

em  
berto

B36 31

# em aberto

ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO TÉCNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Brasília  
Ano V  
n. 32  
out./dez.  
1986

Qualidade da educação brasileira: Condições e opções em face dos novos desenvolvimentos da ciência

**INEP**

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Caixa Postal 04/0366 - 70312 - Brasília-DF

32

**MEC**

Presidente da República  
JOSE SARNEY  
Ministro da Educação  
JORGE BORNHAUSEN  
Secretário-Geral  
ALOISIO SOTERO

**INEP**

Diretor-Geral  
PEDRO DEMO

Diretora de Estudos e Pesquisas  
ACÁCIA ZENEIDA KUENZER

Diretora de Documentação e Informação  
MAGDA MACIEL MONTENEGRO

Coordenadora de Editoração e Divulgação  
JANETE CHAVES

em  
aberto

Conselho Editorial: Elizabeth P. de Camargo, Heloisa M.S. Carvalho, Léa Pinheiro  
Paixão, Maria Helena Silveira, Sílvia Maria Galliac Saavedra, Sílvia Velho

Secretaria Editorial: Juscelino Mafra de Oliveira

Edição de Texto: Roberto Cossich Furtado, Wanderley Barroso

Redação: Mabel Alves de Faria, Mônica Matthke Braga

Diagramação: Fernando Rabello Costa

Assistente de Produção e Revisão: Antonio Bezerra Filho

Revisão: Marselha Mendes Sallée, Marlow Santos de Paula

Serviços Editoriais Auxiliares: Mirian Santos Vieira, Merby Maria Amorim  
de Sousa, Tânia Maria Castro

Bibliografia: Regina Célia Soares

Normalização Bibliográfica: Maria Ângela Torres Costa e Silva

Colaboração: Orlando Pilati, Ana Luiza Fleck Saibro

Distribuição: Moacyr Ribeiro de Macedo

Redação, Divulgação, Correspondência:

Av. N-2, Anexo I do MEC, 1º andar

Tel.: (061) 223-5561 – CEP 70047 – Brasília, DF.

---

EM ABERTO, órgão de divulgação técnica do Ministério da Educação, é uma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP, destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. Os conceitos e opiniões emitidos neste periódico são da inteira responsabilidade dos autores.

---

**INEP**

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Caixa Postal 04/0366 – 70312 – Brasília-DF

**MEC**



# painel

## APRESENTAÇÃO

PROFESSOR LEIGO

Este número do *Em Aberto* aborda uma temática de fundamental importância para a educação escolar brasileira e que não tem sido tratada de modo mais intenso nos círculos acadêmicos. Assim sendo, publicamos aqui trabalhos que objetivam estimular uma reflexão sobre a questão do professor leigo no Brasil.

No *Enfoque*, Míriam Jorge Warde analisa o tema do professor leigo sob dois aspectos: um diz respeito aos parâmetros que caracterizam esse tipo de docente, a partir de questões diretamente ligadas ao assunto, como a legislação do ensino, o enquadramento sócio-econômico-cultural do professorado e, ainda, a correlação entre os tipos de docentes e as taxas de evasão e reprovação no ensino de 1º grau, e o outro apresenta dados estatísticos relevantes para uma reflexão sobre a matéria em questão, além de evidenciar as regiões do Brasil onde está concentrada a maioria dos professores leigos.

Em *Pontos de Vista*, Iracy Silva Picanço apresenta vários elementos capazes de proporcionar, em diversos aspectos, a discussão sobre o assunto e conclui que é extremamente importante para a educação escolar brasileira o aprofundamento do tema em termos históricos, inclusive nos seus anexos estruturais e conjunturais; Carlos Rodrigues Brandão aborda o tema considerando a escassa bibliografia a seu respeito e aponta o conhecimento real das diferenças de condição entre os professores leigos como um dos principais fatores para se compreender a realidade de suas próprias carências; e Marimar M. Stahl faz algumas reflexões nas quais são questionados os programas de formação do professor leigo e apontada a necessidade de não só habilitar como também qualificar esses professores, além de formar novos e reciclar os que estão em exercício.

bro passado, na cidade de Montevideo-Uruguai, o Encontro Latino-Americano – Educação Popular, Sociedade Civil e Desenvolvimento Alternativo. Durante o evento foram desenvolvidas diversas atividades, incluindo seminários, grupos de trabalhos e colóquios que enfocaram aspectos relativos à “Educação Popular nas Cooperativas”, “Educação Popular e Feminismo”, “A Rede de Atendimento Primário de Saúde e Educação popular”, “Sistematização de Experiências de Educação Popular” e “Educação Popular na América Latina”.

Foram abordados, ainda, temas como: “Teatro Popular”, “Comunicação Popular”, “A Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do CEAAL”, “Educação para os Direitos Humanos” e, finalmente, “Atividades Econômicas Populares e Desenvolvimento Local”.

### Encontro sobre Didática e Prática de Ensino

Tendo como tema “A Prática Pedagógica e a Educação Transformadora na Sociedade Brasileira”, realiza-se, no período de 09 a 13 de março de 1987, no Centro de Convenções de Recife, o IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. O evento é uma promoção da Universidade Católica de Pernambuco – Departamento de Educação, incluindo o apoio conjunto da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), INEP e Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP).

O encontro conta com um espaço aberto destinado à apresentação de comunicações e relatos de experiências sobre ensino e pesquisa em Didática e em Prática de Ensino, nas

nas diretrizes dos ministérios de educação, na legislação escolar, nos programas de ensino, nos métodos, etc.

O autor admite, ainda, que um estudo minucioso e crítico possibilitaria uma maior compreensão das ideologias pedagógicas que oprimem a prática dos educadores, dos estudantes, dos pais e de todos aqueles vinculados direta ou indiretamente à prática educacional.

- O ensino da matemática na educação de adultos, de Newton Duarte. São Paulo, Cortez, 1986, 128p. (Coleção educação contemporânea).

Apresenta uma proposta metodológica de ensino, na área da Matemática, resultante de uma experiência realizada com funcionários alfabetizando da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), inscritos no Programa de Educação de Adultos.

Faz, ainda, dentro desse contexto, uma reflexão acerca da dimensão política do ensino da matemática para alfabetizando adultos, procurando responder às seguintes questões: O ensino da matemática contribui para as transformações sociais? Como essa contribuição se efetiva (ou não)? Afirma, então, que não só o ensino da matemática, mas todo o ensino, pode contribuir para as transformações sociais através da socialização e de uma dimensão política intrínseca a essa socialização, contida na relação entre o conteúdo e sua forma de transmissão-assimilação.

- Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget, de Constance Kamii e Gérgia Declark. Campinas, Papirus,



cio.

Na seção Resenha, são apresentados dois trabalhos. O primeiro é o resultado de uma pesquisa de campo realizada em Capelinha, Minas Gerais, no qual são analisadas as condições escolares e extra-escolares que determinam o trabalho educativo desenvolvido pelos professores leigos nas escolas rurais do município; o segundo é uma tese de doutorado que teve como objeto de estudo o professor paroquial ou professor da comunidade enquanto agente educativo nas escolas e nas comunidades de imigrantes alemães do Rio Grande do Sul.

Finalmente, colocamos à disposição do leitor uma Bibliografia sobre o assunto.

## CONGRESSOS & SEMINÁRIOS

### Bolsas de Trabalho para o Excepcional em Debate na APAE

Com o intuito de promover uma melhoria na preparação profissional dos deficientes e prover diretrizes para ocupação da mão-de-obra dessa parcela que abrange cerca de 10% da população brasileira, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), do Ministério da Educação, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), de São Paulo, promoveram, nos dias 28 e 29 de novembro passado, o seminário Profissionalização da Pessoa Deficiente — Bolsas de Trabalho.

lingüístico e cognitivo e discutir a formação do professor alfabetizador e disseminar o conhecimento atual sobre novas abordagens ao processo de alfabetização.

Durante o Seminário serão discutidos os temas "Pesquisa e Prática de Alfabetização", "Alfabetização sob o Ponto de Vista Lingüístico", "Alfabetização sob o Ponto de Vista Cognitivo" e "Formação do Professor Alfabetizador".

### Encontro Latino-Americano de Educação Popular

Numa promoção do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), foi realizado, no período de 1º a 6 de dezem-

sa em Didática e em Prática de Ensino, nos seus diversos níveis.

Para obtenção de informações sobre as conclusões do evento, os interessados poderão contactar com a Comissão Organizadora do IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, na Universidade Católica de Pernambuco — Departamento de Educação, Rua do Príncipe, 526 — Boa Vista, 50000 — Recife, PE.

## Livros & Periódicos

- **Ideologia e educação — reflexões teóricas e propostas metodológicas**, de Encarnación Sobriño. São Paulo, Cortez, 1986, 176p.

Faz um série de reflexões a partir da hipótese de que a educação institucionalizada responde, em grande parte, pela reprodução das hierarquias sociais e das relações de dominação e exploração.

Propõe um modelo de análise que viabilize uma leitura organizada e crítica das ideologias pedagógicas que se fazem notar em discursos de autoridades governamentais;

Geórgia Declark. Campinas, Papyrus, 1986, 308p.

Os autores fazem uma análise sobre a aquisição das noções de aritmética elementar, com base na teoria de Piaget e sua aplicação prática na sala de aula, e uma avaliação crítica do ensino tradicional da matemática nas primeiras séries do 1º grau. Através de relato de experiência, pode-se observar, ainda, como é possível permitir e estimular, dentro da sala de aula, a construção do pensamento matemático.

- **Sala de aula — que espaço é esse?**, organizado por Régis de Moraes. Campinas, Papyrus, 1986, 136p.

Reúne depoimentos de experimentados educadores acerca da realidade da sala de aula. Oferece, sem a pretensão de constituir-se em tratado científico, uma variedade de abordagens sobre o espaço mágico, fascinante e feiticeiro das salas de aula, no intuito de instigar questionamentos que venham a contribuir, efetivamente, para o debate a respeito deste enigmático espaço social.

- **Interação em sala de aula: questões conceituais e metodológicas**, de Laura Cançado Ribeiro e Maria das Graças de



### **lização da Pessoa Deficiente — Bolsas de Trabalho.**

O evento contou com a participação de assistentes sociais, sociólogos, arquitetos e cientistas, todos especialistas em educação de deficientes, como, entre outros, os professores Olívia Pereira, Roberto Veronezi, Octávio Blater, Ala Volochyn, Romeu Sasaki e Miguel Reale Jr., que abordou os aspectos legais e previdenciários sobre o excepcional trabalhador.

### **Seminário Regional de Alfabetização**

O Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria está desenvolvendo dois projetos na área de alfabetização: **Alfabetização para Crianças a Partir de Seis Anos e Séries Iniciais IV**, visando não apenas a melhoria do processo de alfabetização de crianças das classes populares, mas pretendendo também aprimorar o nível de formação de professores alfabetizadores.

Tendo em vista a questão da demanda do sistema de 1º grau em relação ao problema da repetência e evasão de alunos da série inicial e a responsabilidade à comunidade, o Departamento de Metodologia promove um **Encontro Regional de Alfabetização**, no período de 1º a 3 de dezembro, em Santa Maria.

O evento visa a congregação de professores alfabetizadores e alunos de cursos de formação de professores alfabetizadores de Santa Maria, com o objetivo de promover debates sobre a alfabetização dos pontos de vista

### **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

Tendo como tema "A Democratização da Educação e a Gestão Democrática da Educação", foi realizado, no período de 3 a 7 de novembro passado, em João Pessoa (PB), o XII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação.

O evento — promoção da Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE) — buscou fazer uma revisão crítica da situação educacional no país e das condições de sua democratização; conhecer a escola como organização, ambiente de trabalho e de formação do trabalhador e do cidadão; bem como repensar a administração da educação, avaliando seus pressupostos teóricos e compromissos políticos e discutindo a especificidade de sua prática.

A dinâmica do simpósio incluiu conferências, mesas-redondas, grupos de trabalho, painéis, comunicações, além de três cursos que focalizaram assuntos como "Administração Universitária", "Administração Participativa" e "Educação, Consituente e Constituição".

Dentre os temas abordados durante as diferentes atividades do Encontro, destacam-se "A ANPAE e o Compromisso com a Administração da Educação no Brasil"; "O Profissional de Administração da Educação: Seleção, Formação e Atuação"; e "A Gestão Democrática da Educação: Reflexões com vista à Consituente", discutidos por vários especialistas, entre os quais, Carlos Roberto Jamil Kury, Acácia Zeneida Kuenzer, Benno Sander, Osmar Fávero e Sofia Lerche Vieira.

Ao final do simpósio, foi elaborado um documento contendo, entre outras, as seguintes propostas à Assembléia Nacional Constituinte: asseguramento de educação gratuita, pública e laica em todos os níveis e modalidades de ensino para todos os brasileiros; oferecimento de ensino pré-escolar a todas as crianças de 4 a 6 anos; cumprimento do estabelecido na Emenda Calmon; definição de uma carreira nacional de magistério; garantia de liberdade ao professor no exercício de sua prática educativa; e, finalmente, provimento de recursos, pelo Estado, às universidades públicas, visando assegurar sua autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira.

conceituais e metodológicas, de Laura Caçado Ribeiro e Maria das Graças de Castro Bregunci. Belo Horizonte, UFMG, 1986, 96p.

Focalizando importantes abordagens que têm apresentado a aula tal como ela realmente ocorre e transcorre (palco de ações e reações não ensaiadas), analisa, criticamente, o universo psicossocial da sala de aula, composto de latências e subjacências que configuram, determinam e condicionam o que e como se ensina e se aprende.

Desse modo, aponta diferentes facetas da interação professor-aluno, bem como estuda questões pertinentes à formação de pessoal docente, à prática pedagógica em geral e à pesquisa sobre ensino.

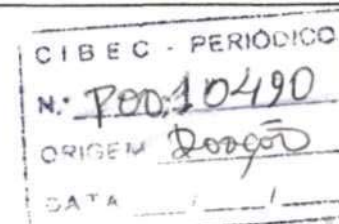
- **Leitura na escola e na biblioteca**, de Ezequiel Theodoro da Silva. Campinas, Papirus, 1986, 115p.

Reúne uma série de artigos apresentados pelo autor em encontros realizados com a finalidade de debater questões a respeito da leitura.

Analisa as precárias condições de produção da leitura no âmbito da escola e da biblioteca, reforçadas pela ideologia vigente. Conclama professores e bibliotecários a assumirem concretamente a reconquista das suas condições de trabalho, bem como da própria dignidade profissional, concomitantemente com a retomada da pesquisa, do diálogo e dos projetos de mudança.

## SUMARIO

**enfoque** O Professor Leigo: Até Quando?  
Miriam Jorge Warde



**pontos de vista** Alguns Elementos para Discussão sobre o Professor Leigo no Ensino Brasileiro  
iracy Silva Picanço

Os Professores Leigos  
Carlos Rodrigues Brandão

Reflexões sobre a Formação do Professor Leigo t,r)Marimar M. Stahl

### **resenhas**

Determinantes da Ação Educativa dos Professores Leigos na Escola Rural de uma  
Realidade em Transformação  
Gannam Sônia Turfi

Magistério e Imigração Alemã — O Professor Paroquial Católico Teuto-Brasileiro do  
Rio Grande do Sul no Movimento de Restauração  
Lúcio Kreutz

## **bibliografia Professor Leigo**

## **painel**

## O PROFESSOR LEIGO. ATÉ QUANDO?

Miriam Jorge Warde

### Introdução

A primeira tentação que o tema do professor leigo provoca é a de vasculhar na história o número e os tipos de estudos que esse tema já gerou e, principalmente, o número e os tipos de políticas proclamadas e/ou executadas com a declarada intenção de erradicar esse mal crônico do ensino brasileiro.<sup>1</sup>

A outra tentação é a de abordar o tema desde a pré-escola até a pós-graduação para evidenciar como a docência se realiza de modo específico em cada um desses graus e, ao mesmo tempo, como se dão as múltiplas vinculações dos graus entre si.

Mas, a extensão e a complexidade das análises que essas tentações exigem são tais que, para efeito de um artigo, elas devem ser afastadas;

\* Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Conselheira do Conselho de Educação do Estado de São Paulo.

Um dos levantamentos mais completos sobre o professor leigo foi realizado pela **Coordenadoria de Pesquisa e Apoio Técnico do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR)**, publicado em dois volumes: o primeiro apresenta dados estatísticos e análises sobre a situação do leigo no País; o segundo oferece considerável bibliografia comentada sobre o assunto. Tendo em vista o alvo a que se destinava, esse trabalho, mesmo sendo extremamente valioso, não abarca os estudos aqui sugeridos, além de limitar-se ao 1º grau; ainda assim, foram seus dados e análises que mais subsidiaram a elaboração deste artigo quanto ao 1º grau. **CENAFOR/CO-PAT, Sobre a questão do professor leigo, São Paulo, 1985. 2 v.**

pesquisas de fôlego, contudo, deveriam atender a uma ou a outra ou mesmo às duas. Quando muito, aqui, são cabíveis incursões em dados disponíveis, acrescidas de algumas das muitas reflexões e interrogações que o tema do professor leigo provoca. Para seu tratamento, neste artigo, o 1º e 2º graus ganham prioridade; os outros serão apenas referidos em função dos dois graus priorizados.

Este artigo tem dois itens: o primeiro diz respeito aos parâmetros para a configuração do professor leigo; o segundo apresenta alguns dados e algumas interpretações que podem provocar reflexões, nos estreitos limites em que se apresentam. Nesse item, algumas considerações indicativas são feitas sobre o professor em geral e o leigo em particular.

### Parâmetros para a caracterização do professor leigo

O que se quer discutir neste tópico são algumas das questões implicadas na caracterização do professor leigo. Por isso, é preciso iniciar pela discussão dos parâmetros que apóiam a própria definição do conceito de leigo.

É indiscutível que o primeiro parâmetro a ser buscado é o **legal**, para qualquer caracterização que se queira efetuar, já que é a legislação de ensino que estabelece as exigências para a formação do professor e, por decorrência, para o exercício da docência. Logo, seja com vista a levantamentos estatísticos, seja para explorações críticas mais avançadas (que não dispensam os estudos estatísticos), há que se partir do que a legislação define para o magistério.

Ocorre que a construção desse parâmetro não resulta um exercício simples, porque o conjunto das peças que constituem a legislação de ensino



comporta imprecisões, indefinições, flexibilizações, além das famosas **disposições transitórias** (de grande poder de permanência).

Por isso, o exame da legislação exige arrolamentos diferenciados, envolvendo:

- a) a regra a ser cumprida, em qualquer circunstância, em relação aos diversos graus de ensino, disciplinas, modalidades, etc. Esse arrolamento, necessariamente, oferecerá duas referências, quais sejam a **formação específica** a ser cumprida em cada caso e o **grau de ensino** no qual essa formação será oferecida;
- b) as variações admitidas pela legislação, em nome de diferenças de caráter mais estrutural, sobre as quais não se cogita mudanças de curto prazo, mas que devem ser contempladas até para que a regra possa **ser** universalizada, como, por exemplo, diferenças regionais de caráter cultural;
- c) as variações previstas na legislação, por razões mais conjunturais, transitórias, que resultam, principalmente, do impacto inovador provocado pela própria legislação; sobre elas há que se aguardar uma superação mais de curto ou mesmo médio prazo (daí as disposições transitórias que prevêm, com certa frequência, ações planejadas para que se atinja' a regra universal).

Desses arrolamentos, resulta um corpo categorial que pode balizar qualquer estudo prévio que faça **não só** as devidas distribuições quantitativas (quantos qualificados, quantos não-qualificados/leigos), como também indique onde estão alocados (em termos regionais, em termos de redes de ensino, etc.) e quantas variáveis se queira trabalhar para maiores e mais aprofundadas análises estatísticas.

Partindo-se desse nível de caracterização, é possível introduzir um segundo nível que abre para múltiplas explorações caracterizadoras de outros traços do pessoal docente em geral e do leigo em particular. Por exemplo, quais as vias de acesso que vigoram nos sistemas de ensino para os diferentes tipos de docentes neles existentes (nomeação, indica-

ção, concurso público de provas e títulos, vigência de estatuto do magistério, etc); quais são as faixas salariais vigentes nos sistemas de ensino; qual é o enquadramento sócio-econômico e cultural do professorado; qual é a relação entre oferta de professores qualificados para o ensino de 19 e 29 graus e a demanda desses graus (relação entre formados em licenciatura e vagas para docência; esse tipo de investigação exige que se verifique o grau de mobilidade de qualificados de uma região para outra, de um setor de mercado para outro, e assim por diante). Esses são apenas alguns exemplos de um segundo nível necessário de caracterização do professorado.

Um terceiro nível, mais do que necessário, indispensável, para que se possa saber quem é o professor que leciona nos graus e redes de ensino, é aquele no qual se detecta as múltiplas correlações entre o pessoal docente existente e os indicadores do funcionamento dos sistemas de ensino, não em termos dos meios através dos quais eles funcionam, mas dos fins aos quais se destinam, ou seja, dos serviços que têm obrigação de oferecer (exemplificando: qual a correlação entre os tipos de docentes e taxas de evasão e reprovação no ensino de 1º grau).

Mais do que o cálculo dos índices de correlação entre pessoal docente e produtividade dos sistemas de ensino, nesse nível de estudo é preciso" chegar a examinar a qualidade do trabalho docente, a ponto de se poder detectar o que substantivamente diferencia a prática do professor qualificado daquele não-qualificado. O que se quer apontar é para a necessidade de se ter um conjunto de dados que viabilizem diagnósticos consistentes sobre a questão dos recursos humanos para a educação e que viabilizem o que é absolutamente fundamental: a crítica da legislação naquilo que ela se revela, na origem (enquanto determinadora das exigências para formação e exercício do magistério e, conseqüentemente, como parâmetro para categorização dos tipos de docentes existentes), estimuladora e/ou sustentadora de políticas nefastas à melhoria da qualidade do ensino, porque estimuladora e/ou sustentadora dos mecanismos, políticos e institucionais, que alimentam os sistemas de ensino com recursos humanos incapazes de responder ao aperfeiçoamento dos

serviços que esses mesmos sistemas oferecem.

Quanto ao primeiro nível de caracterização, que demanda a construção do parâmetro legal, é preciso ir à legislação de ensino, mais especificamente, à Lei 5692/71, pois é ela que referencia as peças normativas relativas ao assunto e onde estão expressas as exigências — mínimas — para a formação do magistério destinado ao ensino de 1º e 2º graus.<sup>2</sup>

Assim, partindo-se daqueles três tipos de arrolamentos expostos nos parágrafos anteriores, tem-se na Lei 5692/71:

a) A regra

"Art. 30 — Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 29 grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior ao nível de graduação, representada por licenciatura de 19 grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

"Art. 31 - As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referido» no § 29 do artigo anterior são ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena."

Não se faz referência, aqui, à Lei 7044/82 porque ela altera a Lei 5692/71 quanto à formação e o exercício do magistério em apenas um ponto que será citado na próxima nota.

b) As variações I

"Art. 29 — A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividade e às fases de desenvolvimento dos educandos."

"Art. 30 - (...)

§ 19 — Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.<sup>3</sup>

§ 29 — Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 39 — Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

"Art. 31 - (...)

Parágrafo único — As licenciaturas de 19 grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministrados em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da lei."

Na Lei 7044/82, esse § 19 do art. 30 ganhou a seguinte redação: "os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, mediante estudos adicionais cujos mínimos de conteúdo e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação".



c) As variações II

"Art. 77 - Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série do 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série do 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau;

Parágrafo único — Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo mesmo Conselho.

**Art. 78** — Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos do nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 80 - Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no art. 29 desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida".

A Lei 7044/82, excetuando-se aquele item referido na última nota, deixou intocada a questão da formação do magistério. Mas é fundamental destacar que, ao alterar particularmente os dispositivos da Lei anterior referentes ao 2º grau, a Lei 7044/82 não modificou os dispositivos referentes à formação do magistério para esse grau e nem aqueles que, formados nesse grau para o magistério, se destinam ao magistério do grau anterior (as quatro primeiras séries); além disso, e o que é particularmente curioso, transcorridos onze anos da promulgação da Lei 5692/71, a Lei 7044/82 manteve inalterados os artigos 77, 78 e 80, aqui citados, componentes do Capítulo VIII - Das Disposições Transitórias.<sup>4</sup>

Sobre a aplicação do parâmetro legal para a execução de levantamentos estatísticos preliminares, é preciso fazer algumas considerações. Constatados os três níveis através dos quais a lei expressa as exigências para a formação do professor, torna-se evidente que não se constitui tarefa complexa a elaboração de estatísticas que exponham distribuições do pessoal docente a partir da variável **qualificação**, cujo critério de definição é o legal. Estranhamente, porém, não há levantamentos disponíveis que sejam completos, seriados, detalhados, atualizados, sobre pessoal docente dos diversos sistemas de ensino.

<sup>4</sup> O destaque da Lei 5692/71 em relação à 7044/82 está justificado. Quanto às peças normativas derivadas da primeira Lei, no que toca à formação do magistério, baixadas pelo Conselho Federal e pelos Conselhos Estaduais de Educação, seu exame é desnecessário já que emanam do que a Lei define sobre a matéria. Por fim, a Lei 5540/68, pelo fato de anteceder às outras e porque incide sobre o ensino superior, supostamente, deveria ser objeto também de destaque; entretanto, nenhum dos seus dispositivos nem as peças normativas que dela derivam extrapolam ou colidem com o que a Lei 5692/71 definiu sobre a formação e o exercício do magistério de 1º e 2º graus. No que diz respeito ao magistério de nível superior, haveria muito a acrescentar, mas não nos limites definidos para este artigo.

É indiscutível que essa tarefa só poder ser executada por organismos de Estado, pois são os que têm, ou podem ter, infra-estrutura necessária a empreitada de tal monta, que exigem, além de levantamentos empíricos periódicos, acompanhamento constante da movimentação de pessoal nas escolas mantidas e/ou fiscalizadas pelo Estado.<sup>5</sup>

Esses organismos, mais do que podem, devem efetuar e divulgar estatísticas consistente e competentemente elaboradas, já que elas devem constituir a base das políticas para a área da educação. A ausência dessas estatísticas inviabiliza diagnósticos corretos, o que faz da educação campo fértil à improvisação, à fantasia e aos interesses políticos momentâneos de dirigentes momentâneos.

As estatísticas evidenciam que a educação é efetivamente uma área de menor importância, particularmente no que diz respeito aos seus recursos humanos, apesar dos discursos em contrário, já que:

- a) a publicação oficial, a única de amplo acesso — o Anuário Estatístico do Brasil —, vem pauperizando cada vez mais os dados sobre educação;
- b) nos anos mais recentes (vide publicação de 1985, que apresenta dados relativos aos três anos anteriores), o pessoal docente não aparece mais distribuído por qualificação (grau de escolaridade e formação específica);
- c) as outras estatísticas consultadas, em publicações oficiais, além de

A referência está sendo feita a órgãos, instituições, instâncias administrativas que efetuam levantamentos estatísticos mais ou menos avançados, tais como: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: setores do MEC e das secretarias da educação responsáveis por coleta de dados e análises estatísticas; Divisões/Departamentos/Delegacias do MEC e das Secretarias da Educação que respondem mais diretamente pela administração das redes de ensino e que são, portanto, responsáveis pela contratação e/ou fiscalização (se for preferível, pela supervisão) dos recursos humanos lotados nas unidades escolares. Essas instâncias administrativas são, por função, obrigadas a deter informações permanentes sobre esses recursos humanos.

serem de acesso absolutamente circunstancial revelam que o último levantamento mais detalhado refere-se ao ano de 1982;<sup>6</sup>

- d) não há, em publicações oficiais, dados de séries históricas sobre pessoal docente que utilize os mesmos critérios para efetuação das distribuições;
- e) todos os dados disponíveis (aos quais se teve acesso com muito esforço) referentes ao 1º grau não levam em conta as exigências legais diferenciadas para o exercício da docência nas quatro primeiras séries e nas quatro últimas; o 1º grau aparece homogeneizado no que se refere a todas as variáveis; o mesmo se diga sobre as modalidades do 2º grau. Se se considera trabalho excessivo efetuar as distribuições a partir de categorizações que emanam das variantes legais, torna-se necessário apresentar os dados empíricos (em números absolutos e jamais sob a forma apenas de percentuais, como ocorre em várias publicações oficiais) os mais discriminados possíveis, para que o pesquisador e/ou o técnico de órgãos públicos possa construir estatísticas a partir dos critérios que lhes forem prioritários.

#### **Algumas reflexões sobre o professor leigo**

As estatísticas sobre pessoal docente de 19 e 29 graus não revelam se não tendências já há muito evidenciadas. Não provoca estranheza constatar, por exemplo, que o professor leigo de 19 grau está concentrado nas escolas rurais de uma só classe nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Entretanto, evidenciam alguns dados fundamentais à reflexão, como, por exemplo, a presença massiva do professor leigo nas redes públicas municipais e na federal. Algumas ponderações e indagações sobre

As estatísticas que serviram de referência a este artigo foram obtidas em diferentes instituições de pesquisa; cada uma delas dispõe de partes do levantamento mais atualizado, relativo ao ano de 1982. Em cada uma dessas instituições, o fato de se ter tido acesso às publicações não quer dizer que estejam disponíveis à consulta pública.



a formação do professor e o exercício da docência serão expostas a seguir em alguns itens.

1) É significativo o número de professores que lecionam no 19 e 29 graus e que não têm a formação que a legislação dispõe como mínima e como regra. Se, no entanto, levamos em conta os dois tipos de variações admitidas pela própria legislação, esse contingente que, pela regra, tem que ser tomado como leigo, decresce assustadoramente. E aí cabe uma discussão de fundo:

a) A legislação, ao abrir um leque tão amplo de alternativas para a formação e o exercício do magistério de 19 e 29 graus, seja em nome das diferenças regionais ou de uma situação transitória, acaba por exercer um papel contraditório, pois, de um lado, determina o que deve ser cumprido e, de outro, indica os caminhos e justifica o seu próprio descumprimento.

Ora, uma lei que está em vigor há onze anos e que é mantida no capítulo Das Disposições Transitórias por uma outra lei que revogou alguns dos seus dispositivos porque já careciam de "aperfeiçoamento e de atualização" é uma lei disponível ao descumprimento. Os mecanismos, que permitiriam, no que concerne à questão do magistério, o controle de sua aplicação, ou não estão nela garantidos ou não estão mesmo definidos.

A título de exemplo: onde se encontra a garantia legal de que devam ser efetuados levantamentos sobre a disponibilidade de profissionais qualificados, a fim de que esses sejam recrutados em detrimento dos não-qualificados? Que punição sofreram, até hoje, aquelas secretarias da educação que não cumpriram os artigos 34, 35 e 36 da Lei 5692/71 (mantidos na 7044/82), que representam mecanismos de efetivação e controle do que a própria lei dispõe para o exercício e a formação do magistério?

Esses artigos rezam, respectivamente: "a admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público

de provas e títulos, obedecidas para inscrição as exigências de formação constantes desta Lei"; "não haverá qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre os professores e especialistas subordinados ao regime das leis do trabalho e os admitidos no regime do serviço público"; "em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estruture a carreira de magistério de 19 e 29 graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema".

Essas questões apontam para o caráter justificatório das variações criadas em nome das diferenças regionais, que acabam por referendar o *status quo*, já que o que é suposto na Lei como **diferença regional** diz respeito não ao que é social e culturalmente positivo, mas sim ao que deve ser necessariamente superado porque é negativo (a pobreza, a desigualdade social e escolar, etc). Assim, as redes de ensino que mantêm maior número de **leigos** são as que primeiro descumprem a legislação no seu conjunto, e essas são, por contradição, as redes públicas (em primeiro lugar, as municipais e, em seguida, a federal), as quais, também, particularmente (mas não exclusivamente), no Norte e Nordeste, mantêm as escolas como grande campo de clientelismo e de favoritismo.

Se não é a legislação que abre a porta, ela, entretanto, serve de calço à entrada do **leigo** justificada, na Lei, pelas **diferenças regionais**, leia-se pela pobreza, pela baixa escolaridade, pelos baixos salários do magistério, e assim por diante. Sempre é calado o fato de que essa cadeia de fatores não foi determinada nem alimentada por forças extraterrenas ou da natureza, mas sim por efeito mais próximo ou mais longínquo de práticas políticas muito bem alicerçadas. O grande espanto é que a legislação de ensino oferece um dos alicerces a essas práticas.

Ora, falar da entrada do leigo pela via do favoritismo não é falar da entrada apenas de um não-qualificado ou não-habilitado; é falar da entrada que tendencialmente elimina um qualificado/habilitado; é falar da entrada de um docente que não se identifica com as tarefas da educação; que está sujeito às mobilidades decorrentes de escolha própria (na

busca de melhor salário) ou por escolha alheia (os chefes políticos locais).

b) A polêmica em torno das variações admitidas pela legislação deve ser alimentada ao se por em discussão os próprios critérios utilizados. Dará o estabelecimento das alternativas que se supõe necessárias (ainda uma vez, em nome das **diferenças regionais** ou em nome das **situações transitórias**). Mais um exemplo: ao escalonar a seqüência das variações daqueles que podem lecionar, a legislação sempre supõe critérios afirmadores do mal funcionamento dos sistemas de ensino e não critérios alimentadores ou reforçadores daquilo que eles revelam de positivo. Assim, ao abrir a possibilidade de que professores formados em habilitação específica de 2º grau, em quatro séries ou três, mediante estudos adicionais, possam lecionar na 5ª e 6ª séries do 1º grau (ou, em situação transitória, até a 8ª série), a legislação, indevidamente, realimenta os sistemas de ensino que têm as maiores taxas de perdas no 1º grau e oferecem os piores cursos de formação para o magistério (em regra, oferecidos em três séries); reforça a manutenção das políticas educacionais que minam a já precária qualidade do ensino oferecido, principalmente pelas escolas públicas, dados os baixos salários e as más condições de trabalho; e, com isso, reforça o desinteresse dos mais qualificados pela docência na escola básica.

Todo esse raciocínio se sustenta na certeza de que não é correta a suposição implícita em toda a legislação baixada a partir de 1968, relativa à existência de uma vinculação mecânica, funcional, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, entre oferta e demanda de recursos humanos para todos os setores do mercado e para o setor educacional também. Essa relação oferta-demanda (que na educação é mais passível de previsão de curto e médio prazo do que em outros setores) é mediada por fatores que interferem na configuração do mercado em geral e de cada setor em particular, fatores tais como: faixas salariais, ritmos e critérios para elevação salarial e ascensão nas hierarquias organizacionais e outros.

2) Ainda no âmbito legal, é preciso levantar uma outra questão, que

tem sido objeto de inúmeros estudos, de inúmeras campanhas, de infinitos debates, mas que tem gerado pouquíssimas medidas corretivas. Trata-se das exigências legais para a formação do professor que, há quase duas décadas, vem alimentando os sistemas de ensino de profissionais muito mal preparados para as tarefas docentes. Hoje, mais do que nunca, é difícil permanecer na referência legal para se fazer diagnósticos da produtividade das redes de ensino, pela mera diferenciação dos professores entre os que são qualificados (porque cumpriram as exigências legais) e os que são leigos (porque não atingiram essas exigências). É muito freqüente que profissionais envolvidos com a questão da formação e exercício da docência, ao procurarem se fazer entender, não utilizam os critérios, comuns tais como qualificado/habilitado por oposição a não-qualificado/não-habilitado ou leigo, mas utiliza expressões tais como diplomado e não-diplomado.

Tanto a Lei 5540/68 quanto a 5692/71 referendaram e incrementaram a tendência que vinha se esboçando de deterioração dos cursos de formação do magistério, tanto a nível de 2º quanto de 3º grau.

Não se fará aqui o exame desses cursos<sup>7</sup>, mas é necessário que se destaque sobre eles os seguintes pontos: o despreparo dos professores legalmente qualificados tem que ser posto como problema no mesmo patamar de gravidade do que é revelado pela existência do professor leigo, principalmente nas redes públicas de ensino; ambos estão na origem e na resultante do mal-funcionamento dos sistemas de ensino, sem salvaguarda a alguma região; ambos correlacionam-se com as condições de trabalho e de salário às quais o magistério é submetido; ambos indicam, para a indispensável revisão das políticas de recursos humanos para a educação, o que implica na vigência do Estatuto do Magistério e na realização de concursos públicos em todos os sistemas de ensino, um e

7

Muitos e valiosos estudos já foram feitos sobre o assunto. Na publicação do CENAFOR/COPAT, já referida, alguns desses estudos estão arrolados e comentados. Dentre eles, há artigos por nós elaborados, onde expomos mais detalhadamente os pontos que estão aqui apenas indicados. Cf., especialmente: WARDE, M.J. A formação do magistério e outras questões. In: EDUCAÇÃO e transição democrática. 4.ed. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1986.



outro necessariamente pautados pelas demandas de melhoria da qualidade do ensino; e, por fim, ambos demandam uma rigorosa revisão da legislação de ensino que em múltiplos aspectos respalda a precária formação de profissionais para a educação.<sup>8</sup>

3) Para encerrar, uma consideração de caráter mais abrangente. O leigo parece ser um dos mais graves problemas da nossa educação escolar porque revela, de maneira contundente, a sobrevivência de mazelas que já estavam na origem dos sistemas de ensino. Porém, a utilização numericamente significativa de profissionais não formados para tarefas específicas do ensino tem alcance e significação muito mais amplos do que a perspectiva legal e institucional nos faz supor.

Muitas das formações sociais que contemporaneamente passaram por transformações revolucionárias conseguiram, praticamente, erradicar altíssimos índices de analfabetismo e abrir canais de acesso a graus mais elevados de escolaridade a contingentes mais amplos da população, utilizando para isso grandes contingentes de professores leigos, entendidos esses no sentido estrito do termo. Ora, a incorporação massiva de leigos para o exercício da docência não se fez, nessas circunstâncias, nem por razões clientelistas e nem para efeito de campanhas pirotécnicas de baixo alcance educacional; não se fez, também, a título de implantação de alguma **teoria pedagógica** elaborada a partir do princípio da superioridade do **saber vivido** por oposição ao **saber científico**. Fez-se em nome de um programa político no qual se inseria a tarefa de elevar o nível de escolaridade (leia-se conhecimento) da população. Ainda assim, essas formações sociais vêm revelando que, se não houver incorporação da questão escolar a um programa de geração de um novo enquadramento cul-

<sup>8</sup> Uma proposta de revisão da legislação quanto à formação do magistério a nível de 2º grau, respaldada em detalhada análise sobre a legislação e as suas implicações nas instituições, foi por nós apresentada em documento, cuja versão preliminar foi discutida com representantes das secretarias estaduais de educação em 1986.

tural para o conjunto da população, as conquistas escolares, mesmo que altas, não trazem, necessária e automaticamente, efeitos multiplicadores **no** âmbito social, porque não geram, também necessária e automaticamente, uma nova concepção da realidade natural e social.

Não sendo a nossa formação social parte daquelas que já no século passado foram criando sistemas públicos e nacionais de ensino no decorrer do processo de criação de uma nova mentalidade necessária à instalação e consolidação do capitalismo, as nossas questões educacionais devem ser pensadas mais à luz do que aquelas outras formações sociais acima referidas nos obrigam a refletir, porque elas são mais próximas à nossa, em função dos problemas sociais, econômicos e culturais que enfrentaram ou ainda vêm enfrentando. Assim, quanto à questão do professor leigo, há que se refletir no que ele representa política e culturalmente, a fim de que possamos pensá-lo de um ponto de vista técnico-pedagógico, a menos que continuemos a raciocinar que essa questão, como outras que marcam a educação escolar brasileira, é a expressão de desacertos exclusivamente técnico-pedagógicos e mesmo administrativos, cujas medidas corretivas (ou paliativas) se enquadram tão-somente neste âmbito.

#### Bibliografia consultada

- IBGE. **Anuário estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro, 1985.
- CENAFOR/COPAT. **Sobre a questão do professor leigo**. São Paulo, 1985. 2v.
- MEC. SEEC. **Indicadores educacionais 1982/1983**. Brasília, 1985.
- MEC. Secretaria Geral. Secretaria de Articulação e Estudos de Planejamento. **Retrato Brasil**; educação-cultura-desporto: 1970-1990. Brasília, 1985.
- WARDE, M.J. A formação do magistério e outras questões. In: **EDUCAÇÃO e transição democrática**. 4 ed. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1986.

### ALGUNS ELEMENTOS PARA DISCUSSÃO SOBRE O PROFESSOR LEIGO NO ENSINO BRASILEIRO\*

Iracy Silva Picanço\* \*

A existência do professor leigo no País não tem sido uma temática muito privilegiada nos ambientes acadêmicos. De modo mais generalizado, o tratamento dado a sua presença no ensino brasileiro tem sido pela via da contabilidade, quando se procura quantificar a formação ou escolaridade dos professores vinculados ao ensino de 1ª à 4ª séries do primeiro grau.

O que ficou cunhado, entre nós, como professor leigo, é o correspondente, em outras línguas e locais, ao professor não-titulado. A rigor, a origem da expressão — professor leigo — não é conhecida por muitos e supõe-se que guarde relação com a laicidade do ensino como contraposto ao ensino religioso e/ou à liberdade do exercício do magistério, consagrada no País pela legislação normativa da educação escolar, desde há muito tempo.

Este profissional da educação escolar brasileira, algumas vezes, era referido com muita simpatia, sobretudo, quando esta referência se fazia em torno da escola rural. Em tempos mais próximos, contudo, o professor leigo tem sido objeto de considerações, também, ao percorrer-se, especificamente, questões como salários, relações de trabalho e municipaliza-

ção ou qualidade do ensino. No presente, o aspecto salarial talvez tenha sido o que mais acentuadamente tenha trazido a temática do professor leigo à cena das discussões e comentários acerca do ensino de 19 grau no País. Secundariamente, trata-se da qualidade do trabalho que realiza, as condições deste trabalho quanto ao espaço físico (local de trabalho) e organização escolar (as classes multisseriadas), os métodos de ensino que emprega ou os conteúdos deste.

É certo que, em tempos atuais, a presença do professor leigo, como dominante, é localizada no País.

A compreensão do que se conceitua como professor leigo não é algo tão pacífico. Neste trabalho, considera-se como professores leigos no ensino de 19 grau aqueles cuja escolaridade máxima alcançada é o 1º grau completo ou incompleto, para tornar-se possível estabelecer o sentido de localização desta presença. Em 1982, no conjunto do ensino de 19 grau do País, o professor leigo representava 15,5% do total de docentes neste nível de ensino, sendo que 55,7% deste total encontravam-se na zona rural. Na região Nordeste eles representavam 32,0% do total de professores e, destes, 72,8% atuavam no ensino rural. Nesta região, encontravam-se 27,4% do professorado de 1º grau do País e 56,8% do total de professores leigos. Em termos de ensino rural, esta região concorre com 45,0% para o total de professores do País e 58,6% entre os leigos que atuam no ensino rural.

Esta realidade, aparentemente, em termos relativos, é declinante nas duas situações, a do Brasil como conjunto e a do Nordeste como região. Todavia, em termos absolutos, se considerado o País, este contingente decresce; porém, no Nordeste, ele aumenta. \_\_\_\_\_

\* Este texto contou com o apoio de Lúcia Alvarez Pedreira e Graça Maria Borges de Freitas, ambas do Centro de Recursos Humanos da UFBA. Professora da Faculdade de Educação e do Centro de Recursos Humanos da Universidade Federal da Bahia.

Basicamente, estes professores sequer cumpriram o primeiro grau completo e, de modo diferenciado, pode-se comentar a tendência deste quadro. No País, cresce a proporção de leigos sem curso de primeiro grau concluído, enquanto que, no Nordeste, entre 1977 e 1981, ocorre o contrário.

Em termos dos estados brasileiros, a presença dos leigos é constante em todos eles, exceção feita ao Distrito Federal que, em 1982, apenas para confirmar a regra, indicou a existência de um professor leigo; em 1981 tinha quatro. No mesmo ano de 1982, o estado com a maior presença de leigos era o Ceará (47%); o Rio de Janeiro, com 1,4%, era o de menor presença. Além do Ceará, estavam com mais de 40%, Rondônia (44,3%), Maranhão (43,3%) e Acre (41,3%). Com um terço do seu professorado leigo encontravam-se Paraíba (38,2%), Pará (36,9%), Roraima (32,3%) e Bahia (31,6%). Os de menores percentagens, além do Distrito Federal e Rio de Janeiro, eram Espírito Santo (3,3%), São Paulo (3,1%) e Amapá (1,5%).

Nos últimos onze anos (1971-1982), nacionalmente, assistiu-se à redução dos leigos; contudo, no Nordeste, cresceu o número destes em 2,5 vezes. No plano estadual, São Paulo multiplicou seu contingente e a Bahia também aumentou, embora Santa Catarina e Goiás tenham promovido sua redução.

Entre os anos de 1981 e 1982 aumentou o número de leigos em Rondônia, Amazonas, Pará, Maranhão, Ceará, Paraíba, Alagoas, Bahia, Minas Gerais, S. Paulo, Paraná, Mato Grosso e Goiás e reduziu no Acre, Amapá, Roraima, Piauí, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Sergipe, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Paraná, Sta. Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul e no Distrito Federal.

Os dados indicam que a questão do professor leigo não é algo desprezível; sua presença em todos os estados da federação põe esta realidade como um componente básico na educação de primeiro grau no País, es-

pecialmente em alguns estados da federação. E o fato de que a prática de seu trabalho tem especificidade reforça a necessidade de que se eleve sua temática à condição prioritária entre as prioridades ao discutir-se, por exemplo, a educação básica. De modo geral, sua atividade é caracterizada como realizada numa escola com instalações na própria residência do professor, em que ele quase sempre combina seu trabalho no campo com as tarefas de docente, se identifica com o ensino sob a responsabilidade do poder municipal e atua com classes multisseriadas. O que vem se convencionando como fracasso escolar está, também, identificado com a existência do professor leigo. A qualidade de seu trabalho é sempre concebida como deficiente, por ser resultante de um profissional mal remunerado e desprezado.

Compreende-se esta ótica, que se baseia em conceitos como o da disfuncionalidade, partindo de uma qualidade ideal para o ensino ou da perda de prestígio da atividade de professor ou mesmo da carência de recursos dos municípios, como considerada por Demo (1981).

Com estes pontos de partida para análise, as medidas propostas e, por vezes, até encaminhadas, circunscrevem-se aos limites do treinamento ou habilitação para os leigos, recuperação salarial para os professores e reforma tributária que possibilite aos municípios maiores recursos, podendo estes contar com maiores disponibilidades para aplicar no ensino de primeiro grau. Tem sido decorrente desta ótica a implementação dos programas nacionais para treinamento e habilitação de leigos, como o Haprol (na Bahia) ou o Logos, este de caráter nacional. Observam-se variações em termos de concentração nestas práticas, no que concerne a matérias de formação geral ou técnicas de ensino. O Logos, originado no MEC, mereceu intensos esforços na perspectiva de minorar ou erradicar a presença do leigo pela via da formalização do título de professor. Hoje, parece que se vem privilegiando a questão salarial através do apoio aos governos municipais.

Contrariamente a esta ótica e, possivelmente, às medidas adotadas para enfrentamento do que se entende como uma realidade a merecer ações



para o desaparecimento do professor leigo, desenvolveu-se uma outra postura em torno da questão: a da mística ao redor deste profissional. As correntes culturalistas, por excelência, têm procurado, inclusive, defender a presença do professor leigo como instrumento de identidade cultural entre ele e seus alunos, quando não redundam no humanismo, às vezes acobertado, do caráter missionário de sua ação.

Qualquer das duas orientações, no caso específico, parecem perder de vista o sentido da escola e do ensino na sociedade. De fato, procurando-se polemizar a questão, cabe que se levante, inicialmente, uma indagação. Por que a presença do professor leigo permanece entre nós, embora concentrada em condições específicas como no ensino rural e, mais especialmente, em determinadas regiões brasileiras? Além disso, por que as medidas apontadas e originadas nos gabinetes oficiais dirigiram-se, por longo tempo, para a manutenção do professor leigo, pois, as ações neste âmbito eram apenas na direção do treinamento e, mais recentemente, para a habilitação? Ou ainda, qual o sentido de sua transformação num mito educacional?

Ao enveredar-se pela prática do ensino, sob a orientação do professor leigo, pode-se observar a que se circunscreve esta escola. Nos anos 70, em seminários realizados na Bahia com professores leigos, eles declaravam como práticas mais regulares de sua atividade o "rezar" e o canto do "hino" e, como suas grandes carências, a falta da bandeira e da cópia do hino nacional gravada nos cadernos escolares.

Esta escola, pode-se arriscar, constituía-se na escola da nacionalidade, sob o manto do poder do proprietário da terra e do poder local, talvez seus maiores representantes.

Terá desaparecido esta escola? Ou terá novas formas? É importante considerar-se que, como tendência histórica, esta categoria, em termos numéricos nacionais, parece em extinção. É o que demonstra a representação relativa, quando indica que, em 1950, 48,3% do magistério primário

eram professores leigos e, em 1960, 46,2%, segundo o Plano Trienal de Educação (1963-1965).

O que resulta destas considerações é que esta questão do professorado leigo não significa algo tão simples como parece transparecer. Sua existência está de fato associada a outras situações mais complexas como, por exemplo, a transitoriedade de sua condição de trabalhador, a qual é realizada sem as garantias mínimas do exercício de uma atividade empregatícia. Geralmente, o tempo aproximado de um contrato de trabalho não oficializado, ao menos no Nordeste, é o de um mandato municipal e, assim mesmo, desde que mantida a lealdade de correligionário ou de cabo eleitoral. Pelo que fica indicado na prática observada, não parece solução nem os treinamentos ou habilitações transformáveis em novas formas garantidoras de lealdade, nem muito menos as odes ao trabalho meritório deste "anônimo" a nível mais geral, mas perfeitamente identificado com o *status quo* a nível local.

Por outro lado, as medidas apontadas, além de não partirem de um equacionamento mais profundo acerca da problemática do professor leigo, sequer dirigem-se no sentido de seu desaparecimento, desde que, ao menos aparentemente, parece ser esta a disposição quando empreende-se a titulação pelos cursos com tecnologias especiais como o Logos.

Desta mesma forma, a solução via salário-mínimo, como a mais atual, encaminha a questão no sentido da recuperação do prestígio da profissão de professor, mas ambas mantêm o professor leigo. Em consequência, resta indagar-se se o desaparecimento deste trabalhador, no ensino brasileiro, deveria ser a meta a alcançar. Isto considerando sob dois outros aspectos. Primeiro, porque resta a dúvida no sentido de que a mera supressão venha significar na nova escola, com o professor titulado, ganhos na qualidade do ensino de 1º grau, já tão questionada. Segundo, porque a simples observação do destino dos egressos de cursos de magistério de 2º grau no País, segundo o censo de 1980, já é indicativa de

que a preponderância de sua ocupação não tem sido o magistério e sim outras atividades. E ademais, que o chamado professor leigo, se entendido no seu conceito e na sua escolaridade, tem presença muito mais acentuada do que se possa ter como expectativa.

Em suma, as questões são muitas em torno do tema, e, portanto, aprofundá-lo em termos históricos, inclusive, nos seus nexos estruturais e conjunturais, é fundamental para os rumos que se proponha para a educação escolar brasileira.

#### Referências bibliográficas

- BRASIL MEC. **Plano trienal de educação**; 1963-1965. Brasília, 1968.
- BRASIL. MEC. SEEC. **Sinopse estatística do ensino primário; 1971 e 1976/77**. Brasília, 1972 e 1979.
- \_\_\_\_\_. **Sinopse** estatística de educação básica; 1981/1982/1983. Brasília, 1984.
- DEMO, Pedro. A pobre educação pobre; alguns problemas da falta de recursos. **Educação & Sociedade**, São Paulo, 3(8): 75-95, mar. 1981.

## OS PROFESSORES LEIGOS

Carlos Rodrigues Brandão\*

É muito recente a ação de resgate da idéia do sujeito **leigo** na Igreja Católica, a quem a palavra sempre se associa. Até alguns anos atrás, "leigo" era o excluído, não propriamente da "obra da salvação", mas pelo menos do trabalho religioso que pretendia torná-la possível. No interior e à margem das ordens religiosas, o **irmão leigo** é um sacerdote desqualificado, e o leigo pleno é aquele que não pode ter acesso ao saber e ao poder hierárquico que separam, na prática, a pequena fração da elite sacerdotal daquilo a que as igrejas se acostumaram a chamar de "a massa dos fiéis". Sabemos todos que, aqui no Brasil, ser "leigo no assunto" significa não entender absolutamente nada dele. Em qualquer tipo de sociedade e cultura existem categorias de sujeitos que ocupam posições liminares, isto é, já não são mais aquilo que deixaram de ser e ainda não são aquilo que serão. Esta é a razão pela qual, por exemplo, em alguns setores das Forças Armadas, a pessoa que quase já não é mais um **aluno**, mas ainda não chegou a ser um oficial, costuma chamar-se **aspirante**. O exemplo é grotesco, mas serve. O que costuma ocorrer é que, das sociedades tribais às mais avançadas, situações, status e sujeitos liminares devem ser provisórios, e esta é a sua característica mais essencial.

O **professor leigo** é considerado um liminar estabelecido. Reconhecido oficialmente como um professor e incluído na folha de pagamento de inúmeras Secretarias de Educação de estados do país, ele não faz, no en-

tanto, parte de seu quadro legítimo e não se inclui, portanto, em uma suposta carreira de magistério. Há uma quantidade muito pequena de estudos a seu respeito (espero que a bibliografia do presente **Em Aberto** me desminta) e sequer a sua condição e as suas características profissionais são adequadamente conhecidas entre nós.

Assim, por exemplo, nunca encontrei uma classificação em que este tipo múltiplo e diferenciado de educador fosse reconhecido, justamente devido à peculiaridade de sua condição. Entre as diversas regiões do país e mesmo no interior de cada uma delas, há educadores sem formação oficial regular em diversas situações e posições. O conhecimento real de tais diferenças ajudaria a compreender a realidade de suas próprias carências.

Há, por exemplo, o **professor** leigo de carreira, em geral a pessoa que, sem nunca haver chegado à posição de um **professor formado**, dedicou quase toda a sua vida ao magistério, principalmente em áreas rurais. Em **Casa da Escola** falo de um deles, professor leigo da Amazônia.<sup>1</sup> Há professores com dupla instabilidade: além de plenamente "leigos", são ocupantes eventuais do ofício. Exercem o magistério provisoriamente em lugar de outra pessoa, ou o exercem enquanto esperam uma ocupação profissional mais desejada. Há categorias intermediárias entre estes dois exemplos extremos, e se a idéia de vocação é uma espécie de reconhecimento de uma fatalidade inevitável e assumida entre os primeiros, a idéia de necessidade — sempre associada à privação — é o seu correspondente entre os últimos.

\* Doutor em Ciências Sociais e professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Ver BRANDÃO, CR. *Cata da escola — cultura camponesa e educação rural*. Campinas, Papirus, 1985.



Em boa medida, o **professor** leigo é, entre nós, o **professor rural**. Tal como ocorre em outros setores profissionais, a zona rural é obrigada a aceitar por mais tempo agentes desqualificados cuja prática já não é mais aceita na cidade, em seu estado. Uma longa pesquisa sobre as relações entre a escola rural e a cultura camponesa, cujo relatório acabo de concluir, em um de seus momentos apenas tornou evidente aquilo que todos conhecem por experiência própria. Ser um professor rural é uma pequena fatalidade que a pessoa aceita quando não vê diante de si outra alternativa de trabalho em seu nível de aspiração, ou então é uma provação a que o docente iniciante se submete para merecer chegar a ser professor "na cidade".<sup>2</sup> Dado que não há, nem como formação nem como

— **formação** profissional específica para o exercício do magistério em sua condição própria.

1

— inserção pessoal e profissional na comunidade onde realiza o seu trabalho.

3

2

Ver O trabalho de saber — a educação e a escola em uma sociedade camponesa do Brasil. Pesquisa realizada na Vila de Catuçaba, município de São Luís do Paraitinga, em São Paulo, com o apoio financeiro do CNPq e do International Development Research Centre (IDRC), do Canadá, a quem agradeço.

trajetória, uma carreira de professor rural, os estudantes formados em magistério nas cidades do interior de São Paulo, por exemplo, fazem "na roça" o estágio probatório cujos pontos, somados, facultam pouco a pouco o seu acesso à pequena escola urbana.

O próprio sistema joga com uma difícil contradição que ele criou e que não consegue ou, simplesmente, não deseja resolver. Vejamos: quais seriam os atributos profissionais mais adequados à pessoa de um professor rural? Eu gostaria de representá-los graficamente em um desenho de quatro quadrantes.

— **desejo** de carreira, isto é, intenção de realizar-se como professor rural, seguindo, como tal, a sua trajetória de amadurecimento e profissão.

2

sensibilidade e criatividade específicas para a realização de um trabalho pedagógico em situações em que a interação entre a escola e a comunidade deve ser buscada de modo mais intenso e constante do que na escola urbana.

4

Meu pequeno esquema é arbitrário, mas penso que ele corresponde, pelo menos em algumas regiões, à realidade próxima. Um de seus desdobramentos poderia ser uma comparação entre tipos ideais e reais de professores rurais.

<b>PROFESSORES RURAIS</b>	1	2	3	4
Professor ideal	+	+	+	<b>+</b>
Professor leigo real	-	—	+	+
Professor formado real	+	-	-	-

Professores leigos plenos, às vezes com não mais do que um primeiro grau completo, mas originados da comunidade onde trabalham e residem (muitas vezes porque não podem sair dela), seriam os mais dotados das qualidades "naturais" de um bom professor rural: encontram-se plenamente inseridos na vida cultural de suas escolas; são, não raro, sabiamente sensíveis às relações entre a cultura local e a cultura escolar e, com variantes, as pessoas mais capazes de internalizar o desejo de seguir, "na roça", uma carreira de magistério. Apenas a sua intenção é duplamente negada: por um lado, não possuem formação escolar suficiente e nenhuma formação profissional, a não ser a da própria experiência; por outro, não só não existe no país até hoje uma carreira completa de professor rural — como existe, desde o começo do século, no México, por exemplo — como também, na sua qualidade liminar de leigos, eles não podem realizar uma carreira qualquer no magistério oficial.

Em direção oposta, os professores formados, que encontram no campo a primeira oportunidade para começo de carreira, sujeitam-se, como já mencionei, a um estágio de iniciação sobre o qual quase todos os que conheci afirmam (a não ser quando a professora é esposa de um fazendeiro ou o professor tem interesse em residir na comunidade onde trabalha) preferir que seja o mais breve possível. Como não foram formados, nem profissional nem ideologicamente, para o saber e para o interesse do trabalho pedagógico no meio rural, consideram-no como um

lugar hostil de prática, e esta é apenas uma das razões que tornam difícil a interação entre escola e comunidade.

As soluções devem ser tão realistas quanto a dura realidade das carências que todos conhecem, quais sejam: 1) programas de formação de professores de zona rural, dirigidos especificamente ao **professor rural**; 2) qualificação, durante o exercício, do professor leigo, com título e direitos do professor formado, ao final de um período adequado de treino; 3) definição de uma carreira digna e justa para o professor rural, com vantagens compensatórias à sua própria condição;<sup>3</sup> e 4) incorporação efetiva do professor rural em projetos e programas de PDRI e semelhantes, com a atribuição de vantagens de participação até aqui sempre negadas.

<sup>3</sup> A pequena mas sábia experiência paulista das Unidades Escolares de Ação Comunitária (UEACs), onde o professor rural ganha um salário em dobro para trabalhar todo o dia e viver na comunidade de sua escola, poderia ser um **ponto de partida**. Ver **ARROYO, Miguel. As UEACs. In: DA ESCOLA carente à educação possível. São Paulo, Loyola, s.d. (Coleção Educação Popular).**

## 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 maior parte 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;

Em Aberto, Brasília, ano 5, n. 32, out./dez. 1986

- 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 apresetem 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. *Évolution de l'efficacité de l'enseignement et de la formation des maîtres*. Paris, IIPÉ/UNESCO, 1975. Apresentado no Séminaire L'Évaluation des Asoects Qualitatifs de l'Éducation.

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 avaliavros 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 proporcionar 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, IIPÉ/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**)



GANNAM, Sônia Turfi. Determinantes da ação educativa dos professores leigos na escola rural de uma realidade em transformação. Belo Horizonte, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1985. tese (mestrado)

A presente pesquisa de campo descreve e analisa dados relacionados às "condições escolares e extra-escolares que determinam o trabalho educativo levado a efeito pelos professores leigos nas escolas rurais do município" mineiro de Capelinha. "Para tanto, foram considerados três tipos de interesses em relação à escola rural: os interesses das populações a que ela atende, os interesses dos seus professores e os interesses das autoridades educacionais e políticas".

O professor leigo, assim considerado aquele sem qualificação ou sem formação profissional específica, constitui o principal objeto de estudo da autora, notadamente a "professora rural leiga do município analisado". Partindo do pressuposto de que "os condicionantes de atuação educativa da professora rural leiga precisam ser considerados como parte do complexo quadro geral da realidade concreta, sobretudo no que se refere a suas características de base econômica", a autora procedeu a uma descrição sócio-econômico-geográfica do município de Capelinha.

Comunidade essencialmente rural, baseada nas relações de produção de tipo capitalista, o município vem experimentando mudanças na sua base econômica, principalmente com a introdução de culturas como o café e o desenvolvimento de programas de reflorestamento, que iniciaram um grave processo de expropriação dos pequenos produtores da região.

Da mesma maneira, a composição da força de trabalho rural no município foi profundamente modificada a partir do desenvolvimento da cafeicultura e do eucalipto, sendo o trabalho familiar, utilizado na lavoura

de subsistência, substituído pelo trabalho assalariado. Trabalho este aviltado e que concorre, segundo a autora, para impor, principalmente com relação à força feminina, baixas aspirações salariais, facilitando sua exploração pelo Estado, através do poder municipal.

Nota-se ainda, portanto, a presença do clientelismo e a manipulação política das professoras.

Por outro lado, a atuação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais contribui para o reconhecimento do grupo de professoras rurais leigas como categoria profissional.

Além disso, as mudanças verificadas na base econômica do município possibilitaram a instalação de diversos organismos estatais e mesmo privados (tais como a Emater) que influenciam o processo de conhecimento e a visão de mundo dos trabalhadores rurais. Torna-se necessária então, segundo a autora, uma instrumentalização que permita ao trabalhador rural "uma adaptação defensiva às novas condições de vida e de trabalho. E essa instrumentalização terá de ser obtida através dos professores leigos, os únicos agentes locais de transmissão desse saber escolarizado".

Concretiza-se, portanto, segundo a autora, na pessoa dos professores rurais leigos, "uma mediação que se manifesta de maneira contraditória": se por um lado esses professores atuam como agentes educativos institucionalizados oficialmente pelo Estado, também trazem em si características que os configuram como mediadores para as populações a que servem, participando "diretamente dos problemas gerais da comunidade e compartilhando os mesmos interesses das famílias de seus alunos".

Constata-se, muitas vezes, que os interesses da comunidade acabam privilegiados em detrimento da burocracia oficial.

Esses professores "sintetizam dentro de si a totalidade das relações sociais que presumem sua realidade".

Assim, o trabalho educativo dos professores leigos de Capelinha, como de resto no conjunto das escolas rurais do País, subordina-se à interação de vários condicionantes, desde a falta de recursos materiais para a escola, falta de habilitação específica para o exercício do magistério, até as formas de exploração do trabalho rural pelo capital e sua própria exploração e manipulação pelo Estado.

Dentro deste contexto, a autora propõe uma revisão cuidadosa dos atuais programas e métodos de ensino, de modo a adequá-los à realidade do meio rural. Os próprios depoimentos tomados pela autora junto ao público-alvo da presente pesquisa revelam a preocupação com um ensino que diga respeito a seu dia-a-dia, a sua realidade, para que possa "aprender convivendo com as coisas dele".

Essa postura não pressupõe, segundo a autora, uma oposição entre o **saber popular rural** e o saber veiculado pela escola. Não se trata de negar totalmente o ensino da escola, mas de incorporar a ele certos elementos do conhecimento popular que facilitem ao aluno e ao professor o acesso a informações que constituam "importante instrumental para uma

**adaptação defensiva** às situações concretas de vida que ele tem de enfrentar".

Porém, ao sugerir-se o desenvolvimento de programas de ensino especiais para o meio rural, há que se evitar, de acordo com a autora, a contraposição meio rural/meio urbano. Na verdade, a clientela das escolas rurais constitui uma classe trabalhadora subordinada aos interesses do sistema, aproximando-se, desta maneira, dos trabalhadores ditos "urbanos".

Os programas especiais precisam, antes de mais nada, levar em conta este aspecto, embora não devam desprezar as especificidades da concepção de mundo dos alunos do meio rural.

Mais importante que tudo, segundo a autora, é a participação dos professores rurais leigos na elaboração dos programas de ensino. Pelo conhecimento que têm das características específicas dos alunos como membros integrantes das comunidades rurais em que atuam, e a experiência didática vivida em meio a limitações que incluem a própria limitação de não possuírem formação técnica para o exercício do magistério, deveria ser-lhes assegurada "a interferência efetiva nos projetos educacionais para a escola rural".

KREUTZ, Lúcio. **Magistério e imigração alemã** — o professor paroquial católico teuto-brasileiro do Rio Grande do Sul no Movimento de Restauração. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1985. tese (doutorado)

O que tem a ver o professor paroquial católico das comunidades de imigrantes alemães do Rio Grande do Sul com a problemática atual do professor leigo no Brasil? Aparentemente, nada. Mas, assim como Lúcio Kreutz fez com relação ao professor comunitário sulista, também deveríamos entender melhor as funções que desempenha o professor leigo, de caráter "muito mais diversificado do que as meramente docentes e restritas à escola". Tem sido generalizada a persistência da expressão que qualifica como "leigo" o professor habilitado através de cursos formalmente reconhecidos pelo Estado e pela sociedade. Entretanto, a concepção desse professor, pela ênfase em sua deficiência técnica ou formal, envolve as suas vinculações de ordem política e social. Foi com este questionamento em mente que decidimos incluir a presente resenha no contexto da discussão sobre o professor leigo, menos pelo que o trabalho apresenta sobre a especificidade do professor leigo atual e mais pelas alternativas de análise e de aspectos que deveriam ser explorados.

O trabalho de Lúcio Kreutz foi elaborado como tese de doutoramento em educação, sob a orientação do professor Luiz Antônio Cunha. O objeto de estudo restringiu-se ao professor paroquial (Pharrschullehrer) ou professor da comunidade (Gemeindeschullehrer) em sua multiplicidade de funções enquanto agente educativo na escola e na comunidade. Procurou o autor entender por que os imigrantes católicos alemães davam tanta ênfase ao professor paroquial, já que "ler, escrever e contar" não era fundamental no contexto da vida agrária no final do século XIX e início deste. Para tanto, buscou as raízes histórico-culturais de tradição escolar no contexto da sociedade alemã e européia. Analisou o mo-

vimento da Igreja denominado Restauração Católica que se aliara às forças políticas européias contrárias ao avanço do liberalismo. Enfim, descobriu que, a partir de 1870, a Igreja Católica desenvolveu amplo projeto de restauração religiosa e política conservadora junto aos imigrantes e seus descendentes, através de uma rede de organizações religiosas, culturais e econômico-sociais. Nessa rede, o professor paroquial desempenhou uma função estratégica, seja para a formação, seja para a animação religiosa e cultural nas comunidades rurais.

Em primeiro lugar, o autor descreve a convergência ideológica dos movimentos conservadores no plano religioso e político. Os imigrantes católicos alemães, havia vários séculos, eram minoria face aos protestantes na sua terra de origem e tinham uma fraca e conflituosa relação com o poder civil. Por outro lado, o processo de colonização se deu com base na pequena propriedade agrícola que permitia a liberdade individual e familiar, além de garantir a sobrevivência. Essas condições eram consideradas apropriadas para o desenvolvimento do agricultor "ideal", "símbolo da frugalidade, moralidade, diligência e da estabilidade política". Tal concepção, trabalhada pelo romantismo conservador, "foi explorada pelas forças contra-revolucionárias que lutavam por uma ordem religiosa, monárquica e aristocrática sob o signo da propriedade individual. (...) O romantismo conservador propugnava pelos valores **orgânicos** e comunitários de uma sociedade hierarquicamente estável em oposição ao avanço dos valores mecânicos da sociedade industrial". Postulava também a prioridade dos valores religiosos da Igreja Católica tradicional que "seria a síntese perfeita entre monarquia, aristocracia e democracia".

O autor demonstra também como o movimento de Restauração Católica privilegiou as obras assistenciais, o ensino e o associativismo como os melhores meios para resistir ao avanço do "liberalismo". Exemplo disso é a atuação, ainda na Alemanha, e depois no Brasil, do episcopa-

do, do clero, do partido do centro, da associação dos professores e dos jesuítas. A região dos Hunsrueck, de onde procedia a maioria dos imigrantes católicos, caracterizava-se pela pequena propriedade, pela ideologia conservadora e pela longa tradição escolar comunitária sob influência religiosa, através do professor leigo católico que também exercia funções sociais e religiosas.

Esta bagagem histórico-cultural encontra terreno propício na especificidade da colonização rio-grandense que tinha como objetivo político-estratégico a garantia das fronteiras, estimulando a difusão da pequena propriedade. Situando-se mais ou menos à margem da economia e política brasileira, as colônias alemãs tiveram condições para desenvolver uma estrutura social, com base em núcleos rurais homogêneos. A exemplo das comunidades agrárias da região de Hunsrueck, os jesuítas estimularam "uma ampla rede de organizações econômico-sociais, recreativas e culturais, postas sob a primazia do espiritual". No contexto dessas associações, o professor paroquial "era concebido como um agente de ligação e representação entre o clero e comunidades rurais". Por outro lado, também os imigrantes, face à sua tradição, entendiam que "cada núcleo rural precisaria, para seu desenvolvimento, de um professor paroquial", e o "acolhiam com casa, roça, benfeitorias", podendo vir a "dispensá-lo se não correspondesse às expectativas". As atividades básicas de ensinar a ler e escrever foram desempenhadas com bastante eficiência quando se compara os índices de analfabetismo da sociedade brasileira e dos núcleos dos colonos alemães, no período. Entretanto, a prática pedagógica era "muito rígida, a exemplo da tradição jesuítica e alemã, fazendo-se um chamado constante à força de vontade para a formação do caráter. (...) Foi uma concepção da educação expressa na **Ratio Studiorum** (1558) dos jesuítas, baseada em princípios rígidos de autoridade, disciplina e hierarquia e numa visão dualista do homem e do mundo. (...) O professor, como centro do ensino-aprendizagem, deveria dominar com segurança os conteúdos fundamentais".

No contexto do projeto de Restauração Católica, ênfase especial era dada à capacitação dos professores. Além do domínio da leitura, escrita e operações fundamentais, os professores deveriam receber formação relacionada à catequese. "Ao professor paroquial convinha uma postura prevalentemente normativa. O caminho já estava posta e era conhecido. O objetivo final a ser atingido também, sendo que a ação educacional consistia em estimular o avanço para a perfeição e a vida em Deus. Considerado como o guardião desta ordem e destes valores, cabia ao professor paroquial assegurá-los não apenas pelo ensino, mas especialmente pelo seu exemplo de vida e por sua intermitente atuação no campo religioso e social. Daí a concepção do magistério e suas extensões do serviço religioso e social como uma vocação, uma missão, um sacerdócio."

A contribuição original do estudo, segundo o próprio autor, está na explicitação da articulação do fenômeno do professor paroquial entre os imigrantes alemães com um projeto de restauração católica regional no Rio Grande do Sul.

Entretanto, como ele próprio aponta, a pesquisa poderá também trazer contribuições para o entendimento do "renascimento contemporâneo, no Brasil, das **representações comunitárias**, novamente na esfera religiosa e político-social, incentivando-se comunidades eclesiais **de** base, erigindo-se governos **democráticos e comunitários**, formando-se uma mística do comunitário...".

Além disso, a pesquisa contribui para se buscar entender melhor as funções do professor leigo, cuja persistência deve estar ligada a relações que desenvolve no contexto em que está inserido. Ou seja, o trabalho de Lúcio Kreutz aponta para o fato de que, assim como o professor paroquial, também o professor leigo atual não retira sua especificidade de uma simples condição técnica e formal de possuir ou não formação **apropriada**.



# BIBLIOGRAFIA

## PROFESSOR LEIGO

ANDRE, Marli E. D. A. & CANDAU, Vera Maria. O Projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí: um estudo avaliativo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (50): 22-8, ago. 1984.

BAHIA. Secretaria do Planejamento, Ciência e Tecnologia. Estratégias de atendimento do professor leigo do interior do estado. Salvador, s.d.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais — um estudo de caso. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (46):23-49, ago. 1983.

\_\_\_\_\_. Professora e aluno na escola básica. ANDE, São Paulo, 1 (2): 42-5, 1981.

BONATTO, Ceres Maria T. & MICHELS, Egon Afonso. Treinamento de professores unidocentes do município de Canguçu-RS. In: MARTINS, Geraldo Moisés et alii, coord. Experiências e projetos de integração da universidade como o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, CRUB, 1980. p.574-7.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Casa de escola; cultura camponesa e educação rural. Campinas, Papyrus, 1983. 248p.

BRANCO, Marly Gonet Mourão. Projeto Logos II; microensino-modulo único. Brasília, CETEB, 1978, 85p. (Convênio DSU/MEC-CETEB).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Manual de procedimentos do orientador e supervisor docente; Projeto Logos II. Brasília, CI-MEC, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Qualificação profissional; didática. Rio de Janeiro, FUNTEVÊ, 1983. 177p.

\_\_\_\_\_. Projeto Logos I; avaliação. Brasília, DDD, 1975.

\_\_\_\_\_. Projeto Logos II. Brasília, DDD, 1975.

\_\_\_\_\_. Projeto Logos II; expansão 1978/1979. Brasília, DDD, 1978.

\_\_\_\_\_. Subsídios para o planejamento da educação no meio rural. Brasília, 1979. 53p.

\_\_\_\_\_. Departamento de Ensino Fundamental. Projeto HAPRONT. Brasília, 1977. 45p. (Boletim informativo DEF-CODEN).

\_\_\_\_\_. Departamento de Ensino Médio. Projeto Logos I; avaliação. Brasília. 1975.

\_\_\_\_\_. Projeto Logos II. Brasília, 1973.

\_\_\_\_\_. Departamento de Ensino Supletivo. Projeto Logos I; ensino a distância na qualificação de professores leigos, suplência e qualificação a nível de 1º grau, o desafio, a experimentação, o resultado. Brasília, 1975. 120p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Articulação e Estudos de Planejamento. Variação do estoque de diplomados por escola normal em relação a variação da demanda de professores. Brasília, s.d.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 19 e 29 Graus. **Anais do IV Encontro de Gerentes do Projeto Logos II**. Brasília, CIMEC, 1980. mimeo.

\_\_\_\_\_**Pessoal docente no ensino de 1º grau, professores leigos no ensino de 1º grau no Brasil - 1979**. Brasília, 1982. 25p.

\_\_\_\_\_**I Encontro Nacional de Coordenadores Estaduais de Projetos de Professores não Titulados**. Brasília, 1981.

\_\_\_\_\_**Projeto de recursos humanos para o ensino de 19 e 29 graus; habilitação de professores não titulados**. In: ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES ESTADUAIS DE PROJETOS DE HABILITAÇÃO DE PROFESSORES NÃO TITULADOS, 1., Brasília, set. 1981. **Relatório**. Brasília, MEC, SEPS, Subsecretaria de Educação Supletiva, 1981. p.35-73.

\_\_\_\_\_**Subsecretaria de Educação Supletiva. Subsídios para a execução de projetos de habilitação de professores leigos**. Brasília, s.d.

BRETZ, Rudy & SHINAR, Dov. Observação da realidade brasileira. In: \_\_\_\_\_**Treinamento de pessoal para televisão educativa; um modelo piloto**. Brasília, IPEA, 1973. p.27-9 (Documento, 1).

CALLAI, Dolair Augusta & GRISON, Lori Inês Feigel. **Aula integrada; uma proposta metodológica**. 2.ed. Ijuí, FIDENE, 1983. 164p. (Cadernos da FIDENE, 21)

CENAFOR. **A questão do professor leigo**. São Paulo, 1985. 322p.

\_\_\_\_\_**Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento. A questão do professor de 19 grau**. São Paulo, 1981. (Caderno informativo, 1)

CENSO mostra péssima situação dos professores. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 26 jan. 1983. p.9.

CETEB. **Avaliação do Projeto Logos II**. Brasília, s.d. 4p.

\_\_\_\_\_**Caracterização do encontro pedagógico**. Brasília, s.d. 4p.

\_\_\_\_\_**Coletânea de técnicas de grupo**. Brasília, s.d. 100p.

\_\_\_\_\_**Logos II**; registro de uma experiência. Brasília, 1984. 60p.

\_\_\_\_\_**Treino de habilidade de leitura**. Brasília, 1982. 8v.

CETEB. **Modelo do curso de habilitação, a nível de 29 grau, em magistério de 19 grau - 1º a 4º séries - para professores leigos, em exercício nas escolas municipais**. Salvador, 1976. 241 p.

CETEPAR. **Projeto HAPRONT: didática da educação física II** por Johann Gustavo Guilherme M. Hurtado. Curitiba, s.d.

\_\_\_\_\_**Relatório do projeto HAPRONT I - coordenação central**. Curitiba, 1976-1979. 105p.

EMERENCIANO, Maria do Socorro Jordão. **Aprendizagem do adulto**. Brasília, CETEB, s.d. 7p.

ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES ESTADUAIS DE PROJETOS DE HABILITAÇÃO DE PROFESSORES NÃO TITULADOS, 1., Brasília, set. 1981. **Relatório**. Brasília, MEC, SEPS, Subsecretaria de Educação Supletiva, 1981. 98p.

ENCONTRO NACIONAL SOBRE ENSINO MUNICIPAL, 3., Belo Horizonte, 1977. **O problema do professor leigo**. Belo Horizonte, MEC, 1977. 37p.

FERREIRA, Maria José do Amaral, org. **O CENAFOR e a questão do professor leigo**, s.n.t. mimeo.

FREIRE, Sandra Luiza, coord. **Dados estatísticos do corpo docente de 1º e 2º graus em desvio de atuação**. Campo Grande, SIEE, s.d.

- FUNTEVÊ. Didática. In: \_\_\_\_\_ **Qualificação profissional**. Rio de Janeiro, 1983. v.2.
- \_\_\_\_\_ Fundamentos da educação. In: \_\_\_\_\_ **Qualificação profissional**. Rio de Janeiro, 1983. v.1.
- \_\_\_\_\_ **Plano geral de utilização do programa de qualificação profissional**. Rio de Janeiro, 1983. 35p.
- \_\_\_\_\_ **Qualificação profissional; manual do monitor**. Rio de Janeiro, 1984. 23p.
- GANNAM, Sônia Turfi. **Determinantes da ação educativa dos professores leigos na escola rural de uma realidade em transformação**. Belo Horizonte, UFMG, 1985. 336p. tese (mestrado)
- GARCIA, Edília Coelho. Como se está formando o professor, hoje. In: BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação**; quinze anos de intercâmbio e colaboração. Brasília, MEC/DDD, 1980. p. 799-810.
- GONDIM, Maria Augusta Drumont Ramos. **O Projeto Logos II no Piauí**; uma análise de programas para formação do professor leigo de zona rural. Rio de Janeiro, PUC, 1982. 273p. tese (mestrado)
- GUSSO, Divonzir Arthur. **Nota sumária sobre perspectivas sociais na formação de especialistas em educação no Brasil**. Brasília, s. ed., 1981.
- HABILITAÇÃO para o magistério; Logos II. **Ensino Supletivo**, Brasília, **4(11):15-7**, 1977.
- LACERDA, Yara Pereira da Silva. **Consolidação de escolas na zona rural do distrito de Três Córregos, Município de Campo Largo, estado do Paraná**. Curitiba, UFPR, 1983. 72p. tese (mestrado)
- LAUER, Luci Joelma. **Competência do professor alfabetizador**: um estudo junto a professores de 1ª série do ensino de 1º grau. Porto Alegre, UFRGS, 1980. 160p. tese (mestrado)
- LEIGOS eram 26% dos professores de segundo grau. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, maio 1982. p.11.
- LEITE NETO, L.G. de **O Estudo de caso**; projeto Logos II. Fortaleza, s.ed. 1976. mimeo.
- LEMO, Delba Guarini et alii. Habilitação de professores leigos em Oriximiná (PA): um projeto avaliativo do Projeto Logos II. **Revista da Faculdade de Educação**, Niterói, 9(2): 47-60, jul./dez. 1982. Número especial.
- MACHADO, Lia Zanotta. Política escolar: distribuição de responsabilidades e desigualdades. In: \_\_\_\_\_ **Estado, escola e ideologia**. São Paulo, Brasiliense, 1983. p.92-134.
- MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Em Aberto**, Brasília, 1(9): 27-33, set 1982.
- MARQUES, Mário Osório. Educação no meio rural; a experiência da FIDENE. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO NO MERIO RURAL, Ijuí, **1 a 4 jun. 1982. Anais**. Brasília, INEP, 1983. p.43-65.
- MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. **A Habilitação de professores leigos**: efeitos sobre custos e desempenho profissional. Fortaleza, Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, 1982. **59p**.
- \_\_\_\_\_ **Os programas de habilitações de professores leigos**: algum benefício para docentes e alunos? Brasília, INEP/Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, 1982.
- MAZZOTI, Undina. **Estudo de uma realidade e apresentação de elementos para a organização de cursos para formação e aperfeiçoamento de docentes leigos**. Porto Alegre, PUC, 1979. 96p. anexos, tese (mestrado)

MELHOR salário a professor leigo. Correio Braziliense, Brasília, 20 mar. 1982. p.6.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. Centro de Recursos Humanos. Habilitação do professor não titulado em Minas Gerais. 2.ed. Belo Horizonte, 1974.

MORAIS, Gizelda Santana & ANDRADE, Maria Olga, coord. Professores leigos X professores habilitados; o impacto dos programas de habilitação sobre os alunos, a escola, a comunidade e os orçamentos municipais. Aracaju, Universidade Federal de Sergipe; Brasília, INEP, 1985. 1v. mimeo.

NOTAS de seminários - I: meio rural e educação; 19 Seminário Sobre Meio Rural e Educação realizado pelo IESAE. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1981.

NUYEN, Nancy. Eu, professor leigo — um filme-denúncia. Folha da Tarde, São Paulo, 17 out 1983. p.11.

\_\_\_\_\_. Professor leigo; a dramática situação do ensino. Folha da Tarde, São Paulo, 18 out 1983. p.9.

OLIVEIRA, Colandi Carvalho de & FERRARI, Maria Helena. Instrução personalizada. Brasília, CETEB, 1976, 14p.

OLIVEIRA, J. B. & ORIVEL, F. Projeto Logos II; lições de uma experiência. Rio de Janeiro, ABT, 1978.

OLIVEIRA, Washington. Professor leigo: valorização necessária. Informe Conjuntural, Salvador, 4(6): 274-5, jun. 1984.

" ONESTI, Lizete Freire. As condições de vida e trabalho. In: \_\_\_\_\_ Professor leigo; um desafio educacional. São Paulo, CENAFOR, 1984.

\_\_\_\_\_. Professor leigo; um desafio educacional. São Paulo, CENAFOR, 1984.

PÉS descalços. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 31 jan. 1983. p.11.

PIAUI'. Secretaria de Educação. Gerência-Regional do Projeto Logos II. Encontro pedagógico. Teresina, 1980. mimeo.

\_\_\_\_\_. Relatório de questionários para detectar dificuldades de aprendizagem dos cursistas. Teresina, s.d. 22p. mimeo.

PILOTTO, Erasmo. Informe sobre treinamento de mestres e alfabetização. Curitiba, Imprimax, 1980. 54p.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. Departamento de Educação. O Projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí. Rio de Janeiro, 1980, 107p. mimeo.

\_\_\_\_\_. Projeto Logos II; análise documental. Rio de Janeiro, 1979. 33p. mimeo.

POPPOVIC, Ana Maria, coord. Relatório pensamento e linguagem. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1981. 62p.

PROFESSORES leigos são 400 mil no primeiro grau. Correio do Povo, Porto Alegre, 2 ago. 1980. p.10.



---

## NOVA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

---

A Secretaria da Educação Superior (SESu) do MEC instituiu em Brasília, em maio passado, um grupo de trabalho com a finalidade de promover a avaliação do sistema de educação tecnológica de nível superior em relação ao setor produtivo e oferecer subsídios ao estabelecimento de uma política de formação de recursos humanos nessa área, em condições de acompanhar o desenvolvimento tecnológico do País.

O grupo de trabalho desenvolveu suas atividades através de visitas de avaliação a instituições científicas de educação tecnológica, contatos com participantes da comunidade acadêmica e com empresários, além de aplicação de questionários aos membros desses grupos de interesse.

O relatório conclusivo, apresentado pela equipe ao final do estudo, contém várias recomendações, entre as quais: necessidade de considerar o ensino tecnológico como sendo de nível superior, em razão de caracterizar-se como sistema paralelo alternativo ao sistema geral de ensino superior, bem como de se definir uma política pública própria, que atenda suas peculiaridades e os anseios de desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do País; necessidade da existência de instituições sérias, preparadas e equipadas, de forma integral, para atender, exclusivamente, a esse tipo de ensino; viabilização e agilização da aplicação de recursos pelo MEC, através de programas, projetos e ações que se constituam numa efetivação política para o setor; criação e manutenção junto à SESu/MEC de uma Coordenação Nacional de Educação Tecnológica (CONETEC) como unidade técnica e administrativa de assessoramento e apoio, dedicada a cuidar do ensino tecnológico; inserção da categoria funcional de Tecnólogo no grupo Outras Atividades de Nível Superior, do Plano de Classificação de Cargos do Governo Federal; e, finalmente, o estabelecimento, pelo MEC, em articulação com o Conselho Federal de Educação (CFE), de um currículo mínimo, envolvendo as disciplinas de formação geral e profissional para os cursos superiores de Tecnologia.