

Universidade Federal do Pará
Campus Universitário de Marabá
Centro de Educação
Curso de Pedagogia



A FORMAÇÃO DO EDUCADOR:

A falta de atrativos na carreira de
Magistério. Marabá, um rápido estudo
de 1985 à 1995.

Cléia Socorro do Nascimento Rodrigues
Edinalva Coêlho Pereira
Márcia Araujo Dantas

UFPa - CMB - Biblioteca
Data: 14/11/01
Registro: 055/01
Origem: doacao

Marabá - Pará
1995

SSBI

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO SUL DO PARA-MARABÁ
CURSO DE PEDAGOGIA

**A FORMAÇÃO DO EDUCADOR:
A falta de atrativos na carreira de
Magistério. Marabá, um rápido estudo de
1985 à 1995.**

Por:

CLEIA SOCORRO DO NASCIMENTO RODRIGUES
EDINALVA COELHO PEREIRA
MARIA ARAUJO DANTAS

Marabá- Pará

1995

CLÉIA SOCORRO DO NASCIMENTO RODRIGUES

EDINALVA COELHO PEREIRA

MARIA ARAÚJO DANTAS

**A FORMAÇÃO DO EDUCADOR:
A falta de atrativos na carreira do
Magistério. Marabá, um rápido estudo de
1985 à 1995.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Centro de Educação da Universidade
Federal do Pará, como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciados Plenos em
Pedagogia - Magistério.

Marabá - Pará

1995

CLEIA SOCORRO DO NASCIMENTO RODRIGUES

EDINALVA COELHO PEREIRA

MARIA ARAUJO DANTAS

**A FORMAÇÃO DO EDUCADOR:
A falta de atrativos na carreira do
Magistério. Marabá, um rápido estudo de
1985 à 1995.**

ORIENTAÇÃO

PROFª - MARIA NILDES BATISTA DA SILVA

Especialista em Educação

Marabá - Pará

1995.

"A educação é um acontecimento que se recria a cada dia. Para alguns, isso é um trabalho de laboratório, tarefa dos poucos a quem, especialista nisto ou naquilo, se entrega o poder de experimentar técnicas, métodos, macetes e modelos. Assim se divide a educação entre um pequeno corpo privilegiado de criadores, e uma massa amorfa de educadores-aplicadores do que lhes chega pronto."

(Carlos Rodrigues Brandão)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradecemos a DEUS, por ter nos concedido forças espiritual nos nossos momentos difíceis de nossa vida no período do curso, aos nossos professores que saíram da sua zona e conforto para se dedicarem a nós, para que chegássemos a esse estágio de conhecimento, a todos aqueles que direto ou indiretamente contribuíram nesta caminhada.

DEDICATÓRIA

Aos nossos pais, (Manoel e Leticia, Benedito e Maria Tereza), esposos (Antonio e Dantas), filhas (Sila-Esse e Lua-Li), irmãos, tias (Socorro e Glorinha) e primo (Germano), os quais pacientemente aceitaram as nossas ausências, contribuindo para a concretização deste trabalho.

A nossa orientadora Maria Nildes Batista da Silva, por ter nos orientado de forma satisfatória neste trabalho.

Aos nossos colegas do Curso de Pedagogia, que contribuíram para a superação de nossas tensões e deficiências no decorrer desses 5 anos.

SUMÁRIO

. Introdução	08
CAPÍTULO I - Breve Histórico da Profissão	10
1.1. Magistério - quem exerceu essa profissão ao longo da história	11
1.2. As primeiras escolas normais	14
1.3. Lei Orgânica do Ensino Normal	17
1.4. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (4.024/61)	21
1.5. A Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. Lei nº 5.692/71	23
CAPÍTULO II - A Formação do Educador em Marabá	29
2.1. Um pouco de sua história	30
2.2. Sistema de Ensino em Marabá	34
2.3. O Marco do Desenvolvimento do Ensino em Marabá	38
2.4. A Criação dos Projetos de Capacitação de Professores Leigos	39
2.4.1. Projeto LOGOS II	39
2.4.2. O Projeto Gavião	43
2.4.2.1. O Projeto Gavião em Marabá	45
CAPÍTULO III - A Questão dos Cursos de Habilitação de Magistério em Marabá	48
3.1. A Situação do Profissional da Educação na Atualidade	49
3.2. A Atual Situação dos Cursos de Habilitação em Marabá	51
3.2.1. Estrutura Curricular	51
3.2.2. A Prática Metodológica do Profissional da Educação	55
3.2.3. O Processo Avaliativo	57
3.2.4. Estágios Supervisionado	59
3.3. Perfil do Aluno	61
3.4. Perfil do Professor	63
3.5. Novas Perspectivas Para a Educação em Marabá	66
A Guisa de Conclusão	68
Bibliografia	72
Anexos	75

INTRODUÇÃO

A idéia de se escrever sobre este tema surgiu após várias reflexões em torno da problemática referente aos Cursos de Magistério a nível de 2º Grau no Município de Marabá nos últimos vinte anos. Considerando isto, se fez necessário ir além das reflexões e partir para análise real do problema, pois pretendemos neste trabalho detectar o por que do baixo índice de procura para a carreira de magistério a nível de 2º Grau, bem como as constantes evasões dos cursos.

Queremos com esta pesquisa abordar as causas e consequências dos problemas aqui abordados, assim como apontar soluções para melhoria da atual situação dos cursos de magistério a nível de 2º Grau em Marabá.

No primeiro capítulo, a história da Formação do Educador a nível de 2º Grau é mostrada através de uma retrospectiva, a criação das escolas normais e as modificações que sofreram o curso de magistério ao longo da história do Sistema Educacional Brasileiro.

No segundo capítulo, tentou-se levantar um pouco da história da formação do educador em Marabá enfocando aspectos econômicos e sociais para contextualizar a sociedade de Marabá que ainda neste capítulo abordamos a criação do curso de Magistério em Marabá e a implantação dos Projetos de Capacitação dos professores leigos que atuam no 1º grau: o Projeto LOGOS - II e o Projeto GAVIÃO II.

Finalmente no terceiro capítulo abordaremos a atual situação em que se encontram os cursos de magistério em Marabá, buscando traçar o perfil do aluno e do professor bem como analisar a estrutura curricular do curso, visando detectar os entraves existentes no mesmo.

Por último mostraremos as perspectivas que indicam algumas saídas na tentativa de reverter a atual situação em que se encontram a educação em Marabá.

Desta forma tentaremos apontar as causas e consequências dos problemas que hoje enfrentam os cursos de magistério em Marabá e esperamos que este trabalho possa contribuir para uma reflexão crítica em relação ao curso. E que as autoridades marabaenses tomem conhecimento de toda a problemática e se posicionem no sentido de definirem uma política educacional realmente comprometida com a educação e em especial com a área do Magistério em Marabá.

CAPITULO I

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE 1º GRAU:

BREVE HISTÓRICO DA PROFISSÃO.

"O estudo da história é fundamental para a formação de uma geração consciente, pois desenvolve o espírito crítico, alarga a visão de mundo e amplia a capacidade de compreensão e análise da vida humana".

(Cotrin e Alencar)



1.1. - MAGISTÉRIO - QUEM EXERCEU ESSA PROFISSÃO AO LONGO DA HISTÓRIA.

Antes mesmo de surgirem as sociedades no transcorrer da história e até mesmo de surgirem o ensino da escrita ou da leitura, a função docente distinguia-se das demais funções.

No entender de GUSDORF (1970:270), os mestres dos rituais de iniciação: o xamane, o feiticeiro, o curandeiro, foram os primeiros mestres-escolas do gênero humano, cuja tarefa era a de transmitir aos jovens os conhecimentos acerca das tradições, rituais de sua comunidade, além de orientá-los na busca do seu eu, do seu universo e do seu próprio destino.

Com o decorrer dos séculos e da própria história, a função do professor foi aos poucos tomando novos rumos, bem como a clientela que exercia essa profissão; o que era antes tarefa exclusiva do sexo masculino, com o tempo passou a ser eminentemente feminina.

No Brasil não se deu de forma diferente. Na época colonial quem exercia a função de professor eram os Jesuítas (em seminários), pois "o ideal da educação feminina restringia-se exclusivamente às prendas domésticas"

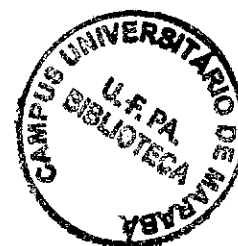
(SAFFIOTTI apud NOVAES, 1987:18). Existiam apenas cinco conventos até 1811, onde era dada educação para mulheres - já que não existiam escolas femininas.

Em 1816, dá-se início à instrução laica para as mulheres, onde aprendiam além de costuras e bordados, rudimentos de aritmética, religião e língua nacional, os quais eram ministrados por senhoras portuguesas, francesas e alemãs, no Rio de Janeiro. Sendo que mais tarde nas escolas femininas, a aritmética foi reduzida apenas às quatro operações, acentuando ainda mais as diferenças.

Na Constituição de 1923 estava presente a idéia de proporcionar instrução ao sexo feminino e a instrução gratuita para todos os cidadãos, o que já era proposta desde 1824. E para suprir a carência de mestras para as escolas femininas, projetos relativos à Educação Nacional conclamavam:

"Serão nomeadas mestras de meninas e admitidas a exames, na forma já indicada..., para cidades, vilas e lugarejos mais populosos, em que o presidente da província, em conselhos, julgar necessário esse estabelecimento..., aquelas senhoras, que por sua honestidade, prudência e conhecimento se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar"(NOVAES, 1987:19).

Apesar do ensino das escolas femininas restringirem às prendas domésticas, as poucas mestras que se apresentavam para reger tal ensino dominavam mal seus conhecimentos, assim como também tinham dificuldades em transmiti-los, pois o nível das escolas femininas eram lastimável, cuja mestras sempre estiveram marginalizadas do saber. Daí a necessidade da criação de escolas que dessem continuidade ao ensino para mulheres já que não podiam ingressar nos liceus e colégios secundários; pensaram em fundar escolas próprias para continuação desse ensino as chamadas **ESCOLAS NORMAIS**. Essas escolas desempenharam até a década de 30 papel relevante na formação profissional e na elevação da cultura da mulher brasileira. O magistério, entendido como um prolongamento das atividades maternas passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina já que, os homens, apesar de terem fácil acesso à instrução, se revelavam incapazes de ministrar o ensino das primeiras letras. Para FREITAG (1989:81), essa profissão foi a única aceita pela sociedade para mulher partindo-se da concepção de que a mulher deve exercer o Magistério porque esta é carinhosa, compreensiva, vista como "substitutata da mãe".



1.2. - AS PRIMEIRAS ESCOLAS NORMAIS

As primeiras escolas normais surgiram no intuito de acabar com a prática da admissão de professores leigos no sistema de ensino, assim como oportunizar a continuidade dos estudos para mulher.

Em 1835 funda-se a primeira de nossas Escolas Normais, em Niterói e em 1842*, a da Bahia; Rio de Janeiro em 1880; São Paulo em 1842**; Minas Gerais, 1840***; Espírito Santo em 1873; Rio Grande do Norte 1884 e no Amazonas em 1882.

(*) A data da criação dessa escola se diverge de autor para autor, NOVAES diz que foi em 1836 e TOBIAS em 1842.

(**) Segundo NOVAES ,a Escola Normal de São Paulo sofreu repetidos fechamentos para se reabrir, definitivamente em 1880.

(***) Sofreu processo similar à Escola de São Paulo até 1906, quando foi instalada na capital, que mais tarde foi transformada em Instituto de Educação.

O ponto de relevância, em termo de Educação, desejado por uma província, era a criação de uma escola normal. No entanto o nível do ensino brasileiro, além de não poder fundar escolas superiores, via-se muitas vezes coroado de fracasso, até a própria fundação da Escola Normal.

Comentando sobre esta realidade educacional, dizia em 1861 o presidente da província do Paraná: "Reconheço a necessidade de uma Escola Normal; mas no Brasil elas tem sido plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia" (TOBIAS, 1986: 143).

As Escolas Normais, além de serem em número insuficiente não dispunha de uma proposta pedagógica que assegurasse a sua eficiência bem como um quadro de professores qualificados para atuarem nessas escolas, que no entender de SAFFIOTI eram: "concebidas para por fim à improvisação, seriam elas mesmas as instituições nas quais a improvisação passaria a existir em outro nível" (apud NOVAES, 1987:21).

Com as Escolas Normais principia-se a democratização do ensino feminino, visto que anteriormente essa oportunidade era privilégio das moças de classe média-alta, passaram então a dar oportunidade às moças de classe menos favorecida, o que provocou uma reação negativa por parte da sociedade.

Desta forma no final do século XIX a Escola Normal cumpre funções de aumentar instrução e formar boas mães e donas-de-casa. Mas apesar de cumprir com suas funções, a Escola Normal não possuía até a década de 40 uma lei que

centralizasse as suas diretrizes e normas de orientação para a sua implantação e funcionamento em todo o território nacional, como também não possuía objetivos oficializados. Daí surge a necessidade da criação de uma lei específica para esse ramo de ensino.



1.3. - LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL

A Lei Orgânica do Ensino Normal foi criada pelo Decreto-Lei nº 8530, de 2 de Janeiro de 1946, logo após a queda de Getúlio Vargas, quando então, José Linhares respondia pela Presidência da República e Raul Leitão da Cunha, Ministro da Educação.

A Lei Orgânica do Ensino Normal centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino e fixou as normas para a implantação desse ramo de ensino em todo território nacional. Como diz GONÇALVES (1990:99), essa lei oficializou como finalidade do ensino normal o seguinte:

- 1 - Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;
- 2 - Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;
- 3 - Desenvolver e propagar os conhecimentos técnicos relativos à educação da infância

Ainda na fala de GONÇALVES (1990:99), o exercício de tais funções, seriam cumpridas, segundo à lei de acordo com a seguinte estrutura:

1 - *Cursos* - O ensino normal ficou subdividido em cursos de dois níveis: como curso de primeiro ciclo passava a funcionar o curso de formação de

regentes do ensino primário, com duração de 4 anos, que funcionaria em escolas com o nome de Escolas Normais Regionais. Como curso do segundo ciclo, continuava a existir os cursos de formação do professor primário com duração de 3 anos, que funcionariam em estabelecimentos chamados Escolas Normais.

Foram criados os Institutos de Educação, que passaram a funcionar com os cursos supracitados, mais o Jardim de Infância e a Escola Primária anexos e os cursos de especialização do professor primário e habilitação de administradores escolares que, como determinava a lei:

"Só poderiam funcionar nos Institutos de Educação com o objetivo de especializar professores para educação pré-primária, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho e arte aplicada e música, assim como para habilitar pessoal em administração, direção de escolas, orientação, inspeção, estatística e avaliação"(ROMANELLI, 1986:164).

2 - *Currículos* - O currículo determinado pelo artigo 7º, portanto fixo, apresentava algumas falhas, principalmente em relação ao ensino normal do 1º ciclo. As matérias de Cultura Geral, por exemplo predominava sobre as de formação profissional. Nota-se portanto que não havia uma maior preocupação com as disciplinas de formação especial deste curso. Visto que este foi por muito tempo e em muitos locais, segundo DAMASCENO, (1992: 49), o único fornecedor de pessoal

docente qualificado para operar o ensino primário. Não se justificava, portanto, que disciplinas como Psicologia, Pedagogia e Didática, só aparecessem na última série, enquanto que, o Canto Ofeônico, por exemplo, aparecia em todas as séries do currículo.

Já o curso normal de 2º ciclo possuía um currículo um pouco mais diversificado e especificado.

Nota-se porém, que as mesmas falhas decorridas nas demais Leis Orgânicas, incorreram também nesta Lei, principalmente em relação ao sistema de avaliação, à flexibilidade dos currículos e uma falta de articulação com os demais ramos de ensino. Com relação ao ensino superior, a falta de flexibilidade, limitava o ingresso dos estudantes normalistas apenas a alguns cursos da Faculdade de Filosofia.

Verifica-se ainda nesta Lei Orgânica do Ensino Normal, a discriminação imposta pelo artigo 21, que determinava:

"Não serão admitidas, em qualquer dos dois cursos (1º e 2º ciclo), candidatas maiores de 25 anos" (DAMASCENO, 1992: 50).

É inconcebível uma exigência desta ordem, já que no país a maioria do pessoal que atuava no Magistério Primário era desqualificado para a função e possuía uma faixa etária superior à média imposta pela lei.

No tocante à administração do sistema de ensino, foi marcado pela centralização exercida pelo Ministério da Educação de onde eram emanadas todas as normas (Decreto-Leis) de execução técnica e administrativa a serem observadas em todo o território nacional de maneira uniforme, segundo as Leis Orgânicas promulgadas a partir de 1942, na gestão do Ministro da Educação Gustavo Capanema. Deixando de vigorar com a promulgação de uma nova lei em 1961 que introduziu diversas modificações do processo educacional do país.

**1.4. - A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
- L.D.B. (4.024/61).**



Em 1948, o Congresso Nacional aprovou a Lei de Diretrizes e Bases, introduzindo diversas modificações no processo educacional, sendo promulgada treze anos mais tarde na gestão de João Goulart do dia 27 de dezembro de 1961, onde assegurava direito à Educação com recursos a serem fornecidos pelo Estado, sendo 15% da União e 25% do Município.

Características principais da Lei:

- não rompeu com o passado. Apenas alterou algumas situações, como o excesso de burocratismo;
- permitiu a adaptação dos currículos as condições regionais, tendo os Estados a autonomia para gerir seus sistemas de ensino;
- manteve os dois ciclos do curso secundário, o ginásio e o colégio, sem mencionar a divisão de clássico e científico que acabou se mantendo;
- reduziu a quantidade de disciplinas obrigatórias, com um número de cinco e máximo de sete em cada série, o que acabou com o enciclopedismo;

- sistematizou a equivalência entre todos os ramos do ensino médio: o técnico-profissional industrial, agrícola ou comercial, o vocacional, o secundário e o normal, medida esta que veio permitir aos alunos se transferirem de um curso para outro.

Tratando-se do Ensino Normal a Lei 4024/61, não trouxe alterações significativas. A formação de professores continua sendo realizado pelas Escolas Normais e pelos Institutos de Educação. Matem-se a preparação de professores regentes nas chamadas "Escolas Normais Colegiais", que passa a encarregar-se da habilitação dos professores primários. Em ambos os casos, a duração de 3 e 4 anos respectivamente, permanece inalterável. Por outro lado os Institutos de Educação continuam oferecendo os mesmos cursos previstos pela legislação anterior, sendo-lhes acrescentada a possibilidade de habilitar professores para ministrarem as aulas nas escolas normais, *dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras, conforme o parágrafo único do art. 59* (GONÇALVES, 1990: 102).

Devido a expansão quantitativa da escola primária, a classe média passou a ter acesso à escola normal sobretudo às escolas normais particulares que se expandiram nesta época. A escola voltada aos interesses dos que detém o capital, adentra seus alunos para serem trabalhadores produtivos, porém não atendendo a esse mínimo e devido altos índices de evasão e repetência, mostrou-se ineficaz tornando-se perigosa para a estabilidade social, urgindo assim a necessidade de modificar essa situação com a criação de uma nova lei que em 1971 foi promulgada trazendo dentre outras novidades a obrigatoriedade do ensino profissionalizante.

1.5. - A LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA O ENSINO DE 1º E 2º GRAU. LEI 5692/71.

Em 11/08/71, foi promulgada a Lei 5.692/71 trazendo uma novidade: tornava obrigatório o ensino profissionalizante. As escolas as quais funcionavam o 2º grau passaram a partir de então a incluir nos seus currículos além das disciplinas do núcleo comum as de curso profissionalizante.

Em relação ao Curso de Magistério, apesar de inclusão de novas disciplinas profissionalizantes, nota-se que a Lei 5692/71 não se preocupou em modificar os conteúdos e nem mesmo a organização proposta em frente as necessidades que o antigo primário vinha apresentado.

Seguem-se então, segundo GONÇALVES (1990:106) a modificação na Lei em relação o Curso de Magistério:

"... o curso de Magistério transformou-se em habilitação específica para o Magistério em nível de 2º grau. Com esta mudança extinguiu-se em primeiro lugar a formação de "professores regentes" e em segundo lugar, descaracterizou-se a estrutura anterior do curso. Dessa forma a formação de

professores para docência de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau passou a ser realizada através de uma habilitação profissional, deixando assim de existir os antigos institutos de educação".

De acordo com o Parecer 349/72 do Conselho Federal de Educação, no que se referia a Habilitação Específica para o Magistério estabelecia que "O currículo apresenta um Núcleo Comum, obrigatório em âmbito nacional e uma parte de formação especial, que representa o mínimo necessário à Habilitação Profissional" (GONÇALVES, 1990:106).

Entende-se dessa forma que havia uma polarização entre os dois elementos que deveriam ser indissociáveis: o Núcleo Comum e a parte diversificada, o que veio reforçar o caráter tecnista na formação profissional observada na Lei 5.692/71.

A Lei prevê vários níveis de formação, a cada um dos quais corresponde um nível de exercício. Mas prevê também esquemas diferentes, quanto às condições futuras e às condições presentes para a implantação do sistema. É dessa forma, pois, que a regra geral para formação do magistério é ditada pelo artigo 30 da Lei 5692/71 assim enunciado:

"Exigir-se-a com formação mínima para o magistério:

a - no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª série, habilitação de 2º grau;

b - no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª série, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1º 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 a licenciatura plena.

§ 1º - Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for no caso, formação pedagógica.

§ 2º - 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.

§ 3º - Os estudos adicionais referido nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores" (CAP. V - Dos Prof. e Especialistas - art. 30 da Lei 5692/71).

Analisando bem o que dispõe a lei, constata-se a existência de dois esquemas: um correspondente à formação dada por cursos regulares e outro correspondente a formação dada por cursos regulares acrescidos de estudos adicionais. Isso pressupõe a existência de cinco níveis de formação de professores, assim resumidos:

"1- Formação de nível de 2º grau, com duração de 3 anos, destinados a formar professor polivalente das quatro primeiras séries do 1º grau, portanto, destinado a lecionar as matérias do núcleo comum.

2 - Formação de nível de 2º grau, com 1 ano de estudos adicionais, destinado ao professor polivalente com alguma especialização para uma das áreas de estudo, aptos, portanto, a lecionar até a 6ª série do 1º grau.

3 - Formação superior em licenciatura curta destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torná-lo apto a lecionar em todo 1º grau.

4 - Formação em licenciatura curta mais estudos adicionais, destinado a preparar o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área com aptidão para lecionar até a 2ª série do 2º grau.

5 - Formação de nível superior em licenciatura plena, destinada a prepara o professor de disciplina e, portanto, a torná-lo apto para lecionar até a última série do 2º grau" (DAMASCENO, 1992:74).

Não podemos tomar os níveis de formação dispostos na lei como regra geral, visto que ela mostrou claramente que essa previsão jamais viria tornar-se realmente concreta sem a criação de mecanismos de incentivos como por exemplo, uma nova política educacional incluindo a construção de escolas nas demais regiões e, a abertura de cursos de licenciaturas. Não havendo esses incentivos, fez-se necessário elaborar nas suas disposições transitórias esquemas provisórios estabelecidos pelo art. 77, prevendo as condições mínimas aceitáveis para o exercício do Magistério.

Reza o art. 77 da Lei nº 5.692/71. "Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permite-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 no nível de 4ª série do 1º grau;

b - no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério no nível de 3ª série do 2º grau;

c - no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diplomas relativo à licenciatura de 1º grau (licenciatura curta).

No caso, entretanto, de não poderem ser preenchidas nem sequer essas condições, a lei prevê o recrutamento de pessoal de vários níveis de formação e sua preparação em cursos intensivos e exames de suficiência regulados, os primeiros, pelos Conselhos Estaduais e os últimos, pelo Conselho Federal de Educação".

Nessa perspectiva os propósitos da Lei 5692/71, do ensino profissionalizante foi considerado um fracasso, pois os vários fatores que assegurariam o ensino não existia como a relação entre a obrigatoriedade, (art. 20) que nem por parte dos idealizadores, nem pelas escolas que assumiriam a tarefa. Caracterizando a Habilitação para o Magistério da seguinte forma:

- a - "é uma habilitação a mais no 2º grau, sem identidade própria;
- b - habilitação de '*segunda categoria*' para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais status;
- c - a Habilitação do Magistério, conforme definido na lei, não permite que se forme nem o professor e nem menos ainda o especialista (4º ano). A formação é toda fragmentada;
- d - Não há nenhuma articulação didática e nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e da parte profissionalizante, e nem entre estas;
- e - O estágio geralmente se mantém definido como o antigo curso normal: observação, participação e regência. Dessa forma, surgem vários problemas e na maioria das vezes ele não é realizado; tem sido utilizado como desculpa para se fechar as habilitações do magistério noturnas, com o argumento de que o aluno desse turno não pode estagiar - o que configura um processo de eletização do curso; tem sido interpretado como a '*prática salvadora*' onde tudo será aprendido"(GONÇALVES, 1990:107-8). "

No Brasil, atualmente convive-se com três Leis de Diretrizes e Bases que são: a 4024/61 que foi a primeira Lei que organizou o Sistema de Ensino em todo o território nacional. Como já nasceu ultrapassada ela foi reformulada em 1971 pela 5692/71 e em 1982 a 5692 foi reformulada pela 7044/82, no tocante à profissionalização, que deixou de ser obrigatória.

No momento existem dois projetos (DARCY RIBEIRO E CID SABÓYA) tramitando no Congresso Nacional que ao ser aprovado (qualquer um dos dois), dará origem a uma nova L.D.B, revogando as Leis anteriores.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM MARABÁ

"O ato pedagógico não pode ser simplesmente o ato de uma incitação intelectual ao conhecimento; é também uma forte relação afetiva entre o professor e os alunos, relação afetiva que deve ser vivida com todas as dificuldades que pressupõe. A criança vive uma ansiedade, uma angústia muito profunda, na busca de seu desenvolvimento, do seu desabrochamento e, se a classe não lhe proporcionar uma segurança, um encorajamento, uma confiança, se torna para ela o lugar de projeção das dificuldades familiares, em vez de ser o lugar de elucidação pelo menos parcial ou de compensação, a comunicação não se estabelece, o que traduzirá um malogro para a cultura".

(Georges Snyders)

2.1. - UM POUCO DE SUA HISTÓRIA

Antes de falarmos da formação do educador hoje, cumpre-nos reportar à história da educação em Marabá nas décadas anteriores.

Esta retrospectiva histórica da Educação em Marabá tem como objetivo analisar a educação básica dos anos 50 - 65, tomando por base o ano de 1965 marco inicial do nosso estudo sobre "A Formação do Educador em Marabá" com a criação do curso de Magistério.

Marabá nos anos 50-60, estratificava-se socialmente em três classes distintas: Os fazendeiros, que também eram donos dos castanhais, os comerciantes e o povo em geral. Sendo que os primeiros detinham o poder político e econômico, mantendo o controle social, ditando as regras sobre as quais as classes menos favorecidas se submetia.

Os comerciantes, intelectuais, funcionários públicos constituíam uma classe intermediária entre o topo da pirâmide social e sua base, constituída de castanheiros, lavadeiras, domésticas, carpinteiros, a massa desorganizada, que servia apenas para produzir o enriquecimento e latifundiários.

Essa apresentação da estrutura de classe na sociedade marabaense nos anos anteriores a 65 é de fundamental importância para o nosso estudo dos anos posteriores, pois nos permitirá o entendimento de como se processava a educação básica da criança e do adolescente dentro da política educacional e da legislação do ensino então vigente.

Segundo relatos da Professora Maria Fernandes, o processo educacional se dava da seguinte forma:

"A classe abastada mandava seus filhos para educar-se na capital em regime de internato de ordens religiosas. Onde os rapazes formavam-se em Medicina, Direito, Odontologia e as moças eram educadas mais para o casamento do que trabalho fora de casa, sendo que algumas se deslocavam para a Capital para cursarem o Normal, a nível de ensino médio, voltando para sua cidade e família para lecionar ou então dirigir as duas escolas existentes - grupo estadual e municipal".

E analisando o comentário acima observa-se que a educação em Marabá era privilégio da classe mais favorecida. E no entanto, apesar dos fins da Educação fixados na Lei 4024/61 sancionada em 20/12/1961, preconizar a descentralização do ensino em todos os níveis e instituindo o pré-primário, composto de Escolas Maternais e de Jardim de Infância, destinados a faixa etária de 0 a 6 anos de idade; Marabá nessa época ainda não se encontrava estruturada de forma a atender aos objetivos formativos da lei.

Portanto na falta de escolas maternais e pré-primária, as crianças marabaense segundo relatos da professora Fernandes, aprendiam as primeiras noções de leitura e escrita e algumas já saiam alfabetizadas, das escolinhas particulares como por exemplo a escolinha da professora Maria das Graças ou da professora Juliana, que pertenciam a pessoas que se dedicavam a "*desemburrar*" as crianças antes de ingressarem na rede oficial de ensino, pois algumas já saíam prontas para cursarem o 1º ciclo do Curso Primário. E, por mais pobre que fosse a família os pais sempre investiam pagando um professor particular.

Notoriamente, do ponto de vista legal, a L.D.B, preconizou em sua estrutura didática o Pré-primário, mas apesar de estar na Lei, é colocado de forma não obrigatória descartando toda e qualquer responsabilidade por parte do Estado, provocando total desinteresse dos dirigentes municipais, que por falta de recursos ou por mesmo na época, desconhecerem a lei ou ignorassem que existia na educação um ensino primário deixando a responsabilidade para a família.

Analisando o funcionamento da rede oficial de ensino - grupo escolar estadual. O ensino Pré-primário de acordo com a L.D.B, tinha a duração de 4 anos, com a diferença de que os alunos dos grupos escolares cursavam mais um ano, recebendo ao final de 5 anos, o certificado do Curso Primário, estando apto a fazer o Exame de Admissão ao Ginásio. O aluno que não frequentava os grupos escolares, ou seja os provenientes das escolas isoladas, não recebiam certificado de conclusão, mas tinham o direito de fazer o Exame de Admissão.

A realidade marabaense não se dava de forma diferente. Os alunos filhos das famílias mais abastardas cursavam os 5 anos do primário, recebendo o

certificado de conclusão e prestavam Exames de Admissão, indo depois para a Capital estudar o Ginásial a nível de 1 ciclo. Já os filhos de classe pobre estudavam a maioria em escolas isoladas, não recebendo certificado, porém prestavam o Exame de Admissão, mas faltava-lhe recursos para prosseguirem seus estudos na Capital.

Marabá dos anos 50 e final dos anos 60 possui apenas dois grupos escolares e três escolas periféricas. Não contavam com nenhum ginásio público, possibilitando ao estudante menos favorecido (a maioria) apenas a instrução primária gratuita, visto que referente a gratuidade, a própria L.D.B abrangia apenas a faixa etária dos 7 aos 11 anos (4 anos). E apesar de submeter-se ao Exame de Admissão, o mesmo representava uma falta de continuidade de seus estudantes. Pois de certa forma, o estudante era posto fora de sala de aula com apenas 11 anos de idade.

Portanto vimos que a lei, que ao mesmo tempo visava expandir e democratizar o ensino, não oferecia condições para crianças e adolescentes permanecerem no Sistema Escolar, não havia o Curso Ginásial gratuito, pois Marabá não possuía em sistemas escolar organizado, assim como pessoal qualificado para atuarem neste nível de ensino.

2.2. - SISTEMA DE ENSINO EM MARABÁ

A origem da abordagem do sistema remonta à antiguidade. Este tipo de enfoque tem sido discutido desde a época dos filósofos Pré-socráticos e, atualmente, nos meios técnicos e científicos, os termos tais como: enfoque sistêmico, análise de sistemas, engenharia de sistemas, ganham grande realce.

BRESSON (apud MÓDULO - LOGOS II, 1976:04), define sistema como: "Conjunto de partes que interagem de modo a atingir um determinado fim, de acordo com um plano ou princípio".

Podemos classificar os sistemas segundo a origem em naturais e artificiais, sendo o último, os sistemas em que o homem contribui para o desenvolvimento do processo, como sistema educacional.

Se definirmos sistema como BRESSON o definiu, Marabá dos anos 50 e 70, não contava com um sistema escolar organizado, pois não possuía uma estrutura organizada, não possuindo sequer uma secretaria de educação, assim com pessoas qualificadas para exercer tal função, fazendo com que as escolas funcionassem em contato direto com o gestor municipal.

Apesar da Constituição de 1946 reza que:

"A União aplicará anualmente, nunca menos de 13% e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 20%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendido e proveniente de transferência, na manutenção e desenvolvimento do ensino". Marabá na época contava apenas com a verba de Fundo de Participação do Município (F.P.M.) para investir na educação, razão pela qual contava apenas com um grupo escolar e quatro escolas localizada nos bairros da periferia.

Só a partir do final da primeira metade da década de 60, mais precisamente em 1964, o ensino em Marabá assumiu nova dimensão, com a vinda de Eduardo Abdelmar, que assumiu a direção do Grupo Municipal "José Mendonça Vergolino", na gestão de então Prefeito Municipal Leonel Vergolino, que lhe deu apoio necessário para organizar a rede escolar do município, organizado desde o espaço físico à parte burocrática das escolas.

Analisando o Trabalho de Conclusão de Curso (MACEDO, SILVA, LIMA, 1992: 26), concluímos que, apesar dos esforços de Abdelmar, a educação de Marabá já sistematizada, não melhorou qualitativamente. Professores continuaram com os baixos salários; alunos sem o material didático necessário, além da questão política, que de uma forma ou de outra sempre afetava a educação. Com relação à mão-de-obra qualificada, os referidos autores (1992: 30), assim define:

"Se admitirmos que a eficiência de um sistema escolar depende em alto grau de seu corpo docente, o que se sabe sobre a composição do magistério na maioria das regiões

brasileiras do ponto de vista de sua formação profissional, sugere que este é um dos problemas mais graves da situação educacional do Brasil. Embora não se possa substituir a valiosíssima contribuição de muitos professores sem estudos pedagógicos para as tarefas do ensino, nem considerar o diploma como garantia suficiente de competência, já que costumava haver excelentes professores entre os leigos e alguns medíocres entre os diplomados, é impossível desconhecer a gravidade da situação em que se encontram muitas de nossas escolas nesses rincões atrasados de nosso país. A verdade é que muitos desses professores não só carecem de preparação profissional, mas também, em grande proporção, apenas completaram sua educação primária. O ensino que podem administrar, nessas condições, é geralmente limitado, ineficaz e pouco inspirado, e, de certa forma, responsável pelo alto grau de evasão escolar. O mais grave é que o número de professores diplomados, com exceção de poucos Estados mais desenvolvidos, mostra-se inteiramente insuficiente para satisfazer às necessidades da crescente expansão da educação primária e para substituir nos quadros do Magistério os professores não-qualificados".

O texto reflete a situação do ensino no Brasil e de modo geral Marabá não fugia à regra, pois do seu quadro de professores, apenas meia dúzia aproximadamente, possuíam o diploma de normalista. Os demais possuíam apenas os

conhecimentos de instrução primária a nível de 4ª e 5ª séries e ou até menos. E para reverter este quadro surge então o apelo junto aos órgãos competentes para a criação de um curso que habilitasse pessoas nas primeiras séries do 1º grau. Criando assim, em 1965, o Curso Pedagógico em Marabá.

2.3. - O MARCO DO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO EM MARABÁ.

Na tentativa de reverter o quadro lastimável em que se encontrava a educação de Marabá, implantou-se em 1965 o curso pedagógico, fundado pela Congregação das Irmãs Dominicanas do Colégio Santa Terezinha. Porém, sendo uma instituição de caráter privado, barrava a frequência dos filhos(as) das camadas menos favorecidas, dando oportunidade aos mais afortunados. Contudo já constituía uma esperança para a melhoria da educação em Marabá, já que pode-se contar com um maior número de professores qualificados; pelo menos na sede do Município, o mesmo não acontecendo na Zona Rural, que permanecia com a maioria de seus professores leigos.

Mas pode-se afirmar que, com a implantação do Curso Pedagógico em Marabá, houveram melhorias no campo educacional, pois mais tarde este mesmo curso foi implantado em outros estabelecimentos públicos, atendendo de forma satisfatória a população estudantil ou o próprio professorado não habilitado da zona urbana. Sendo que o mesmo não acontecia na zona rural, continuava com a maioria de professores leigos, pois não podiam se deslocar para cidade.

Houve então a necessidade da criação de projetos de ensino que atendessem às necessidades e as peculiaridades locais dos professores já engajados no Sistema de Ensino, que atuavam na zona rural, sem a devida habilitação profissional.



2.4. - A CRIAÇÃO DOS PROJETOS DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS.

2.4.1 - Projeto LOGOS - II

No Brasil, a Resolução do Conselho Federal de Educação Nº 103/73, com o objetivo de habilitar ao Magistério através de cursos assistemáticos, professores leigos engajados no sistema de ensino - já que a lei na sua forma diz que o indivíduo deverá ter preparo especial sobre determinado conhecimento para poder transmiti-lo - e com o pressuposto de que o desenvolvimento de uma sociedade, fundamenta-se na capacidade que seus membros têm de participar ativamente de seu momento histórico, compreendendo e modificando a realidade em busca de uma sociedade mais humana e igualitária, cujo desenvolvimento poderá ser conseguido através de diversos caminhos, dentre eles a Educação, surge no contexto educacional o Projeto LOGOS - II, visando contribuir para a melhoria do Processo Educacional no país.

Este Projeto propôs a habilitar professores não titulados que estavam executando atividades docentes nas quatro primeiras séries do 1º grau. Com uma metodologia de ensino à distância mediante a utilização de material de instrução personalizada - **MÓDULOS** - especialmente preparado para a clientela. Esta metodologia permitia atender ao ritmo de aprendizagem de cada aluno e à sua disponibilidade de tempo para estudar.

Para o ingresso ao Projeto LOGOS - II, o candidato teria que ter no mínimo 19 anos completo (diferente das antigas escolas normais que exigiam 14 aos 25); ser professor não titulado da rede estadual, municipal ou particular; estar no efetivo exercício do Magistério nas quatro primeiras séries do 1º grau e ter grau de escolaridade, entre 4ª série do 1º grau e 2º grau completo.

O curso estava programado, teoricamente para 30 meses. A duração real dependeria do ritmo de aprendizagem de cada aluno, podendo a conclusão, se efetivar antes ou após o prazo determinado.

O Projeto LOGOS - II, teve a sua aprovação no dia 27 de abril de 1985 com a Resolução nº 567 parecer nº 076/85 do Conselho Estadual de Educação no Estado do Pará.

Em face da grande carência de cursos que atendessem principalmente a clientela da zona rural e das regiões circunvizinhas, foi implantado em Marabá no ano de 1984, o Projeto LOGOS - II, com o intuito de habilitar a nível de Magistério os professores regentes do município e do estado.

Em Marabá, embora não tenha sido feito nenhum levantamento da clientela, pois sabia-se da necessidade, ao ser comunicado pela SEDUC (Secretaria de Estado de Educação) a respeito do projeto, a 4ª URE (Unidade Regional de Educação) enviou pessoas a Belém para participarem de um treinamento para atuar no núcleo de Marabá. Este Núcleo atendia tanto a clientela marabaense como as localidades vizinhas, que mais tarde vieram a tornar-se sub-núcleos de Marabá.

De início, o Projeto LOGOS - II, Núcleo -007 em Marabá, passou por várias dificuldades, partindo desde a falta de estrutura física própria para o depósito do material didático e execução de aulas ao descrédito da população em relação ao curso. Conforme os relatos da Professora Zilmar Chagas, coordenadora do projeto na época :

"Os alunos do LOGOS - II eram chamados de "MOBRAL", visto que o mesmo havia sido extinto na época. Isto dificultou um pouco o preenchimento de 50 vagas destinadas à Marabá e após formar a primeira turma cresceu o número de candidatos para o curso, tornando-se necessário a aplicação de testes classificatórios com vistas à seleção dos candidatos".

O Projeto LOGOS - II em Marabá teve a duração de seis anos, durante este período formaram-se cinco turmas, habilitando 110 professores atuantes na rede municipal e estadual, trazendo como benefícios a melhoria das condições de atendimento direto aos professores leigos da região, levando em consideração as peculiaridades locais, dificuldades de acesso e a carência de recursos financeiros dos municípios, possibilitando uma qualificação dos recursos humanos, não habilitados no sistema educacional, fortalecendo a permanência do professor em sala de aula durante o processo de habilitação, reduzindo a mobilidade da clientela para outras áreas.

Porém, apesar de haver uma grande procura do curso, no ano de 1990, o Projeto foi extinto por motivos alheios aos nossos conhecimentos, mas segundo relatos da Professora Zilmar, o projeto extinguiu-se porque:

"O curso estava dando certo, estava formando muita gente para ser professor, e além do mais o Logos era um curso muito crítico, e rico em material, que era todo cedido pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), e que apesar das negociações feita pelos próprios alunos em comprarem o material, não foram aceitas porque o projeto foi extinto no país, não só no Pará, que foi o último Estado a implantar e a extinguir".

Muitos professores que cursaram o Projeto LOGOS - II, ainda atuam na área, e se alguns deixaram de atuar, foi por outros motivos, pois todos na época trabalhavam e a maioria continuaram seus estudos e alguns ingressaram no curso superior.

Havendo ainda uma grande carência de cursos que habilitassem os professores atuantes na zona rural, e com a extinção do Projeto LOGOS - II, a SEDUC (Secretaria de Estado de Educação) em parceria com a UFPa (Universidade Federal do Pará) implantou em diversos municípios o Projeto Gavião.

2.4.2. - O Projeto Gavião.



O Projeto Gavião originou-se no Núcleo Educacional de Castanhal (hoje Campus Universitário de Castanhal), a idéia surgiu da necessidade da qualificação do professor leigo da zona rural, a qual abrangia três micro-regiões com 3.580 professores leigos. O idealizador e coordenador geral foi o então Secretário de Educação Municipal de Castanhal Professor David Sá.

O projeto foi aprovado em 1980 através da Resolução nº 379/84 do Conselho Estadual de Educação, mas, somente em 1984, a SUDAM (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia) assumiu em parceria com a UFPa (Universidade Federal do Pará) a implantação da primeira fase do projeto. Esta 1ª fase referente ao 1º grau (Gavião I) iniciou-se nas Zonas: Bragantina, Guajarina e Salgado. Inicialmente se inscreveram 1440 professores, chegando ao final 860 concluintes do 1º grau. Embora o curso referia-se ao 1º grau, além das disciplinas do núcleo comum, os professores cursaram Didática e Psicologia, por já exercerem o magistério na zona rural.

Após a 1ª fase, a SUDAM não pode mais custear as despesas do projeto, havendo então apelo dos concluintes do 1º grau, para que desenvolvessem o 2º grau, nos moldes do primeiro, surgindo então a 2ª fase do projeto com a parceria dos prefeitos municipais que assumiram por algum tempo os custos do projeto que passou a

chamar-se Gavião II, Curso de Magistério, aprovado pela Resolução nº 090/12/03/84 do Conselho Estadual de Educação.

A 3ª fase, que é a atual do Projeto, nasceu do impasse entre o número de professores leigos que ainda era grande e das despesas que iam aumentando e que os municípios de pequeno porte não podia mais arcar. Dai surgiu a parceria da UFPa, com a SEDUC (Secretaria de Estado de educação), firmando o Convênio nº 58/92, atendendo assim 105 municípios o que corresponde a 90% do Estado.

Atualmente o Projeto Gavião é mantido com verbas do MEC (Ministério de Educação e Cultura), através do Plano de Trabalho Anual da SEDUC, com a contrapartida do Estado, ficando o pagamento de horas/aulas pagos com a verba do MEC, e os encargos sociais por conta do Estado.

No convênio firmado entre UFPa e SEDUC, ficou como órgão executor de pagamento a Fundação de Assistência ao Desenvolvimento do Ensino e Pesquisa (FADESP).

2.4.2.1. - O Projeto Gavião em Marabá.

O Projeto Gavião em Marabá, foi implantado em 1993, visando a habilitação do quadro de professores leigos das redes municipais e estaduais do Município de Marabá.. Visto que, o único Curso a Nível Supletivo (LOGOS - II), que capacitava os professores leigos levando em consideração as suas condições e disponibilidade foi desativado em 1990.

O projeto funciona em Marabá nos dois níveis: Gavião I (1º grau) e Gavião II (2º grau). Situado nos pólos de Morada Nova e Vila Santa Fé.

Em 1994, concluíram duas turmas do Gavião I e ingressaram no Gavião II em 1995. Sendo que em janeiro de 1995, foram abertas mais duas turmas do Gavião I. (Informativo - SEMED, 1995).

Dois anos de funcionamento do Projeto Gavião em Marabá foram suficiente para detectar falhas na proposta original do projeto como: a omissão da filosofia do projeto; uma metodologia mais adequada à realidade dos alunos; infraestrutura; falta de professores; credibilidade de pagamento e falta de seriedade por parte do órgão responsável pela execução do projeto.

Diante dessas falhas, houve uma necessidade de se elaborar uma proposta de melhoria do projeto. E esta iniciativa partiu da parceria entre UFPa,

SEMED e 4ª URE, que se reuniram no 3º Fórum de Educação realizado em Marabá com a finalidade de discutir uma nova filosofia para o projeto, uma metodologia que se adequasse à realidade local de cada município, uma nova forma de pagamento dos professores e definir os responsáveis pelos encargos sociais.

No 4º Fórum de Educação realizado em Redenção, a proposta foi aprovada pelos Secretários Municipais de Educação, os quais no final receberam cópias do convênio e da proposta.

Nesta nova proposta, o Projeto Gavião iria funcionar em forma de circuito, como uma espécie de Modular e em cada município funcionaria de acordo com o calendário escolar; desta forma não ficaria restrito apenas no período de férias. Os professores seriam contratados pela SEDUC, com a carga horária de 200 horas mensais recebendo em contra-cheque o que acabaria com a dificuldade de pagamento e localização de professores capacitados, ou seja, o projeto teria o seu quadro permanente de professores.

Porém a nova proposta para entrar em vigor não depende apenas de uma reformulação, mas de uma política que segundo Edilson Sousa ex-coordenador do projeto, "não houve uma tomada de decisão mais forte no sentido de implementar e levar à presença do Secretário de Estado de Educação, juntamente com o Professor David Sá que foi o criador do projeto para discutir a modificação da proposta".

Visto que o término do convênio está previsto para 31 de dezembro de 1995, o que é observado até o momento é que não há uma preocupação por parte dos órgãos competentes em se discutir a reorganização do projeto e da clientela, assim como se articularem no sentido de fazer valer a nova proposta.

Em consequência disso em alguns municípios criou-se uma angústia muito grande em relação à conclusão do curso, e o órgão responsável pela distribuição das disciplinas e professores nos municípios tem contribuído ainda mais para almentar essa angústia, limitando a carga horária das etapas e o número de disciplinas ofertadas.

CAPÍTULO III

A QUESTÃO DOS CURSOS DE HABILITAÇÃO DE MAGISTÉRIO EM MARABÁ.

"A tristeza é o que sentimos ao perceber que nossa realidade diminui porque nossa capacidade de agir encontra-se diminuída ou travada".

(MEDIANA)

3.1. - A situação do profissional da educação na atualidade.

Baixos salários pagos aos professores reduzem a procura pelos cursos de Magistério em todo o Brasil.

Ao contrário do que acontece no Japão, onde o *professor* (o grifo é nosso) é o único que não tem de se curvar frente ao imperador, no Brasil ele perdeu totalmente seu status social. Isso confirma uma tendência que vem se configurando nos últimos anos: o crescente desinteresse das novas gerações pela carreira pedagógica.

Diante deste quadro é que Lüdke em uma entrevista dada no ano de 1994 à revista Isto É diz: "não quero ser alarmista, mas daqui a pouco não vamos mais ter professores na rede. Quem irá preparar os alunos então?". Esse é um problema que pode acontecer a médio prazo. Mas vimos que os problemas em relação ao profissional da educação não se restringe apenas a salários indignos e irrisórios que os professores estão recebendo nas redes públicas e particulares e ao desinteresse do próprio alunado do curso de Magistério. Mas também podemos destacar a estrutura didática do curso de magistério.

Em Marabá além destes problemas existe ainda a questão da estrutura didática do curso, pois apesar do número considerável de formandos a nível de 2º grau e de professores atuantes se especializando, pode-se dizer que atualmente o curso de magistério não está conseguindo cumprir o seu papel, ou seja, formar professores capazes de intervir na sua própria realidade social, professores com o árduo desejo de mudança. Pois segundo BRANDÃO (1989:81): "o educador cotidiano que recebeu uma formação acrítica, não criativa... faz ano após ano aquilo que aprendeu e aquilo que a máquina do sistema sobre educação almeja que o educador simplesmente faça, aceitar sem discutir, trabalhar sem questionar e educar sem criar".

Diante desses fatores, pretendemos neste capítulo através de análises ratificar os pressupostos teóricos na prática, mediante entrevistas realizadas com professores, diretores e alunos do sistema de ensino de Marabá. Nestes termos abordaremos especificamente a estrutura curricular, os objetivos das disciplinas, metodologia conteúdo avaliação e estágio.

3.2. - A Atual Situação dos Cursos de Magistério em Marabá.

3.2.1. - Estrutura Curricular

Segundo GONÇALVES (1990: 109), os professores primários têm formação escolar deficiente nas disciplinas de Núcleo Comum e nas disciplinas Específicas da Habilitação o que se pode falar de primeira mão em relação à grade curricular, é que há uma falha de organização tanto nos conteúdos como na distribuição da carga horária das disciplinas do núcleo comum como nas disciplinas de habilitação, havendo repetição de conteúdos nas disciplinas de Fundamentos, Prática de Ensino e Didática e uma carga horária mínima destinada às Metodologias, restringindo-se apenas a conteúdos teóricos. É esta falha, demonstrada claramente no relato de uma professora atuante no curso de Magistério:

"A grade curricular deixa um pouco a desejar, a Língua Portuguesa com uma carga pequena, falta técnica de Redação, as Metodologias mais distribuídas durante o curso..."

Com relação às disciplinas específicas observa-se que não há clareza dos objetivos, bem como uma vinculação dos conteúdos com a realidade educacional, como exemplo podemos citar a disciplina de fundamentos, que na verdade não fundamenta, mas apenas comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos,

psicológicos e biológicos da educação, o que na prática, se traduz em "repassar" superficialmente todo o conteúdo programático, levando em conta, às vezes, apenas um aspecto. O que não se pode negar que situação similar acontece também na disciplina de Didática, pois o que se vê é que o ensino da Didática que hoje é repassado nas escolas, na maior parte das vezes é, de caráter meramente instrumental.

Sobre este enfoque ALVITE (In CANDAU, 1993:21), aponta uma causa deste ensino da Didática caracterizar-se desta forma ao dizer que:

"Este enfoque limitado, reflete nos livros sobre o assunto que são, em geral, pobres, restringindo-se ao enunciado de 'receitas' com uma fundamentação teórica insuficiente e inconsistente".

Isto comprova o caráter tecnicista da disciplina, não negando que a prática pedagógica, por ser política exige também competência técnica, o que não traduz que a disciplina de Didática seja meramente técnica. Pois as dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente e esta implicação não se dá espontaneamente, exige ser trabalhada, daí segundo CANDAU (1993: 21) a necessidade de uma **Didática Fundamental**, que substitua a "*velha Didática*" (*o grifo é nosso*) que tem a até certo ponto, referência com os problemas reais da prática pedagógica cotidiana que os professores de 1ª a 4ª série em Marabá enfrenta, pois a didática não fornece elementos significativos para a análise da prática pedagógica real, o que ela propõe não tem nada haver com a realidade do professor, pertencendo ao mundo das idealizações.

É nesta perspectiva conforme as expressões de CANDAU (1993:21), que a Didática Fundamental assume: "A multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e que coloca a articulação das três dimensões, técnica humana e política".

Por outro lado, visto que nos encontramos nesta situação em relação à didática, um fato que não pode ser negado é que o educador é um ser humano, e como tal pode ser sujeito ou objeto da sua própria história, porém como sujeito da sua história, na sua ação juntamente com os outros, podem desenvolver um projeto pedagógico e por que não incluir neste projeto um nova visão em relação à didática?

É neste sentido que aos educadores de Marabá é exigido mais compromisso em relação à didática, adotando-se uma nova postura, frente à realidade em que nos encontramos, daí optaremos para nos desvencilharmos da Didática que temos para a Didática que queremos.

Diante deste quadro real, e através da análise da atual estrutura curricular dos cursos de magistério, concordamos com as seguintes conclusões:

- em três períodos letivos não se proporciona toda a capacidade profissional e o conhecimento requeridos para trabalhar toda uma vida;
- a estrutura curricular dos cursos é pouca específica;
- não há uma relação entre as disciplinas e as cargas horárias respectivas;
- inadequação entre conteúdos ministrados e as reais necessidades de formação do futuro professor;

- não há uma relação dos conteúdos com as necessidades históricas;

- as disciplinas de educação geral não perpassam todo o curso, dificultando o ingresso a outros níveis de ensino.

3.2.2. - A Prática Metodológica do Profissional da Educação.

Segundo VASCONCELOS (In CANDAU, 1988:99-100).

"a metodologia é uma estratégia geral de abordagem do fenômeno educativo isto é, um instrumento teórico prático que permite *o conhecimento o mais real possível (...)* e a *prática mais segura e clara, possibilitando assim o ser e o fazer a um só tempo e encarados como uma realidade total e, por isso mesmo impossível de serem separados*".

Isto quer dizer que uma metodologia de fazer educação implica em uma metodologia de conhecer educação. E o que se observa na prática dos professores atuantes no magistério é que eles dissociam conteúdo e metodologia o que é observado segundo relatos de alunos do 2º grau magistério:

"Gostaríamos que os professores ao darem suas aulas tivessem mais jogo de cintura, transmitirem o conteúdo por outras formas que não sejam escrever, escrever..."

"Gostaria de ter metodologias mais eficientes e professores mais capacitados".

"Gostaria que eliminassem as apostilas e colocassem mais pesquisas e trabalhos em grupo".

Diante dos relatos acima expostos constatamos que há uma subordinação dos métodos aos conteúdos, daí a necessidade de vincular a aquisição do saber às sociais, pois há uma grande dificuldade de mediação: de um lado os conteúdos definidos e do outro a realidade dos alunos. Diante disto questiona-se. Como fazer a ponte entre os conteúdos e os interesses dos alunos?

Verifica-se então que há um despreparo desses professores que trabalham no magistério e isto é decorrente da própria formação profissional da Habilitação do Magistério, que não foi trabalhado no decorrer da sua habilitação.

Um outro ítem apontado nas entrevistas tanto de professores como de alunos é que para se ministrar uma boa aula é necessário que se tenha recursos materiais adequados. Neste ponto podemos dizer ainda que, as falhas em relação a metodologia decorre da falta de recursos materiais, os quais se o professor quiser ministrar uma aula participativa tem de comprá-los.

Outro aspecto observado é o recrutamento de pessoas não habilitadas na área de educação para atuarem no magistério, tornando-se um grave problema o que vem a contribuir para a descaracterização do perfil do curso, devido a falta de compromisso com a educação, fato ocorrido pela falta do toque pedagógico didático. Exemplo disso é um professor formado em Educação Física dar aulas de Biologia da Educação. Daí pergunta-se como é a atuação desse profissional na sala de aula? Diante do quadro exposto surge a necessidade de se analisar o processo avaliativo nos cursos de magistério.

3.2.3. - O Processo Avaliativo

Nos cursos de magistério a avaliação ainda é vista como um ato final do processo ensino-aprendizagem, não é levado em conta a cotidianidade do aluno em sala de aula, restringindo o processo avaliativo em testes e trabalhos individuais.

Diante das entrevistas feitas aos alunos observamos que a avaliação é tida só como um mero instrumento de medir a aprendizagem do aluno em determinado conteúdo, desprezando a função diagnóstica da avaliação com a qual permite detectar as deficiências no decorrer do processo permitindo o retorno.

KENSKI (In VEIGA 1990:139), comentando sobre o processo avaliativo afirma que:

"As tarefas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem não são estanques, isoladas. Elas efetivamente fazem parte do cotidiano dos indivíduos na escola e não devem ser avaliados apenas, em momentos isolados, muitas vezes totalmente desvinculados da realidade diária de sala de aula, e onde os alunos precisam responder questões sobre um saber cristalizado".

Pois vimos que na realidade dos cursos de magistério em Marabá o objetivo mais comum para avaliação na sua prática pedagógica é *dar notas e atribuir conceito* (o grifo é nosso). Observa-se que a avaliação é um dos principais fatores responsáveis pela eliminação daqueles que logo de saída por fatores presentes na própria escola, não consegue adquirir o conhecimento. Neste sentido fazemos uso das palavras de LUCKESI citado por MEDIANA (in CANDAU, 1989: 138) diz::

"Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. Como, diagnóstica, ela será um momento dialético de 'senso' do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente".

Todavia a avaliação não deve se restringir ao processo ensino-aprendizagem, devendo estar vinculada a um processo educativo mais amplo que, na sua elaboração a nível de escola deve contar com a participação de: diretores, professores, alunos e demais profissionais da escola, pais e representantes da comunidade, para avaliarem a atual situação do curso de magistério, como também avaliar o próprio sistema de ensino em Marabá.

3.2.4 - Estágios Supervisionados

Nos estágios atualmente ocorrem as mesmas falhas do Curso Normal, pois tradicionalmente, como prática e respaldado pela Legislação, os estágios tem se constituído em atividades de observação, participação e regência da sala de aula.

GONÇALVES (1990: 108), comentado sobre o estágio diz:

"...dessa forma, surge vários problemas: na maioria das vezes ele não é realizado; têm sido utilizado como desculpas para se fechar as habilitações do magistério noturnas, com o argumento de que o aluno desse turno não pode estagiar - o que configura um processo de elitização do curso..

Isto retrata a realidade de Marabá, em relação a prática do estágio em que há desinteresse de alguns professores em orientar e acompanhar os estagiários, assim com do próprio estagiário na execução do estágio.

Há também falhas no sistema de ensino coordenado pela 4ª URE (Unidade Regional de Educação) que não orienta os professores de Prática de Ensino, e não informa a carga horária de cada série, como também a falta de livros pertinentes ao assunto.

Outro ponto agravante é que os estagiários não são bem aceitos nas salas de aula (por professores e alunos) quando vão estagiar. Segundo a diretora Edinalva, isso se dá pela falta de organização por parte de alguns professores responsáveis pela estágio supervisionado não entrarem em conta com a direção da escola onde estes vão atuar, deixando eles desorientados diante dos estágios, constituindo assim os estágios uma mera formalidade para o aluno concluir o curso.

Isto se dá com alguns professores que não estão comprometidos com a educação, segundo a diretora, deixando assim de cumprir o seu papel de orientador, executor de uma tarefa que lhe proporcionaria mais experiência, atividades extra-classe e descartando a possibilidade de uma troca de experiência. Mas dentre os professores observa-se que existem alguns realmente querendo transformar esse quadro alarmante proporcionando ao educando um preparo melhor para os estágios.

Esse compromisso não se resume apenas à competência técnica, ou seja, ao domínio do conhecimento das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor, bem como as técnicas e recursos didáticos necessários à aprendizagem, mas também há uma outra dimensão, a competência política, isto é, o professor oferecer condições ao aluno de desenvolver o seu senso crítico e de reconhecer-se como ser social e como sujeito que possa construir sua própria história.

3.3. - Perfil do aluno

Através de relatos feitos por alunos do Curso de Magistério, observamos que a maioria dos entrevistados são de classe média baixa e estão fazendo o curso por não haver opção de escolha, pois no município de Marabá não há diversidades de áreas, limitando dessa forma o campo de trabalho.

Por esse motivo, os mesmos se acham coagidos e sem possibilidades de ingressar no curso desejado e acabam se matriculando na área de magistério, pois segundo eles é uma maneira de terem em mãos um curso profissionalizante pois além de *fácil* facilita o ingresso no sistema de ensino das redes municipal, estadual e particular.

Em alguns relatos notamos que há insatisfação em relação ao curso, o que faz com que desistam do mesmo e ingressem em outros cursos, visto que necessitam de um certificado de conclusão de 2º grau para atuarem no mercado de trabalho, e em outros casos acabam evadindo da escola.

O que é detectado também, é que os alunos estão confusos, desestimulados. Isto recai para fatos que ocorrem na educação tais como: a falta de professores especializados para desenvolverem um ensino mais elevado; recursos materiais; prioridade do governo com a educação; melhor seleção de conteúdos, pois os

mesmos não abrangem as experiências educativas no campo do conhecimento e da realidade local dos alunos; portanto não flexíveis.

Observamos ainda que apesar de receberem uma formação acrítica, podendo até dizer alienante, eles não estão alheios à situação que se encontra o Curso de Magistério, o que denota o preconceito existente em relação ao curso pela sociedade.

3.4 - Perfil do Professor

"Profissional de primeira importância pro nosso futuro. Ninguém mais quer ser professor pra num viver duro". (Gabriel o Pensador).

Como diz a música de Gabriel o Pensador, o exercício do magistério tem se tornado uma tarefa árdua e desgastante, o interesse dos alunos, os salários e o prestígio profissional caíram nos últimos vinte anos, o que levou-nos a perguntar a alguns professores atuantes no Magistério o seguinte: como você se sente em relação a sua profissão?. Obtivemos as seguintes respostas:

"Ruim , porque o salário é péssimo, e isso desestimula o professor em sua profissão".

"Não me sinto bem, pois escolhi a profissão não por falta de opção e sim por necessidade".

"Olha, a minha profissão que eu tanto queria, está cada vez mais me tirando o estímulo, não estou mais acreditando nela".

Nota-se que há uma insatisfação em relação a profissão, que há uma falta de credibilidade por causa dos baixos salários tanto da rede estadual como na municipal, e vimos também que alguns ingressaram na carreira por haver um campo aberto com maior possibilidade de trabalho.

Por outro lado, alguns professores ingressaram na profissão inspirados pelo bem que poderiam fazer, proporcionando a seus alunos a alegria de aprender, mas o que se ver é que estão recebendo é menos recompensa e mais dissabores.

A maioria dos entrevistados possuem uma faixa etária de 30 a 40 anos, com uma prática pedagógica que varia de 10 a 19 anos e recebem uma renda líquida entre 3 a 6 salários mínimos.

Raros são os professores que se sentem realizados, assumindo sua função como um sacerdócio, revestido de um carisma missionário e comprometido com a educação de seus alunos, se esquecendo de que há muitas falhas no sistema de ensino. Pois há problemas bastante graves enfrentados pelos professores como por exemplo o descaso do governo diante da classe; o salário desproporcional, sendo que para receber um salário mais adequado o professor tem que lecionar em várias escolas e nos três turnos.

Desta forma ele fica impossibilitado de se atualizar nos conteúdos de forma a contribuir para uma educação de qualidade.

Vale ainda ressaltar que, diante da situação em que se encontra os educadores de Marabá, vimos que não há uma articulação da própria classe em buscar formas alternativas de mudanças, pois é uma classe politicamente desorganizada, e isto se dá porque ainda existe uma política cooperativa entre políticos, o que levam a muitos professores temerem a mudança, estes temores são destacados nas expressões de Ira Shor (1992: 68):

"Se está na oposição, em vez de estar seguro dentro do consenso do establishment (o currículo oficial), arrisca-se a ser despedido, ou a não conseguir os cursos que se quer ministrar, ou para o horário que se quer, ou a licença que se pediu, ou até mesmo, em alguns casos, fica-se na mira dos grupos ultraconservadores".

Podemos acrescentar ainda que, enquanto classe, os que lutam por idéias de mudanças são taxados radicalmente de revolucionários, como pessoas que causam confusão, e ainda *avançadinhos e baderneiros*.(o grifo é nosso).

3.5. - Novas perspectivas para a educação em Marabá

Ao tratarmos neste trabalho da situação em que se encontram os cursos de magistério em Marabá, cabe-nos relatar ainda neste capítulo, de um modo geral, a situação atual da educação no município.

E, apesar das condições que podemos dizer, precárias, dos cursos de magistério que conseqüentemente tem gerado um rol de educadores que deixam a desejar, vimos que os órgãos tem tido grande interesse em aperfeiçoar os professores através de cursos e reciclagens, que visam atender às expectativas e por que não, curar as mazelas deixadas pela má formação do magistério a nível de 2º grau.

Dentre esses órgãos podemos citar a UFPa (Universidade Federal do Pará), que em 1986 instalou o Campus de Extensão em Marabá e esta tem contribuído através de cursos de extensão que em parte tem ajudado os educadores de Marabá a executarem com mais firmeza sua prática docente (pedagógica); e também tem mantido uma forte e significativa relação com a comunidade.

Em 1994, inicia-se um processo de construção de novas maneiras de encarar a educação, as perspectivas de melhoria para a educação em Marabá são reforçadas através de um convênio firmado pelos partícipes SEMED, UFPa, SEDUC, que resolvem extinguir o cargo de supervisor e criar um grupo de 30 orientadores, em

caráter experimental, com objetivo de se desenvolver uma proposta educacional construtivista na linha Piagetiana, o que tem, sem sombra de dúvida, melhorado a prática docente em Marabá, bem como incentivado a nova linha de ensino. Segundo relatos de uma professora de 1º grau:

"Após o aparecimento de reciclagens dos professores na linha do construtivismo a educação de Marabá tomou novos rumos".

E para reforçar os objetivos visados pelo convênio acima citado, que envolvem as instâncias: federal estadual e municipal, surge já em 1995, o PROEPRE (Programa de Educação Pré-escolar) que é um programa de qualificação de professores, também surgido em forma de convênio, agora entre SEMED e UNICAMP (Universidade de Campinas), onde a qualificação do professor se dá num pensamento também piagetiano. O mesmo está montado em etapas divididas em cursos para estudos e trabalhos teórico-práticos e supervisão que se aplicará aproximadamente até janeiro de 1996.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Ao pesquisarmos sobre o Tema "A Formação do Educador", mais uma vez podemos comprovar que os problemas que afetam até hoje a Educação tem suas origens no contexto sócio-político e econômico-cultural do país.

Observamos ainda em nossos estudos: pesquisas bibliográficas e de campo que os problemas referentes a educação detectados neste trabalho não constitui algo novo na história da educação brasileira, pois vimos que a sociedade tem se manifestado ao longo da história visando melhor qualidade para o ensino.

Verificamos que a educação caminha lentamente não acompanhando os avanços dos setores político, econômico, social e cultural, que segundo Freitag "a massificação do ensino e a deteiorização da qualidade da educação no Brasil, decorreram do fato de ter sido negligenciado toda e qualquer inovação e abandonado, simultaneamente, os níveis de exigências de qualidade do ensino".

A educação que deveria ser a principal prioridade do governo, o que já se discutia em 1871, não está sendo cumprida. O que se observa é que o governo a pesar de ter posto em prática algumas medidas louváveis como: a obrigatoriedade do ensino de 1º grau; introdução do ensino profissionalizante no 2º grau e a racionalização

das universidades federais no 3º grau, essas medidas não foram suficientes para a democratização do sistema educacional.

Em Marabá, apesar da criação do Curso Pedagógico ter sido criado desde 1965, o sistema de ensino ainda apresenta falhas consideráveis, podendo ser retratadas nas palavras do Professor Edilson:

"A educação em Marabá esteve congelada vários anos à uma temperatura de baixo nível de qualidade, contribuindo desta forma para a formação de seres passivos, acríticos e que usufruem de uma postura de vida alienada."

Isto é comprovado na retrospectiva que fizemos neste trabalho sobre a educação de Marabá dos anos 65 à 95, em que analisamos o funcionamento dos Cursos de Magistério e que ainda hoje funcionam desorganizados e desarticulados dentro do próprio sistema. Nisto constatamos que os problemas aqui detectados decorrem da organização curricular, da metodologia aplicada pelos professores sem sala de aula, da falta de recursos materiais, da carga horária mal distribuída e por desinteresses de professores e alunos.

Neste sentido, houve várias tentativas por parte do governo municipal em melhorar a qualidade de ensino, criando projetos no intuito de capacitar os professores leigos já engajados nas redes estadual e municipal de ensino, porém essas tentativas foram fadadas ao fracasso por não se levar em conta dois pontos essenciais que é insistir na qualificação do ensino e na valorização do profissional da educação.

No sistema de ensino, temos o aluno, o professor, o currículo, o material escolar e custos como componentes indispensáveis para alcançar uma educação de qualidade. Porém o maior obstáculo a essa educação, ainda é a falta de uma política voltada ao sistema educacional, valorizando e qualificando o profissional da educação. De nada adiantará ao sistema contar com novas escolas, fornecer livros, material didático e merenda escolar em todas as escolas da rede oficial de ensino se não houver uma reformulação nos cursos de magistério e uma reciclagem para os professores já atuantes.

Diante das falhas apresentadas aqui, do sistema de ensino em Marabá, o que podemos dizer é que não é a iniciativa de se escrever sobre este tema que solucionarão os problemas da educação em Marabá; pois sabemos que para reverter esse quadro de precariedade é necessário um conjunto de medidas políticas voltadas especificamente para a área do magistério a nível de 2º grau com fins a combater a educação da *acomodação*. Urge também que a classe de educadores se organizem e se conscientizem do seu papel político dentro de sua prática pedagógica, que é de fundamental importância para o surgimento de um novo projeto pedagógico em relação ao magistério.

Em síntese, concluimos nas palavras de BORNHAUSEN:

"A valorização do Magistério não é só salário digno; ambiente adequado; a disponibilidade de materiais didáticos. Ela depende da integração de todos os meios e recursos institucionais que articuladamente possam ser mobilizados, a

partir de medidas que, associando recursos, critérios de aplicação efetiva do Estatuto do Magistério e processos de aperfeiçoamento sistemático do professor, consolidem a política de valorização do professor e criem uma nova qualidade para a Educação".

Longe estamos de acreditar que propostas de natureza estrutural, como a priorização da política de educação e das áreas social em geral, por parte dos governos federal, estaduais e municipais revestirá o quadro em que se encontra a educação hoje a nível nacional e municipal. A dignificação da carreira, a valorização do Magistério, depende de uma política de valorização do profissional, como também do próprio professor, pela consciência de que no microespaço de uma sala de aula é possível recriar o mundo, expandir a solidariedade entre as pessoas e contribuir para que possamos avançar na democracia.

BIBLIOGRAFIA

BRANDÃO, Carlos R. e outros. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____ **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DAMASCENO, Alberto. **Coletânea: Textos de História da Educação**. Belém: UFPa/Centro de Educação, 1992.

SHOR, Ira. **Medo e Ousadia - o cotidiano do professor** - Ira Shor, Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAG, Bárbara. **Política educacional e Indústria Cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder; Introdução à pedagogia do conflito.** São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1988.

GONÇALVES, Carlos Luiz. **Reverendo o ensino de 1º grau: propondo a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 1990.

GUSDORF, Georges. **Professor para que?: para uma pedagogia da pedagogia.** São Paulo: Livraria Moraes, 1967.

LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. N°s 4024/61, 5692/71 e 7044/82.

LIBÁNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1989.

LIMA, Ruth & outros. **A educação em Marabá: um pouco de sua história.** TCC - Licenciados Plenos UFPa / Campus Marabá: mimeo, 1992.

LUDKE, Meiga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa.** São Paulo: EPU, 1986.

NEIDSON, Rodrigues. **Lições do príncipe e outras lições.** São Paulo: Cortez, 1989.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária: mestra ou tia.** São Paulo, Cortez, 1987.

PEREIRA, Luiz. **Desenvolvimento, trabalho e educação e outros.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

PROJETO LOGOS - II. (Arquivos).

REVISTA ISTO É, Julho de 1994, p. 90, artigo nº 6.

ROMANELLI, Otaiza de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986,

SUCHODOLSKI, Bordam. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa Horizonte, 1984.

TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. São Paulo: IBRASA, 1986.

UFFa. Arquivos - Relatório do Projeto Gavião - ano: 1995,

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a didática**. São Paulo: Papyrus, 1989.

ANEXOS

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO
DEPARTAMENTO DE ENSINO DE 2º GRAU



HABILITAÇÃO: ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO DE 1ª À 4ª SÉRIE
CARGA HORÁRIA: 2.916 horas
ANO: 1992

FUNTE	DISPARO LEGAL	MATÉRIAS	DISCIPLINAS	SÉRIAS			
				1ª	2ª	3ª	4ª
RES. 06/86 - CEE		PORTUGUÊS:	Língua Portuguesa	3	2	2	-
			Literatura Portuguesa e Brasileira	-	-	2	-
		LÍNGUA ESTRANGEIRA:		2	-	-	-
				2	-	-	-
		ESTUDOS SOCIAIS:	História	2	-	-	-
			Geografia	2	-	-	-
		CIÊNCIAS:	Física	2	-	-	-
			Química	2	-	-	-
			Biologia e Programas de Saúde	2	-	-	-
			Matemática	3	2	2	-
LEI 5692/71 ARTIGO 7º		MATEMÁTICA:	Educação Moral e Cívica	1	-	-	-
			Educação Artística	1	-	-	-
			Educação Física	2	2	2	-
			Ensino Religioso	-	-	-	-
BUB - TOTAL				22	6	8	

FUNTE	DISPARO LEGAL	MATERIAS	DISCIPLINAS	SÉRIAS				
				1ª	2ª	3ª	4ª	
LEI 5692/71 ARTIGO 7º		MATERIAS	Estatística Aplicada à Educação	-	-	2	-	
			Estudos Regionais	-	2	-	-	
			FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:	Biologia da Educação	-	2	-	-
				Psicologia da Educação	-	2	-	-
				História da Educação	-	2	-	-
				Filosofia da Educação	-	-	2	-
				Sociologia da Educação	-	-	2	-
			ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO:	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau	-	-	2	-
				DIDÁTICA:	Didática	3	3	-
			Metodologia do Ensino da Arte		-	2	-	-
			Metodologia do Ensino de Portugues		-	2	-	-
			Metodologia do Ensino da Matematica		-	2	-	-
			Metodologia do Ensino de Estudos Sociais		-	-	2	-
			Metodologia do Ensino de Ciências		-	-	2	-
			Metodologia do Ensino de Pre-Escolar e Alfabetização		-	-	2	-
ESTÁGIO SUPERVISIONADO:	Metodologia do Ensino de Educação Especial	-	-	2	-			
	Metodologia do Ensino das Atividades Físicas	-	2	-	-			
		Prática de Ensino	2	2	3	-		
SUB - TOTAL				5	21	19	-	

NÚCLEO DE GESTÃO DE ENSINO DE 1ª À 4ª SÉRIE

FORMAÇÃO ESPECIAL - PARTE DESENVOLVIDORA

SUB - TOTAL

27 27 27 -

P R O P O S T A P E D A G Ó G I C A

O Projeto Gavião visa a capacitação e habilitação do professor leigo da Zona Rural do Estado do Pará.

O processo acontecerá por etapas, que serão nos períodos de férias e recesso escolar do professor.

O Estudo acontecerá com aulas presenciais tendo sempre a frente de cada disciplina um professor habilitado com licenciatura plena ou curta para ministrar aulas.

As grades curriculares tanto do Gavião I com do Gavião II seguem as mesmas adotadas em nosso Estado, sendo o Gavião I a mesma do Ensino Supletivo de 1ª grau, com o acréscimo de Fundamentos da Educação, a do Gavião II, a do curso de Magistério oferecido pelo governo do Estado através da Secretaria Estadual de Educação.

Por ser tratar de alunos-professores, deve ser levada em consideração a vivência, interesse e o local de atuação de cada Município.

O repasse de conteúdo o professor poderá fazer a melhor maneira que, ele encontre, como aulas expositivas, pesquisa, com material apostilado etc...

Como se trata de aulas presenciais, o aluno deverá ter pelo menos 75% de presença e conseguir nota 5,0 em cada disciplina para ser aprovado.

As avaliações deverão acontecer no espaço de 30 em 30 horas de forma escolhida em acordo com a turma contanto que venha beneficiar o processo ensino-aprendizagem.

A composição das turmas serão feitas com máximo de 50 alunos e o mínimo de 20 para iniciar.


No caso do Projeto Gavião II, o estágio Supervisionado será feito por um Pedagogo, que deverá aproveitar as 216 horas em, Planejamento, Mini-cursos, encontros com comunidades e regência de Classe no período de recuperação onde ele fará o acompanhamento dos discentes.

A recuperação será feita paralelamente.

PROJETO LOGOS II - Grade Curricular

SÉRIE		NÚMERO DO MÓDULO																				Nº DE MÓDULOS
Nº	NOME	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
01	INFORMAÇÕES PEDAGÓGICAS	█	█	█	█	█	█															6
02	TÉCNICA DE ESTUDO	█	█	█	█	█	█	█														8
03	LÍNGUA PORTUGUESA	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	20
04	O. S. P. B.	█	█	█	█																	4
05	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	█	█	█	█																	4
06	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█								12
07	MATEMÁTICA	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█						15
08	LITERATURA BRASILEIRA	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█								8
09	HISTÓRIA	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█								8
10	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█								8
11	GEOGRAFIA	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█								9
12	PROGRAMAS DE SAÚDE	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█								6
13	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█								6
14	O. T. L.	█	█	█	█																	2
15	DIDÁTICA GERAL	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█								6
16	SOCIOLOGIA EDUCACIONAL	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█								6
17	PSICOLOGIA EDUCACIONAL	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█								6
18	E. F. E.	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█								6
19	ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█								3
20	DIDÁTICA DA LINGUAGEM	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█								8
21	DIDÁTICA DA MATEMÁTICA	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█								8
22	DIDÁTICA DOS ESTUDOS SOCIAIS	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█								8
23	DIDÁTICA DAS C. F. B.	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█								8
24	CURRÍCULO DO 1º GRAU	█	█	█	█																	2
25	DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	█	█	█	█																	2
26	TÉC. PREP. MATERIAL DIDÁTICO	█	█	█	█																	2
27	DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█								8
28	RECREAÇÃO E JOGOS	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█								6
29	EDUCAÇÃO FÍSICA	█	█	█	█																	3
30	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA.	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█								6
TOTAL DE MÓDULOS																						204

PROJETO LOGOS II
AUTO - AVALIAÇÃO DE MICROENSINO

	UF	ETAPA	NÚCLEO	CURSISTA				
				Nº DE INSCRIÇÃO				

NOME DO CURSISTA

ITENS A SEREM OBSERVADOS	HABILIDADE I		HABILIDADE II		HABILIDADE III		HABILIDADE IV		HABILIDADE V	
	VARIAR A SITUAÇÃO ESTÍMULO		FORMULAR PERGUNTAS		ILUSTRAR COM EXEMPLOS		REFORÇAR A APRENDIZAGEM		AUMENTAR A PARTICIPAÇÃO DO CURSISTA	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1 EMPREGOU EM SUA SALA DE AULA A HABILIDADE TREINADA NA SESSÃO DE MICROENSINO ?										
2 SENTIU DIFICULDADE EM EMPREGÁ-LA ?										
3 O USO DA REFERIDA HABILIDADE, FAVORECEU A APRENDIZAGEM DOS SEUS ALUNOS ?										
4 SEUS ALUNOS PRESTARAM MAIS ATENÇÃO A AULA, ENQUANTO VOCE UTILIZOU A HABILIDADE ?										
5 APÓS A AULA, OS ALUNOS CONVERSARAM SOBRE O ASSUNTO ?										
6 A HABILIDADE EMPREGADA PROPORCIONOU UMA MAIOR INTEGRAÇÃO ALUNO - PROFESSOR ?										
7 ESTA HABILIDADE FACILITOU UM MAIS RÁPIDO ATINGIMENTO DO(S) OBJETIVO(S) ?										
8 COM ESTA HABILIDADE, OS SEUS ALUNOS PASSARAM A FAZER MAIS PERGUNTAS EM AULA ?										
9 A HABILIDADE SERVIU-LHE PARA ORIENTAR AS ATIVIDADES DOS ALUNOS ?										
10 SENTIU-SE MAIS SEGURO COMO PROFESSOR, AO AO EMPREGAR A HABILIDADE ?										

APÓS PREENCHER OS ESPAÇOS REFERENTES A 5ª HABILIDADE, RESPONDA A QUESTÃO

EM QUAL HABILIDADE VOCE SE CONSIDERA MAIS TREINADO ?
 NA HABILIDADE DE _____

REGISTRE NESTE ESPAÇO OS FATOS IMPORTANTES QUE VOCE FOR OBSERVANDO, EM SALA DE AULA, QUANDO DO USO DAS DIVERSAS HABILIDADES



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO N.º 567 de 27 de abril de 1978

EMENTA: Aprova Projeto LOGOS II

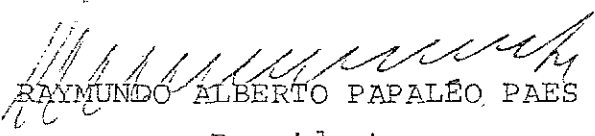
O PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, usando de suas atribuições, e de acordo com a decisão do Plenário em 11.04.85 (Proc. nº 830/84 - Par. nº 076/85 - CEE)

RESOLVE PROMULGAR A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

Art. 1º - Ficam aprovados o Plano de Curso e Normas Regimentais do Projeto Logos II - capacitação de Recursos Humanos para o Magistério, a nível de 2º grau, sob a coordenação Regional do DESU/SEDUC, nos termos do Par. nº 076/85 - CEE, oriundo da Câmara de Ensino Supletivo.

Art. 2º - Esta Resolução entrará em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ, em Belém, 27 de abril de 1985.


RAYMUNDO ALBERTO PAPALÉO PAES

Presidente

abecê.