

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

## A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DAS PROFESSORAS PRIMÁRIAS

por

FLORÍPES DO AMARAL SILVA  
875300907-6

MARIA NILDES BATISTA DA SILVA  
875302707-6

RAIMUNDO PINHEIRO ASEVEDO  
875303707-8

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Centro de Edu-  
cação da Universidade Federal  
do Pará, como requisito parci-  
al para obtenção do grau de  
Licenciados Plenos em Pedago-  
gia - Magistério.

Marabá-Pará  
1992

FLORIPES DO AMARAL SILVA

MARIA NILDES BATISTA DA SILVA

RAIMUNDO PINHEIRO ASEVEDO



## A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DAS PROFESSORAS PRIMÁRIAS

Orientação:

Profº RAIMUNDO ALBERTO DE F. DAMASCENO  
Mestre em Educação

Marabá-Pará  
1992



"Não há educação sem amor...  
Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama."

Paulo Freire.

Aos nossos pais, mães, marido, esposa, filhos, irmãos e namorado, os quais pacientemente aceitaram as nossas ausências, contribuindo para a concretização desse trabalho.



Ao nosso orientador - **Alberto Damasceno**, que soube exigir, desafiando-nos, colaborando dessa forma para a superação de nossas tensões e deficiências.

A todas as professoras primárias que são vítimas de um sistema de ensino repressivo, que lhes castra as idéias dificultando o aflorar de uma consciência crítica.

## SUMÁRIO

	Página
APRESENTAÇÃO	
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I	
BREVE HISTÓRICO DOS MUNICÍPIOS.....	12
1.1. O Município de Jacundã.....	13
1.1.1. A Transferência da Cidade.....	16
1.2. O Município de Marabá.....	19
1.2.1. A origem do nome Marabá.....	19
1.2.2. Resumo histórico.....	20
1.2.3. Aspectos urbanos e infra-estruturais	21
1.2.4. Aspectos físicos e demográficos.....	22
CAPÍTULO II	
A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	26
2.1. Síntese Teórica da Formação do Profes- sor no Brasil.....	28
2.1.1. As primeiras escolas.....	28
2.1.2. A lei orgânica do ensino normal.....	29
2.1.3. A Lei de Diretrizes e Bases da Edu- cação nacional - LDB.....	32
2.1.4. A Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus.....	33
2.2. Magistério: uma profissão para mulhe- res!.....	35
2.3. A Formação do Professor Primário em Jacundã e Marabá.....	38

### CAPÍTULO III

A ESCOLA ELEMENTAR.....	51
3.1. A Escola Elementar em Jacundã.....	52
3.1.1. A trajetória do ensino.....	52
3.1.2. A Escola Elementar hoje.....	57
3.2. A Escola Elementar em Marabá.....	67
3.2.1. A escola elementar na década de 50....	67
3.2.2. A escola elementar hoje.....	73
3.3. A Questão da Prática Docente nos Municí- pios de Jacundã e Marabá.....	80
IV. CONCLUSÃO.....	100
BIBLIOGRAFIA.....	114
ANEXOS.	

## APRESENTAÇÃO

Nossa equipe, composta de três elementos, atuando como professores em diferentes localidades - Jacundã e Marabá - vivência realidades também diferentes, porém unida no desenvolvimento deste trabalho por um ponto em comum: o exercício do magistério em nossos municípios.

Sendo o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, uma exigência curricular da Universidade Federal do Pará, a obrigatoriedade do mesmo veio fortalecer nossos anseios em estudar sobretudo a atuação e a formação dos professores primários nas escolas públicas dos municípios acima citados. Eis o porquê de desenvolvermos este estudo, tendo como tema "A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DA PROFESSORA PRIMÁRIA."

Com este trabalho esperamos também contribuir para a reflexão dos inúmeros problemas do ensino nas séries iniciais assim como, fornecer, aos possíveis leitores uma antevisão dos problemas concretos enfrentados nas escolas em que trabalhamos, buscando caracterizá-los e discuti-los para que possamos agir conscientemente rumo a uma atividade docente voltada para a reconstrução social.

No momento da elaboração - mesmo com os quase seis anos de curso - emergiram as angústias, as insônias, os choros, a luta de idéias, o que fortificou e solidificou a ação coletiva, as limitações e a consciência de que muito precisamos aprender, ler e aprender a ler para superar nossas dificuldades e subsidiar nossa prática na constru-

ção de novos conhecimentos, pois diante da imensidão dos problemas educacionais várias são as nossas dificuldades em desenvolver uma prática docente que vise a construção do conhecimento, para que juntos com a comunidade educacional formemos um coletivo e atuemos, de fato, como atores sociais.

## INTRODUÇÃO

Futuros pedagogos preocupados com o desenvolvimento da educação nos municípios de Jacundá e Marabá, e principalmente com o ensino primário, procuramos conhecer mais de perto a realidade onde atuam as professoras de 1ª a 4ª séries. Este é talvez o primeiro passo para analisar, refletir e compreender o dia-a-dia desses profissionais no contexto escolar em que estão inseridos, pois entendemos que as séries iniciais alicerçam toda a construção do conhecimento das séries posteriores.

Muito se preocupa com a rotina escolar em que a professora vive, de que maneira é feita a organização do currículo, de que forma são selecionados os conteúdos, etc. Diante disso, surgem-nos muitos questionamentos: Qual a postura do professor frente à sua atuação pedagógica? Sob que condições essa profissional foi formada? Ela busca meios que a auxiliem a compreender, interpretar e transformar sua realidade? Essas questões, dentre outras, são fundamentais para a análise da realidade ora estudada, o que possibilitará uma ação consciente no desenvolvimento de uma pedagogia voltada para as necessidades imediatas e concretas dessas comunidades.

Comprometidos com uma educação centrada no educando, procura-se construir

uma escola básica de qualidade, que seja capaz de promover a socialização do saber e o exercício de uma cidadania consciente e crítica. Escola que todos tenham acesso e permaneçam nela por reco-

nhecerem seu potencial na perspectiva de transformação social e sua articulação com os interesses da maioria da população.<sup>1</sup>

Ao desenvolver o tema - A Formação e a Prática da Professora Primária - procuramos no primeiro capítulo, fazer uma breve retrospectiva histórica dos municípios já citados, objetivando informar o leitor sobre as características do espaço onde foi desenvolvido o trabalho de pesquisa.

No segundo capítulo abordamos a questão da formação do professor primário através de uma pesquisa bibliográfica sobre as leis que regem o ensino normal, bem como a questão do magistério como uma profissão predominantemente feminina. Ainda neste capítulo é abordada a formação da professora primária dos municípios de Jacundá e Marabá.

O terceiro capítulo, traça um diagnóstico da escola elementar nos municípios pesquisados concomitantemente à prática docente das professoras que atuam nessas escolas.

Dessa forma, esperamos que este trabalho possa contribuir para uma reflexão crítica por parte dos professores primários em especial e de todas as pessoas responsáveis pela educação nos municípios de Jacundá e Marabá, e que o mesmo sirva como ponto de partida para uma ampla discussão acerca dos diversos fatores que influenciam a for-

---

(1) CANDAU, Vera Maria. 1989, p.10

mação e a prática da professora primária. Discussões essas, que venham contribuir em busca de soluções viáveis para as dificuldades, visando a melhoria do ensino elementar.

**CAPÍTULO I**  
**BREVE HISTÓRICO DOS MUNICÍPIOS**

"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. O Município de Jacundá

Devido a escassez bibliográfica que pudesse auxiliar na construção desse tema, usa-se o Trabalho de Conclusão de Curso de RIBEIRO e PENALVA como único referencial bibliográfico para a elaboração do histórico do município de Jacundá.

Jacundá, nome genérico de vários peixes da família dos ciclídeos, de porte médio, de cor escura e peito avermelhado, mede até 26 cm de comprimento e se alimenta de larvas e insetos. Presta-se a aquários, procriando com facilidade, desde que encontre elementos provenientes para isso, ou seja, espaço e vegetação apropriada. Jacundá é também uma planta da família das Mirantáceas<sup>1</sup>. É ainda uma dança indígena, imitativa da pesca do peixe do mesmo nome. É de origem Tupi/ñakaĩ/ã/<sup>2</sup>.

Jacundá surgiu em função da exploração de minérios, onde predominava o diamante. Seus primeiros moradores são oriundos do Baixo Tocantins, especialmente da cidade de Cametá. Depois de vencerem inúmeros obstáculos apresentados pelo rio Tocantins, conseguiram navegar e chegar numa localidade que fora denominada Vila Bela devido à atraente paisagem existente. Nessa região descobriram

---

(1) JORNAL A PROVÍNCIA DO PARÁ. História dos municípios. 9 cad., Belém: novembro de 1986. p.7.

(2) AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA, Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 1 ed., p.174.

jazidas de diamantes, o que proporcionou a exploração da região e conseqüentemente a atração de vários povos. Esses aventureiros se deparavam com o descontentamento dos índios que viram as suas terras invadidas, e ali desencadearam vários ataques dos nativos aos brancos. Estes saíram e foram estabelecer-se em outra localidade que mais tarde viera a ser denominada Jacundá. Isso ocorreu no final da década de 30.

No dia 29 de dezembro de 1961, ocorreu a emancipação do município de Jacundá, no governo estadual de Aurélio do Carmo, através da Lei nº 2460, publicada no Diário Oficial nº 19.759. Em 03 de março do ano seguinte foi empossado o primeiro prefeito do município, Manoel Freitas.

Até a emancipação, Jacundá tivera suas terras pertencentes aos municípios de Marabá e Itupiranga.

As vias de comunicação do município, inicialmente se limitavam aos sistemas terrestres e hidroviários. Por estar o município localizado às margens do rio Tocantins, e este constituir única via de ligação entre o município e a capital do Estado, o acesso hidroviário era o principal meio de transporte da região. Posteriormente foram construídas as rodovias estaduais PA-53 (Jacundá-Baião) e PA-84. Entretanto, foi com a construção da rodovia federal Transamazônica que o desenvolvimento econômico deste município ganhou impulso, bem como nasceu daí a ligação terrestre com outras regiões do país.

A base econômica desse município era o setor primário. A produção agrícola era basicamente de subsistência sem continuidade crescente em seu valor total, devido as oscilações nas produções de arroz, milho, feijão e mandioca - culturas básicas locais.

A produção extrativista, que se apresentava como propulsora de renda municipal, entrara em decadência a partir de 1969. A castanha-do-Pará, principal produto local, foi o mais atingido, perdendo espaço para a extração madeireira que ascendera assustadoramente.

As peles de animais e o leite de maçaranduba completam o quadro do município.

A pecuária se apresentava como uma atividade não expressiva na renda local, sendo o rebanho suíno o mais numeroso, embora não ultrapasse os limites de subsistência. A produção animal é completada com aves em geral e outros tipos de gado, embora sem grandes expressões econômicas.

No setor terciário, o comércio atacadista possuía 110 estabelecimentos que abasteciam a população com gêneros alimentícios, roupas, etc. As transações comerciais eram feitas com Marabá e Belém, principalmente.

Funcionavam no setor educacional, 50 unidades de ensino, ao nível primário fundamental comum, pertencentes às redes estadual e municipal.

### 1.1.1. A Transferência da Cidade

A partir de dezembro de 1980, o município teve sua sede transferida das margens do rio Tocantins para a localidade de Arraia, às margens da rodovia PA-150 Km 88, em favor da construção da hidrelétrica de Tucuruí, empreendida pela ELETRONORTE (Centrais Elétricas do Norte do Brasil), cuja obra inundou a antiga sede do município, compulsando, portanto, o remanejamento das populações ribeirinhas para um novo município implantado.

O processo de mudança da sede de Jacundá foi cercado de uma série de dificuldades, dentre elas a readaptação cultural, ao ocupar outras localidades adversas às suas tradições. Segundo pesquisadores do CEPASP (Centro de Educação, Pesquisa e Assessoria Sindical e Popular),

o processo de expropriação dos moradores da antiga sede de Jacundá e adjacências, fora feito sob um estado repressivo, com abuso de poder, pelo GETAT (Grupo Executivo de Terras do Araguaia - Tocantins), cujo órgão não atendera as exigências fixadas pelo Estatuto da Terra, especificamente nos artigos II e III.<sup>3</sup>

Ainda sob as palavras dos pesquisadores da entidade citada, em depoimentos prestados por remanejados das localidades atingidas pelo projeto da hidrelétrica de Tucuruí, fica patente o descontentamento daquela gente miserável sem infra-estrutura adequada à recuperação das perdas sofridas pelos trabalhadores expropriados, tanto no que se

(3) CEPASP, **Sudeste do Pará**: um estudo de sua história, v.1, p.36.

refere à situação econômica como social.

Ao ser criado em 1961, o município apresentou uma população de 1.974 habitantes. No censo de 1970, 2.219 almas. No censo de 1980, a população cresceu para 14.880 habitantes<sup>4</sup>, atingindo, no último censo de 1991, 42.886 habitantes<sup>5</sup>.

Com a transferência da sede do município para a margem da rodovia PA-150, Jacundá sofre transformações relevantes em todos os aspectos: enquanto na antiga sede, seus moradores viviam basicamente da agricultura de subsistência, da caça e da pesca, levando uma vida sócio-econômica sintonizada com o coletivo, na nova sede este quadro é alterado profundamente, pois esse povo ribeirinho, quando transferido, se deparou com uma cultura totalmente adversa, de caráter dominante devido ao poder econômico e ao número elevado de imigrantes que habitam a nova sede, impondo aos antigos jacundaenses a condição de colonizados ou mesmo expatriados. Se na antiga Jacundá a exploração capitalista se dava a passos lentos, devido ao subdesenvolvimento da região, em Nova Jacundá essa exploração ganha impulso com instalação de serrarias e a extração desenfreada de madeira, cujo objetivo maior é o da exportação.

Nessa corrida capitalista a pesca e a agricultu-

(4) JORNAL: A PROVÍNCIA DO PARÁ. *História dos municípios*. 9 ed., Belém: novembro, 1986. p.7

(5) IBGE, Marabá.

ra de subsistência cedem espaço para as laminadoras e grandes pastagens; em consequência o cabloco ribeirinho é transformado em força de trabalho mal remunerado da indústria madeireira e da atividade latifundiária.

Esse povo teve em substituição à paisagem de açais e córregos de águas límpidas, um céu cinzento, tomado de fumaças e resíduos de serrarias, responsáveis pelos mais variados tipos de doenças. Tudo resultado da dissonância entre os projetos governamentais e o respeito à vida humana.

Hoje, Jacundá é uma cidade marcada por contrastes, onde aqueles que perderam suas terras, plantações, animais, etc..., em favor da construção da hidrelétrica de Tucuruí, encontram-se acuados nas periferias da cidade em pequenos conjuntos habitacionais constituídos de minúsculas casas de madeira, cobertas de telhas BRASILET, totalmente contrárias à proposta da arquitetura regional que visa a adequação das moradias à situação climática.

Os jacundaenses, em nome do "progresso", levam hoje uma vida apenas de lembranças e descontentamento, com o grito abafado na garganta, por ver seus direitos desrespeitados, suas crenças e costumes relegados para ceder espaço a uma cultura dominante.

A educação no município de Jacundá também sofre as mazelas causadas pela busca do "progresso". Desprovida de prédios escolares e de qualquer estrutura que comporte a população advinda das cidades inundadas pelas águas da

barragem de Tucuruí, fãz-se necessário lutar pela amplia-  
ção da rede de ensino, que até então é muito precária, o  
que se verificarã no terceiro capítulo deste trabalho,  
quando se tratarã da Escola Elementar no município.

## 1.2. O Município de Marabã

### 1.2.1. A Origem do nome Marabã.

A palavra "Marabã" é de origem indígena, tupi-  
guarani para ser exato. Segundo Gastão Cruis, marabã se-  
ria toda aquela pessoa que, por algum motivo, se tornasse  
indesejável na tribo. Inclusive os recém-nascidos não es-  
capavam de ser enquadrados nesta classificação, o que po-  
deria até mesmo ocasionar o sacrifício do nascituro Mara-  
bã; nascer com um defeito físico poderia ser uma das causas  
no caso de nascimento de gêmeos, somente o primeiro seria  
considerado normal, o outro ou outros seria ou seriam Ma-  
rabã e conseqüentemente condenados.

A criança marabã, segundo crenças indígenas, tra-  
zia uma sina que poderia trazer tanto benefícios como ma-  
lefícios para a tribo e como temiam mais as eventuais des-  
graças do que as possíveis felicidades, por via das dúvidas  
sacrificavam o marabã.

O poeta maranhense Gonçalves Dias generalizou o  
significado da palavra e denominou assim toda pessoa que  
nascesse do cruzamento do europeu - então invasor das ter-  
ras - com uma índia. Portanto marabã seria um "filho da

mistura, mestiço" e, segundo as tradições da cultura indígena, desprezado pelos outros índios, quando escapasse do sacrifício.

O poeta maranhense canta as desditas de uma donzela marabã, que não encontrara eco para seus anseios amorosos dentre os guerreiros, que lhe lançam ao rosto o fato de ser mestiça, ser alva de cabelos loiros e anelados, contrastando com as belezas tradicionais da tribo, morenas, de cabelos pretos e lisos.

Francisco Coelho, o fundador de Marabã, era admirador de Gonçalves Dias e usara já a palavra "Marabã" em um seu estabelecimento comercial em Grajaú, no seu estado natal, o Maranhão. Juntamente com seus sonhos de uma nova vida, trouxe para cá a palavra e com ela denominou o entreposto que abriu na confluência dos rios Tocantins e Itacaiunas.

### 1.2.2. Resumo histórico

De um atrito político ocorrido no ano de 1892, o deputado provincial Carlos Leitão, vindo de Boa Vista (Coiás), dirigiu-se rumo ao Pará. Numa entrevista junto ao Governador do Estado recebeu licença para ocupar a área denominada Burgo, com o propósito de instalar ali uma Colônia Agrícola.

Mais tarde, em 1895, tentando descobrir campos naturais para a criação de gado, uma expedição de Carlos Leitão descobriu nas matas do rio Itacaiunas o caucho. A

notícia correu pelos sertões do Maranhão e Goiás, provocando a vinda de levas de pessoas para a extração da borracha. Francisco Coelho, maranhense de Grajaú, percebendo as vantagens que traria uma casa comercial, instalou nas junções dos rios, no ano de 1897, um simples barracão, dando-lhe o nome de Marabá em lembrança a uma casa comercial em Grajaú e por ser admirador do poema de Gonçalves Dias "Marabá". Em torno deste barracão constituiu-se um pequeno núcleo de onde se originou o Município.

O Distrito e o Município foram criados pela Lei Estadual 1.278, de 27 de fevereiro de 1913, com território desmembrado do município de São João do Araguaia. A instalação verificou-se a 05 de abril do mesmo ano.

Em 1922 foi extinto o município de São João do Araguaia, sendo o seu território incorporado a Marabá. A sede municipal adquiriu foros da cidade em virtude da Lei 2.207, de 27 de outubro de 1923.

Em 1961, os distritos de Santa Isabel do Araguaia e São João do Araguaia foram desanexados para formar o novo município desse último nome. Atualmente Marabá é sede de Comarca.

### 1.2.3. Aspectos urbanos e infra-estruturais

Com o projeto de expansão urbana da Nova Marabá, elaborado e posto em execução pela SUDAM (Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia), ficaram formados três núcleos urbanos: Nova Marabá, área de expansão urbana pla-

nejadá, situada entre os rios Tocantins e Itacaiunas, dista 3,5 Km na direção oeste de Marabá; Cidade Nova, área de expansão urbana espontânea, composta pelos bairros do Amapá, Cidade Nova, Novo Horizonte, Parque das Laranjeiras, Belo Horizonte, Liberdade e Agrópolis Amapá; e Velha Marabá, sede do município, onde está localizada praticamente toda a estrutura econômica da região.

O sistema de abastecimento de água foi implantado e construído pela Fundação Serviço de Saúde Pública (FSESP). Em 19 de março de 1975 foram transferidos os serviços de abastecimento de água para a Companhia de Saneamento do Pará (COSANPA).

A implantação do sistema de energia elétrica ocorreu em 01 de outubro de 1976 pelas Centrais Elétricas do Pará (CELPA), abastecendo toda a área compreendida entre a Nova Marabá, Cidade Nova, bairro do Amapá e a Velha Marabá. Hoje todos os bairros e folhas que formam os núcleos urbanos recebem energia elétrica.

Marabá interliga-se a outros municípios e Estados através das Rodovias Federais BR-230 (Transamazônica) e BR-222 (antiga PA-70) e através das rodovias estaduais PA-150 e PA-275 (Rodovia Serra Norte), além de estradas vicinais. Utiliza-se, ainda, rotas fluviais e aéreas.

#### **1.2.4. Aspectos físicos e demográficos**

Com uma altitude média de 125 metros em relação ao nível do mar, Marabá está situada à margem esquerda do

rio Tocantins. O município possui uma área de 37.373 km<sup>2</sup> e está contido aproximadamente entre as seguintes coordenadas geográficas: 5° a 7° 20' latitude sul e 48° 30' a 51° 30' longitude WGR. Na confluência dos rios Tocantins e Itacaiunas localiza-se a sede do município, com as coordenadas geográficas que seguem: 5° 22' latitude sul e 49° 08' longitude WGR.

Ao norte limita-se com os municípios de Itupiranga e Senador José Porfírio; ao leste com os municípios de São João do Araguaia e Xinguara; ao sul com os municípios de Xinguara e São Felix do Xingu; a oeste com o município de São Felix do Xingu.

Detalhe curioso é que a leste há um ponto que é intercessão de três municípios: Marabá, São João do Araguaia e Xinguara; e ao sul outro ponto que é a intercessão de quatro municípios: Marabá, São Felix, Xinguara e Rio Maria.

O município de Marabá tem a sua maior extensão no sentido leste-oeste, com 310 Km, sendo que a sua extensão norte-sul é de 245 Km. Contém em sua área a totalidade da Área Indígena Cateté (índios txikrim), com 439.150 ha; a metade aproximadamente da Área Indígena Sororô (índios su ruĩ), com um total de 26.258 ha e a sua divisa municipal leste é a divisa de outra área indígena, a Área Indígena Mãe Maria (índios Gavião).

A cidade possui clima relativamente quente e úmido, pertencendo ao grupo Am (zonas climáticas do Brasil) e

tipo AWI. As temperaturas médias mensais variam entre 25,6°C e 27,1°C; umidade relativa alta, variando de 71% a 80%, com precipitação anual em torno de 195mm, sendo mais chuvosos os meses de fevereiro e março e mais secos os meses de julho e setembro.

A abertura de rodovias permitindo o acesso a áreas até então consideradas "vazio demográfico", e a ocorrência extraordinária de províncias minerais dos mais diversos tipos, aliada aos enormes recursos florestais existentes contribuíram para que a Amazônia - a partir da última década - recebesse um fluxo migratório que tem assumido proporções tão grandes que se torna quase impossível imaginar as consequências sobre a economia regional e microrregional.

Na esteira deste processo de penetração e ocupação - de efeitos diretos e indiretos mais ou menos intensos praticamente em todo o espaço regional, por força de sua rapidez e heterogeneidade - os municípios do sul e sudeste paraense vêm recebendo um crescente e intenso fluxo de migrantes em busca de melhores condições de vida. O município de Marabá, por exemplo, no período de 1970-1983, experimentou acentuado crescimento demográfico, pois segundo estimativas do FIBGE e da Prefeitura Municipal, no ano de 1970 a população urbana de Marabá era de 14.585 habitantes; em 1980 de 41.564 habitantes e no ano de 1983 esta população passou para 175.000 habitantes.

Quanto ao surgimento das escolas no município de

Marabá, torna-se muito difícil constituir-se uma retomada histórica devido à escassez de referencial bibliográfico que trate do referido assunto, entretanto, faremos um breve apanhado sobre a educação no município a partir dos anos 50 no capítulo que versa sobre a Escola Elementar.

**CAPÍTULO II**  
**A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

"Ninguém tem liberdade para nada. Aqui 'é ditada' as normas e tem que cumprir. Do contrário ameaça de ser expulso."

Profª - aluna do 3º ano Magistério

A educação no sudeste do Pará, especificamente nos municípios de Jacundá e Marabá, tem sido marcada tanto pelo descompromisso político das autoridades locais, quanto pelo descompromisso político-pedagógico dos profissionais da educação.

O descaso com que é tratada a educação pelas autoridades locais reflete-se nos miseráveis salários pagos aos profissionais da educação, na pouca oferta de cursos de reciclagem para atualização dos professores e, ainda, no desrespeito ao trabalhador da educação devido à ingerência político-partidária nas instituições educacionais, o que ocasiona o recrutamento de pessoas não habilitadas e não comprometidas com o processo ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a maneira dos profissionais que ora atuam na educação não possuem um preparo teórico-pedagógico que lhes possibilite desenvolver suas atividades de maneira eficaz, por desconhecer, muitas vezes, o seu próprio instrumento de trabalho. Tais profissionais não vêem a educação como um dos fatores que contribuem para a mudança social, o que implica na desarticulação da categoria, inviabilizando a organização de classe e por conseguinte a reversão da política educacional desenvolvida nesses municípios.

Por entender que "nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto histórico, social, cultural, e-

conômico e político...<sup>1</sup>", faz-se necessária uma retrospectiva histórica da educação brasileira, especificamente do ensino normal e das leis que o fundamentam, para melhor entender-se a educação, num contexto mais próximo, o que será tratado no decorrer deste capítulo.

## 2.1. Síntese Teórica da Formação do Professor no Brasil

### 2.1.1. As primeiras escolas

Com o objetivo de minorar a situação lastimável em que se encontrava o ensino no Brasil, propõe-se desde o Império a criação de Escolas Normais para a formação de professores. Segundo Romanelli, a primeira dessas escolas é criada em Niterói, 1830\*. Constitui-se a primeira escola da América Latina e também a primeira de caráter público de todo o continente, "já que nos Estados Unidos as que então existiam eram escolas particulares"<sup>2</sup>. A partir deste ano uma série de escolas foram criadas em outros Estados como

a Escola Normal da Bahia, criada em 1836; a do Pará, em 1839; a do Ceará, em 1845; a da Paraíba em 1854; a do Rio Grande do Sul, em 1870; a de São Paulo, como segunda ou terceira tentativa, em 1875/1877; a Escola Normal livre, na Corte, em 1874 e, depois a oficial em 1880; a de Mato Grosso, em 1876; a de Goiás em 1881. Além dessas, se destacou a criação do Pedagogium, em 1890, de curta duração, que deveria ter funcionado como centro de pesquisas educacionais e museus pedagógicos<sup>3</sup>.

(1) FREIRE, apud Cyrino. 1987, p. 55

(\*) A data de criação desta escola se diverge de autor para autor. Gonçalves diz que foi em 1833; NOVAIS, em 1835.

(2) ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. 1986, p. 163.

(3) Idem

Essas escolas surgem no Brasil no momento em que se inicia a "difusão dos ideais liberais", questionando o Império, defendendo o individualismo, a propriedade, a igualdade, bem como a expansão do ensino primário"<sup>4</sup>.

Por não haver uma organização nacional para essas escolas, as diretrizes não eram tomadas pelo governo federal, sendo então regidas por legislações estaduais específicas, ficando as reformas efetuadas restritas aos limites geográficos dos Estados promovedores das mesmas.

A partir de 1930 o país passa por profundas transformações político-econômicas e sociais e as novas formas de produção exigem que os operários tenham um mínimo de instrução acentuando-se a demanda da população trabalhadora por escolas, que reconhece nestas um fator de ascensão social. Estes e outros fatores impulsionam o Estado brasileiro a organizar de forma única e centralizada a educação no país.

### 2.1.2. A lei orgânica do ensino normal

#### A Lei Orgânica do ensino Normal

centralizou diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, e fixou as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional. O decreto-lei 8530, de 2 de janeiro de 1946, que a instituiu, oficializou como finalidade do ensino normal, o seguinte:

- 1- Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;

(4) GONÇALVES, Carlos Luiz. 1990, p. 97.

- 2- Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;
- 3- Desenvolver e propagar os conhecimentos técnicos relativos à educação da infância"<sup>5</sup>.

Tais funções seriam cumpridas, segundo a lei, de acordo com a seguinte estrutura:

1- O ensino normal subdivide-se em cursos de dois níveis. O curso de 1º ciclo - formação de regentes de ensino primário - tem duração de quatro anos e funciona em escolas denominadas Escolas Normais Regionais e o Curso de 2º ciclo - formação de professor primário - tem a duração de três anos e funciona em estabelecimentos denominados Escolas Normais.

Também são criados os Institutos de Educação que além dos cursos citados acima, incorporam o Jardim de Infância e a Escola Primária; os cursos de especialização de professores primários e habilitação de administradores escolares

que, como determinava a lei só poderiam funcionar nos Institutos de Educação. Seriam ministrados a fim de especializar professores para educação pré-primária, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas e música, assim como habilitar pessoal em administração, direção de escolas, orientação de ensino, inspeção escolar, estatística escolar e avaliação escolar"<sup>6</sup>

2- O currículo determinado pelo artigo 7º apresenta algumas falhas, principalmente em relação ao primeiro ciclo, no qual as matérias de cultura geral predominam

(5) ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. 1986, p. 164.

(6) Idem,

às de formação profissional. Neste sentido, não há uma preocupação maior com as disciplinas de formação especial deste curso que, mesmo sendo a nível médio, tem caráter eminentemente profissionalizante, terminal, e que por muito tempo constituiu-se o único curso "fornecedor de pessoal docente qualificado para operar no ensino primário. Não se justifica, portanto, que disciplinas como Psicologia, Pedagogia e Didática só apareçam na última série, enquanto Canto Ofeônico, por exemplo, apareça em todas as séries do currículo".<sup>7</sup>

O 2º ciclo do curso, já possui um currículo um pouco mais diversificado e especializado.

Como as demais Leis Orgânicas, essa lei incorreu numa série de erros: um processo exagerado de provas e exames; falta de articulação com os demais ramos de ensino; a inflexibilidade quanto ao nível superior, limitando o ingresso dos estudantes normalistas apenas a alguns cursos da Faculdade de Filosofia.

Ressalta-se ainda a discriminação imposta pelo Artigo 21, que assim determina: "não serão admitidos em qualquer dos dois cursos (1º e 2º ciclo), candidatos maiores que 25 anos"<sup>8</sup>. Para Romanelli, é incompreensível tal exigência em um país no qual a maioria do pessoal empregado no magistério primário, de então, está desqualificado para exercer a função e pertence a uma faixa etária

---

(7) Idem, p.165

(8) Idem, p.165

que excede esse limite. Esse dispositivo que impede que o professor leigo se qualifique para o magistério, visando na prática, a habilitação do adolescente.

### 2.1.3. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

A Lei 4024/61, não traz alterações significativas para o Ensino Normal. A formação de professores continua sendo realizada pelas escolas normais e pelos institutos de educação. E mantém-se a preparação de professores regentes nas chamadas "Escolas Ginásiais" (que substituíram os cursos de 1º ciclo) e as "Escolas Normais Colegiais", que passam a encarregar-se da habilitação dos professores primários. Em ambos os casos, a duração de quatro e três anos, respectivamente, permanece inalterada. 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 ministrar as aulas em escolas normais, "dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (Parágrafo único do artigo 59)"<sup>9</sup>.

Maiores segmentos da classe média passa a ter acesso à escola normal, principalmente às escolas normais particulares que se expandiram nesse momento.

---

(9) GONÇALVES, Carlos Luiz. 1990, p.102.

Sempre voltada para os interesses de uma minoria que detém o capital, a escola adentra seus alunos para serem trabalhadores produtivos, porém mostra-se ineficaz devido aos altos índices de evasão e repetência, e faz-se necessário modificar a situação, por se tornar perigosa para a estabilidade do capital e para a estabilidade social.

Surge, assim, uma reforma no ensino de 19 e 29 graus e, conseqüentemente na escola normal.

#### 2.1.4. A Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 19 e 29 Graus.

Com o advento da Lei 5692/71, o curso de Magistério transforma-se em Habilitação Específica para Magistério, em nível de 29 grau. Extingue-se a formação de "professores regentes" e a formação de professores para a docência de 1ª a 4ª série passa a ser realizada através de uma habilitação profissional. Os institutos de educação, paulatinamente, vão deixando de existir e, a formação de professores para ministrar aulas na habilitação fica restrita aos cursos superiores de Pedagogia.

O Parecer 349/72 do Conselho Federal de Educação (CFE), que versa sobre a habilitação específica para o magistério, em consonância com os princípios da lei, estabelece: "o currículo apresenta um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e, uma parte da formação especial, que representa o mínimo necessário à habilitação

profissional"<sup>10</sup>, deixando evidente a dicotomia existente entre as matérias propostas para o currículo da habilitação Magistério. Este mesmo Parecer ainda indica que "a educação geral (...) deverá, a partir do segundo ano, oferecer os conteúdos dos quais ele (aluno) se utilizará diretamente na sua tarefa de educador"<sup>11</sup>. Esta indicação reforça o caráter tecnicista da formação profissional observada na Lei 5692/71. A Lei também abre precedente para lecionar até a 6ª série do 1º grau, àqueles docentes que obtiveram sua habilitação em quatro séries ou, quando em três, mas que tenha feito um ano de estudos adicionais, causando fragmentação do curso até então, específico.

Segundo Gonçalves, a Lei 5692/71 deu "novo" aspecto formal-legal aos cursos de formação de professores, sem lhes alterar substancialmente os conteúdos, isto é, sem direcioná-los para as reais necessidades de se formar um professor capaz de ensinar de modo que os alunos das camadas pobres com acesso à escola aprendam.

É evidente a necessidade de alterações do antigo curso normal naquele momento, pois além de tornar-se um curso elitista não estava conseguindo cumprir o seu papel, ou seja, formar professores capazes de intervir na sua própria realidade, professores com o árduo desejo de mudança social.

---

(10) GONÇALVES, Carlos Luiz. 1990, p.106

(11) Idem.

## 2.2. Magistério: uma profissão para mulheres!

Como historicamente a mulher tem sido discriminada no mercado de trabalho, as primeiras escolas normais que surgem são destinadas somente aos rapazes. Mas tarde, porém, passa a ter uma clientela predominantemente feminina.

Desenvolve-se a concepção de que a mulher deve exercer o magistério porque esta é carinhosa, tolerante, compreensiva, sabe lidar com crianças; e lidar com crianças e serviço de mulher.

É interessante observar que a sociedade reage negativamente ao recrutamento da mulher, chegando até a avaliar as primeiras normalistas como "pessoas de moral duvidosa."<sup>12</sup> O que é perfeitamente compreensível, já que as primeiras Escolas Normais são destinadas às camadas sociais pouco privilegiadas que naquela época ainda não viam na educação um mecanismo de ascensão social, o que fica patente na citação feita por Maria Anita Viviani Martins que, referindo-se as educadoras diz que "estas por sua vez eram recrutadas entre os órgãos que tendo 18 anos completos, não se casavam, ou não se empregavam para serviços domésticos..."<sup>13</sup>. Esta é uma forma de resolver a escassez de professores e conseqüentemente os problemas

(12) NOVAES, Maria Eliana. 1987, 21

(13) MARTINS, Maria Anita Viviani. 1987, p. 23

econômicos do Estado, pois o fato da "figura do professor primário estar vinculado à mulher à qual pode-se somente uma atitude maternal e não profissional"<sup>14</sup>, faz com que o Estado não exija "melhor desempenho do docente mas também não se vê, por isso mesmo, obrigado a retribuir o trabalho do docente bem como, oferecer condições materiais".<sup>15</sup>

Com o tempo, as Escolas Normais tornam-se redutos de moças de classe média em busca da profissão feminina, as quais vêm nesta escola, uma das poucas chances de continuar os estudos e elevar o grau de sua educação escolarizada.

As mulheres de classe burguesa cursavam a escola normal, menos para se profissionalizarem e mais para se prepararem para seu 'destino social' de mães de famílias e esposas. Assim o currículo e os conteúdos dessa escola normal estavam voltados para essa finalidade. Somente parcela das mulheres que não conseguiam, porventura, se casar, é que seriam professoras - profissão digna, socialmente falando, que requeria vocação, abnegação e carinho para trabalhar com crianças. Uma profissão na qual o salário pouco ou nada contava, uma vez que ser professora era quase uma extensão do lar.<sup>16</sup>

Eis algumas razões porque o magistério acabou se transformando numa profissão feminina.

(14) Idem. p.25

(15) Idem. p.31

(16) GONÇALVES, Carlos Luiz. Op. cit. p.101

Percebe-se que

na medida em que se dava um determinado papel à mulher em que ela não iria interferir no âmbito maior da sociedade, e na medida em que se desenvolvia um tipo de educação que não pretendia que as coisas evoluíssem, que fossem transformadas - porque a educação é um fenômeno de transformação - então as duas coisas se acoplavam muito bem. De um lado, a dimensão que se tinha de mulher, do outro, a dimensão que se queria da educação, a fim de que não houvesse interferência dentro da realidade social e política.<sup>17</sup>

Esta é uma profissão que a mulher pode exercer, pois não trava grandes problemas. Inicia-se, a "posteriori", uma luta pelo espaço de trabalho. "A luta para a mulher trabalhar fora muito séria e, na realidade, esta atividade feminina foi permitida porque conciliava os dois papéis."<sup>18</sup>: o papel de mestra e o papel materno.

Hoje, cabe à mulher, ou melhor, ao professor primário (que não deve ser, necessariamente, mulher) lutar por melhores condições de trabalho, por melhores salários e, principalmente lutar para que o magistério primário seja uma profissão valorizada e respeitada como todas as outras. Torna-se imprescindível, também, que se discuta a situação da mulher, uma vez que o maior contingente de professor primário é feminino.

(17) CEPASP. A Mulher como Profissional da Educação. In: **Em dia com a mulher**, 1988.

(18) Idem.

### 2.3. A Formação do Professor Primário em Jacundá e Marabá.

São muitos os entraves encontrados hoje nos cursos de formação de professores, pois sendo o professor um produto da sociedade em que vive, certamente sua formação e seu trabalho serão permeados de valores que estão em consonância com a visão dominante de homem e de educação. Partindo-se desse princípio, pode-se perguntar: O que se valoriza, hoje, na educação brasileira? Qual o protótipo de homem que se deseja formar? Um homem submisso, reproduzidor de idéias ou um homem questionador, capaz de atuar ativamente no processo educacional, provocando mudanças?

Na tentativa de evidenciar tais questionamentos faz-se necessário que se comente alguns aspectos que envolvem os cursos de formação de professores em Jacundá e Marabá.

Devido à escassez - ou até mesmo à inexistência de fontes bibliográficas que pudessem nos trazer alguns esclarecimentos sobre a formação de professores nos municípios, fêz-se necessária a obtenção de tais informações através de entrevistas com professoras e outras pessoas diretamente ligadas ao trabalho docente em Jacundá e Marabá.

Ao analisar os relatos obtidos percebe-se que o que leva as pessoas a escolherem o magistério é o fato desse ser o único curso cujas vagas no mercado de trabalho são garantidas, ao contrário de outros, que embora se constituam uma via de ascensão econômica e social mais signifi-

cativa, não encontram ofertas de trabalho como na área educacional. A este respeito, convém ouvir as professoras primárias:

"Escolhi o magistério por causa da necessidade de que eu tive de trabalhar."

"Eu comecei dar aulas porque faltava professor e também por necessidade minha de trabalhar."

"... a minha vontade era outra, mas devido à falta de emprego, eu escolhi o magistério."

Começam a partir daí os problemas relativos à educação, pois se não há verdadeiramente uma opção pessoal e o curso passa a ser concebido como uma simples alternativa de sobrevivência, raramente as pessoas que ingressam no magistério podem satisfazer as exigências que o curso requer, formando-se professores alheios à grande responsabilidade que o desempenho da profissão exige.

Embora o curso de magistério tenha como objetivo formar professores, percebe-se que esta formação está aquém das necessidades reais da população que o compreende, pois na sala de aula o futuro professor "faz de conta que aprende e quando formado faz de conta quem educa". Isto quer dizer que não se obtém dos cursos de magistério nem o mínimo necessário para o pleno exercício docente, pois não há um compromisso com uma educação que vise à formação integral dos formandos com uma ampla visão dos fenômenos sociais, educacionais e políticos que os envolvem.

Um outro fator que estimula a opção pelo magistério é o despreparo desses alunos para enfrentar um curso

que tenha como base os fundamentos matemáticos. A exemplo disso, diz uma professora da primeira série:

"Adoro o que faço. No começo eu fiz o magistério por falta de opção e medo da Matemática... quase todos faziam o magistério por medo da Matemática."

Nota-se, aí, uma visão distorcida nessa área de estudo, pois nessa perspectiva o magistério passa a ter conotação de "curso fácil" por não ser exigido um conhecimento mais profundo da matemática. Essa questão deixa transparecer que o curso de magistério, em relação à disciplina Matemática, é uma área de conhecimentos de segunda categoria e sem a complexidade científica dessa disciplina. Na visão de algumas pessoas, o que é difundido (e há um certo "consenso" a esse respeito) é que só se aprende Matemática sendo um gênio, sendo "inteligente". Essa visão da disciplina como uma área de conhecimento pronta, acabada, perfeita, tem servido para reforçar a idéia de que "... o sucesso em Matemática representa um critério avaliador da inteligência dos alunos, na medida em que uma ciência tão nobre e perfeita só pode ser acessível a mentes privilegiadas, os conteúdos matemáticos são abstratos e nem todos têm condições de possuí-los".<sup>19</sup> Por não ser verdadeiro, não concordamos com este "consenso", pois essa concepção deixa transparecer toda uma visão de desvalorização ao magistério gerando uma subestima às disciplinas pedagógicas, inferiorizando, dessa forma, o estudo das Ciências Humanas aplicadas à educação.

(19) CARVALHO, Dione Lucchesi de. 1991. p.15

Ao ser classificado como um "curso fácil", percebe-se a imediata necessidade de reavaliar seu currículo e verificar os reais propósitos do curso, pois até então esse currículo é visto como algo distanciado da realidade, não preparando o professor para a sua ação pedagógica.

O sucesso ou insucesso do currículo depende muito da concepção de educação desenvolvida pelo professor. Dessa forma sua atuação é fundamental na construção curricular, considerando que a capacitação do educando muito depende da atuação do educador.

Isto é confirmado por uma professora do curso magistério que faz a seguinte análise sobre a relação conteúdo-realidade:

É... a gente observa que a nível de país - se Juncundã não é diferente - os 'conteúdos' são programados em gabinetes e se realmente não for um professor que tenha uma visão crítica e observar que cabe a ele fazer uma correlação do conteúdo com a realidade... Cabe ao professor observar a necessidade que tem de correlacionar esses conteúdos à vida do aluno, porque a meu ver a intenção maior dos conteúdos recebidos é formar o aluno a nível de conhecimento acadêmico e nada mais.

A capacitação do aluno depende quase que exclusivamente do projeto de educação proposto pelo professor e só será melhorada a partir do momento em que o próprio professor avaliar o seu papel e se perguntar o que se pretende ensinar, para que ensinar e que tipo de professor quer formar para as futuras gerações.

Se o aluno não faz uma opção pessoal pelo magistério, o currículo - tido apenas como um rol de discipli-

nas - torna-se algo desinteressante até porque o mesmo é elaborado de forma vertical, sem a participação dos diversos segmentos da escola (pais, alunos, professores, etc.) constituindo-se um "currículo-produto."<sup>20</sup> "dessa forma, um corpo de conhecimento predeterminado e organizado hierarquicamente, é considerado como consenso cultural a ser distribuído a todas as crianças; sem se considerar suas diversidades e interesses..."<sup>21</sup>

Constitui-se então, o professor, um dos elementos fundamentais no processo ensino-aprendizagem e é a partir da relação professor-aluno e da sua visão de educação que poderá vir a promover uma ação mais intensa sobre outros segmentos da sociedade (igreja, partido político, família, etc.) e dessa forma interferir nos fenômenos educacionais objetivando a transformação da realidade, atendendo às necessidades propriamente humanas.

As entrevistas realizadas levam-nos a concluir que o currículo escolar não satisfaz aos educandos, ao contrário, ele é visto como um rol de disciplinas desarticuladas que em muito pouco influencia na formação do professor. O que vem confirmar essa declaração é a resposta de uma das professoras entrevistadas, quando lhe foi perguntado se a formação recebida no magistério foi suficiente para a sua atuação em sala de aula, a que ela responde:

(20) SILVA, Teresinha Maria Nelli. 1990. p.8. Ver o que a autora entende por Currículo-Produto.

(21) HENRY, Giroux. Apud, SILVA, Terezinha M<sup>a</sup> Nelli, 1990. p.10.

Acho que não, sabe?... Ah, é... Tinha muita falta de aula, não do aluno, do professor. Um dia você chegava na escola o professor estava faltando. Tinha professor que não sabia dar a matéria direito, não explicava, jogava a matéria no quadro, não explicava, essas 'coisas' eu acho que não são 'legal', né?... pra uma pessoa que está se formando para ser professor. Teria que ter um professor muito bom.

Essa problemática, contudo, não envolve só o professor, mas transforma-se numa cadeia envolvendo todo o corpo técnico-administrativo e pedagógico da escola onde os resultados negativos são percebidos quando o futuro profissional sai da escola para desempenhar suas atividades. As palavras desta professora ratificam essas afirmações, quando diz:

... em algumas coisas, algumas experiências eles passaram pra gente; só que lá na escola mesmo não entendi muita coisa, porque eu já trabalhava e as coisas que eu sei foi por esforço meu mesmo. Houve muita falha lá. O curso não me deu capacitação ... eu acho que é falha da direção da escola... os professores faltavam muito, até mesmo na aula de Prática de Ensino a professora só ia lá com duas fichas, dois 'cadernos' de planos e pronto, a gente não sabia nem preencher a chamada. Eu vim aprender isso quando comecei a trabalhar.

Formando-se o educador dentro desse protótipo de escola, ele já nasce profissionalmente deficiente. Então como ensinar o que não aprendeu, se "os cursos superiores que formam os professores para atuarem no 2º grau não têm conseguido prepará-los suficientemente?"<sup>22</sup> Compreende-se, porém, que esse despreparo não atinge toda a clientela dos

X

cursos de licenciatura. Existem profissionais da educação - embora em pequenos número - realmente comprometidos com uma educação eficaz e renovadora, propiciando uma reflexão crítica sobre o sistema educacional. Profissionais que estão na educação porque têm um objetivo a cumprir, porque se preocupam com a formação do educando mas não são o bastante para desarraigá-lo os males que têm atingido a educação.

Outro agravante na história dos cursos de magistério é a maneira como o estágio vem sendo ministrado, contribuindo em nada ou em muito pouco para a atuação em sala de aula, haja vista não estar voltado para as necessidades urgentes do futuro professor, pois "a observação, a participação e a regência têm-se constituído um conjunto de técnicas e instrumentos desarticulados de uma proposta pedagógica ou da realidade dos alunos que frequentam a escola em geral".<sup>23</sup>

Geralmente o professor não acompanha o aluno nas suas aulas práticas, constituindo o estágio, um ritual de mera formalidade para que se possa concluir o curso. Uma professora estudante do 3º ano magistério, no município de Jacundá, faz a seguinte análise do estágio na escola onde estuda:

Eu vejo que há falhas no estágio. Quase tudo que eu faço na escola eu tiro notas boas, no entanto quando estou dando aula sinto que falta algo. Então por que eu tiro notas boas nos meus trabalhos, nas minhas atividades e quando entro na sala de

---

(23) Idem, p.28.

aula tenho dificuldade de trabalhar? Acho que no estágio falta melhor orientação de como reger uma sala de aula. Depois da maneira como nós o fazemos pode ser até negativo, pois dependendo do professor com o qual a gente está estagiando pôde-se até desaprender um pouco, porque ali a gente vê exatamente o contrário do que é dito nas nossas aulas. Como o estágio não é acompanhado, supervisionado, a gente fica confusa.

Também a este respeito, comentam umas professoras formadas:

... os estágios que a gente fazia não 'era um estágio bem adequado, que visasse' uma prática. Por exemplo, se você sair de lá e for trabalhar numa sala de aula este estágio que você fez não é um estágio adequado para você se dirigir bem numa sala de aula.

No curso não teve prática, logo que comecei a trabalhar a diretora me falou que o meu curso tinha sido muito mal feito devido à falta de prática que 'tava' tudo no papel. Não sabia nem o que era um mimeógrafo. Elas ensinavam várias coisas pra gente; só brincadeiras e algumas coisinhas mais.

Pelo que se pode analisar desses dois relatos a Prática de Ensino não dá respaldo suficiente para a atuação dessas professoras em sala de aula, comprovando mais uma vez a dicotomia entre a prática talvez não observada pelos professores que deveriam aplicar os estágios, provocando uma deficiência durante o desenvolvimento das atividades das professoras recém-formadas. Dentro desse quadro surge a necessidade imediata de que os objetivos da disciplina Prática de Ensino sejam reavaliados para que possam propiciar de fato uma ação efetiva no exercício da docência.

Além de todo este quadro problemático, ainda a-

contece a improvisação do quadro docente. Em Jacundã, por exemplo, é a grande a carência de profissional para trabalhar nos cursos secundários. A única escola de 2º grau existente na cidade conta com apenas dois professores licenciados: um professor licenciado em Letras e uma professora licenciada em Pedagogia. Para que o 2º grau se mantenha faz-se necessário lançar mão de estudantes do 3º grau, alguns até em fase inicial - 1º semestre - e até mesmo de profissionais cujo grau de instrução equipara-se àquele a quem se pretende ensinar, ou seja, ao 2º grau.

O recrutamento de pessoas não habilitadas na área de educação para o exercício do magistério também descharacterizam o perfil do curso devido à ausência do toque pedagógico e didático que conseqüentemente contribui para a falta de compromisso com a educação.

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 a uma outra dimensão, a competência política, isto é, o professor oferecer condições ao aluno de desenvolver o seu senso crítico reconhecendo-se como ser social e como sujeito construtor da sua própria história. Essa constitui-se numa das maiores dificuldades para alguns dos professores do curso de magistério em Jacundã. Uma professora, também representante do sindicato da categoria - SINTEP - fala dessas dificuldades:

As maiores dificuldades encontradas no exercício da prática docente está na falta de espaço para um trabalho político. Realmente têm-se fechado as portas para o desenvolvimento desse tipo de trabalho... um trabalho voltado para a interação do aluno no seu meio social. Realmente aí você vê todo um trabalho partidário lhe fechando as condições para desenvolver todo o potencial do aluno, quando o objetivo maior não é formar esse aluno apenas dentro de um quadro político partidário e sim que lhe abra horizontes para sua integração num contexto social mais amplo.

Neste momento, é necessário ouvir os alunos do curso de magistério (é importante a observação de que, coincidentemente, todos os alunos entrevistados já atuam na educação do município). Inicia-se uma conversa informal e os alunos um por um vão colocando o que pensam a respeito da escola. Queixam-se da inexistência de professores habilitados para a área, dos estágios... mas os reclames maiores estão na falta de liberdade dentro da escola, ou seja, no autoritarismo da direção. Assim falam os alunos:

"Ninguém tem liberdade pra nada. Aqui 'é ditada' as normas e tem que cumprir. Do contrário ameaça de ser expulso."

"O que manda aqui é o autoritarismo, sabe?... Eles impõem e a gente tem que cumprir. Não tem essa de direitos de alunos, não."

Pergunta-se: E o que vocês têm feito para que se reverta tal situação? Resposta:

"A gente também não tem nem liberdade de fazer. Quando a gente faz uma reunião e decide alguma coisa, leva uma resposta 'desse tamanho' da direção. Não e não. É essa a resposta. A gente não tem liberdade pra fazer alguma coisa, nem que queira."

Aqui formou-se o Conselho Escolar, tinha plano de um Grêmio Estudantil, mas infelizmente fomos barrados pela direção da escola. Não nos concedeu esse espaço e até fez algumas ameaças caso prosseguisse com a idéia. A diretora disse que aquilo (as organizações) não levaria a nada, /particularizou algumas pessoas envolvidas e disse até que estas pessoas correriam o risco de perder o direito de estudar.

As tentativas de organização também são comentadas pelos docentes:

É... nós temos o Conselho Escolar formado por eleição, mas se tentou fazer um trabalho no início e... fomos mal-compreendidas. Realmente há uma desinformação total. O próprio docente é desinformado. A direção, também por falta de informação, fecha esse trabalho. Nós somos mal compreendidas, não acontece o espaço para o diálogo, para abertura, para a informação e daí fica a comunidade desinformada, o alunado desinformado e ainda o professor desinformado. Isso tem dificultado o desenvolvimento do nosso trabalho no Conselho Escolar. Mas tá aí formado e a gente vai tentar levar à frente.

A ausência de diálogo, de discussão, de organizações por categorias, constitui-se um entrave para a formação política dos educadores e educandos dos cursos de formação de professores e isso tem refletido de forma negativa na prática dos profissionais que saem desses cursos. A palavra **POLÍTICA** no seio da escola primária tem soado com uma péssima conotação. Supõe-se que, devido à falta de formação política, as professoras primárias carregam uma certa aversão à mesma, afirmando-se apolíticas já que esta só atrapalha o andamento da escola. Sobre essa questão, eis o que pensam as professoras primárias:

"Eu não acho certo, não. Eu acho errado porque política não tem nada a ver com a escola..."

"Eu acho que política e educação não devem se misturar, né?... Porque às vezes mesmo já acontecem 'tanta coisa' aqui com a gente. A gente tinha uma pessoa que muito a gente gostava... o político vem e tira, coloca outras pessoas..."

"O que eu mais tenho vontade de dizer é que a política não interfira na educação... é a política mesmo que está atrapalhando tudo, inclusive até a formação das pessoas, sabe?..."

"Eu não gosto de política."

"Sou apolítica. Não gosto de política."

Essa aversão às questões políticas ficam patentes no decorrer de todo o trabalho de pesquisa com os professores primários, o que se denota a deficiência de um maior preparo no que se refere a essas questões.

Outro agravante que é detectado nos municípios pesquisados e que implica na formação da professora primária é o fato da superlotação das salas de aula do magistério no período noturno, ocasionado pela enorme procura de vagas nesse período já que a maioria dessa clientela é constituída de trabalhadores que estudam e por isso não podem frequentar o curso diurno. Constatamos durante a pesquisa que as salas de magistério são lotadas com sessenta, sessenta e quatro e até sessenta e oito alunos...

A escola, por sua vez, não está preparada para receber esse aluno trabalhador que ingressa no sistema de produção por questões de sobrevivência e na escola por necessidade de uma formação escolarizada.

A demanda pelo noturno causa a falta de espaço (salas de aula) e recursos humanos, limitando as vagas, o que constitui um problema para aqueles que ainda ousam optar pela formação magistério.

A superlotação das salas de aula por outro lado, dificulta o desempenho das atividades pedagógicas, colocando em segundo plano as peculiaridades do educando, o que evidencia também a falta de assistência a um número considerável de alunos, os quais sofrem sérios prejuízos na sua aprendizagem em relação àqueles que detiveram a atenção do professor.

### CAPÍTULO III

#### A ESCOLA ELEMENTAR

"Eu acho que a escola não está preparada para receber a criança pobre. Falta merenda pro povo pobre, material: lápis, cadernos. Falta amor... se tivesse seria bom."

(Professora Primária, referindo-se à Escola Elementar).

### 3.1. A Escola Elementar em Jacundã

#### 3.1.1. A trajetória do ensino

Segundo dados coletados em entrevistas com professoras primárias e antigos moradores da cidade, a primeira escola primária do povoado de Arraias - nome atribuído ao vilarejo que surgia no Km 88 da PA-150 - começou a funcionar no ano de 1977, na avenida Cristo Rei, numa casa que costumavam chamar de **TAPIRI** - expressão usada na Amazônia para designar casa feita de taipa e coberta de tabuinhas - em péssimas condições de trabalho.

A começar pelas instalações físicas, eram inúmeras as dificuldades enfrentadas pelas professoras no desempenho de suas ações pedagógicas: a escola não possuía carteiras, o que levou as professoras a fincarem pedaços de madeira no chão, colocarem tábuas por cima, improvisando bancos para que os alunos pudessem sentar; quando chovia, a escola molhava, entrando grande enxurrada para dentro das salas. Alunos e professores protegiam-se como podiam, o que se pode verificar no depoimento dessa professora:

"Em tempos de chuva molhava tudo. Alunos e professores subiam nos bancos e água passava por baixo."

Ao cessar a chuva, todos, num regime de mutirão, procuram deixar as salas limpas puxando a lama que ajuntava no chão.

A escola possuía três pequeninas salas, sendo que tais divisões eram feitas pelo quadro de giz. Contava com

aproximadamente duzentos alunos distribuídos em três turmas, formando cinco turmas de primeira série, duas de segunda, uma de terceira e uma de quarta. Funcionava exclusivamente em período diurno, por não possuir energia elétrica na cidade.

A merenda era feita no quintal em trempe - conjunto de três pedras sobre o qual se assenta, ao fogo, a panela -, no sol, sem nenhum conforto ou princípios higiênicos. Não possuía sanitários, o que obrigava as crianças a fazerem suas necessidades fisiológicas na "juqueira". Não tinham acesso a água potável. Utilizavam água do rio para beber e para preparar a merenda. Até mesmo a água para lavar os utensílios utilizados na preparação da merenda era carregada do rio.

Outra dificuldade encontrada pelos professores da rede municipal era quanto ao pagamento de seus vencimentos mensais. Este só era feito de três em três meses, sendo que todos os professores eram obrigados a se deslocar até Marabá para recebê-los e assinar a Folha de Pagamento. Já que o intermediário do prefeito\* - responsável pelo pagamento dos professores - não chegava até o povoado de Arraias. Segundo os professores, esta viagem era cansativa e demorada, já que levavam três dias para ir e voltar de Marabá em tempos de sol, podendo durar até oito dias em tempos de chuva. Isso porque a única via de acesso a Marabá - a PA-150 - encontrava-se em péssimo estado de tráfego, causando

(\*) É importante ressaltar que neste ano (1977) a sede do município ainda se encontrava na Velha Jacundá.

escassez de transportes, que eram feitos quase que exclusivamente por carros particulares, cujos donos cobravam alto preço pela passagem. Muitas vezes precisava-se andar a pé vários quilômetros, ou porque a estrada estava interdita pelas chuvas ou porque o carro quebrava no percurso.

Com os professores contratados pelo Estado que trabalham nesta escola (cujo critério para recrutamento era apenas a pessoa querer dar aula), a situação não era diferente, pois também tinham que se deslocar até Marabá para receber seus vencimentos.

Apesar da escola ter uma professora responsável - Eliede Sherer - a diretora continuava sendo a professora Aida Pinto Sanches, que dirigia as escolas da Velha Jacundá e de lá respondia pela educação municipal do povoado de Arraias ou Nova Jacundá.

A escola funcionou neste local durante os anos de 1977 e 1978. Em 1979, transfere-se para um galpão que a ELETRONORTE construiu próximo à prefeitura para acampamento dos funcionários. Neste mesmo ano inicia-se o funcionamento do 1º grau maior com uma 5ª série.

Em 1980, constrói-se a Escola Municipal Raimundo Ribeiro de Souza (homenagem a um deputado estadual da região de Tucuruí, morto num acidente), que passa a sediar, além da escola municipal, mais duas escolas: a Escola Estadual de 1º Grau Coronel João Pinheiro, que veio transferida da Velha Jacundá e a Escola Estadual de 1º Grau Teo-

tônio Apinagês, transferida de Jatobal.\*\* Para acoplar todas num mesmo período, fêz-se necessário uma redução do horário escolar de quatro para três horas, funcionando conforme demonstra o quadro abaixo:

QUADRO DEMONSTRATIVO DE HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO  
DAS ESCOLAS DE JACUNDÁ - 1980

HORÁRIO	ESCOLAS	SÉRIES
7 às 10h	E.M. Raimundo Ribeiro de Sousa	1ª a 4ª
10 às 13h	E.M. Raimundo Ribeiro de Sousa	1ª a 4ª
13 às 15h	E.E. de 1º Grau Cel. João Pinheiro	1ª a 6ª
15 às 18h	E.E. de 1º Grau Teotônio Apinagês	5ª a 7ª

FONTE: Entrevistas a Professores e antigos moradores.

Neste momento, cresce assustadoramente o contingente de crianças que procuram a escola, devido ao remanejamento das famílias provenientes das regiões alagadas. Procura-se contornar, de qualquer forma, os problemas de espaço físico escolar.

Em 13 de maio de 1983 colocam fogo na Escola Municipal Raimundo Ribeiro de Sousa. Segundo informantes a queima da escola foi provocada por atritos políticos entre a diretora da escola e políticos locais.

Por motivos políticos resolveram tirar a Diretora da escola. Os alunos, que viam na Diretora uma profissional competente e também, uma pessoa que eles muito gostavam, revoltaram-se, tocaram fogo na escola. Queimaram tudo. Documentos... até mesmo a

(\*\*) Pequena cidade do município de Jacundá que foi inundada pelas águas com o represamento da barragem de Tucuruí.

Bandeira Nacional. Vários professores e alunos foram detidos na delegacia. Veio polícia federal, polícia civil, tudo 'tava' aí. Foi aquela correria. A escola teve que ser transferida. Não cederam mais o prédio para a 'Teotônio Apinagês'.

(Fala de uma Profª da escola na época do incidente).

Com o incidente, Jacundã perde o seu único prédio escolar. São suspensas as aulas por aproximadamente três meses, até que a polícia averiguasse as causas do incêndio (o que até hoje, para os moradores, não está bem explicado). Quando acaba toda a questão, começa a corrida em busca de local para o funcionamento das escolas. Foram cedidas três casas da INCOBAL, para onde se desloca a Escola Teotônio Apinagês - que a partir de 1982 começou a funcionar em período noturno. As casas residenciais são divididas ao meio e transformadas, cada uma, em duas salas de aula. Os professores precisavam fazer no escuro, o percurso de uma sala à outra, ou melhor, de uma casa à outra. Essa situação é retratada na fala da professora, que diz:

"Era muito difícil o professor se deslocar de uma casa para outra sem energia. Mas, você sabe, quando a gente quer trabalhar, tudo a gente consegue."

As escolas Coronel João Pinheiro e Raimundo Ribeiro de Sousa passam a funcionar em um prédio provisório construído pela ELETRONORTE.

Inicia-se a construção da Escola Estadual Coronel João Pinheiro e em 24 de abril de 1984, a referida escola é transferida para o prédio próprio. Enquanto isso a escola Raimundo Ribeiro de Sousa é reconstruída e recebe nova-

mente a sua clientela (alunos e professores).

A Escola Teotônio Apinagês sai das residências para o já referido prédio construído pela ELETRONORTE, local onde permanece até hoje. Apesar das constantes reivindicações em favor da construção da escola, por alunos e professores, até o momento não foram atendidas e continuam sob um prédio em péssimo estado, ou seja, sem condições de habitabilidade.

### 3.1.2. A Escola Elementar hoje.

Apesar de atualmente a cidade contar com bons prédios escolares, a educação continua precária e carente de maiores atenções. Marcada por tantos transtornos, sofre até hoje as mazelas deixadas pelo descaso com que foram tratados os problemas relacionados à mesma.

Hoje, Jacundã possui três escolas municipais e três escolas estaduais, atendendo ao primeiro grau menor. As escolas municipais atendem na zona urbana, aproximadamente a 3.324 alunos, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, e as escolas estaduais, aproximadamente a 2.543 alunos de 1ª a 4ª série, conforme quadro demonstrativo a seguir:

QUADRO DEMONSTRATIVO DA MATRÍCULA INICIAL DE 1ª A 4ª  
SÉRIE NAS ESCOLAS ESTADUAIS/1992

SÉRIES	1ª	2ª	3ª	4ª	TOTAL
Nº de alunos	956	591	598	398	2.543

FONTE: Escolas Estaduais de Jacundã.

Desses alunos, 37,59% são matriculados na 1ª série e 23,24% na 2ª, série em que ocorrem maiores índices de reprovação. No ano de 1991, 30,37% e 36,07% dos alunos matriculados nas 1ªs e 2ªs séries respectivamente, ficaram reprovados. Para melhor observação:

ANO: 1991.

SÉRIE	ALUNOS APROVADOS (%)	ALUNOS REPROVADOS (%)	ALUNOS TRANSFERIDOS (%)	ALUNOS EVADIDOS (%)
1ª	58.78	30.37	1.41	9.44
2ª	56.24	36.07	2.73	4.96
3ª	58.72	30.00	4.05	7.23
4ª	67.34	16.08	-	16.58

FONTE: Escolas Estaduais de Jacundá.

A quem é atribuído o insucesso dos alunos que se matriculam na escola pública nas séries iniciais? Para melhor possibilidade de análise, faz-se necessário ouvir os diversos depoimentos de professoras primárias e direção da escola acerca da escola elementar no município de Jacundá.

Uma grande maioria das professoras acham que a escola primária em Jacundá está ótima - em termos de ensino - mas se tivessem poder de decisão mudariam alguma coisa, como por exemplo o vice-diretor da escola e as reuniões pedagógicas ao sábado, etc. É dirigida às professoras a seguinte pergunta: Qual a sua opinião sobre o ensino na escola onde você trabalha? Em respostas:

"Ah! Está ótimo!"

"Até agora, nas duas escolas em que trabalho tá sendo bom. Até agora não tenho nada pra falar contra, não."

"Bom. Porque agora os meus meninos estão estudando, estão desenvolvendo."

Em seguida, outra pergunta: Suponhamos que você tivesse poder de decisão na escola. O que mudaria? Nesse caso as propostas variam, como por exemplo:

"Nada. Está ótima assim."

"O prédio da escola. Mandaria construir. Estamos precisando de uma escola ótima."

"Eu mudaria, deixe-me ver... é ... a interferência política na escola, porque isso só faz atrapalhar e não ajudar."

"Eu vou dizer... se não me prejudicar eu digo, né? O modo do diretor, do vice-diretor tratar a gente..."

"Eu tiraria as reuniões do sábado."

Embora achem que a escola está ótima, necessitando apenas de algumas mudanças a nível administrativo, que à primeira vista parecem fáceis de contornar, é quase unânime o pensamento de que ainda falta muito para que a escola atenda às necessidades da comunidade. Segundo as entrevistadas, a escola não está voltada para as necessidades do povo carente que a compreende, pois não atenta para o atendimento às necessidades básicas, como: merenda escolar, uniforme, material escolar, entre outros. A esse respeito expressam-se da seguinte forma:

"Acho que a escola não está preparada para receber a criança pobre. Falta merenda pro povo pobre, material: caderno, lápis. Falta amor... se tivesse seria bom."

Eu acredito que não, sabe? Eu acredito que não, porque em primeiro lugar eles exigem aqui uniforme mesmo, e as crianças da nossa região não tem nem condição de comprar um uniforme. Eu mesmo tenho um aluno que está matriculado e nunca foi pra escola porque não tem uniforme.

Não está não. Porque, olha, é como eu estava falando. Aquela criança carente que tá ali, pobrezinho, ele já vem pra escola pensando na merenda, né? Aí eles 'chegam', aí ele vê que não tem merenda... ele dá fome, dá uma dor, ele dá uma coisa... aí ele vai embora. Aí começa a desistência, né? Eu já vi casos ano passado... um aluno me disse que ia desistir porque ele não se alimentava direito. E chegava aqui, ficava com muita fome, então não dava pra ele assistir aula. Ele acabou desistindo. Então eu acho que a escola não tem condições de pegar a criança carente e formar.

Não só o aluno é desassistido. O professor também é desprovido de atenção, pois além de um livro — comprado, muitas vezes, por ele mesmo — a escola não oferece nenhum outro material didático que o auxilie nas suas aulas. Aqueles que dispõem de algum material é porque o comprou com seu próprio dinheiro.

"Eu utilizo outros recursos além do livro, mas os que eu tenho foi eu que comprei com meu dinheiro mesmo. Foi eu que fiz."

"A gente utiliza outros materiais didáticos, sim, mas é o professor quem compra."

"A escola não tem. Utilizo giz, quadros alguns 'trabalhozim' que eu faço mesmo."

As afirmações das professoras são confirmadas por uma administradora escolar que coloca o acesso ao material didático, como uma das maiores dificuldades do setor educacional no município. As escolas não dispõem de recursos para a compra e/ou para o transporte desse material, o que

acaba acarretando um custo para o próprio diretor, ou para o próprio aluno que obrigatoriamente banca com os custos de papel, álcool, stencil, etc. Segundo a administradora,

"Só se recebe material didático pro CEBS.<sup>\*\*\*</sup> As escolas estaduais são mantidas pelo fundo rotativo<sup>\*\*\*\*</sup>, uma quantia irrisória. Geralmente é o aluno que compra seu material."

O que se pode presumir é que a escola entrega o destino dos alunos às professoras, e estas preocupadas com a aprendizagem daqueles, chegam até a lançar mão de métodos de ensino que elas próprias consideram ultrapassados, mas os únicos que acreditam trazer bons resultados. A fala desta professora demonstra muito bem essa preocupação:

Olha, é o seguinte: eu, na minha sala de aula falei com a direção da escola e pedi autorização para usar alguns métodos que eu conheço e que já estão pra fora da realidade agora, desatualizados. Pessoas não usam mais. Como o caso da sabatina.<sup>\*\*\*\*</sup> Eu acho que é uma maneira de fazer com que o aluno estude em casa e aprenda... Então eu falei com a direção da escola, tá? se eu poderia fazer isso, eles disseram que eu podia sim.

Entretanto, a carência de técnicas e métodos inovadores não é entendida como consequência da falta de cursos de reciclagens. Todas as professoras entrevistadas dizem já terem participado de alguns cursos. O que se no-

(\*\*\*) CEBS - Centro de Ensinos Básicos

(\*\*\*\*) Quantia liberada pela SEDUC para manutenção das escolas estaduais.

(\*\*\*\*\*) Recapitulações de lições.

ta é que esses cursos não atendem às suas necessidades práticas, não contribuem para o exercício diário em sala de aula. Daí o motivo de não compreenderem os cursos de reciclagem como uma necessidade pedagógica.

Quanto à validade dos cursos oferecidos comentam.

"Eu tive pouco proveito, porque eles só jogam com o que a gente deve fazer, mas não ensinam COMO fazer, não jogam assim, a prática. E outra coisa: eles só falam...Querem exigir fazer plano de aula mas na hora H não ensinam COMO".

"Eu fiz um curso mas não interessou nada pra mim. Eu gostaria sim...que eles fossem fazer o modo da gente dá uma aula na sala de aula. Eu gostaria que um professor fosse lá pra frente dá uma aula pra gente ver o jeito. Agora chegar... a gente vai pra lá, mas não explica nada COMO é pra fazer".

Torna-se interessante a observação de que apesar da educação no município ter sido marcada pela atuação de professores leigos, hoje a grande maioria do corpo docente já possui habilitação específica para atuar no ensino primário, o que demonstra o quadro que se segue.

PESSOAL DOCENTE EM EXERCÍCIO NO ENSINO PRIMÁRIO DAS  
ESCOLAS ESTADUAIS, POR GRAU DE ESCOLARIDADE

Ano: 1992

1º Grau Incomp.	1º Grau Completo	2º Grau Cursando	2º Grau Magist.	2º Grau Outros	3º Grau
7.04%	15.50%	14.08%	60.56%	2.82%	-

FONTE: Escolas Estaduais de Jacundã.

Segundo administradores escolares, o quadro de professores, quanto ao grau de escolaridade, melhorou bastante após a implantação do Projeto Logos II, \*\*\*\*\* que formou muitos professores e posteriormente com a criação da escola de 2º grau, que também oferece curso de formação de professores.

Assim como na história da educação brasileira, também em Jacundá constata-se que o magistério é uma "profissão para mulheres." Tanto nas escolas municipais quanto nas estaduais predomina a figura da mulher no ensino primário. Para tal comprovação basta observar o alto percentual de pessoas do sexo feminino demonstrado pelo quadro abaixo:

DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES P/SEXO, ANO:1992

SEXO REDE	FEMININO %	MASCULINO %
MUNICIPAL	90,40	9,60
ESTADUAL	95,77	4,23

FONTE: Secretaria Municipal de Educação  
Escolas Estaduais de Jacundá.

Continua sendo o magistério uma das poucas oportunidades da mulher continuar seus estudos, ou perdura a idéia de que constitui-se numa "profissão por demais pequena para o potencial masculino?"<sup>1</sup>. Numa conversa infor-

(\*\*\*\*\*) Curso de Suplência para habilitação de professores leigos.

(1) MARTINS, Maria Anita Viviani. Op. cit., p.27

mal com um professor primário ouve-se este desabafo:

"Fui lotado na primeira série, mas estou tendo muitas dificuldades; não sei trabalhar com esta série. Acho que deveria ter ficado com uma mulher; a mulher leva mais jeito do que eu. Eu não sei brincar, cantar, não sei desenhar... vou pedir à diretora para me trocar de turma."

Será que isso justifica a presença da mulher nesse nível de ensino? Parece evidente que a mulher deva exercer o magistério, por saber lidar com crianças, sendo portanto, esse, um serviço dela.

Dentre os entraves abordados pelas professoras à sua prática docente está o autoritarismo dos diretores das escolas. Muitos professores acham-se desrespeitados e reprimidos, e sem liberdade de expressão. Esses fatos foram detectados através das expectativas das professoras em relação às escolas nas quais trabalham. Em geral as expectativas são:

Gostaria que os diretores não ficasse só nessa de ditar ordens, de ditar regras, né? Chegar e dizer assim: é assim mesmo que tem que ser, que tem que fazer. Gostaria que ouvisse a nossa opinião também. Perguntar primeiro, fazer consulta: - olha, nós estamos fazendo isso. O que vocês acham? Que Houvesse um acordo. Não só ditar regras.

"O professor poderia ter liberdade de falar o que pensa. Aqui se ele falar o que ele pensa entendem tudo errado. Aí vem repressão e tudo."

"Eu vou dizer... a gente não pode dar uma idéia na reunião. A gente dá uma idéia eles não aceitam. Então eu gostaria que mudasse né?... Saber conversar com a gente, porque a gente é humano. Todo mundo erra, né? Pode chamar os professores e conversar."

O relacionamento diretor/professor parece acontecer de forma vertical, onde aquele manda e este obedece. Evidencia-se um relacionamento pouco cordial, amigável, tornando-se, às vezes, até desumano e desrespeitoso para o professor que se sente amedrontado e ameaçado.

Outro aspecto que os professores colocam como empecilho ao desenvolvimento da educação como um todo, no município, é a ingerência política na escola. Todos, unanimemente, vêem a integração político-partidária como um mal que impede o crescimento do trabalho educativo. A exemplo do que aqui se considera um sério problema, abaixo o registro do seguinte depoimento:

Jacundã, no momento, tem que melhorar bastante a educação, porque hoje em dia - nossa educação - depois que os políticos se meteram dentro da educação, a gente não pode mais fazer um trabalho digno para a comunidade. Quando a gente começa a fazer um trabalho, logo eles (os políticos) mete o dedo no meio, tira aquela pessoas, querem transferir a pessoa, então tudo isso a gente magoa. A gente vê certos colegas que tão lutando para se formar para poder desenvolver um trabalho no município onde ele mora e a gente vê certos políticos meter o dedo no meio, querer transferir o colega pra outro lugar, tiram o cargo dos colegas e ... tudo isso a gente vai ficando magoado, sabe? É assim que nós estamos aqui em Jacundã. Nós ainda não conseguimos um bom desenvolvimento na educação por causa da política.

Através desse relato pode-se perceber a insatisfação dos professores quanto às atitudes dos políticos no meio educacional, que pretenciosamente julgam-se no direito de decidir os rumos da educação no município.

Contudo, apesar das mazelas, é com grande satis-

fação que as professoras primárias desempenham o seu trabalho. Consideram-se pessoas realizadas, importantes, felizes por terem a oportunidade de contribuir para a educação do município. Assim se sentem enquanto professoras primárias:

"Ah, eu me sinto uma pessoa muito feliz, de ser uma pessoa assim de importante pros meus alunos."

"Sinto-me uma pessoa realizada."

"Quase uma heroína..."

Muitos outros aspectos poderiam ser aqui abordados, porém, a limitação de tempo impede uma investigação mais profunda acerca dos fatores que envolvem a escola elementar no município.

Sem sombra de dúvida, a professora primária exerce um papel relevante. **Heroína...** Eis a palavra mais adequada para caracterizar a professora primária em Jacundá, pois apesar dos atropelos, ainda consegue ensinar as primeiras letras a inúmeras crianças carentes e um saber escolarizado, cobrado pela sociedade vigente.

Esta concepção reside na consciência das próprias professoras primárias.

### 3.2. A Escola Elementar em Marabá.

#### 3.2.1. A escola elementar na década de 50

Os dados aqui descritos sobre a escola elementar são oriundos de entrevistas a antigos moradores do município de Marabá, assim como de professores, visto que não existe arquivo algum sobre sua história nem mesmo documentos que registrem a trajetória da mesma.

Antes de falar da escola que temos hoje, cumpre-nos reportarmos à história da escola primária nos anos 50 para melhor entendimento da sua trajetória, assim como ao perfil econômico e político daquela época.

Na década de 50, Marabá restringia-se apenas ao hoje Núcleo Pioneiro ou Velha Marabá, ao bairro do Amapá e ao distrito de São Félix. Este último, naquela época, com mais ou menos uma dúzia de "residências", que se veio a ampliar após o advento da PA-70.

De acordo com entrevistas, Marabá de então era uma

cidade com um mínimo de atendimento sanitário, de saúde, de urbanização, de educação, de assistência à pobreza, enfim, cidade carente das condições básicas necessárias à sobrevivência da população de baixa renda. Era uma época em que não havia ruas asfaltadas, água encanada, a luz elétrica era deficiente, etc.

Nas palavras da professora Maria de Jesus Fernandes, "se a educação está para a sociedade assim como a sociedade está para a educação, faz-se mister abordar as

classes sociais existentes na época: senhores donos de castanhais, comerciantes, funcionários públicos, operários, braçais, castanheiros, concluindo: classe alta, classe média, classe média baixa e classe de baixa renda.

Em consequência do modelo econômico agroexportador - a monocultura da castanha ~~do~~ - pará era a principal fonte de produção, de riqueza e base da economia do município - Marabá era, naquela época, um polo gerador de grandes fortunas para os donos de castanhais e para a classe comerciária. O funcionalismo restringia-se aos serviços públicos: Prefeitura, Câmara de Vereadores, órgãos do Estado, órgãos de saúde pública, bancos (muito reduzidos; a proliferação de agências deu-se a partir da lavra de ouro da Serra Pelada), e o funcionalismo pertinente às redes de ensino estadual, municipal e privada, classe esta, sobrevivendo com as mesmas dificuldades de hoje em decorrência dos baixos salários.

Os castanheiros, na maioria, oriundos de outros Estados, vinham em épocas da colheita da castanha embrenhar-se mata a dentro em busca do ouro pardo que lhes garantisse a sobrevivência. Ao final, muitos não voltariam mais para as suas terras, suas famílias, ou porque constituíam novos lares ou porque o saldo do seu trabalho não lhes permitiam o regresso porque ficavam devedores do patrão, tendo que continuar trabalhando na juquira para pagar a dívida. Pelo comum, após a safra, eram abandonados doentes (sempre com malária) nos barracos da periferia da cidade."

No contexto político, continua Fernandes: "Marabá refletia, caracteristicamente, a política coronelista de cabresto que ainda persistia nos centros menos desenvolvidos do país(?)"

Os chefes políticos, com raras exceções, usavam e abusavam do trinômio 'quero', 'mando' e 'posso'. Os eleitores eram de cabresto, votavam no partido do chefe ou líder político. Em épocas de eleições arriçavam-se as contendas entre correligionários de partidos diferentes e eram comuns as contendas litigiosas entre os candidatos que se digladiavam através de discursos inflamados de acusações contra o seu adversário... O vitorioso no pleito assumia o poder e, imediatamente, demitia todos os simpatizantes do seu adversário. E assim, desse modo, todos os setores organizados da sociedade sofriam uma ruptura e uma descontinuidade nas suas atividades; nos seus objetivos, nas suas metas e nos anseios da própria comunidade.

Dentre os setores o mais atingido era o educacional, em virtude de seus professores e diretores serem designados para tais funções (magistério e direção) pelo prefeito da cidade. Muitas vezes demitia-se um professor que já estava no quadro há muitos anos para ceder lugar a um novo professor sem experiência nenhuma de sala de aula e, às vezes, com menos escolarização que o seu antecessor. A política educacional dos governantes consistia, talvez, apenas em manter e suprir as escolas já existentes com o mínimo de recursos financeiros destinados ao ensino. Não fazia parte de seus deveres planejar e implantar mais es-

colas públicas para atender às crianças em idade escolar.

Nos anos cinquenta a rede de ensino municipal de Marabá contava com apenas um grupo escolar - José Medonça Virgulino - e Escolas Isoladas, uma no bairro do Amapá e outra no distrito de São Félix.

Já nos anos sessenta, a rede municipal de ensino implantou mais duas escolas isoladas, uma no bairro do Cabelo Seco e outra no bairro de Santa Rosa.

Sobre o descaso da política dos governantes, o que se constata sobre o ensino público de Marabá, a partir dos anos cinquenta é, obviamente, a falta de escolas de instrução primária. A educação continua sendo de caráter elitista, seletista, discriminadora, retratando uma sociedade nos moldes aristocráticos. A escola não exercia ainda a função de preparar a mão-de-obra para o trabalho porque a própria sociedade ainda não exigia mão-de-obra especializada.

A realidade educacional dessa época mostra a desigualdade sócio-educacional e econômica, pelo fato de não havendo ginásios públicos, o aluno de baixa renda deveria contentar-se apenas com a instrução primária.

A admissão de professores e diretores se dava, na maioria das vezes, através de troca de favores eleitorais, não havendo concurso para os cargos e, consequentemente, nenhum compromisso por parte dos governantes.

Quanto à qualificação pedagógica do corpo docente, a maioria possuía apenas o curso primário completo. A

função de diretor era exercida por professores normalistas, geralmente as filhas das famílias de alta renda que se formavam nos colégios da capital.

Na sua prática docente, o professor apesar de despreparado pedagogicamente, e em decorrência deste próprio despreparo e, talvez para compensá-lo, exercia o magistério com mais responsabilidade, com mais seriedade, com mais abnegação. Era uma época, presumo, que por viver à margem e desvinculado do contexto nacional, dos movimentos reivindicatórios de sua classe, o professor interiorano não se revoltava com a sua situação de quase servilidade. Esse professor exercia a sua profissão certo de que nada mais havia além do cumprimento do seu dever de ensinar o aluno a aprender. Durante as décadas de cinquenta, sessenta e setenta, jamais a classe de educadores participou de uma greve ou de um ato público contra os governantes. Não que se sentissem explorados. Não que não se sentissem injustiçados. Faltava-lhes o que hoje sobra a essa classe: a conscientização de seu valor como classe trabalhadora que luta para ver seu trabalho e seus esforços recompensados com bons salários e melhores condições de ministrar o ensino aos seus alunos.

Nessa época a educação passava por um processo centralizado, tudo vinha pronto da SEDUC: os programas, os critérios de avaliação, o método a seguir e até as regras disciplinares. A direção recebia no início do ano letivo o programa de ensino. Esse já vinha dividido por etapas. Cada etapa era constituída de unidades e seus respectivos

conteúdos.

O professor teria de cumprir o programa ministrando o conteúdo exigido dentro de cada etapa. Isso porque as provas eram elaboradas na SEDUC e cobravam o conteúdo exato, por etapas. O professor não tinha o direito de elaborar suas provas e nem o direito de corrigi-las. Cabia-lhe apenas a tarefa de passá-las no quadro. A uma outra equipe cabia a tarefa de corrigi-las. O professor era avaliado pelo número de alunos aprovados no final do ano. Maior número de aprovação, professor eficiente, mais capacitados, mais competente.

O método aplicado pelo professor, era o de Hebert (hebertiano), embora não o conhecessem teoricamente. Em relação ao alunado, o método da escola naqueles idos, era centrado na pedagogia repressiva e repressora, ou seja, 'a palavra com sangue entra'. O aluno sofria punições, castigos corporais e morais. Ou aprendia ou fugia da escola.

A estrutura física dos prédios escolares obedecia mais ou menos ao modelo dos prédios atuais. As dificuldades e os problemas que existiam, quanto ao processo ensino-aprendizagem, talvez ainda continuem, com outras matizes, apesar das constantes reformas do ensino.

### 3.2.2. A escola elementar hoje.

Marabá ainda conserva, atualmente, alguns aspectos da educação de décadas passadas. O que mais evoluiu, evidentemente, foi o número de escolas em virtude do próprio desenvolvimento populacional.

No que se refere ao número de escolas, este foi acrescido, perfazendo um total de 39 unidades.

Em 1991, essas escolas efetuaram 9.489 matrículas, onde o número de alunos por série, o número de turmas, o número de turnos e o número de salas de aula estão assim representados:

DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MARABÁ EM 1991	
ELEMENTOS	TOTAL
Salas de aula.....	192
Turnos.....	115
Turmas.....	432
Alunos matriculados na 1ª série.....	2.574
Alunos matriculados na 2ª série.....	2.896
Alunos matriculados na 3ª série.....	2.182
Alunos matriculados na 4ª série.....	1.837

FONTE: Secretaria Municipal de Educação.

Vale observar que algumas escolas funcionam em até quatro turnos, cada turno correspondendo a três horas diárias de aula.

A estrutura física das escolas visitadas, de modo geral não compromete o desenvolvimento das atividades curriculares. São escolas amplas, com boa iluminação, salas arejadas e algumas até com quadra de esportes.

Um grande problema enfrentado nas escolas é a escassez de material didático, pois a prefeitura não supre as necessidades em relação a esses materiais, ficando muitas vezes, a própria professora responsável pela compra do material necessário à sua confecção, como dizem algumas delas:

"Às vezes eu utilizo meus materiais didáticos como tampinhas, palito de picolé, cartazes, dominó feito de cartolina... o que eu posso, o que é meu, porque a escola não oferece nada."

"Eu só utilizo material didático quando eu compro, pois a prefeitura não dá e os alunos são muito 'carente' pra comprar."

"A deficiência da escola é a falta de material didático. Por enquanto só. A falta de material é da prefeitura. Muitos materiais nós, professores, é que fazemos com nossos próprios recursos, tirando de nossos míseros salários."

Percebe-se que a aquisição de materiais didáticos por parte das professoras é apenas uma alternativa didática para que o processo ensino-aprendizagem não sofra maiores prejuízos. Ainda assim, essas professoras não têm acesso a materiais mais significativos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Mais uma vez fica demonstrado o descaso do poder público municipal para com a educação.

Este descaso pode ser também evidenciado pelo nú-

mero de professores leigos que atuam nas escolas primárias, cujo percentual é da ordem de 47%. Esse percentual se confirma na tabela a seguir:

QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MARABÁ - ATÉ 1991

QUALIFICAÇÃO	%
1º grau completo e incompleto	5,78
2º grau incompleto	38,46
3º grau não pedagógico	3,20
2º grau Magistério	41,03
2º grau + Estudos Adicionais	7,05
2º grau + Licenciatura Curta	0,64
2º grau + Adicional + Lic. Curta	1,28
Licenciatura Plena	1,28
Licenciatura + Pedagogia	1,28

FONTE: Secretaria Municipal de Educação

O quadro acima tende a permanecer, em virtude da falta de incentivo da Secretaria Municipal de Educação que não oferece nem mesmo cursos de reciclagem a tais professores. Isso é confirmado no depoimento de professoras:

"Da Secretaria Municipal só recebo paulada. A começar pelo salário. Não recebo nenhum incentivo com relação a curso de reciclagem."

"A Secretaria Municipal não promove nenhum treinamento."

"A Secretaria desde que entrei pra trabalhar nunca organizou nenhum curso de reciclagem."

A falta de investimento no preparo do corpo do-

cente para o pleno exercício do magistério reflete-se também no aluno, pois é este quem sofre as deficiências da formação inadequada de seus professores, o que contribui para o insucesso dos mesmos, principalmente nas séries iniciais. Observe:

RESULTADO DO ANO LETIVO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE  
MARABÁ NO ANO DE 1991.

ITENS	SÉRIES	1ª	2ª	3ª	4ª	TOTAL
Aprovados		55,44	55,98	63,76	70,41	60,60
Reprovados		19,60	22,72	16,71	11,91	18,41
Desistentes		20,11	16,38	15,68	14,73	16,74
Transferidos		4,85	4,92	3,85	2,95	4,25

FONTE: Secretaria Municipal de Educação.

Pelo que se percebe, a escola não está preparada para receber os alunos provenientes das classes populares, pois estes, "privados culturalmente", não conseguem adaptar-se ao modelo de escola e de educação que lhes é oferecido, levando-os a abandonar as salas de aula antes mesmo do término do ano letivo. Ou do contrário permanecem na escola sem no entanto obter êxito. Assim, a escola não está a serviço da maioria da população que realmente necessita da mesma. O papel desempenhado pela escola não contribui para o suprimento das necessidades sócio-culturais dessa classe, marginalizando-a e desenvolvendo um trabalho cujo resultado contribui para o fortalecimento da

situação vigente, ou seja, para a manutenção das realidades sociais.

Algumas professoras entrevistadas - a minoria - admite o fracasso da educação no município pois acham que a escola não recebe professores capacitados para o funcionamento adequado da mesma. Veja o que elas dizem:

A educação está péssima. Podemos melhorar, mas em primeiro lugar tem que melhorar a formação dos professores... Tem professores que vêm pra sala de aula que não sabem nem falar, não dizem uma palavra certa, então ele vai repassar pro aluno o quê? Tem muito professor que fala assim: 'meno', 'bebeno', 'comeno'. Acho que a formação está péssima. Principalmente do magistério. Essas professoras que saíram do magistério já saem sem... vai pra uma sala de aula sem a experiência nenhuma que o próprio magistério não dá. Olhe, aqui ninguém veio estagiar, nós só fizemos quando terminamos o curso, porque nós já trabalhávamos aqui.

"A educação primária, aqui, é um desastre. Como podemos dar uma boa aula se não fomos preparados para isso? Nesse caso, o professor tem que ter muita força de vontade e se esforçar por si próprio, mas isso não acontece com todo mundo."

A possibilidade de mudança nas escolas, se depender da maioria das professoras, é uma possibilidade quase remota, pois vêem-na de forma idealista. Segundo suas apreciações, a escola constitui-se num todo harmônico onde as relações pessoais e profissionais são baseadas no respeito, na amizade. Porém o que se nota é uma ausência de questionamento em relação aos problemas enfrentados pela escola. Assim dizem as professoras:

"Eu não mudaria nadinha nesta escola. Ela está certinha."

"Acho a escola ótima, maravilhosa. Pelo menos tem muita ordem, muito respeito entre todos os funcionários. Maravilhosa. Eu ensino aqui porque gosto. Não me acostumo em outro colégio só aqui."

Eu acho a escola muito boa, porque aqui todo mundo é unido, aqui todo mundo trabalha muito e em união. Não temos distinção. É uma escola bem organizada, a diretora é uma pessoa sencional e ela é uma pessoa que sabe como dirigir uma escola. É uma escola muito bem dirigida.

A escola é boa. É um pouco carente, assim... mas a diretora faz com que ela se torne uma boa escola, tanto para os professores quanto para as crianças. Não oferece aquela coisa de bens, assim... mas pelo menos bons professores tem. Tem limpeza, uma boa união, a gente coopera para ajudar o colégio e como diretora nós temos uma ótima colega, muito interessante, muito dedicada.

Mesmo sabendo da grande dificuldade de se trabalhar nas escolas municipais de Marabá e, que por diversas ocasiões as professoras tiram parte dos seus "miseros salários" para ajudar na manutenção da escola, ainda assim dizem que a escola é boa e que não a mudariam em nada. Isso mostra que há entre as professoras um baixo nível de criticidade alienando-se em relação aos problemas que interferem no andamento escolar.

Do modo como é desenvolvido o trabalho nas escolas, as contradições nela existentes não são evidenciadas, uma vez que as professoras não se dão conta da hierarquia de poder à qual estão submetidas. Entende-se que o papel da escola a ser desempenhado é exatamente o de desvelar as diferenças sociais existentes no seio desta para buscar soluções dos problemas a partir das causas que os fazem sur-

gir.

A visão "romântica" pela qual é vista a escola pelas professoras, denota uma concepção de que está é simplesmente uma instituição que promove apenas a transferência de conhecimentos. Não encaram a escola como uma "agência social que promove mudança"<sup>2</sup>, ou seja, como um estabelecimento que possa intervir no meio social com o objetivo de contribuir para a resolução dos problemas sociais. mediante a dissociação entre educação e política dentro da escola, elas têm esta instituição como se fosse isolada do contexto social da comunidade, sem se darem conta do valor que tem a escola para aquela parcela da sociedade desfavorecida social e economicamente.

Outro fator que interfere no andamento das atividades escolares é a questão da ingerência política. Essa ingerência prejudica principalmente pelo fato de estar diretamente ligada à demissão e nomeação de pessoal docente e administrativo sem ter como critério a competência, causando rupturas no processo ensino-aprendizagem.

Apesar de algumas professoras acharem que este fato é um fato real dentro das escolas primárias, há uma outra parcela que afirma não existir interferência política no setor educacional. Exemplificando:

"Ah, isso tem muito, este negócio de político vir e botar um; vem outro e bota outro. Principalmente em época de eleição. Tem muitas escolas aqui em Marabá que por exemplo, os diretores, os supervisores, são 'posto' pela janela pelos 'político'."

(2) YAMAMOTO e ROMEU, 1983. p.113. Ver o que os autores entendem por "Escola como agência de mudança social".

"Intervenção política na escola não existe. Sinceramente eu nunca vi política dentro da escola."

Mais uma vez se comprova o desconhecimento e descomprometimento das questões políticas por parte das professoras, que em sua maioria pensam da seguinte forma:

"Eu não tenho nada a ver com a intervenção política dentro da escola. Eu fico na minha."

### **3.3. A Questão da Prática Docente nos Municípios de Jacundá e Marabá.**

Concebendo-se a sala de aula como um espaço onde se dá a relação ensino-aprendizagem, torna-se imprescindível a abordagem da prática docente das professoras primárias que atuam nos municípios de Jacundá e Marabá.

O que se observa nesses municípios é que a prática dessas professoras está relacionada à sua formação teórico-prática, bem como à concepção de educação que permeia os cursos de magistério e, conseqüentemente, à visão destes em relação ao papel desempenhado pelo professor e pelo aluno, ao conceito de avaliação, à relação professor-aluno e a outras variáveis que interferem no desenvolvimento da prática pedagógica.

Por internalizarem a educação como transmissão de conteúdos programáticos aos alunos, assim definem o papel do professor:

"O papel do professor?... Ah!... É tão difícil, é tão grande! E o principal é que os alunos aprendam o que é transmitido."

"... é ensinar a educação."

"O professor ele existe para transmitir aquilo que ele sabe para um aluno que não sabe, né?..."

A centralização do processo ensino-aprendizagem no professor, pode contribuir para que os alunos ajam como seres passivos que devem assimilar os conteúdos transmitidos selecionados a partir da cultura universal acumulada. Tanto que, para estes professores o papel do aluno consiste em:

"... aprender o que o professor ensina."

"... em aprender para ser alguma coisa na vida."

"... em estudar, né?... Se preparar para uma vida melhor."

"Em aprender educação, né?..."

"Em o aluno se comportar 'direitim' na sala de aula."

Desta forma, constata-se que na maioria das vezes a aprendizagem dá-se mecanicamente através de aulas expositivas, onde a sala de aula constitui-se um palco cujo ator principal é o professor, que receita o seu monólogo para alunos que são meros expectadores. Tais procedimentos também foram observados por Maria Isabel da Cunha, quando diz:

A exposição oral foi a técnica a que mais assisti... O ritual escolar está basicamente organizado em cima da fala do professor. Não há aqui nenhuma rotulação prévia da aula expositiva. Há, sim, a constatação de que é o professor a principal fonte de informação sistematizada.

Tenho a impressão até que os professores criam um certo sentimento de culpa se não são eles que es-

tão 'em ação', isto é, ocupando espaço com a palavra em sala de aula.<sup>3</sup>

Não pretendemos dizer aqui, também que as aulas expositivas sejam algo extremamente negativo que não contribuam para a aprendizagem do aluno, mas sim, registrar que a forma como elas são conduzidas, sem diálogos, sem o envolvimento do aluno, é que as fazem assumir um caráter de mera transmissora de conhecimento.

Com relação aos alunos, Maria Isabel da Cunha comenta:

Por outro lado, os estudantes, de acordo com estudos feitos, estão condicionados a ter um tipo de expectativa em relação ao professor. Em geral, ela se encaminha para que o professor fale, 'dê aula', enquanto ele, o aluno, escuta e intervém quando acha necessário. O fato de se achar na condição de ouvinte é confortável ao aluno, especialmente se o professor possui habilidades de ensino que fazem com que a aula não se torne maçante. Este comportamento ratifica a tendência de que o ritual escolar se dê em cima de aula expositiva.<sup>4</sup>

Dentre as professoras investigadas, algumas afirmam que nas suas aulas travam diálogos com os alunos, porém ao serem perguntadas sobre a participação do aluno em sala de aula dizem:

"Participa. Vindo todos os dias pra sala, prestando muita atenção às explicações."

"Sempre. Eles prestam muita atenção."

"A participação é ler a tarefa no quadro, fazer as tarefas direitinho, brincar junto com os outros, então a criança que faz isso, né, claro que está participando."

(3) CUNHA, Maria Isabel da, 1989, p.135-136

(4) Idem. p.106

"É prestando atenção às aulas, fazendo as lições, fazendo as tarefas direito... prestando atenção em tudo o que eu falo, o que eu converso com eles, sabe?... Eu acho que eles têm uma participação assim, fazendo essas coisas."

Esses depoimentos possibilitam a verificação de que a idéia de participação gira em torno de estar presente na sala de aula, prestar atenção às aulas e executar as tarefas propostas. Em nenhum momento as professoras fazem menção à oportunidade de levar o aluno ao questionamento e à construção do conhecimento. A suposta participação está relacionada muito mais à liberdade de criar situações inovadoras de aprendizagem. Apesar de falarem em "conversa", os depoimentos deixam transparecer uma conversa unilateral, pois é notável que todas as decisões, definições, todos os argumentos giram em torno do professor.

Assim sendo, a metodologia utilizada pelo professor não vincula o conhecimento escolar à realidade do educando. Há um distanciamento entre a bagagem cultural trazida pelo aluno e o conteúdo programático proposto pela escola. Este ou é proposto pela Secretaria Municipal de Educação, ou por supervisores e diretores, sem a participação dos demais segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, professores, etc.). Assim dizem as professoras a respeito da seleção do conteúdo programático ministrados por elas:

"Os conteúdos são selecionados pela supervisora da escola. A supervisora seleciona e passa para o professor. E ele desenvolve só o plano diário."

"Quem fez pra nós foi a supervisora."

"Vem da SEMED\*, só que não sei quem elabora."

"Quem elabora é a supervisora junto com a diretora."

A definição de conteúdos por parte da equipe técnica desconsidera o contexto sócio-econômico e cultural dos alunos, uma vez que estes não provêm de uma mesma classe social, não têm o mesmo poder aquisitivo, os mesmos valores, a mesma cultura, etc. Ao acontecer esse tratamento de igualdade, os alunos fracassam por não se adaptarem à escola, a qual promove uma educação voltada para certos valores que não são os da maioria desses alunos. Para justificar o fracasso escolar, procuram-se culpados, e essa culpa geralmente recai ou sobre o aluno, que é desinteressado, ou sobre a família que não cuida da educação dos filhos. Como justificativa para o fracasso do ensino pode-se citar algumas afirmações do tipo:

Olha, às vezes eu penso que é problema até de casa, falta de incentivação da mãe. Porque a gente vê que aqueles alunos que a mãe está sempre acompanhando são uns alunos mais interessados na sala de aula. Já aqueles alunos que vêm pra escola sem fazer o dever de casa... Às vezes a gente manda fazer umas pesquisas eles não fazem, manda fazer um trabalhinho eles não fazem, então eles são os mais desinteressados em sala de aula. Então eu acho que também é falta de incentivo da mãe, dos pais.

Olha, eu acho que é pela situação financeira. Às vezes a gente vê dentro dos alunos da gente que já vêm lá de fora assim, mal informados. A educação eu acho que deveria partir do lar, né?... Porque às vezes o professor ele trabalha bem dentro da educação, ele incentiva tudo dentro da sala de au-

(\*) Secretaria Municipal de Educação.

la, mas talvez o aluno é um aluno que vem lá de um ambiente péssimo, então aí fica difícil para o professor. Eu acho que deveria partir lá do ambiente em que o aluno vive. Não é esperar pelo professor.

... eu acho que deveria partir do ambiente em que a criança vem e não só da escola. Porque às vezes a gente pensa que é só o professor que tem a obrigação de ensinar as crianças. Mas eu acho que não. Às vezes a gente recebe algum aluno assim, que ele não tem uma boa informação em casa, então fica difícil pra ele ter uma boa formação também. A educação deve nascer do próprio lar da criança. É de berço que ele recebe a educação.

Essas afirmações ratificam a questão de que o aluno é que deve adaptar-se à escola, e não a escola ao aluno. Segundo as professoras entrevistadas, especialmente em Marabá, a escola está preparada para receber qualquer aluno de qualquer classe social; se fracassam a culpa é da escola, tanto que algumas professoras dizem:

Olhando as salas de aula a gente vê que a escola preenche todas as expectativas da comunidade, porque aqui tem criança de todos os níveis. Aqui tem o filho do grande comerciante, como tem o filho do peixeiro da beira do rio: acho que a escola atende todos os anseios da sociedade.

"A escola que temos é uma escola voltada para o povo, para atender as 'necessidades' do povo."

Tal concepção não é admitida pelas professoras entrevistadas de Jacundá. Segundo eles, a escola não se encontra preparada para receber a população carente que a compreende, pois trabalha em consonância com uma realidade estranha a essa população. Isso deve ter sido observado no início deste capítulo que trata da Escola Elementar no Mu-

nicípio de Jacundá.

As afirmações das professoras de Marabá não são respaldadas pelos resultados estatísticos do ano de 1991 obtidos nas Secretarias dos municípios pesquisados. Em Marabá, 36,83% dos alunos matriculados nas escolas municipais são mal sucedidos, percentual este acrescido nas escolas estaduais de Jacundá, cujo insucesso alcança o patamar de 41,70%. Estaria a escola pública desses municípios atendendo às reais necessidades da população que a compreende? Estaria essa escola voltada para as expectativas do aluno? Que recursos são utilizados pela escola?

Os recursos utilizados não conseguem prender a atenção do aluno ou mesmo despertar nele o gosto pelo que está fazendo. O recurso mais utilizado pelas professoras é o livro didático, tido como referencial de trabalho na maioria das escolas, que leva, geralmente, o professor a uma submissão dos conteúdos, que na sua maioria são acríticos e desvinculados das questões sociais e obviamente das questões vividas pelo aluno no seu dia-a-dia. Algumas professoras desconhecem até mesmo o nome do livro que está utilizando e demonstram-se insatisfeitas com a bibliografia disponível. A fala de algumas professoras ratificam tais afirmações:

"Utilizo um livro integrado que tem todas as disciplinas. Gostaria de trabalhar com outro, mas só tem ele na escola. Tá faltando livro na escola, então peguei este aqui para dar pelo menos a leitura."

"Utilizo a 'Mágica do Aprender', de Iolanda Marques. Gostaria de trabalhar com outro, as 'crianças' estão enjoadas deste livro."

"Trabalho com uma cartilha... deixa eu ver o nome dela, porque eu não sei o nome dela... Mas não estou satisfeita com este livro."

É importante ressaltar que mesmo aquelas professoras que almejam trabalhar com outro livro didático, não mencionam uma bibliografia alternativa, não sabem qual livro lhes daria melhores condições de trabalho. Certamente essa dificuldade em indicar uma bibliografia adequada está no fato de não terem o hábito de leitura. Grande maioria das professoras entrevistadas não lêem, ou quando o fazem limitam-se à leitura do livro didático.

Através das entrevistas pode-se observar que as professoras não encontram tempo para ler:

"Não, eu não tenho tempo pra ler. O tempo que tenho é ensinando meus filhos."

"Olha, é muito pouco tempo, mas sempre eu leio um pouquinho. EU ultimamente preparo muita aula de Geografia, portanto leio o livro de geografia."

"Muito pouco tempo tenho pra ler. Leio só os meus livros didáticos."

Outra variável passiva de análise é a relação professor-aluno. Entendemos que para o desenvolvimento de uma ação pedagógica seja necessário levar em consideração o relacionamento diário daquele que proporciona as condições de aprendizagem (professor) e daquele que busca estas condições de aprendizagem (aluno). Mas que características marcam o relacionamento entre professores e alunos dos municípios de Jacundá e Marabá? A maioria das professoras entrevistadas atribuem o bom relacionamento à

questão afetiva:

A gente é muito amigo, sabe?... Eles gostam muito de mim, eu gosto muito deles. Eles conversam muito comigo e eu converso muito com eles. Eu acho que a gente se relaciona muito bem, porque no caso eu sempre dei aula pra criança, né?... Como vocês viram eles são todos pequenininhos. Eu acho que pra gente lidar com crianças a gente tem que ser mais delicada, eles se apegam muito à gente. Tem que saber entender eles.

"Ah, 'nós se trata' muito bem. Muito bem mesmo. Até agora não encontrei nenhum aluno pra me tratar mal, não."

"Eu acho uma relação boa. Eles gostam de mim e eu gosto deles."

"Eu trato eles bem e eles me tratam bem."

"A nossa relação é boa. Eu deixo eles à vontade e eles me deixam à vontade. As crianças são sempre 'silenciosas', são ótimas, maravilhosas. São 'educadíssima'."

Compreendemos que a efetividade é importante para que se dê uma boa relação entre as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem, porém existem outros aspectos que devem ser levados em consideração. Maria Isabel da Cunha questiona sobre os limites da idéia da relação professor-aluno:

Mas fica a questão: quais os limites da idéia da relação professor-aluno? O que nós concebemos quando tentamos exercitar estas conceituações? Restringe-se o mesmo conceito a aspectos afetivos? Parece que não. As virtudes e valores do professor que consegue estabelecer laços afetivos aos seus alunos repetem-se e intrincam-se na forma como ele trata o conteúdo e nas habilidades de ensino que desenvolve.

(...)

A forma como o professor se relaciona com a sua

percepção de ciência e de produção de conhecimento. E isto interfere na relação professor-aluno, é parte desta relação.<sup>5</sup>

As professoras entrevistadas não atentam para os aspectos levantados por Maria Isabel da Cunha, quando restringem este conceito de bom relacionamento apenas à afetividade, ao tratar bem, ao "deixar à vontade", etc. Percebe-se nas entrelinhas das entrevistadas que esta relação ocorre verticalmente, pois o aluno não é chamado a participar, dentre outras questões, da seleção e organização dos conteúdos, não é levado a produzir conhecimento, ou seja, não acontece a troca de experiências, de conhecimentos, ficando professor e aluno em polos opostos quando se trata do saber organizado, isto é, o professor intitula-se o detentor do saber e o aluno aquele que nada sabe, que deve aprender com o professor.

Uma relação amigável, mas que não dá oportunidade para que o aluno emita opiniões sobre o que está sendo estudado, pode ser considerada uma relação de igualdade?

As professoras não se dão conta da relação autoritária que exercem sobre os alunos, mas parece que esta é uma questão herdada hierarquicamente dos diversos segmentos da escola, pois da mesma forma, os professores reclamam da relação de imposição assumida pelas direções de escolas, fato esse constatado principalmente no município de Jacundá. Ao comentarem sobre o seu relacionamento com o corpo administrativo, relatam:

(5) CUNHA, Maria Isabel da. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, 1989. p.146/147.

"Às vezes quando tem reunião sobre apresentação festiva participo das decisões da escola."

"O diretor da escola onde trabalho não deixa falar nada. Ele mesmo decide por ele mesmo."

"Não, eu não participo das decisões da escola."

"Nem sempre a gente participa. Fazem uma reunião lá depois é que vão jogar pra gente. Só comunicam a gente."

Mesmo aquelas professoras que dizem participar das decisões da escola confundem "participação" com "comunicação". Veja o que dizem estas professoras quando perguntadas se participam das decisões da escola e de que forma participam:

"Participo sim. O diretor convoca a gente faz uma reunião e explica as mudanças."

"Participo sim, pois vou sempre nas reuniões onde o diretor diz o que mudou."

Assim como os alunos são colocados à margem das decisões curriculares, os professores também são excluídos das decisões que envolvem a escola. E estes às vezes têm a ilusão de participar ativamente dos trabalhos desenvolvidos no sistema de ensino no âmbito escolar.

A pouca democracia vivida no seio da escola transparece nitidamente no processo de avaliação.

A prática de avaliação vivida em sala de aula é sempre uma prática que reflete aquilo que o professor e os alunos pensam sobre este processo. Ela revela, mesmo que disso tenhamos ou não consciência, um referencial teórico-metodológico que tanto pode ser produto da reflexão como incorporação do senso comum. Neste último caso, não se

apresenta como uma prática pensada, mas como a repetição, sem crítica, dos modelos que, desde sempre, têm sido utilizados na escola.<sup>6</sup>

A forma de avaliação utilizada pelas professoras entrevistadas não foge à regra tradicional, ou seja, avaliam seus alunos principalmente através de testes mensais e/ou avaliações bimestrais. Essa atitude reforça a idéia de que as avaliações são feitas de forma estanque, os alunos são avaliados principalmente quantitativamente. Assim, a expectativa do professor é que o aluno dê exatamente a resposta que está esperando, ficando a criatividade do mesmo comprometida. A expectativa do aluno é sempre em relação ao professor, pois é este quem detém o poder de julgamento. As avaliações em geral não são destinadas a verificar o nível de compreensão estudado nem o seu relacionamento com a prática, apenas exigem um esforço de memória.

Veja o que dizem as professoras:

"Avalio meus alunos através de prova bimestral:"

"Eu sou muito simples. Mas eu 'avalheio' meus alunos principalmente nos testes e provas bimestrais. Só que eu 'avalheio' muito bem."

"A maneira de avaliar os alunos é uma prova bimestral."

"... faz uma prova durante o bimestre que vale oito pontos. E os outros dois pontos ficam para o comportamento e o caderno do aluno."

(6) Tec. Educ. Rio de Janeiro. v. 19 (92/93): 32-35, jan/abr. 1990

Um outro aspecto constante no depoimento das professoras é a prática de avaliar o comportamento do aluno. Fica difícil estabelecer padrões de comportamento, mas partindo-se do princípio de que o conceito de bom aluno para essas professoras é o "quietinho", "que fica sentado", "que não pede para ir ao banheiro", etc., pode-se deduzir que o aluno que tem uma atitude contrária a essas certamente não atingirá níveis de avaliações significativos dentro do esquema proposto pela professora, já que o comportamento corresponde em média 20 a 30% do total da prova. A título de exemplos:

"A prova vale 7,0 pt e 3,0 pt 'tá entrando' o comportamento..."

"Eu avalio mais pelo comportamento, porque o aluno quieto aprende mais do que o danado, porque ele presta mais atenção nas explicações. Em média eu dou 2,0 pt."

"Eu caracterizo o bom aluno pelo comportamento. O aluno que é bem comportado tem mais condições de aprender mais facilmente."

Assim como os conteúdos, o sistema de avaliação também assume um caráter de verticalidade, pois o poder de avaliar geralmente centrado no professor, não oportuniza outros critérios de avaliação, como por exemplo um momento de reflexão por parte de alunos e professores sobre suas ações diárias no decorrer do processo ensino-aprendizagem, ou ainda a avaliação mútua onde não somente o professor avaliasse o aluno, mas que também esse tivesse a oportunidade de opinar sobre a prática do professor. Isso não é verificado no cotidiano escolar das professoras

primárias que em sua maioria desconhecem esses processos, pois quando interrogadas se em sala de aula havia espaço para os alunos avaliarem a si próprios e ao professor, responderam:

"Pelo menos na minha turma os alunos não têm esse interesse."

"Não. Eu acho que eles não 'se avaliam' eles 'mesmo' não, e nem o professor."

"Eu avalio os alunos na sala de aula, mas eles não têm a oportunidade de me avaliar."

Uma parte das professoras acreditam desenvolver uma avaliação recíproca, porém as explicações de como essas avaliações acontecem não ratificam as suas afirmativas:

"O que o aluno mais faz é avaliar o professor, né?... Por exemplo, né?... O professor tá ali na frente dando aquela aulinha, qualquer falhazinha ele vai observando. Então isso é a mesma coisa de uma avaliação."

Há espaço, sim, para o aluno se auto-avaliar... Vamos supor: eu dou um texto, né, para aquele aluno. Ele interpreta aquele texto. Então ele interpretando com suas próprias palavras... vamos supor: dei uma pergunta. Se ele **concorda**, se eu concordo com aquela resposta dele... eu concordando com a resposta dele, que ele deu pessoalmente ele está avaliando ele próprio.

Dou espaço para as crianças avaliarem também. Às vezes quando a gente erra no quadro eles dizem:

- Tia, faltou o acento aqui...

Então eu dou este espaço pra eles também me avaliar. É muito importante."

Pelos relatos pode-se notar que há um equívoco quanto ao conceito de auto-avaliação e de avaliação re-

cíproca.

No primeiro relato a professora afirma que o aluno a avalia através de observações, mas quando inquirida acerca do espaço concedido para que este aluno socialize suas observações, ela responde que não há este espaço. Deduz-se a partir daí que a observação dentro desses parâmetros não contribui para o crescimento do professor no seu exercício docente.

No segundo relato, a professora confunde a avaliação com interpretação de texto, e além disso a resposta do aluno tem que estar de acordo com o seu ponto de vista. Cabe a ela decidir sobre a idéia emitida pelo aluno.

Já no terceiro relato, a correção gramatical é entendida como avaliação do professor pelo aluno.

Esses relatos demonstram que o processo de avaliação está muito aquém da idéia de avaliação globalizante, onde todos os segmentos da escola passam por um processo de avaliação coletiva objetivando melhorar o funcionamento da escola como um todo.

Depois de todos os aspectos até aqui abordados, não se poderia deixar de questionar a prática política dessas profissionais a partir do que foi evidenciado em seus depoimentos.

Maria do Carmo Cavechini em prefácio ao livro de MARTINS diz que "a educação nos moldes como vem sendo aplicada não está vinculada aos problemas sociais, econô-

nicos e políticos dos nossos dias e o professor ainda está preso ao conteúdo a ser ensinado, sem questionar a legitimidade deste conteúdo."<sup>7</sup> Entende-se que a prática pedagógica do professor e, evidentemente da professora primária, é reflexo da sua vivência na sociedade.

Como na sociedade há uma forte tendência em camuflar os desníveis sócio-econômicos, logicamente tais situações são também vivenciadas na escola, visto ser o professor - como foi dito anteriormente - produto da sociedade em que vive.

Os docentes entrevistados estão mais voltados para as questões técnicas da educação do que para os fenômenos sócio-políticos que a envolvem. A grande maioria (cerca de 97%) consideram-se "apolítica" e não vê nenhuma relação entre política e educação. Há posições como:

"Sou apolítica. Não gosto de política."

"Eu acho que política e educação não devem se misturar, né?..."

"Eu não gosto de política, não. É tanto absurdo que tá acontecendo por aí... Chega um político fala isso, chega outro, fala aquilo, então eu fico neutra, não voto em ninguém, mas não sou contra nenhum partido político. Sinceramente eu me considero apolítica."

"Eu acho que política não tem nada a ver com escola. Eu acho que escola deveria funcionar independentemente de política."

Mesmo colocando-se longe das questões políticas

(7) MARTINS, Maria Anita Viviani. Op. cit. p.10

"queiram ou não, os educadores, tenham ou não consciência dessa realidade, seu trabalho é necessariamente político...Numa palavra, o político constitui o próprio ser do ato educativo, enquanto o ato humano e como tal inserido na luta concreta dos homens".

E o professor, porque não incorpora as questões sociais? Por que preferem o apolitismo?

Fazendo uso das palavras de Maria Anita Viviani Martins (1987, p. 82) "o apolitismo dos professores exclui a possibilidade de sua participação consciente na solução de problemas pedagógicos, resultantes, da não pedagogia, mas das condições econômicas, sociais e políticas que condicionam a educação afastando a possibilidade de uma práxis transformadora!"

Se a politização da educação gera uma prática pedagógica consciente e transformadora, então como se explica o alheamento político das professoras que atuam na educação primária? Presume-se que a formação política não fez parte da história de vida dessas professoras. Constatase que 87,5% da população pesquisada não é filiada a qualquer partido político, não é sindicalizada, não participa de greves, nem tampouco de qualquer movimento social. Não vêem a organização de classe como algo útil à categoria, tanto que algumas professoras afirmam:

"Não participo de nenhum movimento social, não sou sindicalizada, nunca me incomodei muito como sindicato. Não é importante para professor".

"Não participo de nenhum movimento social, não sou sindicalizada e não <sup>sou</sup> filiada a nenhum partido político."

"Não participo de nenhum movimento social, não sou sindicalizada, porque sou mais de ficar na minha, observar e..."

Quanto às greves, são quase unânimes nas suas respostas:

Destesto greve. Não resulta nada. Só chama mais atenção pras dificuldades. Quando teve uma greve aqui, os professores que participavam da greve ficaram com raiva de mim. Eu falei no portão:

- Olha, não vai entrar ninguém aqui. Não vai ter greve. A aula continua normal. Isso aí é baixaria. Eu quero ver quem vai passar por aqui. Ninguém vai passar, ninguém vai parar, porque se não está gostando sai, porque não adianta nada, a greve só vem prejudicar as crianças. Eu não gosto não. Eu não sou muito rica, sou pobre, tenho dificuldade mas eu acho que se você entrou pra trabalhar, se você não está gostando, sai. Tá certo, a gente tem que lutar pelo salário da gente, tem que brigar, mas vamos fazer uma greve com classe, vamos saber como agir, não com baixaria, com escândalo."

"Greve mesmo eu nunca participei não. Não gosto de greve. O povo só quer falar da vida 'aleia'... Pra mim isso não é greve não."

"Nunca participei de greve, não suporto greve, eu acho greve uma besteira, não resolve nada. Aqui pelo menos no nosso país não resolve, senão a gente não estava ganhando só isso."

Mesmo aqueles que dizem participar das greves participam passivamente, ou seja, sem maiores contribuições concretas para o sucesso das mesmas, enquanto arma de mobilização e conscientização da comunidade escolar. Essa pseudo-participação dá-se, às vezes, simplesmente pa-

rando, outras vezes ficando em casa e até mesmo "assistindo por fora", sem se envolver com a questão.

Ignorar o político nas questões educacionais significa não dar sentido ao que se ensina e/ou ao que se aprende, significa ainda não perceber que a escola é parte da sociedade e como tal permeada das mesmas relações sociais. Desta forma o professor tem a ilusão de que participa igualmente da vida social e supõe que contribui para a superação das contradições sociais. Porém, um trabalho pedagógico que não conduz a uma organização mais efetiva da sociedade civil, em especial das classes subalternas, já comprometeu boa parte de seu sentido educativo e eficácia.

A criação e o fortalecimento das associações de professores, de funcionários, dos movimentos estudantis e dos sindicatos, são fundamentais, não apenas para uma transformação da sociedade, mas da própria escola... É aí, muitas vezes, que os indivíduos adquirem uma compreensão mais lúcida e profunda no processo histórico, das possibilidades e limites da sua prática, do sentido da sua atividade, enfim, do saber realmente transformador porque brotado na prática coletivo<sup>8</sup>

O que se pretende aqui evidenciar é que as professoras primárias em foco, não se vêem como trabalhadoras da educação e que, como todo trabalhador deve lutar por melhores condições materiais de vida e que essas melhorias só poderão acontecer através da organização de classe e da intervenção no meio social.

(8) COELHO, Ildeu Moreira. In: BRANDÃO, 1982. p.41

Geralmente, os professores assumem o magistério nutridos por um certo sentimento de vocação e muitas vezes dizem não trabalhar por dinheiro, mas porque gostam, como se a profissão não passasse de uma simples diversão. Exemplificando:

"Exerço o magistério há três anos. Gosto do magistério porque é uma coisa que sempre quis. Não me importo com salário. É uma coisa de coração. O importante é que as crianças aprendam."

"... porque quando a gente assume, principalmente ser professor, a gente tem que ter responsabilidade. A gente não vai visar porque ganha dezesse- te mil cruzeiros... Eu ganho pouco e não estou nem aí. Quem não quer, escolhe outra profissão."

Os depoimentos deixam claro a exclusão da possibilidade de luta dos profissionais da educação. Quem não está satisfeito deve sair, procurar outra profissão e não lutar por melhores condições de trabalho. Nessas condições a professora primária trabalha por outros objetivos que não são os seus e conseqüentemente desenvolve um projeto político que não lhe pertence, pois não trabalha em benefício das classes menos privilegiadas não se beneficiando também do fruto do seu trabalho.

#### IV. CONCLUSÃO

"Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo."

Páulo Freire

Com o desenvolvimento deste trabalho mais uma vez pode-se comprovar que os problemas que hoje atingem a educação têm suas raízes no contexto sócio-político e econômico-cultural do país.

Observamos através das pesquisas bibliográficas que os problemas aqui detectados não se constituem em algo novo, pois têm sido falta de discussão da sociedade brasileira no decorrer da história da sua educação.

Ao analisar as leis que regem o ensino no país, facilmente detecta-se que as mesmas foram feitas para atender aos interesses de uma pequena parcela da população, esta sim, com acesso fácil à escola. Segundo GONÇALVES, uma das grandes preocupações das reformas que foram introduzidas no sistema escolar refere-se à necessidade de melhoria qualitativa do ensino e que as mesmas "presupõem um entendimento de que o ensino é de qualidade, quando os alunos são expostos a um volume de conhecimento somente possível de ser apreendido por uma clientela socialmente privilegiada e, portanto estimulada culturalmente."

Sendo as leis voltadas para as camadas privilegiadas, a grande maioria da população não é convidada a participar da elaboração das mesmas. A ausência de debates exclui até mesmo setores para os quais destinam-se as leis.

Sentimos que tais procedimentos tendem a perder-se devido à desarticulação das camadas dirigidas e à

pretensão de políticos que se julgam "auto-suficientes" para legislar a educação.

Essa "auto-suficiência" também é constatada no seio das escolas dos municípios pesquisados quando da elaboração do currículo, pois preocupada - a escola - com os resultados, com o técnico e com o racional, visando apenas os objetivos pré-estabelecidos, delimita a ação da comunidade escolar limitando a autonomia dos professores na tomada de decisões no processo educativo.

Como também a escola não convida a comunidade a participar do planejamento curricular - até mesmo por entender currículo como rol de disciplinas e/ou conjunto de matérias a serem ministradas em determinado curso ou grau de ensino - esta rende obediência ao currículo tradicional fornecido pelas instâncias educacionais superiores, desconsiderando o contexto social em que está inserida e conseqüentemente o aluno.

Neste trabalho foi detectado que a educação nos municípios objeto de pesquisa tem sido desenvolvida de forma unilateral, sem a participação coletiva, onde a relação entre os elementos que compõem a escola obedecem a escala hierárquica de poder, ou seja, a imposição de uns sobre os outros. Nessa perspectiva, limita-se o desenvolvimento das potencialidades tanto dos alunos como dos trabalhadores da educação.

Limita-se porque alunos, professores, etc., não encontram espaço para o diálogo, para o debate, para a or-

ganização de categorias, distanciando-se das questões políticas e das questões sociais que afetam a escola.

Analisando a forma como estão estruturados os cursos de formação de professores dos municípios já citados, percebe-se um certo descompromisso dos setores competentes em propiciar uma formação que vise o trabalho dos futuros professores quando em exercício da profissão. Tal descompromisso tem contribuído para o descrédito desses cursos, levando os jovens a preferir outros cursos, ingressando no magistério apenas por este constituir-se um "curso fácil" e por ser via de rápida aquisição de emprego. Contudo, nota-se que tais profissionais - embora achando o curso fácil - não saem preparados para ingressarem no mercado de trabalho.

Entendemos que a "Prática de Ensino" constitui-se numa das disciplinas que deveria preparar o aluno para atender as necessidades exigidas pela profissão. No entanto é vista tanto pelas professoras primárias quanto pelos alunos do 3º ano magistério como uma atividade inócua, que não traz maiores resultados para suas práticas docentes. Começam, a partir daí, as implicações na prática do professor primário. Como oferecer uma educação eficaz se se recebem uma educação deficiente? As mazelas deixadas pela "Prática de Ensino" é facilmente percebida no despreparo claramente assumido pelas professoras primárias quando afirmam saber O QUE fazer, mas não saber COMO fazer.

A maneira como se desenvolvem os estágios no cur-

so de formação de professores e a indefinição de objetivos da disciplina Prática de Ensino tem deixado transparecer que esses são feitos de formas aleatórias, tendo sentido apenas como forma legal de integralização do currículo.

Evidentemente os cursos de magistério não têm propiciado aos seus estudantes nenhuma formação técnica, deixando-os familiarizados com os conteúdos a serem trabalhados, nenhuma formação política, capacitando-os para uma análise crítica desses conteúdos, vinculando os conhecimentos adquiridos às questões sociais do educando.

São muitos os fatores que contribuem para o despreparo técnico e político do profissional. De acordo com as entrevistas feitas, o despreparo técnico está vinculado principalmente ao grande número de faltas por parte do professor, o que obrigatoriamente implica numa redução de carga horária; na seleção e organização de conteúdos que na maioria das vezes não atendem às necessidades do educando e, ao recrutamento de profissionais não habilitados para o exercício do magistério.

Quanto ao despreparo político, entendemos, este implica na falta de debates, na apreciação crítica dos conteúdos e especialmente devido à não participação da comunidade escolar na organização e elaboração do currículo, pois apesar das tentativas de democratização através de conselhos escolares, grêmios estudantis, ainda há muitas dificuldades em efetivar tais organizações por acre-

ditarem - os dirigentes - que essas mobilizações constituam-se em ameaças aos cargos que ora ocupam.

A negação de uma preparação técnico-política adequada aos profissionais da educação, tem influenciado fortemente a atuação do professor da escola elementar, os quais sentem inúmeras dificuldades em operacionalizar o mínimo de conhecimento adquirido durante o curso, quando se deparam com a realidade de sala de aula, pois foi preparado para atender uma clientela homogênea, com cultura e comportamentos iguais e não uma clientela heterogênea, de diversas classes sociais e de comportamentos diferenciados.

A visão "romântica" de que todos são iguais e de que a escola é para todos, tem contribuído para o insucesso das crianças que se matriculam nas séries iniciais do ensino primário ocorrendo uma alta taxa de reprovação e evasão por não se adaptarem à escola.

Outro agravante é a forma como se processa a avaliação nas instituições educacionais pesquisadas. Medem o conhecimento do aluno através de provas mensais e/ou bimensais, as quais não constituem um referencial para a retomada e/ou prosseguimento do processo ensino-aprendizagem, mas num mero ritual de atribuição de notas ou conceitos para cumprimento de formalidades burocráticas exigidas para representação de vida escolar do aluno.

Como diz uma professora do curso magistério,

embora já se tenham dado algumas discussões sobre avaliação, percebe-se que esta continua sendo um

apêndice do sistema educacional e para que seja mudada também precisará ser mudado todo o comportamento dentro da educação, pois o seu objetivo não é provar o desenvolvimento do educando, mas atribuir a este uma nota.

Também inexistem nas escolas uma prática de avaliação coletiva e a auto-avaliação, o que se dá é uma avaliação de conteúdo onde apenas o professor avalia o aluno.

Diante dos aspectos aqui abordados verifica-se que tanto a escola secundária quanto a escola elementar vêm desempenhando um papel pouco democrático, na medida em que não conseguem trabalhar as questões técnicas aliadas às questões políticas, o que propiciaria ao professor e ao aluno um interagir na sociedade. Ao contrário, fecham-se as portas para o trabalho de formação política, para as organizações docentes e discentes, mas em contrapartida permite-se a ingerência política em seu interior, o que da forma como vem sendo feita, torna-se algo maléfico tanto para uma boa atuação do professor, quanto para o desenvolvimento da escola como um todo.

Após essas simples reflexões teóricas poder-se-ia concluir que faz-se necessário o repensar urgente da formação e da prática da professora primária, bem como do planejamento curricular dos cursos de magistério devido à urgência de se encontrar formas alternativas "de romper com os métodos tradicionais de ensino que não respeitam o saber das crianças e sua forma natural de aprender", ignorando-o enquanto portador de cultura.

Levando em consideração que o currículo envolve

todas as atividades planejadas ou não, desenvolvidas dentro e fora da escola, concluímos que o mesmo deve ser reorientado de forma democrática envolvendo os diferentes grupos que integram a escola (pais, alunos, professores, especialistas e movimentos sociais), os quais participarão como sujeitos ativos no processo de problematização, organização e retorno dos conhecimentos produzidos para a escola.

Repensar o currículo significa, também, contradizer a cultura dominante produzindo uma "contra-educação" que possibilite a comunidade escolar participar ativamente nas tomadas de decisões buscando alternativas para uma "pedagogia a favor do oprimido". Pedagogia esta, comprometida com uma visão crítica da realidade e com a construção de uma sociedade mais justa, mais livre, que subverta a ordem pré-estabelecida em prol da transformação do homem e do mundo.

Concebendo-se que a professora primária exerce um papel de relevante importância na construção deste novo homem e deste novo mundo, torna-se imprescindível que as escolas dos Municípios de Jacundá e Marabá desenvolvam uma pedagogia voltada para a reconstrução social, visto ser a escola uma das alavancas para que se possa desenvolver no homem, um espírito crítico-reflexivo tornando-o capaz de compreender os fenômenos sociais referentes ao contexto ao qual está inserido.

Nesta perspectiva, a escola deve atuar "como uma

agência social que promove mudança"<sup>1</sup>, introduzindo o educando na participação de tarefas que certamente enfrentará no mundo atual, possibilitando-lhe uma ação consciente na realidade, provocando um avanço no processo de transformação.

Assim contextualizada, a escola assume um relevante papel de romper com valores tidos como absolutos, reconstruindo uma nova filosofia de vida, uma nova forma de ver as coisas e o mundo com base na unidade coletiva.

Essa nova forma de ver o mundo faz com que o homem torne-se humanizado, libertando-se da escravidão de idéias através da "ação-reflexão-ação."

Como diz Paulo Freire, "mudança e estabilidade resultam ambas de ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como ser de práxis, o homem, ao responder os desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-social."

Dessa forma, a relação professor-aluno acontece de maneira democrática podendo, o educando, participar ativamente do processo de discussão, o que oportunizará a elucidação de idéias através de debates abertos e da socialização do aluno na diversidade de trabalhos em grupo, da iniciativa à pesquisa.

O espírito democrático que permeia a prática do educador contribui para a construção coletiva do currículo a ser trabalhado, desfazendo-se dos resquícios tradicio-

---

(1) YAMAMOTO e ROMEU. Op. cit. p.113

nais impostos pelo modelo de "educação bancária"<sup>2</sup> e conservadora, abrindo espaço para a reflexão e para a crítica do proposto pelo coletivo. Nesse tipo de trabalho deve ser estabelecida uma relação de empatia, onde o professor, assumindo o compromisso de educador, procure sentir a necessidade do educando, vivenciando com ele os seus anseios, as suas aspirações, traçando uma relação afetiva consolidada, vislumbrando compreender o seu mundo (do educando) para melhor atingir seu objetivo de transformação social.

Assim, o professor assume um papel de facilitador da aprendizagem, onde a relação professor-aluno acontece de forma horizontal, ocorrendo uma mútua troca de conhecimentos e experiências que o educando adquire - ainda senso comum - ao longo da vida em sociedade, pois "... educador e educando educam-se juntos na 'práxis revolucionária', por intermédio do mundo que transforma"<sup>3</sup>.

Nessa perspectiva construtivista da educação a metodologia empregada é de construção do conhecimento pela descoberta e execução de atividades, o que se constitui um exercício intelectual, físico e social através do trabalho. Esta metodologia contribui para que o educando entenda a realidade em sua totalidade.

O método não é um fim em si, este subordina-se ao

(2) FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1987. p.59. Ver o que o autor entende por educação bancária.

(3) MARX. In: GADOTTI, 1990. p.43

conteúdo, à matéria estudada, portanto é o caminho que facilita, orienta e simplifica a descoberta no processo de ensino. Por se ligar a princípios universais, o método tem, entre suas características, a rigorosidade, a fecundidade, ou seja, a capacidade de detectar todos os aspectos das coisas e sua vulnerabilidade à ação.

Na tentativa de descobrir a realidade, a escola não possui parâmetros estabelecidos que separam o "mundo" de sua vida curricular. Existe uma metodologia que faz a interação entre ambos, através tanto de atividades extra-classe como de atividades que permitam a inserção da realidade social, econômica e política à escola, visando a conscientização e o preparo do aluno para uma ação transformadora do mundo em que vive.

Nessa metodologia, o ensino dá-se de forma horizontal, estabelecendo uma relação onde o educando tem vez e voz, como diz Emília Ferreiro em entrevista dada à Revista Nova Escola, enriquecendo-se nesse diálogo construtivamente.

A avaliação da aprendizagem se processa de forma globalizante e contínua, ou seja, em todas as formas de socialização e expressão do aluno, como a participação, a percepção, desenvolvimento cognitivo, compromisso (responsabilidade, contribuição, etc.) durante todos os momentos do processo ensino-aprendizagem, incluindo-se a auto avaliação e a heteroavaliação.

Nesse sentido, a educação não tem conteúdos pron-

tos a serem repassados aos alunos, nem mesmo rende obediência ao currículo tradicional. Os conteúdos são selecionados a partir do conhecimento da realidade e das necessidades que envolvem o contexto educacional em foco. Esses conhecimentos dão-se através de contatos, reuniões, encontros, debates, para que possa ser reformulada a proposta curricular a qual será novamente exposta para apreciação, enriquecimento, crítica e aprovação pelas pessoas envolvidas.

Deve-se ter o cuidado na seleção e organização desses conteúdos de abranger grandes eixos da educação, como: educação e trabalho, educação e sociedade, direitos e deveres, educação e política, educação e cultura, etc., e os demais problemas que afligem a comunidade.

"Para o educador-educando, o conteúdo programático não é uma doação ou imposição, mas a devolução organizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada."<sup>4</sup>

Sabe-se que tal prática pedagógica escolar implica inicialmente em um choque ideológico pelo fato de estarmos num sistema educacional em que prevalece idéias e práticas de dominação e poder, as quais têm o firme propósito de preservar o controle social, econômico, político e cultural através da educação.

O novo traz em si, a incerteza, a instabilidade, o medo de mudanças que venham desestabilizar o já existen-

---

(4) FREIRE, Paulo. Op. cit., p.83-84

te e conhecido, criando barreiras para implementação de uma nova ordem, provocando reações contrárias às possíveis perspectivas de mudança. Essas reações fazem com que os detedores do poder lancem mão de medidas punitivas para desarticular os movimentos de reconstrução da sociedade.

Em um nível mais específico, o da escola, pode-se encontrar entraves no emprego desta metodologia por a mesma contribuir para uma reflexão profunda das relações sociais, visando a libertação do homem.

É válido ressaltar que, para concretização desta prática pedagógica, torna-se imprescindível a contribuição dos movimentos sociais e a organização de classes através de sindicatos, associações, etc.

A medida em que o educador conscientiza-se do seu papel de militante político dentro da sua prática pedagógica, ele torna-se um "ator social" intervindo diretamente no processo educacional, comprometendo-se com a construção de novos valores que implicam numa nova concepção de mundo e com um projeto de sociedade voltado para as aspirações das classes populares.

Envolvendo-se com a questão da formação e da prática da professora primária dos municípios de Jacundá e Marabá, e sentindo-se, principalmente nos alunos do 3º ano magistério (futuros professores primários), um árduo desejo de conquistar espaços cada vez mais amplos que proporcione a reconstrução da sociedade através da troca de experiências, através da discussão e debate, não se te-

ria melhor forma para incentivá-los na luta do que as próprias palavras do educador Paulo Freire, o qual diz que o educador-transformador precisa "ousar", e mais: que "ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo."<sup>5</sup>

---

(5) FREIRE, Paulo. op. cit., p.68

## **BIBLIOGRAFIA**

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à filosofia.** São Paulo: Moderna, 1986.
- BRANDÃO, Carlos R. e outros. **O educador: Vida e morte.** Rio de Janeiro: Edição Graal, 1982.
- CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 1989.
- CARVALHO, Dione Lucchesi de. **Metodologia do ensino de matemática.** São Paulo: Cortez, 1991.
- CEPASP - A Mulher Como Profissional da Educação. In: **Em dia com a mulher.** Marabá-Pará: 1988.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1989. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- CYRINO, Hélio (Coord.). **Ideologia hoje.** Campinas São Paulo: Papirus, 1986.
- FERREIRO, Emília. Uma Aula de Alfabetização para Dez Mil Professores Brasileiros. In: **Nova escola**, Ano IV, nº34, out. 1989.
- FREINET, Celestin. **As técnicas freinet da escola moderna.** Lisboa: Editorial Estampa, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder; Introdução à pedagogia do conflito.** São Paulo: Cortez - Autores Associados.1988
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez, 1990.
- GONÇALVES, Carlos Luiz. **Reverendo o ensino de 1º grau: propondo a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 1990.

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

MARTINS, Maria Anita Viviani. **O professor como agente político.** São Paulo: Loyola, 1987.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: Da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Cortez, 1988.

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

Projeto LOGOS II.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **A formação política do professor de 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1987.

RIBEIRO, Nilza e PENALVA, Gilson. **Léxico de antigos moradores de Jacundá. TCC - Licenciatura em Letras.** UFPA/ Campus Marabá: Mimeo. 1992.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia.** São Paulo: EPU, 1986.

SHOR, Ira. **Medo e ousadia - O cotidiano do professor / Ira Shor, Paulo Freire.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Terezinha Maria Nelli. **A construção do currículo na sala de aula: O professor como pesquisador.** São Paulo: EPU, 1990.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas.** Lisboa: Livro Horizonte, 1984

Tec. Ed. - Rio de Janeiro. v. 19 (92/93): 32-35, jan/abr. 1990.

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

YAMAMOTO, Marilda Prado e ROMEU, Sônia Aparecida. In: **Supervisão e currículo**. São Paulo: Pioneira, 1983.

**A N E X O S**

1. Mapa do Município de Jacundá
2. Mapa do Município de Marabá.

MUNICIPIO DE RONDON DO PIRA

MUNICIPIO DE NOJULI

MUNICIPIO DE MERRABA

JACUNDA



ARRAIO DE TACUARA

SITIO BANGA

MUNICIPIO DE PARAJI

MUNICIPIO DE VENTURA

ARRAIO DE VENTURA

RIO REPARTIMEN

RIO VALENTIM

RIO

190°

MUNICIPIO DE JACUNDA

ESCALA: 1:1.630.000

