

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
NÚCLEO DE MARABÁ
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A
SITUAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM MARABÁ**

**MARABÁ
2004**

**PEDAGOGIA
ETIQUETA Nº 013**

SSBI

**EDINALDO BOMFIM SALES
RUBEILTON GUILHERME SALES**

A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A SITUAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM MARABÁ

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, Campus do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial para a obtenção da Graduação de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientador: Prof. Ms. **Evandro Costa Medeiros.**

**MARABÁ
2004**

DEDICATÓRIA

Dedicamos este trabalho, em especial aos nossos pais; a toda a nossa família; a todos os professores que passaram por nossa vida acadêmica; e a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste trabalho, apoiando, incentivando e/ou criticando.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus, por ter nos concedido essa oportunidade; aos nossos pais, familiares e amigos, pelo apoio; a todos os professores do Curso de Pedagogia, pelas experiências proporcionadas; e a todos os Docentes das escolas públicas de Ensino Médio, sobretudo aqueles que contribuíram diretamente para a realização desta pesquisa.

EPÍGRAFE

“A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais podem se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado.” (Paulo Freire)

SUMÁRIO

1 - Introdução	07
2 - Educação, Escola e Capitalismo	12
3 - Educação Pública e Ensino Médio no Brasil	26
4 - Metodologia	38
5 - Relatório Analítico	42
5.1 - O Perfil das Escolas	43
5.2 - O Perfil dos Professores	45
5.3 - A Avaliação dos Professores	46
6 - Considerações Finais	66
7 - Bibliografia	72
8 - Anexos	75

INTRODUÇÃO

1- INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado com o objetivo de procedermos à uma análise sobre os problemas que mais afetam o Ensino Médio em Marabá, a partir da percepção dos professores. No decorrer de sua elaboração objetivamos, mais especificamente identificar: o perfil profissional dos professores de Ensino Médio em Marabá; a percepção destes sobre as políticas governamentais para o Ensino Médio; a avaliação acerca das condições e qualidade do seu trabalho, fazendo a comparação com o previsto na legislação educacional vigente; as propostas e reivindicações dos professores para assegurar a melhoria da qualidade do Ensino Médio em Marabá; bem como conhecer suas expectativas para essa melhoria.

A elaboração desse trabalho justifica-se e se torna importante em função da necessidade que se tem de compreender os problemas que afetam a educação em Marabá. Essa necessidade torna-se ainda mais gritante quando se trata do Ensino Médio, uma vez que a situação presenciada, até então, nos discursos dos alunos e professores dessa modalidade de Ensino – inclusive em nossas próprias experiências enquanto alunos egressos de um ensino médio público e, atualmente, enquanto docentes – evidencia uma relação de descaso por parte do Poder Público Estadual no que se refere à gestão das políticas educacionais para o Ensino Médio em Marabá.

Os problemas que comprometem o bom andamento do processo educacional tornam-se evidentes quando observadas as condições estruturais da escola, como prédios inadequados ou em más condições de funcionamento, a falta de recursos e materiais didáticos, o número excessivo de alunos por turma, os

problemas de contratação de professores e técnicos e os baixos salários, que refletem diretamente nas condições de trabalho dos professores, levando-os a dobrar sua jornada de trabalho, tornando o trabalho exaustivo, comprometendo suas atividades de planejamento e pesquisa, e assim, a qualidade do Ensino.

Problemas dessa natureza nos levam a colocar em cheque as políticas adotadas para esse Nível de Ensino, pois comprometem a qualidade da educação oferecida gratuitamente. Sendo urgente e necessário a superação dos obstáculos que impedem o sucesso pleno da escola pública de Ensino Médio em Marabá, acreditamos que o primeiro passo para que isso se concretize é o levantamento e análise sistemática (pesquisa) dos possíveis problemas que se configuram concretamente como esses obstáculos. Para tanto, entendemos que tal pesquisa deve considerar fundamentalmente a fala dos sujeitos que vivenciam cotidianamente tais problemas, os professores.

O primeiro passo em direção à minimização dos problemas que assolam o Ensino Médio é conhecer a visão, a opinião e as condições de atuação do sujeito que está vivenciando, in loco, a realidade das escolas e dos alunos. Nesse sentido precisamos responder a algumas questões básicas e fundamentais: qual é o perfil profissional do professor de Ensino Médio em Marabá? O que esses professores pensam sobre as políticas adotadas pelo governo para esse nível de ensino? Qual é a avaliação que eles fazem das suas condições de trabalho e da qualidade do seu próprio trabalho? Quais são as expectativas dos professores para a melhoria da qualidade do Ensino Médio em nosso município? Quais são as propostas e opiniões dos professores para melhoria desse nível de ensino? Em resumo, precisamos saber –ao menos minimamente - quem ele é, onde ele está, o que ele pensa e o que ele aspira.

O foco dado especificamente à visão dos professores, enquanto sujeitos pesquisados, justifica-se pelo fato de compreendermos o professor como o principal e fundamental agente mediador do processo de aprendizagem dos educandos. É o professor que media a construção do conhecimento e contribui diretamente para o desenvolvimento e aprendizagem de valores e opiniões críticas, ou seja, capazes de possibilitar que os indivíduos analisem, compreendam e possam intervir no seu contexto social. É justamente o professor que se encontra numa posição de agente de materialização das políticas governamentais para a Educação. Nesse sentido, entendemos o professor como um agente fundamental no sistema educacional.

A exclusividade dada ao Ensino Médio neste trabalho decorre basicamente do fato de que, por ser a etapa final da educação básica, este nível de ensino deveria possibilitar ao indivíduo a inserção na sociedade através do ingresso no mercado de trabalho e/ou o acesso ao ensino superior. No entanto o que conseguimos perceber é que o Ensino Médio - mais especificamente os cursos de escolas públicas - não tem desempenhado tais funções. Além disso, a situação se agrava ainda mais pelo fato de que, em um país com tantos problemas sociais, o Ensino Médio acaba sendo, para a maioria dos brasileiros, o topo da escolaridade, uma vez que os estudantes egressos desse nível de ensino se vêem sem perspectivas de ingressar tanto no mercado de trabalho quanto no ensino superior, o que compromete, ainda mais, o desenvolvimento econômico, social e cultural do nosso país, sobretudo de nossa região.

Este trabalho nos permite contribuir com a educação em Marabá em duas perspectivas: a primeira é que, enquanto cidadãos marabaenses, entendemos que a divulgação das conclusões de um trabalho dessa natureza representa uma significativa contribuição para a sociedade marabaense, uma vez que se trata de um

ensaio de diagnóstico acerca do ensino médio em nosso município; e a segunda – mas não menos importante – por ser uma pesquisa realizada por uma universidade pública, que tem o papel de contribuir para a melhoria da educação e da sociedade de um modo geral, que possui como principal atribuição a formação de professores e a melhoria da educação na região, sobretudo no município de Marabá, deve ter como um dos objetivos principais e básicos, conhecer a realidade em que tal instituição atua e qual, bem como as características dos sujeitos sociais que ela atende.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO, ESCOLA E CAPITALISMO

2 - EDUCAÇÃO, ESCOLA E CAPITALISMO

Podemos entender a educação como um fenômeno e/ou instrumento que permeia as relações existenciais e históricas do ser humano, ou seja, as relações econômicas, sociais, políticas e culturais. É uma prática social em vida coletiva, o produto das ações do homem, o qual se constitui, enquanto ser humano, a partir da sua interação com os demais elementos da natureza e consigo mesmo, construindo, reconstruindo e transmitindo cultura. Cultura aqui entendida como toda produção humana decorrente do trabalho. Nesse sentido, a educação é uma prática humana que objetiva o aperfeiçoamento do homem, a sua humanização.

Do ponto de vista do materialismo histórico e dialético, isto significa dizer que toda ação humana é uma ação educativa, uma vez que, na ação de transformar a natureza em seu benefício, o homem vai, aos poucos, se construindo nessa relação homem-natureza, na medida em que ele produz conhecimento sobre a natureza e sobre si mesmo. Dessa forma o ser humano é sempre um ser inacabado, "um constante vir a ser" (GADOTTI - 2000); e toda sua atitude se dirige ao aperfeiçoamento de sua própria existência.

*O homem ao nascer, encontra-se em um mundo já constituído (em condições sociais concretas), devendo aprender a usar as coisas. Essa aprendizagem acontece ao longo da vida, não se concluindo nem mesmo quando o homem chega à idade adulta. O uso – a assimilação do modo de manipular as coisas – é a assimilação das relações sociais. Para usar as coisas, ou seja, para ser capaz de viver nesse mundo, o homem deve colocar **“em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias,***

ideologias” (SANDRA AZZI, 1994) –(Grifo nosso – Heller, 1989 in AZZI, 1994).

A assimilação do mundo pelo ser humano é, portanto, um processo histórico contínuo e dialético, condição fundamental para a sua existência. É a partir da assimilação dos objetos e dos conhecimentos já existentes no mundo que o homem se adapta, ou seja, que ele cria as condições necessárias a sua existência. Ao existir – e trabalhando (ação humana) para garantir sua existência – inevitavelmente, ele interfere no mundo, transformando-o e assim trans-formando-se. No entanto o seu poder de intervenção na realidade (sua intensidade e sua capacidade transformadora) depende da sua própria compreensão do mundo – construída historicamente e sob influência da variedade dos fenômenos, fatos e situações sócio-políticas que ocorrem de forma espontânea e dinâmica, as quais estão diretamente presas a um contexto – e depende, sobretudo, da capacidade de transcender a sua própria concepção, fazendo a reflexão sobre ela e sobre a sua realidade material e social.

Considerando a educação como processo de apreensão do mundo realizado pelo ser humano a partir do acesso e manipulação dos objetos e conhecimentos da realidade, HELLER (1989) identifica, no que se refere aos objetivos da educação, duas finalidades, que ela classifica como: “*objetivação em si*” (quando visa a assimilação, a interiorização de conhecimentos da realidade cotidiana como forma de adaptação a ela, de maneira subjetiva, particular); e a “*objetivação para si*” (quando os conhecimentos da realidade cotidiana geram a reflexão, produzindo conhecimentos novos, capazes de transcender a subjetividade, a particularidade, adquirindo o caráter de coletividade, possibilitando intervenções capazes de gerar transformações na sociedade).

Na perspectiva apresentada por HELLER (1987), o homem *particular* (aquele que desenvolveu conhecimentos e atitudes mais na dimensão da "objetivação em si") detém apenas uma consciência do *eu*, interferindo de maneira ingênua na coletividade, sendo movido pela acomodação pela espontaneidade do cotidiano e pela busca da garantia de sua existência de forma imediata. Ao passo que o homem *individual* (aquele que conseguiu avançar em direção à *objetivação para si*), possui uma *autoconsciência*, que lhe proporciona o pensar e agir de maneira crítica no sistema societário, como também, percebe-se enquanto membro de uma sociedade, estando sujeito a transformá-la e a ser transformado. Dessa forma pode se evidenciar a educação como processo que permite instrumentalizar e capacitar o ser humano em sua ação direta com a natureza para construir o mundo (enquanto sociedade constituída de bens materiais e culturais) e se construir enquanto um ser provido de conhecimentos, atitudes e sentimentos em relação a si mesmo e ao mundo.

Se a educação é um ato inerente à atividade humana, que contribui para a produção e reprodução de conhecimentos necessários à superação das adversidades e para a sobrevivência do ser humano; se considerarmos o trabalho como atividade pela qual o homem cria as condições para sua existência; e se levarmos em consideração, ainda, esse processo de busca das condições de vida como um processo emancipatório, logo, somos, inevitavelmente, levados a reconhecer a educação como um ato essencialmente de emancipação do homem.

Partindo das duas finalidades da educação apontadas anteriormente, entendemos que o ato e a ação educativa formal devem contribuir no sentido de possibilitar a adaptação do ser humano à sociedade, através da apreensão dos conhecimentos da realidade cotidiana (*objetivação em si*), de modo a garantir a sua

sobrevivência nessa sociedade; e provocar a reflexão sobre os seus atos e sobre as relações sociais estabelecidas, de forma que este possa reconhecer-se enquanto ser histórico e social, contribuindo ativamente para assegurar melhores condições de vida coletiva (*objetivação para si*), criando um “novo mundo”, expressão de suas necessidades, de seus ideais e anseios. Essas duas dimensões em momento algum se sobrepõem, pelo contrário, se complementam.

Nessa perspectiva a educação formal, ou seja, a escola, pela sua função social, seus aspectos estruturais e normativos de funcionamento, enquanto instituição formal de ensino, se constitui em um importante mecanismo a serviço da organização e manutenção da sociedade, servindo à produção e socialização cultural, pois a escola é:

*(...) o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculo de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. **A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra.** (CANIVEZ:1991 in VIEIRA:2001-130). (grifo nosso)¹*

O surgimento da escola remonta às civilizações da antiguidade. No entanto, o seu surgimento enquanto instituição de educação das massas se deu, mais precisamente, por ocasião da ascensão do capitalismo e burguesia industrial. É nesse contexto que surge a escola pública, cujo objetivo principal era, promover a formação de mão de obra que pudesse atender a exigências e necessidades da sociedade industrial e o conseqüente controle do Estado. A partir desse momento histórico a escola passou a desempenhar um papel fundamental na produção e reprodução da ideologia capitalista e, indiretamente, da riqueza material.

A Escola Pública destinada às massas se originou da necessidade que a burguesia capitalista sentiu de instruir os grandes contingentes populacionais com conhecimento básicos e limitados, para que estes atuassem nas fábricas como operários, ou seja, a Educação Pública moderna nasce como um dos instrumentos utilizados pela burguesia para criar as condições de viabilidade da produção industrial, para o firmamento do capitalismo e das sociedades industrializadas, para garantir o poder de classe dominante à burguesia.

É importante lembrar que a escola pública à época de seu surgimento (primeira metade do século XIX), não atendia necessariamente a toda a população. Inclusive instalou-se naquele contexto todo um debate entre os políticos e pensadores sobre os riscos e a real necessidade da instrução pública, fato evidenciado no discurso de Loocke:

Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana. (in Enguita-1989).

Argumentos também presentes nos discursos dos proprietários de fábricas de algodão na Inglaterra (1833):

Somos da opinião de que é mais adequado para o bem-estar de nosso povo esforçar-se em fazer deles cristãos ilustrados que sábios no conhecimento mundano; não queremos estadistas em nossas

fábricas, mas indivíduos de ordem. (Silver-1983 in Enguita-1989).

Esses discursos mostram as polêmicas criadas acerca da necessidade ou não da criação da escola pública, deixando evidente as preocupações dos capitalistas com as possíveis perigosas conseqüências que poderiam advir da instrução pública no que se refere à construção de uma consciência crítica e à contestação da situação dos trabalhadores na sociedade. Tais discursos explicitam ainda, claramente, os objetivos à que deveriam servir a instrução pública e os devidos limites que teriam de ser estabelecidos, de modo que esta servisse apenas à reprodução do capital e das relações de exploração características da sociedade capitalista industrial. Outro ponto a ser ressaltado é a questão de que, junto com o surgimento da escola pública – como podemos identificar nas afirmações de Loocke - surgiu também a dualidade do ensino, ou seja, a educação para a grande massa de trabalhadores e a educação para elites, a primeira com o papel de formação técnica para o trabalho e a segunda com a finalidade da formação intelectual geral (propedêutica), de modo a possibilitar o acesso ao Ensino superior por parte daqueles que seriam os administradores da empresas e do capital.

Considerando toda as preocupações e precauções da burguesia industrial, a escola pública acabou se tornando uma instituição responsável pela domesticação e treinamento de operários. O modelo técnico e sistemático de organização da produção industrial imprimiu a necessidade de um rígido controle e disciplina sobre o processo produtivo. Nesse sentido era preciso que o operário

aprendesse *"a vencer suas resistências naturais ao dever absoluto de obedecer"*¹. E é aí que a escola é colocada como a instituição responsável pela construção desses valores e dessas posturas.

O caráter militarista e mecanicista da escola na sociedade industrial, no século XIX, visava a domesticação para a exploração e o treinamento e/ou adestramento do aluno para desempenhar a função de operário nas fábricas, ou seja, a escola para o disciplinamento dos corpos e das vontades humanas. Daí o fato de se primar pela disciplina rígida através da obediência na execução das atividades e no cumprimento dos horários, os quais eram fundamentais para o trabalho nas indústrias. *"Esta ênfase na disciplina converteu a escola em algo muito parecido com os quartéis ou aos conventos beneditinos. Regularam-se todos os aspectos da vida em seu interior, às vezes até a extremos delirantes. (Enguita-1989)"*.

Desde o século XVIII até os dias atuais o sistema capitalista passou - e vem passando - por inovações, que são necessárias para sua permanência como sistema sócio-econômico hegemônico. Logo, a escola, sobretudo a escola pública, que sempre esteve a serviço do capital, vem constantemente se readequando as novas exigências do capitalismo. No entanto, como o capitalismo se desenvolveu de forma diferenciada pelo mundo, a escola assume nos modelos de sociedade desenvolvida e subdesenvolvida, funções diferenciadas. Enquanto nos países precursores da revolução industrial, a criação dos seus respectivos sistemas de ensino remontam, mais ou menos, o início do século XIX, no Brasil a estruturação do sistema público se deu, de fato, quase em meados do século XX, cerca de um

¹ - Charlot e Figeat-1985 in Enguita-1989).

século de diferença. Essa diferença pode ser explicada pelos séculos de exploração e espoliação capitalista ao qual o Brasil esteve submetido, que dificultou, inclusive, a sua formação deste enquanto Estado Nação.

Se a sociedade industrial foi a grande responsável pela defesa e surgimento da instrução pública sob responsabilidade do Estado, evidentemente que a burguesia industrial se encarregou de pressionar o Estado a organizar os sistemas e políticas educacionais, conforme seus interesses. A implementação das políticas públicas educacionais, nesse caso, são sempre voltadas para o atendimento das demandas do mercado, sempre justificadas pelos discursos e ideologias capitalistas. No primeiro momento sob as regras do Liberalismo Econômico, característico da sociedade industrial moderna (séculos XVIII e XIX); no segundo pela implantação do "*Welfare State*" (Estado de Bem-estar social) – como alternativa à recessão do capitalismo no final da década de 1920); e, por último, o Neoliberalismo, que surgiu por volta da década 1970, como opção à crise do modelo Tylorista/Fordista de produção. Em cada uma dessas fases o Estado é levado a traçar políticas públicas para os setores sociais, e em especial para a educação, de forma diferenciada, de modo a contribuir com a hegemonia do capitalismo.

No período de ascensão do liberalismo econômico, a burguesia capitalista impunha um discurso de que a educação era um direito social a ser garantido pelo Estado, pelo fato da necessidade de se formar mão de obra para a indústria. Com a crise mundial do capitalismo em 1929, os Estados Nação põem certos limites ao liberalismo econômico, adotando políticas com maior poder de intervenção na economia, enfatizando a sua responsabilidade com relação aos problemas sociais (*Welfare State*). Nessas circunstâncias são empreendidas políticas públicas e vários

programas em todos os setores sociais (saúde, educação, trabalho, habitação, etc.). Essa situação fez com que as políticas públicas na área educacional também lograssem destaque. Reforçava-se a idéia da educação pública gratuita a ser universalizada pelo Estado.

A revitalização do capitalismo buscada pelo Estado culminou em um virtuoso desenvolvimento da indústria, da ciência e da tecnologia, o que fez com que a produção fosse se tornando cada vez menos dependente de numerosa mão de obra, reduzindo-se as vagas no mercado de trabalho. Paralelo a esse fenômeno se deu a formação/escolarização básica, pela escola pública, de grandes contingentes populacionais. Diante desses avanços modificam-se as relações de produção e de trabalho, bem como a forma como o Estado intervém na garantia dos direitos sociais, pondo em cheque o modelo de produção vigente (Tylorismo/Fordismo). Os capitalistas se voltam para pressionar o Estado a restringir suas ações no campo das políticas sociais e econômicas, e a retomar o liberalismo, inaugurando uma nova fase de intervenção do sistema capitalista nas estruturas do Estado e da sociedade de modo geral, denominada de "Neoliberalismo".

A partir dos anos 60, as empresas passaram a empregar cada vez menos, gerando uma massa crescente de desempregados escolarizados. Nesse contexto, a formação básica para o mercado já não é o maior problema. A questão não é mais está qualificado com conhecimentos básicos, mais sim estar bem qualificado e em melhores condições de realizar as tarefas, pois essa é a exigência das empresas, que acirrou a corrida pelo ingresso e manutenção das pessoas no mercado de trabalho.

O capitalismo neoliberal, juntamente as ações estruturais do Estado, vem provocando a exploração e exclusão de grandes contingentes populacionais por

todo o mundo, os quais são geradas pelo novo modelo produtivo (Toyotismo) e pelas novas relações de trabalho estabelecidas. No âmbito empresarial o novo modelo de produção é marcado pela:

*(...) mudança da base técnico-científica do processo e do conteúdo do trabalho, mediante, sobretudo, uma crescente recomposição orgânica do capital, substituição da tecnologia fixa por tecnologia flexível e acelerado aumento do capital (...) em detrimento da força de trabalho (...) que emerge de uma nova categoria geral, **sociedade do conhecimento** e novos conceitos operativos de: qualidade total, flexibilidade, trabalho participativo em equipe, formação flexível, abstrata e polivalente. (Frigotto-1995)*

Enquanto que, no plano estatal desenvolve-se as políticas do *Estado mínimo*, marcado pelo afastamento do setor produtivo e pela redução dos gastos públicos, com negação e extinção dos direitos sociais, através das privatizações, extinção de direitos trabalhistas, redução dos investimentos nos serviços sociais (saúde, educação, habitação, etc.), no sentido de possibilitar que as leis do mercado passem a reger as sociedades. No âmbito educacional:

(...) o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. (GENTILE-1995)

Tais estratégias, tanto da intervenção neoliberal nas políticas públicas educacionais, quanto da difusão de uma cultura ideológica que vise a negação

consensual do direito à educação, acaba gerando a decadência da escola pública, na medida em que o governo deixa de investir no ensino. A escola passa a ter cada vez mais dificuldades para cumprir a sua função, começando a ser questionada a sua eficácia e função social, por não conseguir prestar uma educação de qualidade. Em contrapartida o mercado de trabalho torna-se cada vez mais exigente no que se refere à formação. Enquanto isso afirma-se um discurso segundo o qual a educação de qualidade passa a ser aquela prestada pela iniciativa privada, justificando assim a instituição de mais um promissor mercado consumidor, o da Educação.

A educação pública passa a ser considerada desprovida de qualidade. No entanto, pela exigências do mercado, a “qualidade” torna-se fundamental. Nesse sentido a educação passa a ser qualificada de duas formas a “educação gratuita” (prestada pela rede pública) e a “educação de qualidade” (prestada pela rede privada). Com isso o que era um direito, a “a educação pública de qualidade para todos”, passa a ser privilégio de uma minoria. A educação que é um direito social, passa a ser uma propriedade, na medida em que a educação de “qualidade” torna-se um instrumento que, ao menos em teoria, garante inserção social de pequenas minorias.

Historicamente a escola pública no Brasil vem servindo para disciplinar a prática profissional e social da grande maioria da população brasileira, de modo que esta atue, aceite e reconheça um modelo de sociedade capitalista excludente. Independentemente dos discursos que anunciam as políticas para a educação pública, os valores e atitudes individualistas característicos do capitalismo, fizeram com que – ao nosso ver – a escola pública brasileira atuasse sempre na perspectiva da educação/formação como *objetivação em si*. Ou seja, a formação proporcionada pela escola pública, tem possibilitado a aquisição de conhecimentos limitados sobre

o sistema produtivo, apenas como forma de adaptação ao mercado de trabalho e às relações de produção.

Hoje, no atual contexto do Neoliberalismo, é até questionável se a escola pública brasileira efetivamente dá conta de prestar, pelo menos, uma formação que tenha como finalidade a educação para possibilitar aos sujeitos a *objetivação em si*. As políticas do Estado Mínimo, que reduzem os gastos e as responsabilidades com a educação pública – fragilizando a escola das majorias - acompanhada das incomensuráveis formas de exclusão social que a população está submetida, as quais são conseqüências da política econômica capitalista global, tem nos levado a questionar, freqüentemente, o tipo e a finalidade da educação pública no Brasil e, particularmente, em nosso município.

Defendemos uma escola que trabalhe a educação não apenas para que os sujeitos se objetivem *em si*, ou seja, para a mera adaptação às relações excludentes já estabelecidas. Mas para que estes venham a compreenderem-se enquanto sujeitos construtores e transformadores das relações sociais, da cultura e do mundo, enquanto seres que complementam-se nos outros seres e que, portanto, são responsáveis não apenas por si mesmo, mas também pelo “outro” (*objetivação para si*). No atual contexto de avanço brutal da lógica excludente do neoliberalismo, torna-se imprescindível que o Ensino Médio – como etapa final da educação básica – permita que o aluno possa aprimorar conhecimentos e prosseguir estudos, de modo a compreender as relações de trabalho e da sociedade com autonomia e numa perspectiva crítica, bem como construir valores mais éticos e humanos, tornando-se também crucial e elementar que este tenha, necessariamente, os conhecimentos básicos que deveriam ser adquiridos no Ensino Fundamental, caso

contrário, o Ensino Médio – e a própria construção do sujeito enquanto cidadão – estará comprometida.

Por mais que as relações de produção determinem os outros processos de relação social no mundo capitalista, é fundamental que o ensino médio ao invés de proporcionar uma educação reprodutivista de caráter funcionalista para o trabalho, assegure uma educação dialogal, construindo conjuntamente os conhecimentos técnicos-científicos de cada área como também, a construção da cidadania como forma de realização individual e coletiva. Tais aspirações só se consolidará em uma escola que preze pela participação ativa da sociedade, que inclua todas os indivíduos, sem distinção de raça ou nível sócio-econômico e construa valores próprios, combatendo assim, os valores impostos pela superestrutura que nos traz um caráter de democracia representativa. Esse ideal de escola deve surgir das ações e aspirações de vários sujeitos e organizações sociais desde o aluno, a família, a escola, os profissionais que nela atuam e a sociedade civil organizada de modo geral.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

E ENSINO MÉDIO

3 - EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL E ENSINO MÉDIO²

O sistema brasileiro de ensino só se estruturou concretamente a partir do processo de desenvolvimento industrial no país (início da década 1930, com o governo de Getúlio Vargas). Isso se explica pelo fato de que o Brasil possuía, até o final da década de 1920, uma economia baseada na agricultura, pecuária e extrativismo. Essa estrutura econômico-produtiva não necessitava de instrução escolar para desenvolver-se e, como nós sabemos, nunca foi interesse dos capitalistas – que sempre estiveram à frente do Estado – promover uma formação geral para a cidadania. Foi somente com o surgimento das primeiras indústrias, a partir da década de 1930, que se percebeu a necessidade da escola pública para a formação de mão de obra. A partir daí o sistema educacional brasileiro tem sobrevivido sob a égide da espoliação econômica e social da burguesia industrial, característica de um país subdesenvolvido ou, como dizem atualmente e de forma empolgada os neoliberais, de um país “emergente”.

A criação do Sistema Nacional de Ensino pode ser relacionado como conseqüência de rupturas na estrutura política e econômica do Brasil. No campo político rompia-se com a chamada “política do café com leite”, caracterizada pelo domínio da política nacional por parte da aristocracia fundiária, onde os Estados de São Paulo e Minas Gerais elegiam, alternadamente, o cargo de Presidente da República. O contexto econômico foi caracterizado pela grande recessão do

² Não pretendemos aqui, dar conta de resgatar a história do sistema educacional brasileiro. Para um maior aprofundamento sobre o tema, sugerimos autores como: Otaiza Romanelli, Selma Garrido e Carlos Luiz Gonçalves. Nossa intenção nesse momento limita-se a pontuar alguns marcos da história do sistema brasileiros de educação, que julgamos necessários para emprendermos uma análise acerca da situação e dos problemas educacionais no Brasil e, particularmente, no município de Marabá.

capitalismo mundial, que contribuiu para a ruptura do modelo econômico, baseado na agroexportação, e iniciando o processo de industrialização do país.

As discordâncias políticas na luta pelo governo entre os as oligarquias agrárias do centro sul do país, acabou levando Getúlio Vargas à Presidência da República. Vargas dá início a uma política desenvolvimentista apoiando-se tanto na incipiente burguesia comercial e industrial quanto nas oligarquias rurais. Para assegurar a participação dessa aliança no governo criou vários ministérios, dentre eles, o Ministério da Educação e Saúde, para o qual nomeou o Ministro Francisco Campos, que criou o Sistema Nacional de Ensino e realizou a primeira reforma educacional no Brasil, ou seja, um conjunto de leis que ficou conhecido como “Reforma Francisco Campos” (1931). Pela primeira vez na história brasileira havia uma legislação que regia todos os níveis de ensino em nosso país.

Francisco Campos criou o conselho Nacional de Educação, organizou o Ensino Superior, o Ensino Profissionalizante e o **Ensino Secundário**. Essa reforma caracterizou-se pela regulamentação de um sistema fortemente elitista e dualista de educação, marcado por rígidos exames de admissão na passagem do primário para o secundário, e pela distinção entre ensino propedêutico (para as elites) e Ensino profissionalizante, para as camadas populares.

Em 1932, o movimento escolanovista, surgido na década de 20, lança o “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, onde reivindicavam a educação pública, gratuita e laica sobre a responsabilidade do Estado. A partir desse manifesto travou-se vários debates em defesa da democratização do ensino público, defendido (pelos Pioneiros da Educação) e do ensino particular, defendido (pelos tradicionalistas religiosos), marcando historicamente a intervenção dos educadores na luta pela educação pública em nosso país. Esses debates influenciaram diretamente a

construção dos textos sobre educação da constituição de 1934, como afirma PIMENTA e GONÇALVES (1995):

Ao mesmo tempo em que atendeu ao grupo "tradicionalista", instituindo o ensino religioso (150 e 153), atribuiu à União a competência para traçar as diretrizes da educação nacional (art. 5º) e determinou a destinação de recursos financeiros para os sistemas educacionais (art. 156), como queriam os integrantes do grupo "renovador".

Com o "Estado Novo", foi promulgada uma nova Constituição (1937), onde Vargas instituiu a estrutura legal para o desenvolvimento de políticas ditatoriais. Nessa constituição, houve um retrocesso da legislação educacional, no que se refere à garantia da escola pública, em relação à Constituição de 1934. Enquanto a primeira colocava a educação como dever do Estado, a segunda colocava, em seu artigo 129: *"a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus..."* (PIMENTA e GONÇAVES:1995-35)⁴, ou seja, enquanto a constituição de 1934 determinava que a educação era dever do Estado, a constituição de 1937 limita a responsabilidade do Estado apenas à complementação da oferta da educação escolar.

A partir de 1942, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, criou uma série de decretos e leis, regulamentando o Ensino Secundário. Essa regulamentação criou dois tipos de cursos de Ensino secundário: um de caráter profissionalizante, cujo currículo possibilitava a formação técnica para atuar na indústria, o comércio e formação de professores (Curso Normal); e outro de caráter de formação geral (propedêutico), cujo currículo permitia a formação

científica e intelectual, preparatória para a o Ensino Superior. Para compreendermos essa reforma, que ficou conhecida como as “Leis Orgânicas do Ensino”, podemos recorrer à interpretação de um trecho do Artigo 129 da Constituição de 1937: **“O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado”** (grifo nosso)

Esse trecho do texto constitucional de 1937 revela, com clareza, que o governo levou a cabo a política de formação profissionalizante, em que se pretendia objetivamente inserir os filhos das classes populares diretamente, e precocemente, no mercado de trabalho, seja para atender à demanda de mão de obra da sociedade industrial que se formava, seja para manter a estrutura social vigente.

Foi nessa época que foram criados o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), com o objetivo de formar mão-de-obra para a indústria, criado em 1942; e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), destinado à formação de mão-de-obra para o comércio, criado em 1946. Essa reforma manteve o mesmo caráter elitista e excludente do sistema de ensino, com rígidos exames de admissão e preparando os filhos das classes populares para o trabalho, através dos cursos profissionalizantes, dando a formação geral intelectual para os filhos das elites, através de cursos científicos que possibilitavam o acesso ao ensino superior.

Em 1961, foi promulgada a lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tratou-se da unificação da legislação educacional, onde apenas uma lei versava, especificamente, sobre a educação brasileira, que anteriormente era regulamentada a partir de vários Decretos e Leis. O fato de estar preso aos princípios da constituição de 1937, que sujeitava a educação

à iniciativa privada, fez com que esta lei trouxesse poucas modificações significativas ao Sistema Educacional brasileiro. Além disso:

(...) é necessário destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já estava defasada ao ser editada. Sua longa tramitação e as reduzidas mudanças que, de fato, promoveu no sistema educacional contribuíram para essa defasagem. O aumento do parque industrial e o crescimento da economia, que vinham ocorrendo, pouco influenciaram na formulação deste documento legal. (PIMENTA e GONÇAVES – 1995:43).

As poucas mudanças trazidas pela lei nº 4.024 restringiram-se à flexibilização do currículo nacional, possibilitando a introdução de disciplinas regionais complementares à Base Nacional comum; e à descentralização das políticas educacionais, dividindo tais responsabilidades com os Estados. Inegavelmente podemos dizer que ela contribuiu para efetiva regulamentação do Sistema Nacional de Ensino.

Em 1964, tendo como pano de fundo a conjuntura da disputa entre Socialismo (URSS) e capitalismo (EUA) pela hegemonia mundial, ocorre o golpe militar, onde se institui uma ditadura militar que duraria cerca de 20 anos. Esse contexto marcou profundamente a sociedade brasileira e, assim, o sistema educacional. Aboliu-se os partidos políticos, fechou-se o Congresso Nacional, os sindicatos e as entidades de representação estudantil, perseguindo parlamentares, líderes sindicais e estudantis.

Embora a implantação da ditadura represente uma ruptura política, marcada pela interrupção do processo democrático que vinha se construindo no Brasil, a mesma não trouxe consigo uma ruptura econômica. Continuou-se a política

desenvolvimentista sustentada pelo capital internacional. A essa altura a urbanização e a industrialização do Brasil havia aumentado consideravelmente, o que exigia a ampliação da capacidade do sistema de ensino em formar mão-de-obra para a indústria e comércio, bem como, absorver a numerosa população em idade escolar, em seus respectivos níveis de ensino, diminuindo a pressão social sobre o Estado. Nesse sentido, a reforma da educação realizada pelos militares se deu a partir de dois eixos: *“... a adequação do sistema educacional à política sócio-econômica e a necessidade de se responder à crescente demanda por melhores níveis de escolaridade.”* (PIMENTA e GONÇAVES – 1995:48).

As reformas educacionais feitas pelos governos militares contaram com o apoio técnico e financeiro de agências americanas. Nessa época foi firmado o convênio de cooperação MEC/USUAD³. Era o capitalismo norte-americano orientando a organização e o desenvolvimento das políticas educacionais, para assim assegurar o desenvolvimento político e econômico brasileiro, segundo os seus interesses. A reforma se deu, basicamente, a partir de duas leis: nº 5.540/68, que tratava da reforma do Ensino Superior; e nº 5.692/71, segunda LDB, que tratava do ensino de 1º e 2º graus. Nos reportaremos aqui a última.

A Lei 5.692/71 estabeleceu objetivos do ensino de segundo grau, das assim chamadas “matérias”, os mínimos de dias letivos, de carga horária anual e por cursos, normas para o financiamento da educação, para formação de pessoal docente, dentre outros aspectos. Determinou que o Ensino de 1º grau compreende oito séries, extinguindo o “exame de admissão” e agrupando o Ensino primário com as quatro primeiras séries do anterior Ensino Médio

³ - Agência Norte-americana que prestou assessoramento ao empreendimento das políticas educacionais brasileiras, no período dos governos militares.

(ginásio). Rompeu-se, desta forma, uma antiga associação existente no sistema educacional brasileiro, pela qual ligavam-se estruturalmente as séries posteriores ao ensino primário. Para as restantes séries do ciclo colegial criou-se o nome de “Ensino de Segundo Grau”, com a característica principal de profissionalização universal e compulsória. (PIMENTA e GONÇAVES:1995- 48). (grifo nosso)

Houve mudanças significativas na estrutura e organização do Ensino. Tal estrutura tinha por objetivo formar profissionais para atuar nas indústrias, serviços e comércio, atendendo ao discurso do desenvolvimentismo. Os cursos de segundo grau se tornaram obrigatoriamente cursos de habilitações profissionais. A idéia era tornar a escola produtiva para que esta contribuísse para o “desenvolvimento” da Nação. No entanto, as classes populares por suas condições social e cultural tinham enormes dificuldades em ingressar e permanecer nos respectivos cursos: de ingresso, pelo fato das vagas ofertadas nas escolas de 2º grau, não conseguirem atender toda a população egressa do ensino de 1º grau; de permanência, tanto pela diferença entre a linguagem popular e a linguagem utilizada para transmissão dos conteúdos, que eram extremamente técnicas, quanto à impossibilidade de grande parte dos alunos não conseguirem cumprir com os estágios profissionais constituintes do respectivo curso profissionalizante, seja pelo fato de ter que trabalhar para sustentar as famílias, seja pelo fato da própria escola não conseguir local para estágio. O que acabou comprometendo a qualidade dos cursos e a “produtividade” da escola de 2º Grau.

No período seguinte, a partir de 1984, marcado pelo processo de abertura política (“redemocratização”), foram reinstaurados os órgãos legislativos e o pluripartidarismo. Nesse contexto foi promulgada uma nova constituição, em 1988,

que restabelecia os princípios democráticos do Estado brasileiro. No campo educacional esse período marca a retomada dos debates acerca da democratização da educação pública e a polêmica discussão do projeto da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que só foi promulgada em 1996, com lei nº 9.394/96.

A nova LDB trouxe mudanças significativas ao sistema educacional, dentre elas aboliu os cursos de 2º Grau técnicos, criando os cursos de formação geral com a nova denominação ("Ensino Médio"); desvinculou a formação escolar básica do ensino técnico, criando os cursos profissionalizantes - pós-médio ou cursados paralelamente ao Ensino Médio - ministrados em instituições específicas; instituiu a gestão democrática do Ensino público, prevista na constituição de 1988, com a criação de conselhos escolares, eleições diretas para gestores das unidades de ensino e elaboração de propostas pedagógicas; descentralizou a administração e os recursos da educação; e ampliou a Educação Básica - de obrigação do Estado - antes considerada apenas o Ensino de 1º Grau (atual Ensino Fundamental) - incluindo a Educação Infantil e o Ensino Médio (2º Grau).

A democratização tem-se desenvolvido de maneira insipiente. Em poucos lugares no Brasil há realmente eleições diretas para direção de escolas, o mesmo acontece com o funcionamento dos conselhos escolares e com a elaboração da proposta político-pedagógica das escolas, uma vez que a histórica organização escolar, baseada no apadrinhamento político, no burocratismo e no autoritarismo dos gestores escolares, tem dificultado sobremaneira os desenvolvimento desses instrumentos de democratização da escola.

No que se refere à descentralização, esta se desenvolveu em duas dimensões: a descentralização dos recursos e a descentralização administrativa. A descentralização dos recursos se desenvolveu a partir da criação de fundos e

programas de destinação e/ou repasse de verbas para os sistemas e unidades escolares (FUNDEF, FUNDESCOLA; PDDE, PDE, etc.); a descentralização da administração se deu a partir da passagem de responsabilidade da gestão dos diversos níveis de ensino à responsabilidade do poder público federal, estadual, e municipal com o ensino superior, médio e fundamental respectivamente.

Na década de 1970, com a lei nº 5.692/71, tentou-se universalizar o Ensino Médio (2º Grau) com uma estrutura extremamente técnica, cujo objetivo era o de formar mão de obra para o mercado de trabalho. Os cursos de 2º Grau tornaram-se cursos de habilitação profissional (Técnico em Administração de Empresas, Técnico em contabilidade, etc.). Tal iniciativa acabou não funcionando nas escolas particulares, que acabaram optando por uma formação mais científica, preparatória para o Ensino superior, enquanto que nas escolas públicas o ensino de 2º Grau acabou tendo a sua qualidade – que já não era muito boa – comprometida, não dando, portanto, conta de preparar o aluno nem para o mercado de trabalho, nem para o ingresso no Ensino Superior.

Por último, na década de noventa, com lei nº 9.394/96 (LDB), se abole a estrutura técnica, inclui-se o Ensino Médio na Educação Básica – de obrigatoriedade do Estado – instituindo-se uma estrutura de formação geral, para a vida em sociedade e para o trabalho, como estabelece a referida lei acerca dos objetivos do Ensino Médio em seu artigo 35, Incisos de I a VI, respectivamente:

*A consolidação e aproveitamento dos conhecimentos no Ensino Fundamental (...); a **preparação básica para o trabalho** e para a cidadania do Educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adquirir com flexibilidade as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o*

desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (grifo nosso).

Podemos perceber claramente nos objetivos para o Ensino Médio trazidos na lei 9.394/96, a reprodução do discurso histórico dos movimentos de educadores e dos movimentos sociais de modo geral, que é uma formação para o trabalho, mas que possibilite a formação intelectual crítica. Ou seja, o Estado se apropria das propostas reivindicatórias dos movimentos sociais incluem-nas na legislação educacional, para serem utilizados como mero discurso.

Retomando alguns aspectos da trajetória histórica do sistema brasileiro de ensino, podemos evidenciar a interferência direta do sistema capitalista de produção nas ações do Estado e, principalmente, nas políticas públicas educacionais. Como prova disto temos a própria estruturação do Sistema Nacional de Ensino, que surgiu com a ruptura do modelo econômico agroexportador e, a partir daí, houve o total direcionamento tanto a nível de legislação quanto a nível de políticas educacionais para subsidiar o novo modelo produtivo, o capitalismo industrial.

Analisando a legislação do período de 1930 até o final da década de 1980, embora tenha havido brusca ruptura política (golpe militar de 1964), o fato desta não ter sido acompanhada de uma ruptura econômica, ao contrário do que ocorreu nos anos 30, fez com que, apesar de algumas mudanças a nível de legislação, o objetivo primeiro levado à cabo desde 1930 permanecesse intocável. Esse objetivo era explicitamente a formação técnica-profissionalizante para a grande massa e o ensino geral científico às classes privilegiadas. Só a partir da década de

1990, após a consolidação da produção industrial no Brasil - e já com os reflexos da crise do modelo taylorista/fordista de produção a nível mundial - é que o governo brasileiro direciona as políticas públicas educacionais em outra perspectiva, dando-lhe um caráter de formação geral para o trabalho e para a (cidadania). Essa modificação nos objetivos da educação evidencia claramente que os modelos produtivos e as políticas econômicas ditam os rumos da educação.

No contexto do capitalismo financeiro especulativo, caracterizado pela instabilidade econômica dos países, pela mundialização dos mercados, pela livre concorrência e por enormes desigualdades sociais, mudam-se as formas de intervenção capitalista nas políticas do Estado (neoliberalismo). É exatamente diante dessa conjuntura política e econômica que há o redimensionamento dos objetivos da educação básica brasileira em direção a uma formação mais generalista de modo a capacitar para o trabalho e para a vida em sociedade. No entanto, o Estado Neoliberal, ao mesmo tempo que incorpora na legislação educacional brasileira toda uma perspectiva progressista, empreende políticas públicas que visam descentralizar as responsabilidades sobre o financiamento e gestão dos recursos para a educação pública brasileira. Além de possibilitar e incentivar a expansão do ensino privado através da legislação e das políticas públicas, concedendo benefícios ao setor privado, provoca a desestruturação da escola pública, na medida em que deixa de executar ações básicas para o funcionamento do Ensino Público.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

4 – Metodologia

No decorrer dessa pesquisa, o tema estudado e os seus respectivos fenômenos foram analisados a partir de uma concepção dialética, fundamentalmente a partir dos princípios da totalidade, contradição, movimento e mudança qualitativa (vide GADOTT – 2000) ou seja, procuramos compreender a representação e as opiniões dos professores do Ensino Médio em Marabá sobre os problemas que afetam este nível de ensino, considerando estes próprios enquanto sujeitos que vivem em determinado contexto cultural, que influenciam suas ações e formas de pensar e atuar em uma instituição social de educação formal, a qual possui intrínseca relação com sociedade em suas dimensões política, econômica e cultural, aspectos que a condiciona enquanto escola; compreendendo esses profissionais e a escola como instituição em permanente construção, como algo que não está pronto e acabado, levando em consideração que no movimento das relações históricas desses sujeitos com a sociedade e com a instituição escolar existem divergências, conflitos de idéias, valores e interesses contrários que provocam mudanças no ser do professor, dos educandos, da escola e, indiretamente, da Sociedade de modo geral.

As escolas foram enfocadas como obra dos sujeitos que a ela estão relacionados, ou seja, os educadores, os pais, a comunidade externa, os movimentos sociais e todas as instituições políticas e econômicas que constituem a sociedade. Trabalhamos a escola como obra de sujeitos inacabados, o que lhe dá um caráter de obra histórica inacabada, em permanente construção. Nessa perspectiva tentamos, através da análise de dados quantitativos e de alguns discursos dos professores, identificar suas visões sobre os problemas do Ensino Médio, partindo de suas representações de escola, prática docente, relação

professor-aluno, dentre outras categorias. As atividades de coleta de dados foram realizadas durante o período de 04 de Agosto a 29 de Setembro de 2004. utilizamos como recursos materiais, um microcomputador, papéis (tamanho A4), um minigravador e uma motocicleta.

Na pesquisa foram colhidas informações de 04 (quatro) escolas de Ensino Médio em Marabá, o que representa uma amostra de 20% do total das 20 escolas deste nível de ensino. Na tentativa de abranger a diversidade de situações existentes nas escolas, o que poderia nos levar, conseqüentemente, a uma diversidade maior dos problemas, optamos por escolher as escolas pesquisadas a partir dos seguintes critérios: 02 (duas) escolas de grande porte, localizadas nos bairros mais centrais da cidade e 02 (duas) escolas localizadas nos bairros mais periféricos.

As informações foram coletadas da seguinte forma: foram utilizados questionários objetivos, os quais foram aplicados a todos os professores de cada escola. Em seguida foram entrevistados oralmente (entrevista gravada) 20% dos professores de cada uma das escolas. Os professores entrevistados foram escolhidos aleatoriamente através de sorteio considerando a amostra de 20% do total de professores que estavam freqüentando efetivamente a escola, não sendo incluídos aí, os professores que, embora lotados, estivessem afastados por atestado médico e/ou outros motivos.

As questões do questionário objetivo reportavam-se a informações referentes ao perfil do professor e a avaliação geral do Ensino Médio em Marabá : sobre a estrutura física, recursos e materiais; as ações do governo em relação ao funcionalismo e em relação ao atendimento às escolas; e a avaliação da formação e

prática dos professores, tanto na relação professor/aluno quanto na relação entre os demais funcionários.

A entrevista constava de três perguntas básicas: Qual a sua avaliação sobre a situação do Ensino Médio em Marabá? O que gera tal situação? Quais as proposições ou propostas para mudar ou melhorar a situação do Ensino Médio em Marabá? Na primeira questão elencamos cinco pontos cujos elementos supostamente poderiam aparecer nas falas dos professores. Na segunda questão elencamos nove pontos. (ver anexos)

Paralelamente à aplicação dos questionários objetivos e das entrevistas, fizemos observações gerais sobre a estrutura e condições das escolas; e colhemos informações sobre o quadro de funcionários das escolas, número de turmas, e quantidade de recursos de que as escolas dispunham.

Finalizada a pesquisa de campo, partimos para a apuração e análise dos dados. Com os dados obtidos através das observações e anotações sobre as escolas, construímos o perfil de cada escola pesquisada. Após apurar os dados dos questionários, definimos o perfil geral dos professores. A partir daí, fizemos a apresentação analítica contrastando as informações obtidas através dos questionários com as obtidas através das entrevistas.

Após a apresentação analítica dos dados, elaboramos o texto conclusivo, estabelecendo as devidas relações entre os objetivos, o referencial teórico utilizado, a metodologia proposta e o resultado da pesquisa.

CAPÍTULO IV

RELATÓRIO ANALÍTICO

5.1 - O PERFIL DAS ESCOLAS

A escola "A", encontra-se localizada em um dos bairros periféricos do município de Marabá. É uma escola considerada de grande porte, pois dispõe de 12 salas de aula, quadra de esportes e salas para bibliotecas e laboratórios, embora não haja um acervo adequado de livros para bibliotecas e nem tão pouco aparelhos de informática. O espaço físico da escola é dividido com o Ensino Fundamental (de responsabilidade do poder público municipal), o qual funciona integralmente no turno matutino e parcialmente no turno vespertino.

A escola possui 19 turmas de Ensino Médio, sendo que 07 turmas funcionam no turno vespertino e 12 turmas no noturno. Possuem 16 professores lotados em seu quadro. Não possuía supervisor pedagógico, orientador ou coordenador, apenas uma diretora. Possui poucos recursos materiais, apenas máquinas datilográficas, mimeógrafos, videocassete, TVs e um microcomputador que fica na sala da diretora.

A escola "B", encontra-se localizada no bairro central do município de Marabá. É uma escola considerada de grande porte, pois dispõe de 15 salas de aula, quadra de esportes, biblioteca, embora o acervo bibliográfico seja pequeno, laboratórios e videoteca. O espaço físico da escola é dividido com o Ensino Fundamental, o qual funciona apenas no turno matutino.

Essa escola possui 33 turmas de Ensino Médio, sendo 03 turmas no turno matutino, 15 turmas no turno vespertino e 15 no noturno. Possuem 29 professores lotados em seu quadro. Possui apenas 01 supervisor pedagógico 02

Vice Diretores e um diretor. Possui toda uma variedade de recursos pedagógicos tais como: videocassete, TV, retroprojeto, vídeos, mapas, fantoches, etc.

A escola "C", encontra-se localizada em um dos bairros centrais do município de Marabá. É uma escola considerada de grande porte, pois dispõe de 12 salas de aula, quadra de esportes e salas para bibliotecas e laboratórios, embora também não haja um acervo adequado de livros para bibliotecas e nem tão pouco aparelhos de informática. O espaço físico da escola também é dividido com o Ensino Fundamental, o qual funciona integralmente no turno matutino.

A escola possui 24 turmas de Ensino Médio, sendo que 12 turmas funcionam no turno vespertino e 12 no noturno. Possui 28 professores lotados em seu quadro. Possui apenas um supervisor pedagógico, uma Vice Diretora e uma diretora. A escola não dispõe de muitos recursos pedagógicos, possuindo apenas alguns recursos básicos como videocassete, TV, retroprojeto e mapas geográficos.

A escola "D" também encontra-se localizada em bairro periférico do município de Marabá. É uma escola considerada de pequeno porte, pois o Ensino Médio dispõe apenas de 06 salas de aula, já que o prédio pertence ao governo municipal. Não possui quadra de esportes e nem salas para bibliotecas e laboratórios. Não dispõe de um acervo de livros para bibliotecas e nem tão pouco aparelhos de informática. O espaço físico da escola é dividido com o Ensino Fundamental, no turno da noite.

A escola possui 06 (seis) turmas de Ensino Médio, sendo que todas funcionam no turno da noite. Possuem 10 professores lotados em seu quadro. Não possui supervisor pedagógico e nem diretor, apenas uma professora responsável e uma secretária. Essa escola praticamente não possui recursos pedagógicos, apenas videocassete e TV.

5.2 - O Perfil dos Professores

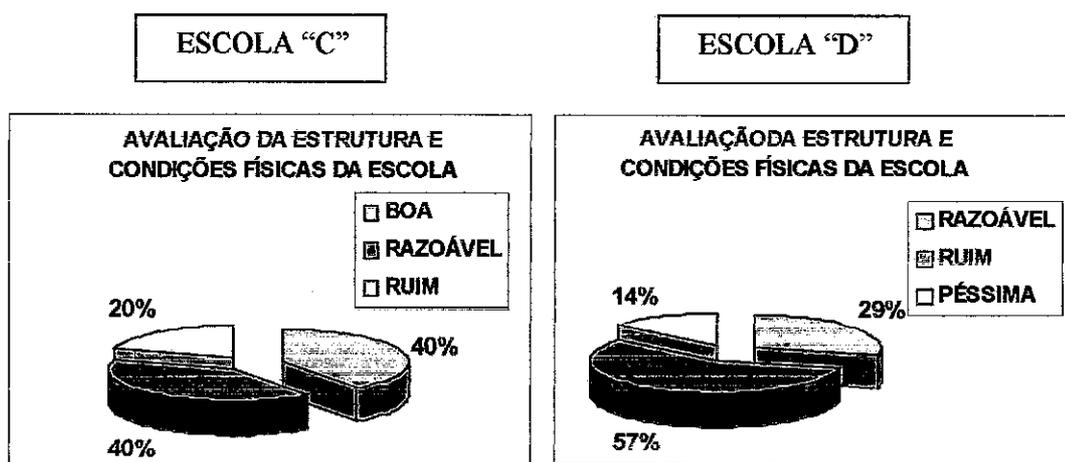
Foram entrevistados durante a pesquisa, através do questionário objetivo 59 (cinquenta e nove) professores de diversas áreas do conhecimento, destacando-se aí, os licenciados em Letras, Geografia e Matemática. Esses professores possuem as mais diversas origens, ou seja, estão divididos em 13 (treze) naturalidades diferentes, com destaque para os Estados do Pará (35%) e Maranhão (19%). A média de idade é de 37 (tenta e sete) anos, sendo que 50% pertence ao sexo feminino, 47 % ao sexo masculino e 3% não declararam o sexo.

No que se refere a situação funcional dos professores, a maioria encontra-se em regime de contrato temporário (52%), seguidos de 25% de professores concursados (todos em estágio probatório) e 15% efetivados por tempo de serviço. De todos os professores consultados, 08% marcaram o item "outros" no questionário, sem especificar sua condição funcional, os quais acreditamos que estejam na condição de folha suplementar (situação irregular em que a Secretaria de Educação lota alguns professores).

O tempo de serviço desses professore é bastante variado, destacando-se aí os professores com tempo inferior a três anos de serviço (33%), acompanhados de 27% com tempo de serviço entre três a cinco anos, 25% acima de dez anos e outros 15% com tempo de serviço entre seis a dez anos.

5.3 - A avaliação dos professores

Tanto as questões do questionário objetivo, quanto às da entrevista oral foram direcionadas para a avaliação do Ensino Médio de um modo geral. No entanto, as respostas obtidas e os problemas apresentados pelos professores se reportam mais especificamente as escolas em que atuam. O que faz com que tal avaliação, embora apresente problemas gerais do Ensino Médio em Marabá, acabe se tornando, para o professor uma avaliação das suas condições concretas de trabalho em sua respectiva escola. Esse fato pode ser comprovado, por exemplo, quando comparamos a avaliação sobre a estrutura e condições físicas das escolas "C" e "D":



Dos professores da escola "C", 80% avaliaram como sendo boa (40%) e razoável (40%) respectivamente a estrutura e condições físicas das escolas de Ensino Médio. Enquanto isso, 71% dos professores da escola "D" avaliaram como sendo ruim (57%) e péssima (14%) a estrutura e condições físicas destas escolas. Considerando as observações que fizemos no interior das escolas pesquisadas, percebemos que, de fato, existe uma diferença gritante entre essas escolas no que se referem a estrutura e condições físicas. A escola "C" é uma escola de grande

porte, localizada em um dos bairros nobres da cidade, com prédio recém construído com salas amplas e diversificadas para o funcionamento das várias repartições da escola. Enquanto que a escola "D" é uma escola de pequeno porte, localizada em um dos bairros de periferia, que não dispõe se quer de um prédio próprio para o seu funcionamento, ou seja, funciona agregado ao prédio de uma escola municipal que, inclusive, encontra-se em reforma, estando as turmas da referida escola funcionando improvisadamente em um galpão comercial. Essas duas situações, comparando-as com os dados da avaliação dos docentes das duas escolas sobre a estrutura e condições físicas dos prédios escolares, confirmam tais avaliações como sendo de contextos particulares, imediatos, e não sobre a situação geral das escolas do Ensino Médio em Marabá.

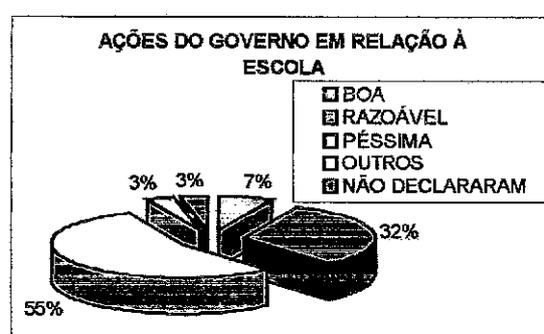
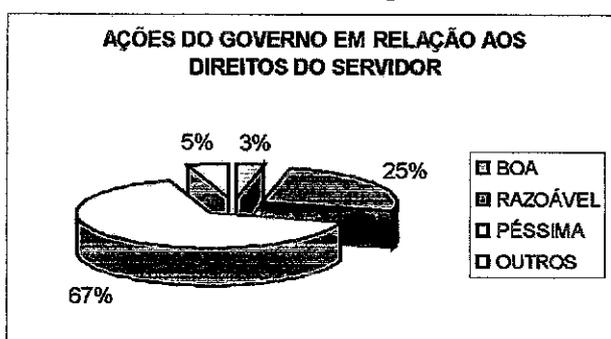
Dois fatores relacionados ao perfil do professor pode nos ajudar a compreender essa avaliação sobre a realidade imediata do professor, que são: o tempo de serviço, onde 60% dos professores pesquisados possuem até cinco anos de serviço, destacando-se, ainda, o significativo percentual de 33% - do total desses 60% - que possuem menos de três anos de serviço; a situação funcional, onde a maioria dos professores consultados (52%), encontram-se no regime de contrato temporário. O fato de se ter poucos anos de serviço dificulta a compreensão mais geral das condições do Ensino Médio no município. Principalmente se considerarmos a maioria desses professores em regime de contrato temporário, prejudica ainda mais tal noção, uma vez que estes professores são constantemente substituídos.

Dando continuidade à análise da pesquisa quantitativa que foi realizada através de questionário objetivo, paralelamente com as entrevistas orais, temos a avaliação dos professores acerca dos laboratórios, bibliotecas e demais

recursos e materiais didáticos. No que se refere aos laboratórios e bibliotecas, os professores ficaram divididos ao avaliar suas condições, destacando-se um percentual de 39% que consideram razoáveis suas condições e 32% que as consideram péssimas. Neste item o questionário elaborado para a coleta dos dados apresentava o campo "outros", com o devido espaço para a avaliação ser declarada por extenso. No entanto, apesar da avaliação da maioria dos professores oscilar entre os conceitos razoável e péssimo (71%), em nossas observações não detectamos o funcionamento efetivo de nenhuma biblioteca, apenas salas inadequadas para leituras e pesquisas com um pequeno acervo de livros. Já no que se refere aos laboratórios, apenas uma escola apresenta tal estrutura, que é a escola "B", a qual dispõe de laboratórios de Informática e de Ciências, embora os de ciências não funcione. Esta escola também dispõe de uma videoteca.

Ao avaliar os recursos e materiais didáticos disponibilizados pela escola 57% dos professores entendem que os recursos e materiais atendem parcialmente a necessidade, seguidos de 36% que admite que estes, não atendem a necessidade. Apenas 7% dos professores consultados declararam que tais recursos atendem plenamente a necessidade do ensino.

Os professores avaliaram negativamente as ações do governo tanto no que diz respeito aos direitos do servidor, quanto em relação ao atendimento às escolas como mostra os gráficos abaixo:



Embora os professores avaliassem negativamente as condições físicas da escola, a disponibilização dos recursos e materiais didáticos, a existência e/ou funcionamento dos laboratórios e bibliotecas, e as ações do governo em relação aos direitos do servidor e ao atendimento às escolas, no tocante à formação técnica dos professores e à prática docente na relação professor/aluno e nas demais relações na escola, a avaliação dos mesmos foram extremamente positiva, como podemos evidenciar claramente, comparando os gráficos dos itens que se segue:



Da avaliação feita pelos 59 professores das quatro escolas pesquisadas, a formação e a prática docente foram os únicos itens em que predominaram o conceito "boa", ou seja, nesses dois aspectos a avaliação foi positiva.

Paralelamente à coleta dos dados via questionário objetivo, realizamos, também, com uma amostra de 20% dos professores de cada escola pesquisada - o que correspondeu a um total de 14 (quatorze) professores - a entrevista oral. Nas entrevistas, fizemos aos professores as seguintes perguntas: qual a sua avaliação

sobre a situação do Ensino Médio em Marabá? O que gera tal situação? Quais as suas proposições ou propostas para mudar ou melhorar a situação do ensino médio em Marabá?

No que se refere à avaliação sobre a situação do ensino médio em Marabá, elencamos cinco pontos e / ou eixos que poderiam, supostamente, serem citados e relacionados entre si, para a avaliação do ensino médio, por ocasião das respostas dos professores a serem entrevistados, os quais foram:

- 1- condições estruturais e materiais da escola;
- 2- situação de formação;
- 3- relação professor/alunos;
- 4- políticas governamentais;
- 5- a prática docente.

Ao analisar as respostas dos professores sobre estas questões percebemos que quase todos os itens que havíamos previamente relacionado como prováveis pontos para a avaliação do ensino médio por parte dos professores, foram citados. No entanto, de forma extremamente superficial, sem se estabelecer as devidas relações entre os mesmos, para se chegar a uma avaliação geral do Ensino Médio em Marabá. Os itens foram comentados de forma esporádica pelos professores. As questões mais abordadas pelos professores foram aquelas relacionadas às condições estruturais e materiais da escola e as políticas governamentais, destacando-se aí as questões referentes a lotação e pagamento dos professores:

Bem, em resumo, a situação é precária, é decadente, é vergonhosa. São professores nas situações mais ridículas que

se pode imaginar, sujeito a não está recebendo salários e em consequência disso não desempenha um bom trabalho como é de normal esperar, são salários atrasados, são salários baixos, salários não regularizados e assim vai, aulas desmotivadas, e não poderia ter um ensino médio de qualidade. (Professor NELSON⁴ - Escola "A").

O Ensino Médio, não só em Marabá, mas em todo o Estado do Pará, está totalmente abandonado, a ponto de os funcionários não saberem quase nem da onde são lotados, porque a gente é lotado em uma escola, vai contracheque para outra, e pagamento: tem uns que estão trabalhando com a carga horária pequena e recebendo mais, outros com a carga horária grande e recebendo menos e outros não recebendo nada. Então, está um caos." (Professor SEVERINO - escola "D").

Bom, o que mais vemos, presenciamos é principalmente a gente que trabalha com o Ensino Médio é isso; como você mesmo está constatando. Um verdadeiro abandono, descaso na verdade. Você está vendo aqui pelo prédio, a situação como nós trabalhamos sem material, sem condição, fica complicado trabalhar educação, falar em educação, um ensino de qualidade, trabalhando desse jeito." (Professora MARIA RITA - Escola "D").

As situações comentadas acima pelos professores dizem respeito à realidade de todas as escolas pesquisadas. Em todas elas detectamos tanto problemas de estrutura e falta de materiais didáticos - embora em proporções diferentes - quanto o gravíssimo problema da falta de professores. Mesmo naquelas escolas em que o quadro de servidores estava completo, ou seja, em que havia

⁴ - O nome dos professores e professoras são todos fictícios, criados apenas para facilitar a identificação das falas.

quantidade de professores lotados equivalentes à necessidade do quadro, haviam professores afastados por licença sem o devido substituto.

Ao perguntar aos professores o que gerava tal situação do Ensino Médio em Marabá, também havíamos elencados previamente algumas questões a serem supostamente apresentadas pelos professores em suas falas:

- 1- descaso do poder público;
- 2- falta de compromisso docente;
- 3- falta de organização docente;
- 4- desinteresse dos alunos;
- 5- desinteresse da comunidade escolar;
- 6- desinteresse do gestor escolar;
- 7- falta de formação política dos professores;
- 8- falta de formação técnica dos professores;
- 9- as políticas macro- econômicas adotadas.

Na avaliação dos fatores que geram a atual situação do ensino médio em Marabá, os professores foram quase unânimes em apresentar questões referentes ao descaso do poder público com a educação:

No meu ponto de vista, o que gera tal situação é a falta de incentivos dos governantes, tanto do governo estadual como do prefeito, de vereadores que na época de campanha política sabe falar que vai fazer isso pela educação, que vai fazer aquilo, mas no entanto a educação acabou ficando em segundo plano. Hoje eles só pensam em trabalhar em prol de si mesmo, enquanto que a população carente que necessita de uma escola pública é deixada de lado. É vista apenas na hora do eleitorado,

como o eleitorado e não depois como cidadãos que necessita de uma escola de qualidade. (Professor JOÃO - Escola "B").

Em seu depoimento, este professor é incisivo ao colocar como causa dos problemas do ensino médio a omissão do poder público, tanto estadual como municipal. Além de enfatizar o direito à educação de qualidade.

Baixos salários, falta de professor na escola, que às vezes a gente tem que si desdobrar e tem que trabalhar mais de 12 horas como eu já afirmei e a gente praticamente não tem tempo nenhum de preparar, se qualificar melhor. As aulas são mal dadas na verdade, a gente não dá uma aula a excelente e esse é um dos fatores também. Outra coisa são as condições da escola, as instalações mobiliária da escola são péssimas, ruins. Trabalha porque realmente a gente tem aquela necessidade de trabalhar, mas assim, o prazer mesmo por si, quase não há prazer. (Professor JUSTINO -Escola "B").

Embora no depoimento acima, o professor não mencione diretamente a responsabilidade do Estado, a maior parte dos problemas citados por ele, recai sobre a responsabilidade exclusiva do Governo, a exemplo de quase todos os outros professores entrevistados. O professor dá ênfase também, em seu depoimento, à questão da requalificação e/ou aperfeiçoamento profissional. Da forma como ele relata, além de ficar claro a inexistência de uma política de formação continuada, de responsabilidade do estado, nota-se, também, a impossibilidade da formação continuada individual do professor, ou seja, aquela realizada por sua iniciativa própria.

Os professores ao responderem essa segunda questão, por ocasião da entrevista, a fizeram detalhando com mais precisão os problemas do ensino médio,

ou seja, citaram vários problemas. Das questões que elencamos, prevendo que supostamente apareceriam nas respostas dos professores, apareceram problemas relacionados apenas ao descaso do poder público, desinteresse dos alunos e falta de formação técnica dos professores. Não apareceram na fala dos entrevistados, problemas relacionados à falta de compromisso docente, a falta de organização docente, desinteresse da comunidade escolar, desinteresse dos gestores escolares, falta de formação política dos educadores e as políticas macro-econômicas adotadas.

Os vários problemas citados pelos professores foram colocados de forma muito solta, ou seja, sem se estabelecer as devidas relações entre os problemas e suas reais conseqüências para o ensino. O discurso que mais se aproximou dessa elaboração de relações foi o da professora Emília, da escola "B".

Primeiro o que gera mais com relação ao incentivo, acho que é o salário, baixos salários dos professores. Isso faz com que eles não tenham uma satisfação tão grande, muitas vezes se pega uma sala com 60, 65 alunos onde o professor, muitas vezes não está nem recebendo, então já chega desmotivado para aula e o número de alunos sem acesso também na sala de aula faz com que prejudique o aprendizado e o rendimento seja baixo fazendo com que muitas vezes o professor saia frustrado da sala de aula. (Professora EMÍLIA – Escola "B")

Essa professora, em seu discurso, consegue estabelecer uma mínima relação entre os problemas dos baixos salários e da superlotação das turmas, que são problemas estruturais, com os problemas relacionados à prática docente, dentre os quais ela cita o baixo rendimento dos alunos, a desmotivação do professor, e a sua conseqüente frustração enquanto profissional.

Ao responderem a terceira e última pergunta da entrevista, que se referia à apresentação de propostas para a mudança ou melhoria do ensino médio em Marabá, os professores mantiveram a mesma lógica utilizada para apresentar os problemas do ensino médio e seus respectivos fatores geradores, ou seja, a grande maioria das propostas apresentadas também recai quase que exclusivamente sobre a responsabilidade do poder público:

Uma das principais propostas seria a nomeação de todos os professores concursados em cada área, em cada disciplina e também capacitação para esses professores; que os representantes do governo veja essa capacidade de contratar esse pessoal; porque nós sabemos que é difícil o professor estar na sala de aula, o professor concursado, o professor que já terminou a sua graduação é bem difícil e é bem diferente a um professor e estagiário que está iniciando o seu trabalho. Nós sabemos que existem divergências, existe diferença de conteúdo a ser trabalhado por essas pessoas que estão estagiando. Então essas pessoas que estão no seu, na frente na administração deveriam ver essa possibilidade de não fazer isso, porque isso só atrapalha o andamento do ensino, do alunado. (Professora CARINA - Escola "A").

Melhoria de salários para o funcionalismo público, escolas com boa estrutura (carteira, biblioteca, livros de pesquisa como eu já tinha falado antes) e assim por diante. (Professor TEREZA - Escola "B").

(...) tinha que ter todo o apoio, tanto a professores como na matéria, na parte de pagamento mesmo, que seja tudo certo, direito, que paguem o que o professor precisa, para não precisar trabalhar em dez escolas para ter um dinheiro suficiente e não dar conta de trabalhar porque o corpo não

agüenta. E que ele dê toda a estrutura que as escolas precisam, tanto da parte de informática, da parte didática geral de livros, tudo isso.” (Professor SEVERINO - Escola “D”).

Percebe-se na análise dessa questão, que ao apresentar suas propostas, os professores apenas (re) apresentam os problemas citados anteriormente e encaminham a responsabilidade para o governo. Inclusive um problema pouco enfatizado na segunda questão é colocado com mais freqüência, como providências a serem tomadas para a melhoria do ensino, que foi a questão da formação e / ou qualificação docente. Algumas propostas nada mais são do que o cumprimento de ações básicas para garantir ou funcionamento das escolas, como a questão da lotação e nomeação dos professores, as questões referentes ao pagamento dos salários dos docentes. Neste caso, não se trataria de apresentar propostas, mas de exigir o cumprimento dessas ações que estão pautadas legalmente como obrigação por parte do Estado.

Nesse sentido, entendemos que praticamente, os professores não apresentaram propostas efetivamente estruturadas, voltadas para a melhoria do Ensino Médio.

Vejamos o discurso que mais se aproximou de uma proposta concreta:

Acho que a primeira seria que houvesse encontros periódicos, primeiro acho que geral, todas as escolas poderiam fazer um encontro e dividir esses encontros por áreas, áreas afins, áreas de conhecimentos e depois partir mais para cada escola, cada escola faria alguns encontros, reuniria os professores de todas as áreas e procuraria trabalhar então com todas as áreas numa mesma forma assim, focando todas as áreas na sala de aula onde houvesse uma interdisciplinaridade. Que a gente pudesse começar a trabalhar dessa forma, o que em Marabá eu ainda

não vi essa iniciativa, a iniciativa até, muitas vezes, o professor tem vontade, mas pelos outros não terem de repente uma formação, um conhecimento mais aprofundado do que venha a ser atividade multidisciplinar, aí acaba fazendo com que isso não aconteça. Às vezes, gera um certo conflito por que você acha que uma área vai ser mais valorizada do que a outra, mas eu acho que isso é questão de conhecimento mesmo, de fazerem cursos, seminários que façam com que eles saibam o que vem a ser uma atividade interdisciplinar, acho que dessa maneira vai gerar..., os alunos vão ficar com mais vontade de assistir às aulas. Principalmente à noite onde as turmas são muito cheias, bom se a gente pudesse trabalhar de forma interdisciplinar, também não só na sala de aula, se houvesse um espaço, vamos supor que seja a quadra da escola, quadra de esportes fosse iluminada a gente poderia também estar fazendo atividades ao ar livre. Acho que isso tudo conta muito assim, pegar professores de duas áreas; pega um professor de Geografia, pega um professor de Biologia, faz uma roda com os alunos e começa a conversar sobre a vida mesmo, envolve ecologia e dados geográficos, essas coisas todas. (Professora EMÍLIA – Escola “B”)

Além de apresentar sua proposta de forma mais objetiva, a professora do depoimento acima, foi a única das 14 pessoas entrevistadas a direcionar suas sugestões para a questão especificamente pedagógica, ou seja, ela apresentou uma proposta que visa melhorar a relação técnica- profissional entre os professores, visando a melhoria do processo de ensino- aprendizagem. Ela é a única que apresenta soluções que não necessita, de uma ação imediata do Estado, mas dos próprios professores, supervisores, gestores escolares e coordenadores do sistema de ensino que estão mais próximos às escolas. É importante ressaltar que essa

professora é natural do Estado do Rio grande do Sul (onde tornou-se e exerceu a docência) e encontra pouco tempo em Marabá.

Retomando os objetivos a que propomos para a realização desse trabalho: identificar o perfil profissional dos professores; identificar a avaliação dos professores sobre as condições de qualidade de seu trabalho, comparando com o previsto na legislação; identificar a percepção dos professores sobre as políticas governamentais para o ensino médio; identificar as propostas e reivindicações dos professores para assegurar a qualidade do ensino médio; e conhecer suas expectativas com relação à melhoria da qualidade do ensino médio, pontuaremos as seguintes questões:

1- Em se tratando do perfil dos docentes, a grande maioria destes encontram-se em regime de contrato temporário – alguns, inclusive, trabalhando sem receber os seus salários, sem firmamento do devido contrato, sem perspectiva de receber o salário. Possuem pouco tempo de serviço, em média menos de cinco anos. A maioria desses professores já possuem nível superior, embora ainda apareçam professores com formação em bacharelato; e alguns ainda cursando a licenciatura. Pouquíssimos professores possuem pós-graduação, alguns apenas com especialização. Outro dado importante, que embora não diga respeito diretamente ao perfil profissional, mas indiretamente podemos relacionar à formação básica dos professores, é a naturalidade: os professores do Ensino Médio em Marabá são das mais diversas naturalidades. Em nossa pesquisa constatamos, ao distribuir a naturalidade dos professores por região geográfica, que a maioria dos professores pesquisados são originários da região Nordeste, cujo percentual foi de 42%, seguido também do significativo percentual de professores da região Norte, com o percentual de 39%.

A diversidade de naturalidades pode significar também diferenças marcantes na formação desses professores, considerado a disparidade da educação nas diferentes regiões do país. Inclusive, as regiões Nordeste e Norte respectivamente – das quais a grande maioria dos professores são originários - apresentam os piores indicadores educacionais de acordo com as estatísticas oficiais do Ministério da Educação. O que, por si só, já induz a uma avaliação negativa no que se referem a qualidade da formação desses profissionais⁵.

2- No que se refere a avaliação dos docentes sobre suas condições de trabalho, esta foi extremamente negativa. No entanto, no que se refere à qualidade do seu trabalho, contraditoriamente, a avaliação foi muito positiva. Ao procederem tal avaliação os professores apresentaram vários problemas que assolam o Ensino Médio, destacando-se os referentes ao não recebimento dos salários, a falta de professores nas escolas, a falta de recursos e materiais e a falta de atividades formativas (qualificação).

É bem verdade que, os professores que conseguem exercer suas atividades diante de todos os problemas por eles levantados - e que podemos comprovar, in loco, em nossas observações - demonstram serem profissionais com grande desprendimento. Apesar disso, não podemos ignorar a lógica de que as condições estruturais das escolas, o quadro de professores e os recursos e materiais didáticos influenciam diretamente na prática dos professores e, conseqüentemente, na qualidade do seu trabalho. E que, portanto, é muito complicado avaliar a prática docente de forma positiva diante da realidade apresentada.

⁵ - Não se trata aqui de reforçar o preconceitos sofrido pelas populações das regiões Norte e nordeste, mas apenas de estabelecer uma relação mínima entre as condições em que são realizadas o ensino nessas regiões e a sua qualidade relativa e potencial, em relação às outras regiões geográficas do Brasil.

Tal avaliação nos leva a pôr em questionamento sua avaliação ou a compreensão destes professores sobre as condições básicas necessárias ao funcionamento das escolas e à execução do processo ensino-aprendizagem. Os professores parecem não possuir a exata noção de que para o funcionamento regular das escolas desenvolvimento da aprendizagem é necessário, além do quadro de professores, da estrutura da escola e dos recursos e materiais didáticos; todo um corpo técnico de apoio administrativo e pedagógico; o estabelecimento de uma gestão democrática, tanto no processo administrativo da escola quanto no processo de ensino-aprendizagem; e a existência de um projeto político-pedagógico, de construção coletiva, que norteie as ações da escola. Itens estes que não foram mencionados pelos professores, mas que são fundamentais para o funcionamento de uma instituição escolar e para a materialização do processo educativo. Itens os quais, inclusive, encontram-se presentes na legislação educacional vigente.

3- Em se tratando das propostas e reivindicações, pelo que podemos analisar, os professores praticamente não apresentaram propostas, mais muitas reivindicações. Essas reivindicações se referem a questões básicas para a viabilização do Ensino Médio em Marabá. Não se trata portanto, de reivindicações para garantir a qualidade deste nível de ensino, mas para que este funcione de fato, ao menos minimamente. Quanto à expectativas destes educadores para com a melhoria do Ensino Médio em Marabá, o que conseguimos perceber, pela forma como estes apresentaram os problemas e suas reivindicações – atribuindo quase que exclusivamente a responsabilidade ao Estado – nos leva a questionar se são expectativas ou a esperança ou a utopia de que a sua situação enquanto profissional melhore, ao simples acaso do destino.

4- No que tange à percepção dos professores sobre as políticas e/ou condições do Ensino Médio em Marabá, por esta estar mais diretamente ligada à representação dos professores sobre a sua própria realidade, tentaremos identificá-la a partir da análise dos discursos de alguns professores. Falar de percepção implica, necessariamente, levar em consideração a representação dos sujeitos que percebem, interpretam e modificam o mundo, consciente ou inconscientemente. Nesse caso, não propomos aqui rotular um ideário para os sujeitos envolvidos neste estudos, mas apenas pontuar algumas questões acerca da representação dos professores sobre a sua realidade profissional. Nesta análise, buscaremos elementos que não apareceram explicitamente nos discursos dos professores.

Tanto nos dados obtidos através do questionário, quanto através das entrevistas não conseguimos identificar, em nossas análises, duas noções básicas que entendemos ser fundamentais na vida de qualquer sujeito e, principalmente, na vida do educador: a primeira diz respeito ao reconhecimento enquanto sujeito histórico que contribui para as transformações de tal contexto, acompanhado da auto-avaliação da sua prática; e a segunda noção, é justamente a de coletividade ou sociabilidade. Abaixo analisaremos alguns discursos que, ao nosso ver, contribui para esta reflexão:

*Eu acho que é mais a questão da administração pública. Mas tem a questão também, porque os alunos desde criança, desde o tempo que são colocados na escola, de acordo com a ... **que eu vou chamar de tática do Estado, tão passando muito a mão na cabeça dos alunos.** Então isso já faz com que eles cheguem mais relachados, percam aula, assim fica mais difícil para dar aula.” (Professor Evandro – Escola “C”) – (grifo nosso).*

Hoje, o maior problema do ensino médio é os alunos, falta de interesse, não tem motivação, os alunos às vezes, só querem assistir à primeira aula. Isso se deve também por que o professor não tem... não consegue motivar esses alunos, os alunos não têm intimidade com a matéria, eles não querem assistir aquelas aulas, o governo não oferece recursos que pode preparar o professor melhor para esse fato aí. Conquistar o aluno para o aluno ficar na sala de aula. (Professor Juruna – Escola “C”).

Nestes depoimentos os professores responsabilizam, principalmente, o Estado e os alunos respectivamente - como praticamente todos os outros - o primeiro depoimento vai mais além, ao atribuir ao Estado uma responsabilidade específica da relação professor-aluno. No decorrer de toda pesquisa e ao procedermos as devidas análises não identificamos menção dos professores à sua responsabilidade e ao seu papel dentro do problemático contexto que apresentaram, seja individualmente, enquanto profissionais, seja enquanto uma categoria profissional. A segunda noção, a de coletividade, do professor perceber-se enquanto categoria social, que possui um papel específico dentro de tal contexto, também não aparece nestes e nem tão pouco, nos outros discursos. A ausência dessa noção pode ser percebida com mais clareza, nas palavras da professora abaixo:

*Bom, eu acho que atualmente os professores estão tentando dar uma melhorada com relação ao ensino, apesar, falando a um nível de governo de Estado, não apoiar da maneira que deveria os professores, acho que deveria ter um incentivo maior até com relação à **formação deles**, fazendo com que eles tivessem um conhecimento maior entre outras áreas afins para não se privarem só em cima de sua matéria, dando prioridade à*

sua matéria é claro, mas procurando sempre abrir para outras áreas também.(Professora Emília – Escola “B”). (grifos nossos)

Ao falar sobre a situação do Ensino Médio e possíveis soluções para seus problemas a professora Emília, em nenhum momento se inclui como sujeito do processo, responsável também pelos problemas e soluções.

A ausência do princípio da coletividade e do reconhecimento de si enquanto sujeito pertencente a uma categoria profissional e social, foi percebida em todos os discursos, o que nos leva a avaliar, como sendo restrita, a percepção dos professores acerca do seu papel enquanto membro de uma sociedade, que atua em determinado espaço social e que, portanto, deve desempenhar o seu papel tanto na dimensão individual (particular) em si, quanto na dimensão do coletivo, para si.

Retomando o conceito de escola enquanto uma obra de todos os sujeitos que a ela se relacionam, direta e indiretamente, e que encontra-se em permanente construção, podemos perceber que os problemas identificados neste estudo é produto de todo um contexto histórico onde se dá um conjunto de relações muito complexas. Podemos, em nossa análise, fazer algumas suposições:

Partindo do princípio de que as escolas de Ensino Médio em Marabá fazem parte de um contexto regional, com sérios e históricos problemas sociais, como o abandono por parte do poder público Nacional e Estadual, cuja a administração pública local (Municipal), de origem oligárquica, contribuiu para o agravamento de tais problemas, (analfabetismo, desemprego, miséria, autoritarismo, etc.), alijando o povo das decisões políticas, o que acabou gerando uma cultura de

submissão e comodismo, consideramos que os fatores conseqüentes deste contexto refletem diretamente nas relações que se estabelecem dentro da escola.

Como exemplo claro dessa influencia, pudemos constatar em nossas investigações, que nenhuma das escolas pesquisadas possuía diretor ou diretora eleitos pela comunidade, apesar da previsão legal para eleição direta dos gestores escolares. Inclusive, a forma como a própria Secretaria de Educação organiza o corpo técnico-administrativo das escolas, visa garantir a perpetuação dessas relações autoritárias, na medida em que nomeia os diretores, vice-diretores e supervisores de acordo com as conveniências políticas, imbuindo-os de autoridades e atividades burocráticas, deixando de lado a preocupação com as questões pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem.

Aliado a isso temos a questão de que os professores são oriundos de tal contexto social, ou seja, absorveram grande parte da inércia e do comodismo, os quais ainda foram submetidos a uma formação profissional precária. Os professores, além de serem vítimas de tal contexto social, ainda estão submetidos às relações autoritárias e burocráticas das escolas e a todos os seus problemas estruturais (más condições físicas, falta de recursos e materiais didáticos, etc.). Como se não bastasse, o professor ainda recebe os alunos, que também são vítimas desse mesmo contexto, "...desmotivados, sem nenhuma perspectiva para o futuro." ⁶

Os problemas do ensino médio em Marabá, apresentados até aqui, são os de uma escola situada no contexto a que referimos, frutos das relações potenciais dos sujeitos que ela se relacionam. A melhoria desse nível de ensino, ao nosso ver, depende do investimento em infra-estrutura, e recursos humanos e matérias, mais fundamentalmente, da dinamização das relações dos sujeitos que constroem a

⁶ Trecho do discurso do professor Adebai, da escola "C".

escola, ou seja, da qualificação técnica e política desses sujeitos e, conseqüentemente, de suas relações.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo a que nos propomos, o de, identificar os problemas que mais afetam o Ensino Médio a partir da percepção dos professores, tendo focado a educação como uma ação humana, que possui a dimensão da formação do ser humano como forma de emancipação através da objetivação no mundo, *em si e para si*, no sentido de fazer com que as pessoas se reconheçam enquanto sujeitos históricos, construtores ativos da realidade social; considerando a dimensão dialética do processo educativo; e levando em consideração a influência dos modelos econômico-produtivos no surgimento da escola pública e nas formulações das políticas educacionais, acreditamos ter cumprido, ao menos em parte, tal objetivo.

Os problemas apontados pelos professores, como já mencionamos, foram problemas estruturais básicos e fundamentais para o funcionamento e manutenção do Ensino Médio, cuja responsabilidade é diretamente do Estado, enquanto poder público responsável pela oferta da Educação Pública e gratuita. Problemas estes, que, segundo nossa análise, inviabilizam a etapa final da Educação Básica e são problemas de um histórico descaso do Estado para com a educação, que desde a criação do sistema brasileiro de ensino, privilegia exclusivamente a formação para a produção de mão de obra e manutenção da estrutura social, em detrimento da formação para uma cidadania ativa.

A possibilidade de se construir uma educação pública voltada para a formação de sujeitos capazes de compreender e atuar de forma ativa e consciente tem se tornado cada vez mais distante, diante das mudanças econômico-produtivas que tem forçado o Estado a se omitir das políticas sociais, dentre elas, aquelas que

visam garantir a educação pública, que mais recentemente tem-se como referência o modelo neo-liberal de Estado e um sistema de produção baseado na alta tecnologia, no conhecimento e informação.

Enquanto temos os problemas de falta de estrutura, de recursos e materiais das escolas; a falta de professores; de corpo técnico adequado; a falta de pagamento de salários dos professores; a formação precária dos professores; e a falta de atividades de formação continuada, dentre outros; ou seja, uma atitude de descaso que inviabiliza a formação dos alunos, negando-lhes o seu direito à Educação Básica, temos, por outro lado um mercado de trabalho extremamente restrito e exigente no que se refere à capacidade técnica e relacionamento humano.

Nesse sentido, encontramos os alunos das escolas públicas do Ensino Médio em um extremo, o da precariedade e deficiência da aprendizagem; e o mercado de trabalho no outro extremo, o da exigência e eficiência. Paralelo a esse fenômeno, encontramos as escolas particulares com o discurso da qualidade, que nem sempre é realidade, mas que indiscutivelmente – segundo estudos do próprio Ministério da Educação⁷ - apresentam melhores condições de funcionamento.

Diante de todos os obstáculos enfrentados pelos professores e alunos do Ensino Médio de Marabá, identificados nessa pesquisa, nos questionamos a que tem servido, de fato, o Ensino Médio. Ao nosso ver, este nível de ensino tem servido à formação de sujeitos para a inércia e a ociosidade, na medida em que estes não adquirem a compreensão sobre as relações sociais, sobre o seu papel na sociedade e nem tão pouco, competência técnica para o mercado de trabalho, o que demonstra

⁷ - Segundo levantamento INEP, instituto vinculado ao MEC, em todas as regiões do Brasil e, praticamente em todos os aspectos referentes à estrutura e condições de funcionamento, as escolas particulares de ensino médio são superiores às escolas públicas (INEP – 2002).

claramente o caráter excludente do atual modelo econômico produtivo que vem se materializando no âmbito das políticas educacionais a partir da omissão do Estado.

Nessa perspectiva, uma pergunta que nos fazemos ao concluir este trabalho é: diante do contexto de omissão do Estado para com a Educação Pública; e diante do comodismo da sociedade em exigir a garantia de tal direito, como construir uma educação pública de qualidade, capaz de formar as pessoas para a vida em sociedade e para o trabalho? Não pretendemos aqui responder a esta questão, até mesmo porque, não é este o objetivo deste trabalho, no entanto gostaríamos aqui, de pontuar algumas questões que julgamos serem importantes para esta reflexão.

Como apontaram os professores na pesquisa, é inegável a responsabilidade do Estado sobre os problemas apresentados. No entanto, considerando a dinâmica da sociedade como um processo dialético e histórico que possui suas contradições, avanços e retrocessos, mais que, ao mesmo tempo abre a possibilidade para uma mudança qualitativa das relações e da vida em sociedade e, nesse caso, também levando em consideração, o princípio dialético da totalidade, não podemos restringir a responsabilidade exclusivamente ao Estado, mas a todos os sujeitos que se encontram envolvidos direto ou indiretamente com a educação pública, ou seja, o Estado, os educadores, os alunos e a sociedade de modo geral. Se considerarmos que as ações do Estado são influenciadas pelas pressões econômicas e sociais, poderemos perceber que este não é neutro, mas atende aos interesses dessas partes, ou até mesmo, de apenas uma delas.

O que se percebe quando se analisa a situação do Ensino Médio em Marabá é que as políticas educacionais e/ou a falta delas, que se configura na omissão do Estado, são frutos das pressões do modelo econômico produtivo de

caráter neoliberal. Paralelo a esse fenômeno percebemos a omissão dos sujeitos sociais, tanto dos professores, que não se mobilizam para exigir melhores condições de trabalho; quanto dos alunos e da sociedade de modo geral, que não se mobilizam para exigir a garantia do direito à educação pública que atenda a necessidade formativa dos sujeitos.

Por sua vez, a falta de mobilização não é um fenômeno acidental, mas sim, gerado pela exclusão social a que historicamente estes sujeitos estiveram submetidos: pelas precárias condições de vida, pela falta de acesso à informação, no que se refere aos seus direitos; pela opressão e alijamento das decisões políticas. O fato dos professores perceberem o Estado como sendo o único responsável pelos problemas que abalam o Ensino Médio e, portanto, o único capaz de resolvê-los, não se trata apenas de um simples e utópico imaginário, mas de uma concepção historicamente construída a partir de sua condição material e social, e das relações que têm estabelecido.

Os professores também são vítimas da exclusão, do autoritarismo e do descaso do poder público. Mudar suas concepções exige, ao nosso ver, ações efetivas de formação e a modificação das relações dentro da escola. O professor, além de necessitar de uma maior competência técnica, a qual deve ser buscada através de políticas e/ou atividades de formação continuada, precisa atuar de forma a estabelecer uma relação democrática pautada na responsabilidade individual e social (enquanto cidadão e enquanto profissional da educação), capaz de compreender a importância do seu papel na construção de uma educação pública de qualidade e, conseqüentemente na transformação desta em uma sociedade justa e humana.

Esperamos que este trabalho possa servir a todas aquelas pessoas e/ou instituições que se preocupam com o principal sujeito da materialização do processo educativo, ou seja, com o professor enquanto profissional e enquanto categoria social. Podemos perceber nessa pesquisa, apesar de se tratar de um pequeno recorte da realidade do Ensino Médio em Marabá, a limitação da percepção dos professores sobre a sua própria realidade. Acreditamos que essa limitação deve ser melhor estudada e que deva, sobretudo, ser considerada, pelas instituições de formação de professores, como um ponto crítico a ser superado. Não acreditamos ter respondido a todas as questões que propomos no início deste trabalho, mas sim, pontuado essas questões com alguns elementos que possam servir de base para um estudo mais aprofundado e mesmo para a reflexão acerca do papel do professor nas escolas públicas de Marabá.

BIBLIOGRAFIA

7 – BIBLIOGRAFIA

BRASIL, Poder Legislativo – Senado Federal. Constituição Federal de 1988. . Centro Gráfico: Brasília-DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª Série): Introdução. Brasília-DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, 1996.

CASTRO, Cláudio de Moura. Educação brasileira: concertos e remendos; Prefácio de Marcos Sá Correa.

ENGUITA, F. Mariano. A Face oculta da Escola: educação e escola no capitalismo. Porto alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 6ª Ed. Editora Moraes: São Paulo, 1986.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Naura S. Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa (coleção leitura). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). Guia da Escola Cidadã 1- Autonomia da Escola: Princípios e Propostas. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GENTILI, Pablo (Org.). Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 10ª edição. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

MEB. Movimento de Educação de Base Regional MA-PA. CONHECER PARA INTERVIR: Um Olhar sobre o Pará e Maranhão: Brasília, 1998.

NAURA, Syria Carapeto Ferreira, Márcia Ângela da S. Aguiar (orgs.). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos / Texto de Dalila Andrade Oliveira, 2ª ed. Cortez, São Paulo-2001.

PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar: introdução crítica. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido & GONÇALVES, Carlos Luiz. Revendo o Ensino de 2º Grau: propondo a formação de professores (Coleção Magistério 2º grau). 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes Pedagógicos e atividade docente. 3ª edição. São Paulo-SP: Cortez, 2002.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. Apresentação Gráfica de Pesquisas Científicas. Coordenação editorial: Wellington O. do Carmo, Curitiba – 2002.

SANTOS, Luiz Cassemiro dos. A Dívida Educacional Brasileira: Herança e Resgate. Senado Federal – Centro Gráfico: Brasília, 1987.

ANEXOS

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
NÚCLEO DE MARABÁ
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

QUESTIONÁRIO OBJETIVO

1. - a) Idade: _____ b) Sexo: _____ c) Naturalidade: _____

1.2 - Nível e área de formação:

2 - Situação funcional:

a) Contratado () b) Concursado () c) Efetivo p/ tempo de serviço () d) Repasse ()

2.1 – Tempo de Serviço:

a) menos de 3 anos () b) 03 a 05 anos ()
c) 06 a 10 anos () d) acima de 10 anos ()

3 – Avalie o Ensino Médio em Marabá, Considerando os seguintes aspectos:

a) Estrutura e condições físicas dos prédios escolares;

() excelente / () Boa / () razoável / () ruim / () péssima

b) Laboratórios (de informática e científico) e Bibliotecas;

() excelente / () Boa / () razoável / () péssima / () Outros: _____

c) Recursos e Materiais didáticos (vídeos/TV, retroprojedor, som, papel, cola, pincéis....);

() atende plenamente a necessidade / () atende parcialmente a necessidade

() não atende a necessidade / () outros: _____

d) A formação dos Professores;

() excelente / () Boa / () razoável / () ruim / () péssima

e) As ações do governo em relação ao Servidor (direitos: salários, benefícios, gratificações...);

() excelente / () Boa / () razoável / () péssima / () outros: _____

f) As ações do governo em relação à escola (repasse de recursos e materiais às escolas);

() excelente / () Boa / () razoável / () péssima / () outros: _____

g) A prática docente dos professores na relação professor/aluno;

() excelente / () Boa / () razoável / () péssima / () outros: _____

h) A prática docente na relação entre os professores e demais funcionários (trabalho coletivo);

() excelente / () Boa / () razoável / () péssima / () outros: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 – Qual a sua avaliação sobre o ensino Médio em Marabá?

- condições estruturais e materiais da escola
- situação de formação
- relação professor aluno
- políticas governamentais
- a prática docente

2 – O que gera tal situação?

- Descaso do poder público.
- Falta de compromisso docente
- Falta de organização decente
- Desinteresse dos alunos
- Desinteresse da comunidade escola;
- Desinteresse do gestor escolar
- Falta de formação política dos educadores
- Falta de formação técnica dos professores
- As políticas macro econômicas adotadas

3 – Quais as suas proposições e/ou propostas para mudar e/ou melhorar a situação do Ensino Médio em Marabá?
