

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL DE 2º GRAU E  
A MELHORIA DO ENSINO DA ESCOLA PÚBLICA

YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

CAMPINAS

1994

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

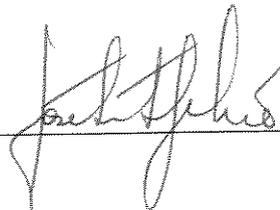
16/02/2015

Esse exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por **YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE** e aprovada pela Comissão Julgadora em 19 de dezembro de 1994.

Data:

19/12/94

Assinatura:



Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração: **METODOLOGIA DE ENSINO** à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. **JOSÉ LUIS SANFELICE**.

Comissão Julgadora:

*Ida Magar*

*Ida F. Marini*

*Amélia Domingues de Castro*

*Helena Faria de Barros*

Ao Ferrari. companheiro de  
muitas lutas.

A Carmelita Helena, nossa filha,  
pelo carinho, alegria,  
companhia, paciência, apoio e  
empenho em todos os momentos de  
nossas vidas.

## AGRADECIMENTOS

Difícilmente poderiam ser mencionados todos aqueles que nos beneficiaram no processo de construção deste estudo; agradeço, portanto, a todas as pessoas que contribuíram para que esse trabalho chegasse ao término, com estímulo, apoio e colaboração, em diferentes circunstâncias e de diferentes maneiras.

Ao Prof. Dr. JOSÉ LUIS SANFELICE, orientador, pela confiança e amizade, não poupando esforços, dedicação e palavras de encorajamento em momentos cruciais da orientação deste trabalho.

À Profa. Dra. ROSÁLIA MARIA ARAGÃO, que, acreditando na possibilidade de realização do estudo, atuou como co-orientadora, pela presença constante, confiança e disponibilidade que, certamente, foram preciosas para incentivarem o caminhar da pesquisa.

À Profa. Dra. JOSEFA APARECIDA GONÇALVES GRÍGOLI, pela leitura cuidadosa dos originais, pelas sugestões oportunas e pelo estímulo constante durante todo o processo.

À Profa. Dra. LUIZA HELENA DA SILVA CHRISTOV, pelo apoio freqüente, colaboração e solidariedade total nos momentos de angústia e desânimo.

À Profa. Dra. MARIA DE LOURDES ZIZI TREVIZAN PEREZ, pela assessoria competente na revisão do trabalho e pelas sugestões oportunas.

A JANE LÚCIA RODRIGUES que muito auxiliou na coleta dos dados, na tabulação, na confecção de tabelas e gráficos, pela disposição, interesse, eficiência e companhia constante.

À bibliotecária MARIA JOSÉ TRISÓGLIO, pela amabilidade e presteza, nas orientações solicitadas.

À NAIR KATSUE TOKOJIMA que cuidou da digitação e dos arranjos finais deste trabalho.

Aos sujeitos desta pesquisa, professores e alunos da HEM e do CEFAM, pelo fornecimento das informações, sem as quais, esse trabalho não se realizaria.

## R E S U M O

Este estudo teve por finalidade refletir sobre a possibilidade de melhorar a qualidade do ensino da escola pública, através da formação de professores em nível de 2º grau.

Buscou saber o que aconteceu e o que está acontecendo com os cursos de formação de professores para as séries iniciais do 1º grau, e se essa afirmação possibilita, ao novo docente, condições de enfrentar, com sucesso, o desafio de ensinar crianças que hoje têm acesso à escola pública: crianças oriundas dos setores mais pobres da sociedade que se apresentam diferentes do "aluno ideal".

Foi feita uma análise da evolução histórica do curso que forma o professor primário. A partir daí, o caminho escolhido para este estudo foi o de privilegiar as palavras e as informações dos alunos e dos professores da HEM e do CEFAM de Presidente Prudente, para definir o perfil dos docentes que trabalham nos cursos; o perfil do alunado; as opiniões; expectativas; aspirações e dificuldades que manifestam sobre a Habilitação Específica para o Magistério e o CEFAM; bem como, o que pensam sobre o fracasso escolar na escola pública brasileira.

Essas informações foram coletadas através de questionários junto a todos os alunos e os professores das quatro HEM e junto ao CEFAM existentes no município.

Do confronto desses dados com as formulações teóricas delineadas tornaram-se possíveis alguns

apontamentos, no sentido de garantir a melhoria do ensino da escola pública, especialmente nas séries iniciais do 1º grau, pela via da formação de professores.

# S U M Á R I O

INTRODUÇÃO - O OBJETO DE ESTUDO E A METODOLOGIA DA PESQUISA .....	001
1 Procedimentos para coleta de dados e instrumentos utilizados .....	013
2 Aplicação dos questionários .....	016
3 Procedimentos para a apresentação e análise dos dados .....	020
4 O ambiente onde se desenvolveu a pesquisa: breve histórico de Presidente Prudente .....	021
CAPÍTULO I - BREVE HISTÓRIA DO CURSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO .....	028
1 Ações do Governo Central .....	028
2 Configurações do Curso Normal no Estado de São Paulo a partir de 1976 .....	057
2.1 O Projeto CEFAM: uma alternativa a HEM? .....	064
CAPÍTULO II - AS ESCOLAS DE HEM E O CEFAM DE PRESIDENTE PRUDENTE: ESPAÇOS E SUJEITOS .....	073
1 EEPSP "Fernando Costa" .....	073
2 EESP "Monsenhor Sarrion" .....	090
3 EEPSP "Professora Maria Luiza Bastos" .....	099
4 EEPSP "Professor Hugo Miele" .....	108
5 Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) de Presidente Prudente .....	115
CAPÍTULO III - AS REPRESENTAÇÕES DOS SUJEITOS ACERCA DA REALIDADE DA HEM .....	127
1 O que pensam professores e alunos do Curso HEM .....	127
2 As dificuldades e/ou problemas encontrados na HEM ...	140
3 As concepções dos professores e dos alunos da HEM sobre o fracasso escolar .....	159
4 A satisfação dos docentes da HEM, de serem professores .....	181

CAPÍTULO IV - UM CONTRAPONTO: O QUE PENSAM E O QUE SENTEM OS PROFESSORES E OS ALUNOS DO CEFAM .....	188
1 O que pensam professores e alunos sobre o CEFAM e HEM .....	188
2 As dificuldades e/ou problemas encontrados no CEFAM .	200
3 As concepções dos professores e alunos do CEFAM sobre o fracasso escolar .....	210
4 A satisfação dos docentes do CEFAM de serem professores .....	223
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	230
BIBLIOGRAFIA .....	254
ANEXOS .....	263

## LISTA DE QUADROS

QUADRO I	- Professores que trabalham na HEM: Distribuição por Escola pesquisada e número de questionários obtidos .....	17
QUADRO II	- Alunos da HEM e CEFAM: distribuição por escola, série, período e número de questionários obtidos .....	19
QUADRO III	- Freqüência das Matérias Complementa- res Obrigatórias dos Sistemas Esta- duais no Currículo das Escolas Normais Colegiais .....	45
QUADRO IV	- Freqüência das Matérias Complementa- res Optativas dos Sistemas Estaduais no Currículo das Escolas Normais Colegiais .....	46

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	- Escolaridade dos Pais de Alunos da EEPSG "Fernando Costa" - HEM Noturno .....	88
GRÁFICO 2	- Escolaridade dos Pais de Alunos da EEPSG "Fernando Costa" - HEM Diurno .....	88
GRÁFICO 3	- Escolaridade das Mães de Alunos da EEPSG "Fernando Costa" - HEM Noturno .....	89
GRÁFICO 4	- Escolaridade das Mães de Alunos da EEPSG "Fernando Costa" - HEM Diurno .....	89
GRÁFICO 5	- Escolaridade das Mães dos Alunos da EESG "Monsenhor Sarrion" .....	98
GRÁFICO 6	- Escolaridade dos Pais dos Alunos da EESG "Monsenhor Sarrion" .....	98
GRÁFICO 7	- Local de residência dos Alunos da HEM de Presidente Prudente .....	104
GRÁFICO 8	- Escolaridade das Mães de Alunos da EEPSG "Professora Maria Luiza Bastos" ....	107
GRÁFICO 9	- Escolaridade dos Pais de Alunos da EEPSG "Professora Maria Luiza Bastos" ....	107
GRÁFICO 10	- Escolaridade das Mães de Alunos da EEPSG "Professor Hugo Miele" .....	114
GRÁFICO 11	- Escolaridade dos Pais de Alunos da EEPSG "Professor Hugo Miele" .....	115
GRÁFICO 12	- Escolaridade das Mães de Alunos do CEFAM..	126
GRÁFICO 13	- Escolaridade dos Pais de Alunos do CEFAM..	126

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- Atividades Profissionais dos Pais dos Alunos da HEM de Presidente Prudente, segundo escolas .....	83
TABELA 2	- Atividades Profissionais dos Pais dos Alunos da HEM de Presidente Prudente, segundo escolas .....	85
TABELA 3	- Salário Mensal dos Pais dos Alunos da HEM de Presidente Prudente, segundo escolas ...	86
TABELA 4	- Salário Mensal das Mães dos Alunos da HEM de Presidente Prudente, segundo escolas ...	87
TABELA 5	- Atividades Profissionais dos Pais e das Mães dos Alunos do CEFAM de Presidente Prudente .....	124
TABELA 6	- Salário Mensal das Mães e dos Pais dos Alunos do CEFAM .....	126
TABELA 7	- Motivo da escolha do professor para lecionar na Habilitação Específica do Magistério .....	130
TABELA 8	- Motivo para escolha do curso de Magistério, segundo os alunos da HEM, conforme escolas.	131
TABELA 9	- Dificuldades e/ou problemas que os professores encontram na realização do seu trabalho na HEM, em relação ao <u>conteúdo</u> , segundo escolas .....	142
TABELA 10	- Opinião dos alunos da HEM em relação aos motivos que provocam as dificuldades e/ou problemas no curso da HEM, segundo escolas.	154
TABELA 11	- Motivos de frustração que os professores encontram na docência, segundo escolas ....	185
TABELA 12	- Motivos de frustração que os professores do CEFAM encontram na docência .....	227

## INTRODUÇÃO

### O OBJETO DE ESTUDO E A METODOLOGIA DA PESQUISA

O ponto de partida do presente trabalho foi uma busca reflexiva sobre as possibilidades de melhorar a qualidade do ensino da escola pública, através da formação de professores em nível de 2º grau, uma vez que são justamente esses professores que irão atuar, diretamente, no trabalho docente com as crianças das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau.

A Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério (HEM) é o curso de 2º grau que, na rede oficial e na particular, forma professores para as quatro primeiras séries do 1º grau e para a Pré-Escola em nosso Estado. Isso ocorre através da atuação de docentes licenciados pelos cursos de 3º grau, tanto da USP, UNESP, PUC, UNICAMP, Universidades de outros Estados, Universidades Federais, quanto das numerosas e diversificadas faculdades particulares, que proliferaram a partir da reforma do ensino superior de 1968.

Desse modo, a discussão dos problemas referentes à formação de professores, através da HEM, envolve, além de questões específicas, outras relativas aos três graus de ensino e sua interdependência, e também as relações que o sistema de ensino, como um todo, e a instituição escola, em particular, mantêm com o contexto social mais amplo, que define e redefine as funções dessa escola. Nesta análise,

vamos ficar mais restritos às questões específicas da formação de professores ao nível de 2º grau.

No Estado de São Paulo, é desprezível o número de professores leigos, em exercício no magistério das primeiras séries, o que lhe dá posição excepcional no conjunto do país, segundo afirma o editorial do Caderno de Pesquisa nº 20 da Fundação Carlos Chagas. Essa situação é favorável para que se dedique atenção aos aspectos qualitativos do trabalho desse professor e se procure os caminhos para, através de sua formação pedagógica, aprimorar a qualidade de sua atuação.

O professor tem um papel relevante, como mediador, na apropriação do saber pelos alunos das camadas populares. Para desempenhar bem esse papel, ele precisa compreender os vínculos de sua prática com a prática social global. Necessita, igualmente, dominar os conhecimentos específicos a transmitir, de forma a referi-los ao contexto global, problematizando-os com os alunos; só assim os conhecimentos assimilados serão instrumentos para os alunos alterarem sua prática social.

Para isso, é necessário perceber a dimensão política do processo escolar. No entanto, a própria formação do professor vem dificultando essa capacidade de percepção, nos diversos níveis inter-relacionados em que se dá: o da classe social; o do curso de formação; o do exercício da profissão.

A vivência de determinada situação de classe social condiciona a visão de mundo, das relações sociais que constituem uma espécie de base, de alicerce da formação

do professor, enquanto cidadão, inserido em determinado momento histórico.

Muito relacionado com esse primeiro nível básico de formação profissional, encontra-se um segundo nível, o escolar, que se dá no âmbito do ensino profissionalizante, através da HEM.

Sem dúvida, a má formação do professor para as primeiras séries do 1º grau tem contribuído, de forma ponderável, para a evasão e a repetência nas séries iniciais, pois o docente responsável não tem tido, de modo geral, condições técnicas e o comprometimento político, necessário para a execução de um trabalho que venha a superar os problemas pedagógicos que se lhe apresentam.

Os cursos de formação do magistério 'em geral' e das séries iniciais do 1º grau 'em particular' não estão conseguindo preparar adequadamente o professor para atuar na nova realidade da escola pública.

MELLO et al (1983, p.71) afirma:

*“Diante de uma escola agigantada quantitativamente e, por causa disso, burocratizada e racionalizada por instâncias administrativamente superiores, mais do que nunca o preparo profissional e político do professor se torna importante... a ocupação de um espaço e a manutenção de certo grau de autonomia do professor dependem de sua competência profissional, para incorporar e selecionar, criticamente, as orientações que procuram ordenar sua prática pedagógica.*

*A adaptação dos conteúdos, metodologias de ensino e avaliação, à realidade da clientela escolar; a criação de recursos de ensino adequados às demandas específicas de*

*cada unidade; a participação nas decisões mais amplas sobre planejamento, currículo e avaliação e muitas outras atividades, que ainda cabem ao professor, requerem preparo e senso crítico. Sem estes, as orientações, que são implementadas a nível do sistema, correm o risco de serem aceitas ou negadas mecanicamente e sem crítica, formalizando e ritualizando a tarefa docente.*

Já em meados de 1960, PINHEIRO (1969, p.113-36) concluía, em seu trabalho de pesquisa, que os currículos dos Cursos Normais, de um modo geral, não estavam apresentando as características desejáveis a uma eficiente formação profissional dos futuros professores. Havia ausência de adequação não só quanto à distribuição das diversas áreas de estudo pelas várias séries dos Cursos Normais, como também em relação ao tempo destinado às diferentes atividades.

WARDE (1985, p.77) afirma:

*"Profundamente afetada pela profissionalização universal e compulsória promulgada em 1971, a antiga sistemática de formação do magistério primário em Escolas Normais foi destruída, e no seu lugar nasceu um padrão em tudo incompetente".*

Segundo a mesma autora, ao invés de corrigir a mentalidade escolanovista que passava naquelas escolas, ao invés de contribuir para a sua adequação às novas condições da escola primária, complexificada perante a clientela e o

funcionamento, a habilitação ao magistério não corrigiu essas e outras distorções, mas, ao contrário, criou novas.

Afirma também a autora que, na década de 70, decresceu muito a procura pela habilitação ao magistério em São Paulo. Até então o Ensino Normal era o mais procurado no ramo técnico-profissional. Descaracterizada, a habilitação concentrou-se em mais uma alternativa dentre outras, tão falaciosa como as outras.

Segundo análise de estudos desenvolvidos em São Paulo e em outros Estados, a habilitação não forma nem para aquilo que seria, minimamente, o necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar as técnicas de escrita, leitura e cálculo.

De acordo com "Um estudo sobre os Cursos de Formação de Professores a nível de 2º grau (antigos Cursos Normais)", realizado por GATTI et al (1977, p.15-37), cuja finalidade era detectar o seu padrão de funcionamento e como os docentes desse curso avaliam sua adequação à formação, às reformas e à clientela, conclui-se que o curso apresenta sérias deficiências que provavelmente acarretam formação inadequada ou insuficiente para o profissional que deverá responder pelo ensino de 1ª a 4ª séries do 1º grau.

Um outro trabalho de GATTI et al (1977, p.39-79), que se propôs avaliar as habilidades dos concluintes do curso normal para o exercício do magistério, indica que esses concluintes não dominam conhecimentos básicos profissionais de sua área e têm dificuldade em transferir os conhecimentos, que possam ter adquirido, para a situação do dia a dia de uma classe. Não são poucas, nem pequenas as

deficiências em habilidades concernentes, ao ato de ensinar com que deixam a escola normal os que a cursaram. As alunas revelaram incapacidade para selecionar e estabelecer prioridades de conteúdo para ensino do nível de 1º grau; incapacidade para selecionar procedimentos mais adequados de ensino para alunos em diferentes níveis de desenvolvimento; incapacidade de ordenar e coordenar o conteúdo de ambos, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática. As escolas continuam a lançar, no mercado de trabalho, profissionais com sérias deficiências, quanto às **habilidades** mínimas que deveriam ter sido desenvolvidas durante seu período de formação.

WARDE<sup>1</sup> conclui, em seu trabalho, que, para a maioria dos Estados, dentre os quais São Paulo, a situação que se criou foi a seguinte:

*"o desaparecimento das Escolas Normais e o surgimento da habilitação ao magistério. muitas escolas normais particulares, leigas e confessionais, que portavam uma tradição de bom ensino. fecharam suas portas: escolas normais públicas se descaracterizaram como tal. Um grande espaço foi preenchido por escolas particulares, mercantis, que literalmente vendem seus diplomas em cursos de fim de semana. Entre seus diplomados que proliferam na periferia do Município de São Paulo, e os professores leigos, não há praticamente diferenças quanto às condições técnicas de assumir uma classe de 1ª série".*

---

<sup>1</sup> WARDE, op cit. P.78.

Se se acrescentar a esse quadro descrito por WARDE, as transformações ocorridas, a partir da década de 70, nas licenciaturas que formam o professor de 2º grau, vai se constatar que a maioria das instituições de ensino superior é particular (76%) e são estas que absorvem maior número de alunos (64%). Passou-se a oferecer às escolas de 1º e 2º graus, professores cada vez menos preparados a enfrentar pedagógica e socialmente os problemas e as exigências cotidianas desses graus de ensino.

Tradicionalmente, o Curso de Pedagogia destinava-se à formação do professor da Escola Normal. Os Cursos de Pedagogia tendiam a ser alimentados por corpos docentes origináveis das Escolas Normais e não raramente por professores com experiência docente na escola primária. Ao final da década de 60, mais exatamente em 1969, o Curso de Pedagogia passou por uma reformulação que o tornava compatível com a Reforma Universitária e com a reestruturação da escola de 1º e 2º graus em andamento. A esse curso foi dada a competência de formar técnicos de educação, administradores de ensino, especialistas de ensino, prioritariamente, e, secundariamente, a formação de professores para as Escolas Normais e para a habilitação magistério, a partir da Lei 5692, como também professores de 1º grau. Na verdade, a própria fragmentação dos cursos de Pedagogia também levou a uma descaracterização da habilitação magistério.

MELLO (1984, p.41-6) conclui, em seu trabalho, que, na prática, todo o produto oriundo dos cursos de Pedagogia fica malservido, decorrente de um único

currículo de carga horária insuficiente. Os alunos de 2º grau, porque seus professores são mal preparados. Os de 1º grau, porque os de 2º grau estão sendo mal preparados ou porque correm o risco de cair em mãos de professores que fizeram apenas o curso de pedagogia e receberam formação inadequada para o manejo de classes de 1ª, 2ª. e 3ª ou 4ª séries do 1º grau.

Em se tratando das questões específicas da própria Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério, o texto "Repensando a Formação dos Professores", da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1985, p.6), afirma que o ensino profissionalizante que se dá, através dessa Habilitação, vem apresentando deficiências, como:

*"- a programação dos componentes Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia e História da Educação (frequentemente pura reprodução do livro didático adotado), que busca dar conta da ciência aplicada sem a assimilação de conceitos elementares da ciência básica, desembocando em idealizações inúteis e mesmo nocivas à atuação docente:*

*- a compartimentação dos conhecimentos específicos dessas disciplinas, consideradas entre si, e em relação com as demais (de formação geral, propriamente dita);*

*- a superficialidade e a falta de atualidade com que são abordados temas e conteúdos tanto das disciplinas de formação geral quanto das de formação pedagógica. Isso dificulta (quando não impossibilita) para o professor operacionalizá-los, em sua prática, com um mínimo de grau de eficiência".*

O trabalho escolar na HEM também não está organizado de forma a desenvolver, nos alunos, condições para serem futuros professores: organização para estudos, independência, criatividade, espírito crítico, consciência política do papel de cidadãos na construção da história. Também, não lhes tem transmitido conhecimentos mais aprofundados que possam lhes servir de referências para ensinar.

MIDÉA (1984, p.59-65) diz, em seu trabalho, que, entre os problemas mais importantes, inerentes ao curso de magistério de hoje, destacam-se: as disciplinas, que compõem a grade curricular, continuam, na prática, sem integração; as horas de estágio, que são cumpridas simplesmente por obrigação e com sacrifício (como é chato observar aulas expositivas); o passa-passa de receitas pedagógicas que "funcionam" até hoje nas escolas primárias; a aprendizagem de métodos mecânicos de alfabetização (nunca se viram tantas crianças com problemas de aprendizagem); a relação professor x aluno totalmente autoritária, tanto no âmbito do curso de magistério, quanto no âmbito do curso de 1º grau (1ª a 4ª séries); as teorias de desenvolvimento de crianças, que são ensinadas de maneira justaposta, sem nenhuma relação com a realidade prática da sala de aula; enfim, a escola ignorando o que se passa fora de seus muros. Essa é a realidade de um curso profissionalizante, dentro de um sistema educacional falido.

É inegável que a ampliação da rede escolar trouxe modificação na composição da clientela da escola

brasileira, agora proveniente de extratos inferiores. Apesar da seletividade, não foi apenas a clientela de 1º grau que se modificou. A ampliação da rede, gradativamente, atingiu o nível de 2º grau e até de 3º grau e isso alterou, significativamente, a conjunção social da clientela dos cursos de formação de professores, no que diz respeito à sua origem social.

Conforme o trabalho de GATTI et al (1977, p.29), que buscava saber a opinião dos próprios professores que lecionavam no Curso Normal, após a reforma que os antigos cursos colegiais sofreram, em 1968, no Estado de São Paulo, chega-se a estas considerações conclusivas relevantes:

*"os professores foram quase unânimes ao opinarem sobre o nível cultural e intelectual dos alunos. Enquanto os alunos são vistos agora como mais extrovertidos e sociáveis, por outro lado são encarados como possuidores de baixo nível cultural e intelectual".*

Já em 1964, PINHEIRO (1969, p.113-36), em seu trabalho, confirmou a hipótese de que grande parte da clientela dos cursos normais não revela condições de integração à futura profissão. Os alunos não estavam sendo conduzidos a uma conscientização do papel que lhes caberia desempenhar; não estavam sendo conduzidos a refletir sobre a realidade educacional brasileira, a conhecer-na efetivamente, para nela se situarem. Por outro lado, verificou a autora que grande parte da clientela dos cursos normais não pretendia dedicar-se ao magistério; pretendia apenas formar-se, para se destinar aos cursos superiores,

utilizando-se dos cursos normais como um mero trampolim para esse acesso e não como um curso profissional definido.

Comparando-se tais constatações de PINHEIRO sobre a clientela e as condições de formação dos professores nos antigos cursos normais, com a situação atual da HEM, podemos afirmar que as condições praticamente não se modificaram, se é que elas não pioraram ainda mais.

MELLO et al (1983, p.73) concluem:

*"as explicações que estabelecem uma relação direta e imediata entre origem sócio-cultural dos professores primários e o ensino deficiente ou a queda da qualidade do ensino revelam uma posição elitista e repetem o padrão interpretativo dos que retiram da escola qualquer possibilidade de produzir mudanças. Consideram que a origem social do professor é determinante absoluto de sua atuação precária, ou de suas expectativas inadequadas sobre o aluno, negando a influência que provavelmente possuem os cursos de formação. Afinal, é nestes cursos que o professor recebe ou deixa de receber os conteúdos que supostamente o preparariam para o exercício profissional. Se ele está atuando precariamente é porque tais conteúdos não estão sendo satisfatórios. Se apresenta expectativas distorcidas, a formação que está recebendo deve concorrer para isso, em algum lugar".*

Na realidade, de posse de uma formação distorcida, fragmentada, superficial e com uma visão idealizada do aluno, o professor enfrenta, precariamente, o desafio de obter sucesso no trabalho docente, com uma maioria de crianças que não corresponde à "idéia de aluno"

que, por tanto tempo, lhe foi inculcada. Dentro desse quadro, o professor deve lutar, diariamente, contra aquilo que percebe como "incapacidade" de alunos "maldotados" que a escola recebe. Frequentemente, ele não tem consciência nítida de seu despreparo para exercer sua função e atuar em relação a esses alunos que são diferentes do que idealiza. E assim, tende a reproduzir as deficiências de sua própria formação.

Portanto, o presente trabalho partiu da constatação de que existe uma crise na educação escolar do Brasil: a qualidade do ensino deteriorou-se e o fracasso escolar da escola pública atinge, diretamente, as crianças mais pobres, apresentando índices alarmantes de evasão e repetência.

A democratização da sociedade brasileira supõe, entre outras coisas, a garantia não apenas do acesso à escola pública de 1º grau, mas também da permanência nela, das crianças oriundas dos setores majoritários da população. Supõe ainda, a garantia de um efetivo aprendizado dos conteúdos necessários à sua formação, para o exercício pleno da cidadania. Neste sentido, a escola teria de conseguir a garantia, a essa clientela, de conhecimentos e habilidades que lhe permitisse aprender bem, a ler, a escrever, a calcular, a falar, a pensar, a conhecer o mundo físico e social; mas isso não se está conseguindo.

Após considerações preliminares a respeito de alguns condicionantes decorrentes do contexto sócio-político-econômico do país e do papel da escola e do

professor neste contexto; após análise de estudos existentes sobre a formação de professores em nível de 2º grau; e, após um estudo da história do Curso de Formação do Professor Primário no Brasil, optou-se pela realização de uma pesquisa de campo, com a finalidade de estudar e compreender melhor alguns aspectos que interferem na qualidade do processo de formação do professor para as séries iniciais do 1º grau.

Sentiu-se a necessidade de, além de caracterizar o próprio ambiente, onde são oferecidas as quatro Habilitações Específicas para o Magistério, aqui pesquisadas, caracterizar, também, os sujeitos envolvidos no processo de formação dos professores das séries iniciais em nível de 2º grau: tanto os professores que neles lecionam, como os alunos que buscam esse curso.

O curso do magistério foi considerado, assim, no conjunto de elementos que o constituem, ou seja, professores/alunos, grade curricular, legislação educacional, bem como a cidade e o próprio estabelecimento de ensino que os abriga e os organiza, em constante interação.

## **1 Procedimento para coleta de dados e instrumentos utilizados**

Para melhor compreender o objeto do estudo, formas diferentes de coleta de dados foram utilizadas. Em primeiro lugar foram levantadas informações a respeito da

Habilitação Específica do Magistério, junto aos técnicos dos órgãos regionais de educação (Divisão de Ensino e Delegacia de Ensino de Presidente Prudente). Dados sobre a escola, a criação e o funcionamento dos cursos nas diferentes unidades, onde é oferecida a HEM, foram obtidos com os diretores ou assistentes de direção e secretariado das escolas.

Realizou-se um levantamento de dados, junto aos professores que lecionam na Habilitação, mediante um questionário, com poucas questões fechadas e a maioria abertas (Anexo I). Foram coletados dados relativos à caracterização do perfil do professor e sua trajetória no magistério. Além desses dados, os professores foram indagados sobre a visão que têm a respeito do curso de formação de professores para as séries iniciais do 1º grau e sobre as representações acerca do fracasso escolar nas escolas públicas, incluindo-se as perspectivas de superação do mesmo.

Foi feito também um levantamento junto aos alunos da Habilitação, mediante aplicação de um questionário, contendo algumas questões fechadas e um maior número de questões abertas (Anexo II), visando caracterizar quem é este aluno que frequenta o curso, a visão que ele tem do curso em termos de opiniões, expectativas e aspirações, bem como as suas representações sobre o fracasso escolar na escola pública brasileira.

Essas informações sobre o aluno, o professor, a visão deles sobre a Habilitação Específica para o Magistério e as suas representações sobre a questão do

fracasso escolar foram coletadas, junto a quatro Escolas Públicas do município de Presidente Prudente que oferecem essa Habilitação Específica:

- EEPSPG "Fernando Costa"
- ESG "Monsenhor Sarrion"
- EEPSPG "Professora Maria Luiza Bastos"
- EEPSPG "Professor Hugo Miele"

Além disso, coletaram-se, também, informações semelhantes, junto aos alunos e professores do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que funciona no prédio da EEPG "Norma Clarinda Pereira Carvalhaes", em Presidente Prudente, através de questionários semelhantes àqueles utilizados na HEM (Anexos III e IV).

Portanto, o trabalho de campo levantou informações sobre o perfil do professor que trabalha na HEM e no CEFAM e o perfil do aluno dos dois cursos, a visão deles sobre o funcionamento de ambos os cursos e algumas representações de alunos e professores sobre a questão do fracasso escolar, na escola pública brasileira, bem como sobre as perspectivas de sua superação.

Neste sentido, efetuou-se um levantamento de dados de caráter censitário, que permitiu conhecer a realidade em estudo, uma vez que abrangeu todo o universo dentro do município de Presidente Prudente, Estado de São Paulo, Brasil.

O conjunto dos dados foram coletados no período de outubro a dezembro de 1990.

## 2 Aplicação dos Questionários

Para a aplicação dos questionários, junto aos professores das cinco escolas pesquisadas, foi solicitado que o diretor e/ou assistente marcasse uma reunião específica para esse fim. Nas reuniões, foram apresentadas as razões da pesquisa e pediu-se a colaboração de todos, no fornecimento das informações. Embora houvesse a colaboração da direção, no sentido de assegurar uma reunião específica, em algumas escolas, o não comparecimento de um número significativo de professores prejudicou a coleta. Nesses casos, houve necessidade de agendar uma nova oportunidade para o fornecimento das informações, durante as "janelas" no horário de aulas dos professores, que não puderam comparecer à reunião marcada. Esse processo de coleta de dados, junto aos professores, ocorreu nos meses de outubro e novembro de 1990, com algumas dificuldades decorrentes da própria pesquisa e outras decorrentes da época em que estava sendo realizada: exatamente no final do ano letivo.

No quadro I, tem-se o demonstrativo da população docente que, naquela ocasião, lecionava na Habilitação Específica para o Magistério, por escola pesquisada e no CEFAM, tanto nas disciplinas do Núcleo Comum como nas da Parte Diversificada. Na última coluna, à direita, está registrado, em porcentagem, o retorno conseguido.

Com relação à Habilitação Específica para o Magistério, da população total de professores, conseguiu-se

que um percentual de 62% de docentes (64 indivíduos) fornecesse as informações necessárias à pesquisa. Esse índice percentual variou de escola para escola, como se verifica no Quadro I. Observa-se que esses índices são razoavelmente proporcionais ao tamanho da unidade escolar e ao número total de professores em cada uma das escolas. O número maior de questionários preenchidos por professores do Núcleo Comum, em comparação com o dos professores da Parte Diversificada, se explica, em parte, pelo fato do número de professores do Núcleo Comum ser quase o dobro dos demais professores (Quadro I).

QUADRO I

Professores que trabalham na HEM. Distribuição por Escola pesquisada e número de questionários obtidos

Disciplinas	Núcleo Comum			Parte Diver- sificada			TOTAL		
	TP	QR	%	TP	QR	%	TP	QR	%
Escolas									
EEPSG Fernando Costa	23	16	69	9	3	33	32	19	59
EEPG Monsenhor Sarrion	21	18	86	6	6	100	27	24	88
EEPSG M <sup>a</sup> Luiza Bastos	13	7	54	11	7	66	24	14	58
EEPSG Hugo Miele	13	3	23	7	4	57	20	7	35
<b>SUB-TOTAL DA HEM</b>	<b>70</b>	<b>44</b>	<b>63</b>	<b>33</b>	<b>20</b>	<b>60</b>	<b>103</b>	<b>64</b>	<b>62</b>
CEFAM	14	9	64	11	6	54	25	15	60
<b>T O T A L G E R A L</b>	<b>84</b>	<b>53</b>	<b>63</b>	<b>44</b>	<b>26</b>	<b>59</b>	<b>128</b>	<b>79</b>	<b>62</b>

Legenda: TP - Total de professores

QR - Questionários respondidos

% - Percentual de questionários respondidos em relação ao total de professores.

No CEFAM, obteve-se o retorno de 60% de questionários preenchidos por professores, dos quais 64% do Núcleo Comum e 54% da Parte Diversificada.

A coleta de dados junto aos alunos da HEM e do CEFAM foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 1990. O questionário foi respondido por todos os alunos presentes no dia da aplicação, na própria sala de aula, aproveitando o horário de uma das aulas do curso. Em cada classe, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, solicitando-se, então, a colaboração dos alunos no fornecimento das informações necessárias ao estudo.

No Quadro II, tem-se o demonstrativo do número total de alunos dos cursos de formação para o magistério, por escola, série e período em que estudam e o número de respondentes.

## QUADRO II

Alunos da HEM e CEFAM: distribuição por escola, série, período e número de questionários obtidos.

PERÍODO/AULAS ESCOLA E SÉRIE	Manhã			Tarde			Noite			TOTAL		
	TA	QR	%	TA	QR	%	TA	QR	%	TA	QR	%
EEPSG Fernando Costa												
1º ano	36	27	75				68	45	66	104	72	69
2º ano	33	22	66				73	55	75	105	77	73
3º ano	26	25	96				48	38	79	74	63	85
4º ano	32	22	68				77	61	79	109	83	76
Sub-Total	127	96	75				266	199	74	393	295	75
EESG Monsenhor Sarrion												
1º ano	40	12	30	30	23	76				70	35	48
2º ano	47	23	48	32	11	34				79	34	43
3º ano	39	20	61	34	26	76				73	46	63
4º ano	31	22	70	27	27	100				58	49	84
Sub-Total	157	77	49	123	87	70				280	164	58
EEPSG Maria Luiza Bastos												
1º ano							88	39	44	88	39	44
2º ano							79	49	62	79	49	62
3º ano							83	27	32	83	27	32
4º ano							60	37	61	60	37	61
Sub-Total							310	152	49	310*	152	49
EEPSG Hugo Miele												
1º ano							37	25	67	37	25	67
2º ano							45	26	57	45	26	57
3º ano							22	14	63	22	14	63
4º ano							30	17	56	30	17	56
Sub-Total							134	82	61	134*	82	61
SUB-TOTAL HEM	284	173	61	123	87	70	710	433	61	1117	693	62
CEFAM												
1º ano	86	73	84							86	73	84
2º ano	83	71	85							83	71	85
3º ano	87	75	86							87	75	86
Sub-Total	256	219	85							1256	219	85
TOTAL GERAL	540	392	72	123	87	70	710	433	61	1373	912	66

Total de alunos que freqüentavam as escolas no 3o bimestre de 1990.

Legenda: TA - Total de alunos

QR - Questionários respondidos

% - Percentual de questionários respondidos em relação ao total de alunos.

Observa-se que cerca de 62% dos alunos que cursam a Habilitação para o Magistério responderam ao

questionário, sendo maior o percentual de alunos que estudam no período diurno. Dentre as unidades escolares pesquisadas foram a EEPSC "Fernando Costa" (75%) e o CEFAM (86%) que apresentaram os maiores percentuais de questionários respondidos, o que vale dizer, maior número de alunos presentes na classe, no dia da aplicação.

### **3 Procedimentos para a apresentação e análise dos dados**

Para a apresentação e análise dos dados colhidos, procedeu-se à sistematização das informações por tipo de questões e por escola para, a seguir buscar estabelecer relações entre os mesmos.

No tocante aos dados oriundos das questões "fechadas", procedeu-se à tabulação das respostas obtidas ao cálculo das freqüências absolutas e relativas.

Como o instrumento de coleta de dados foi composto, majoritariamente, por questões "abertas!", permitindo que os respondentes se expressassem de acordo com seu próprio quadro de referência, o rol das respostas obtidas tornou-se bastante ampliado, exigindo o estabelecimento de categorias para a organização das respostas. Para isso, buscou-se, em um primeiro momento, agrupar as respostas com conteúdos similares, tendo constantemente em vista os objetivos da pesquisa, as indagações que lhe deram origem e seus pressupostos teóricos norteadores. Cuidou-se para não se estabelecer um

grande número de categorias pois, ao invés de esclarecer a realidade, se corria o risco de fragmentá-la, prejudicando a visão do tema em questão.

Estabelecidas as categorias, procedeu-se à classificação das respostas e os cálculos de frequência, montando-se, então, tabelas e/ou gráficos indicativos destas distribuições, para que possibilitassem a análise dos dados.

Para agilizar o processo de tabulação, identificação das frequências das diversas informações, montagem de tabelas ou gráficos, foram utilizados recursos da informática, através dos programas Wordstar, Minitab e Haward Graphics.

#### **4 O ambiente onde se desenvolveu a pesquisa: breve histórico de Presidente Prudente**

A pesquisa de campo foi realizada em todas as escolas públicas, do município de Presidente Prudente, que oferecem o curso de formação de professores para as séries iniciais do 1º grau, tanto nas Habilitações Específicas para o Magistério (HEM) quanto no Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em nível de 2º grau.

Como o trabalho de campo se constitui em um amplo levantamento censitário de dados que permitiram conhecer os sujeitos que atuam nas HEM e no CEFAM (tanto professores como alunos), a visão que têm a respeito desses cursos e as suas representações acerca do fracasso escolar

na escola pública, sentiu-se como necessário caracterizar a história do município, ainda que resumidamente.

Presidente Prudente se localiza na região sudoeste do Estado de São Paulo, próxima à divisa com o Estado de Mato Grosso do Sul e com o Estado do Paraná, distante 560 quilômetros da capital paulista (figura 1).

O município de Presidente Prudente foi criado a partir do Projeto no 21 de 1921, sancionada pelo Presidente Washington Luiz, na época da expansão cafeeira pelo oeste paulista. Foram os principais colonizadores da área o coronel Francisco de Paula Goulart e o coronel José Soares Marcondes.

MENIN (1992, p.128-40) apresenta, em seu trabalho, uma caracterização rica da história de Presidente Prudente, detalhando o desenvolvimento dos aspectos econômicos e políticos do município.

Segundo ABREU, apud MENIN (1992):

*"A economia de Presidente Prudente baseou-se durante muitos anos na agricultura. Predominou o latifúndio embora as pequenas propriedades prevalecessem em número e fossem os responsáveis pelo fluxo populacional e pelo movimento comercial da cidade assim como pelas atividades industriais de beneficiamento da produção e da exploração madeireira.*

*Nas grandes e pequenas propriedades plantou-se inicialmente o café, razão de ser "abertura" de todo o extremo oeste paulista. Com a crise de 1929, sucederam-se o algodão, a menta, o amendoim, crescendo paulatina mas ininterruptamente a pecuária que hoje é o mais forte elemento do campo prudentino. Além dessas mercadorias, a*

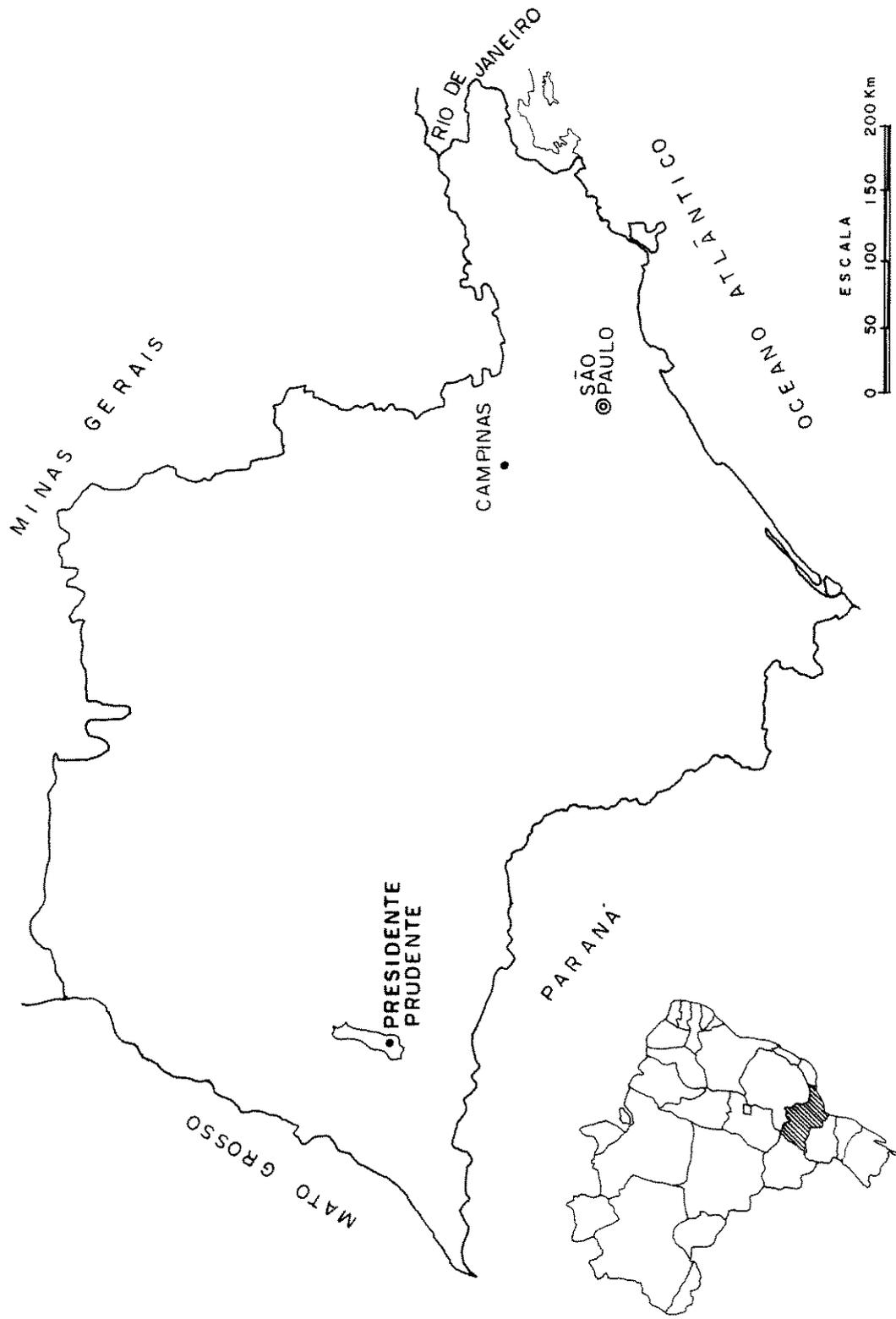


FIG. 1 - LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE NO ESTADO DE SÃO PAULO.

*crise, a segunda guerra mundial e o crescimento populacional da cidade, do estado e, principalmente, da capital criaram um mercado para diversos produtos agrícolas de subsistência assim como para horti-fruti-granjeiros.*

*Desde o começo, Presidente Prudente mostrou-se importante centro comercial e de serviço. Apesar dos desmembramentos territoriais com a criação de novos municípios vizinhos, diminuindo seu território e conseqüentemente o volume da sua produção rural, a cidade continua atraindo a riqueza regional pela comercialização feita pelos representantes de atacadistas e comissários de café de grandes praças como São Paulo, Santos, Ribeirão Preto, Campinas, assim como o beneficiamento, embalagem e embarque do que saía da região. Além disso, grandes firmas como I.R.F. Matarazzo, SANBRA, Anderson Clayton, Irmão Esteve mantinham representações na cidade, atraindo os produtores. Armazéns de secos e molhados e as primeiras lojas de departamento asseguravam o abastecimento aos pequenos proprietários e colonos.*

*O setor de serviços foi outro grande responsável pelo fortalecimento do núcleo urbano. Escolas, médicos e hospitais, justiça e polícia, agrimensores, assistência religiosa de vários credos, cinema e teatro, jornal e a primeira emissora de rádio regional constituíam uma rede capaz de atender à população que cada vez mais chegava pela ferrovia.*

*A expressividade do núcleo urbano pelos motivos apontados fizeram-no o mais importante da região, sendo*

*já na década de cinquenta chamado de a capital da Alta Sorocabana" (ABREU<sup>2</sup> apud MENIN, 1992, p.129-30).*

Segundo LEITE (1982, p.2), como Alta Sorocabana, se consideram os trinta municípios situados entre Paraguaçu Paulista e Presidente Epitácio. Nesses municípios, as populações urbanas registraram um crescimento de 259,4% no período de 1950-1980, e a cidade de Presidente Prudente apresentou um crescimento demográfico de 384,2%. Ainda, conforme o mesmo autor, a população rural da Alta Sorocabana diminuiu em 61,9% no período de 1950-1980, e na cidade de Presidente Prudente, houve uma diminuição de 77,8%, passando a população rural de 32.351 pessoas em 1950 para 7.210, em 1980.

Hoje, a população do município é estimada em torno de 230.000 habitantes, dos quais mais de 90% residentes no perímetro urbano.

*"A economia de Presidente Prudente se consolidou nos setores secundário e terciário superior, principalmente neste último. A divisão do Estado de São Paulo em regiões administrativas contemplou Presidente Prudente como sede da 10ª região administrativa, (...) medida (que) concentrou em Prudente várias repartições administrativas estaduais e federais aumentando o número de funcionários públicos e de empregados e empresas estaduais e de economia mista. Embora timidamente, o setor industrial desenvolveu-se, concentrando-se no setor de alimentos e bebidas, de*

---

<sup>2</sup> ABREU, Dióres Santos. Poder político local no populismo - Presidente Prudente (SP-1928-1959) Presidente Prudente: IPEA/UNESP, 1982. (Tese de Livre-Docência).

*frigoríficos e curtumes, calçados e metalurgia (...). A zona rural passou da produção algodoeira para a pecuária". (ABREU<sup>3</sup>, apud Menin, 1992, p.136)*

Pelos dados obtidos no início de 1991<sup>4</sup>, as classes da pré-escola, pertencentes à rede municipal de ensino, funcionavam em aproximadamente 120 salas de aula, em diversos prédios, atendendo cerca de 3100 alunos, enquanto que a rede estadual atendia 863 alunos de pré-escola, distribuídos em 30 classes, em 16 escolas.

Presidente Prudente contava, em 1991, com 30 escolas estaduais de 1º grau (EEPG), atendendo cerca de 30.000 alunos e 7 escolas particulares, com cerca de 4.000 alunos matriculados. Além dessas escolas, a rede pública mantinha 17 escolas de 1º e 2º graus ou apenas 2º grau (EEPG OU EEPG), atendendo 7.820 alunos, sendo que destes, 1.373 cursavam a Habilitação Específica para o Magistério (17,6%). Finalmente a rede particular mantinha 6 escolas de 1º e 2º graus ou apenas de 2º grau, com 1.449 alunos matriculados.

Presidente Prudente possui o maior centro universitário da região, com três instituições de ensino superior, sendo duas particulares e uma estadual. São, respectivamente, a Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, que oferece 20 cursos e tem um total de 10.169 alunos matriculados; a Instituição Toledo de Ensino que oferece 5 cursos com 2.283 alunos e a Faculdade de Ciências

---

<sup>3</sup> ABREU, op.cit.

<sup>4</sup> Esses dados educacionais foram levantados todos junto a Secretaria Municipal de Educação, a Delegacia de Ensino de Presidente Prudente e às Secretarias das Instituições de Ensino Superior - 1991.

e Tecnologia da UNESP, Campus de Presidente Prudente, com 1.135 alunos matriculados em 7 cursos.

Pela função educacional, a cidade de Presidente Prudente atende sua população e às cidades da região (Alta Sorocabana e Oeste Paulista), expandindo sua influência pelo norte do Estado do Paraná e Mato Grosso do Sul<sup>5</sup>.

Após análise de vários aspectos econômicos e políticos, MENIN (1992) conclui que Presidente Prudente tem a marca de uma cidade conservadora, onde prevalece como ideologia (entendida como representações a respeito de política, de economia e de relações entre grupos humanos) o Conservadorismo Político Econômico:

*"Pode ser entendido como um conjunto de idéias, atitudes, opiniões, valores, enfim, representações, que se caracterizam pelo apoio ao status quo, resistência a mudanças sociais e econômicas, apoio a valores conservadores e, na relação entre poder, capital e trabalho afirma-se a força do capital sobre o trabalho"*<sup>6</sup>.

A estrutura do presente trabalho apresenta-se da seguinte forma: no primeiro capítulo, descreve-se uma breve história do curso que forma o professor primário; depois, os espaços e os sujeitos das escolas de HEM e do CEFAM de Presidente Prudente; em seguida, as representações dos sujeitos acerca da realidade da HEM; no quarto capítulo; o que pensam e o que sentem os professores e alunos do CEFAM;

---

<sup>5</sup> LEITE, op.cit., p.29-30.

<sup>6</sup> MENIN, op.cit., p.160.

27  
e por fim, algumas considerações finais sobre o objeto em estudo.

## CAPÍTULO I

### BREVE HISTÓRIA DO CURSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO

#### 1 Ações do Governo Central

A questão que se coloca inicialmente é a de tentar compreender por que o curso que forma professores para as séries iniciais do ensino de 1º grau apresenta, hoje, todas as falhas ou problemas já apontados em torno da formação precária da clientela atendida, da organização caótica do próprio curso, da capacitação rara dos professores que nele atuam; fatores estes que acabam por redundar na má qualificação de um profissional, não preparado para desempenhar, com eficiência, as funções específicas que lhe cabem, nas escolas públicas brasileiras.

Para melhor compreensão desses problemas, optou-se por um estudo histórico dos caminhos que esse curso, que prepara o professor primário, tem seguido no sistema educacional brasileiro.

A história da formação dos professores para o ensino primário no Brasil é bastante recente. A primeira Escola Normal brasileira foi fundada a 04 de abril de 1835, em Niterói, sendo uma das pioneiras na América do Sul, pois a primeira teria sido criada em Lima, no Peru, em 1822. (TANURI, 1970, p.11)

O Império brasileiro se iniciava com algumas escolas primárias e médias de iniciativa eclesiástica e os

29

seminários episcopais, tudo originário da primeira fase do período colonial, mais as aulas régias provenientes da reforma pombalina e as recentes criações de D. João VI, quanto ao ensino militar e civil, profissional e artístico.

Ainda durante o Primeiro Reinado, duas leis ocuparam-se do problema da instrução elementar. A primeira delas, de 20 de outubro de 1823, tornava-a livre, eliminando o privilégio do Estado, estabelecido desde Pombal e abrindo caminho à iniciativa privada. Em seguida, a Constituição outorgada em 1824 estabelecia a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos.

Durante o Império, a lei de 15 de outubro de 1827 estabelecia que "em todas as cidades, vilas e lugares mais populares, haveria as escolas de primeiras letras que fossem necessárias". Graças a ela, algumas escolas foram fundadas nas províncias, determinando um pequeno progresso do nosso ensino elementar, se levarmos em conta a situação anterior do país.

Para o ensino primário ser eficiente, seria indispensável cuidar da formação do seu professorado. Data daí a fundação da Escola Normal de Niterói. Porém, o processo específico para a formação de professores primários foi atingido, ainda antes da sua criação, por um ato da política imperial que afetaria todo o seu desenvolvimento posterior. Trata-se do Ato Adicional de 12.08.1834, que descentraliza a organização e a administração do ensino elementar e secundário, passando-os à competência das províncias. Ao Governo Central cabia apenas o ensino superior e o ensino do Município Neutro,

observando-se a total e completa omissão do governo central em matéria de ensino público elementar e secundário, fora da capital.

Portanto, são criadas as primeiras escolas normais no Brasil, para formar os professores das escolas primárias, inseridas nos sistemas provinciais de educação, desarticulados e deficientes.

*"A descentralização total de toda infra-estrutura educacional seria um dos fatores a retardar o desenvolvimento do sistema brasileiro de formação de docentes, nascidos entre os pioneiros da América".*  
*(TANURI, 1970, p.16)*

Pelo menos, mais de uma dezena de Escolas Normais foi criada ao longo do Império: na Província de Minas Gerais em 1835, na Bahia em 1836, em São Paulo em quarto lugar em 1843, no Rio Grande do Sul em 1860, na Província de Pernambuco em 1864, no Piauí e Alagoas em 1864, no Pará e Sergipe em 1870, na Província de Amazonas em 1871, Espírito Santo e Rio Grande do Norte em 1873, no Maranhão em 1874, na Corte em 1876... Eram cursos rápidos, geralmente de 2 anos de duração, alguns com 3 anos, sendo destinados a indivíduos do sexo masculino.

Embora criadas por lei, algumas Escolas Normais demoravam para serem instaladas e outras, rapidamente suprimidas, eram novamente instaladas, depois de vários anos. Desde o início da Escola Normal, a docência na escola primária não era muito atraente e o número de matrículas

era pequeno. Desde essa época, só queria ser professor quem não pudesse ser outra coisa<sup>7</sup>.

*"As Escolas Normais, embora tão cedo iniciadas no Brasil, não conseguiram imediatamente um desenvolvimento harmônico e contínuo, mas passaram por um processo de ensaios e fracassos, de tentativas frustradas, até conseguirem a sua implantação definitiva". (TANURI, p.28)*

Segundo TANURI (1970, p.30-1), diante da situação desalentadora da instrução nas províncias, o primeiro documento legal proveniente do poder central a se ocupar da Escola Normal foi o Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879 assinado pelo Ministro do Império, Carlos Leôncio de Carvalho. O Decreto estabelecia com relação às escolas de preparação de professores primários o seguinte: "o Governo poderá criar e auxiliar escolas normais nas províncias". No entanto, isto não saiu do papel.

Ainda, conforme TANURI, Rui Barbosa, em 1882, analisa profundamente a situação da escola primária e da escola normal no país. Faz uma severa crítica à organização da escola normal, frequência de alunos, período de funcionamento, etc. e apresenta um projeto de lei, onde é esboçada a organização mais perfeita de escolas, para a formação de professores primários, que contemplava: quatro anos de duração do curso, após o curso primário completo, frequência obrigatória, período diurno integral e a

---

<sup>7</sup> TANURI, op.cit, p.26.

32

exigência de um compromisso do aluno, autenticado por tabelião, de se consagrar, durante dez anos, ao serviço do Estado nas escolas para as quais o governo o nomeasse ou, caso contrário, de reembolsar ao Estado os gastos despendidos com sua formação. No entanto, esse projeto não foi transformado em lei, tendo sido esquecido pelos parlamentares e pelo próprio Rui Barbosa.

Ao término do Império, a maioria das províncias tinha uma escola normal, quando muito, uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino, organizadas geralmente com 3 anos de estudos, não apresentando, portanto, nenhuma transformação substancial, em sua organização, desde a sua origem.

TANURI (1970, p.36-7) afirma:

*A Constituição da República não iria trazer qualquer alteração da competência original para legislar sobre o ensino normal, consagrando a descentralização proveniente do Ato Adicional de 1834. Assegura à União a competência para legislar sobre o ensino superior na capital da República (art. 34, n.30), dando-lhe, não privativamente, a atribuição de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados (art.35, n.3), bem como prover a instrução secundária no Distrito Federal (art.35, n.4). Disto pode-se concluir que aos Estados e Municípios fica reservado o ensino primário, o normal e o técnico profissional..."*

Portanto, também a República se omitiu de qualquer política e ação mais centralizadora, no terreno do

ensino primário e normal, ficando a instrução primária e normal sob a responsabilidade total dos Estados e Municípios.

Desde essa época, temos dois sistemas escolares paralelos: a escola secundária acadêmica e as escolas superiores destinadas à elite, sob responsabilidade do governo central; e as escolas primárias e profissionais, entre as quais as escolas normais, destinadas ao povo, sob a responsabilidade dos governos estaduais e municipais.

Nesta época, diante da repercussão das idéias positivistas que se introduziram no Brasil nos meados do século XIX, se concretiza a reforma do ensino normal, primário e secundário do Distrito Federal, planejada sob a inspiração de Benjamin Constant, então responsável pelo Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, ora criado. Com relação ao curso normal, TANURI (1970, p.35) afirma:

*"... Benjamin Constant estabelece um currículo com todas as ciências da classificação de Augusto Comte, excluindo completamente quaisquer matéria de cultura profissional e reduzindo a formação técnica do futuro professor, tão somente a um estágio na escola de aplicação".*

O Estado de São Paulo, através do Decreto 144-B de 30/12/1892, foi o primeiro Estado brasileiro a empreender uma reestruturação da educação pública na República, especificamente no ensino primário e normal. A sua atuação foi marcante, dos primeiros anos da República até mais ou menos 1920, repercutindo em quase todos os outros Estados do Brasil. Serviu de modelo a vários deles

que, ou enviaram educadores ao nosso Estado, para estudar seu sistema, ou solicitavam o envio de professores paulistas que lhes organizassem os sistemas de ensino. É o caso dos Estados de Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Ceará, entre outros.

Assim, cada Estado organizava seu sistema de Ensino Normal e estruturava os seus cursos de formação de professores primários, através de leis e regulamentos estaduais.

Na história do ensino normal no Brasil foi marcante a década de trinta. A preocupação em torno do processo educacional atingia o seu ápice, culminando com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Este manifesto analisa o problema da educação nacional em todos os seus aspectos, tentando esboçar uma nova política educacional. Com relação ao preparo de professores, já naquela época, o Manifesto defende o preparo dos professores de todos os graus em cursos de nível superior.

Até esta época, os cursos normal e secundário se constituíam em verdadeiros sistemas fechados, distintos e paralelos, sem possibilidade nenhuma de articulação ou equivalência de estudos entre ambos. O curso normal constituía um tipo e um padrão diferente de estudos, distante do ensino secundário, de caráter principalmente clássico e humanístico, único com o privilégio de conduzir aos cursos superiores.

A partir de 1937, na vigência do Estado Novo, desenvolve-se a tendência de centralização rígida, inflexível e burocrática de todo sistema de ensino

brasileiro. Com relação ao sistema de formação de professores primários, houve a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8.530 de 02/01/1946, que antes consagra e sistematiza a realidade do que, propriamente, inova o sistema de ensino. Significou o único instrumento do poder central a legislar sobre a organização desse ramo de ensino para todo o país, impondo currículos, tipo de trabalhos escolares e os programas das disciplinas.

Portanto, a Lei Orgânica do Ensino Normal centralizou as diretrizes e fixou as normas para a implantação desse ramo do ensino, em todo o território nacional. Oficializou como finalidade do Ensino Normal:

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

Em relação à estrutura de curso, o ensino normal ficou subdividido em cursos de dois níveis. Como curso de 1º ciclo, passava a funcionar o curso de formação de regentes de ensino primário, com a duração de 4 anos, que funcionaria nas Escolas Normais Regionais. Como cursos de 2º ciclo, continuavam a existir os cursos de formação de professor primário, com a duração de 3 anos, que funcionariam nas Escolas Normais.

Além das Escolas Normais Regionais e das Escolas Normais, foram criados os Institutos de Educação, que

passaram a funcionar com os cursos acima citados, mais o Jardim da Infância e a Escola Primária anexos e os cursos de especialização de professor primário e habilitação de administradores de escolas.

No que se refere ao currículo, era determinado pelo artigo 7º, que fosse fixo, apresentando algumas falhas, sobretudo em relação ao ensino normal do 1º ciclo, no qual as disciplinas se distribuíam da seguinte maneira:

DISCIPLINAS	SÉRIES
Português	I, II, III, IV
Matemática	I, II, III
Geografia Geral	I
Geografia do Brasil	II
História Geral	III
História do Brasil	IV
Ciências Naturais	I, II
Anatomia e Fisiologia Humanas	III
Higiene	IV
Educação Física	I, II, III, IV
Desenho e Cartografia	I, II, III, IV
Trabalhos Manuais	I, II, III
Psicologia e Pedagogia	IV
Didática e Prática de Ensino	IV

Por esta estrutura curricular, percebe-se que as matérias de cultura geral predominavam sobre as de formação profissional. Em se tratando de um curso profissional, era de se esperar que houvesse mais cuidado com as disciplinas de formação especial. Aliás, o Curso Normal Regional, como era chamado, foi por muito tempo e em muitos locais, o único fornecedor de pessoal docente qualificado para trabalhar no ensino primário. Não se justifica, portanto,

que disciplinas como Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino só aparecessem na última série, enquanto Educação Física, Desenho e Cartografia, em todas as séries.

O Curso Normal de 2º ciclo possuía um currículo um pouco mais diversificado e especializado:

DISCIPLINAS	SÉRIES
Português	I
Matemática	I
Física e Química	I
Anatomia e Fisiologia Humanas	I
Música e Canto Orfeônico	I, II, III
Desenho e Artes Aplicadas	I, II, III
Educação Física, Recreação e Jogos	I, II, III
Biologia Educacional	II
Psicologia Educacional	II, III
Higiene, Educação Sanitária e Puericultura	II, III
Metodologia do Ensino Primário	II, III
Sociologia Educacional	III
História e Filosofia da Educação	III
Prática de Ensino	III

Porém, a primeira experiência de centralização do ensino normal, via Lei Orgânica do Ensino Normal, não teve efetiva vigência, pois oito meses depois, a Nova Constituição de 1946 daria aos Estados e Distrito Federal a liberdade de organizar seus próprios sistemas de ensino, obedecidas as diretrizes e bases da educação nacional, fixadas pela União.

A adoção de uma nova Constituição, caracterizada pelo espírito liberal e democrático de seus enunciados, passou a assegurar novamente a liberdade de pensamento. Portanto, estabelecia a Constituição de 1946 que à União

50

cabia legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, propondo, ainda, requisitos mínimos para que essas diretrizes e bases fossem estipuladas, além de assegurar a educação como direito de todos e prever recursos mínimos destinados à educação, a fim de que esse direito fosse assegurado.

Portanto, a Constituição de 1946 distanciava-se da Constituição de 1937 e se aproximava muito mais da Constituição de 1934, inspirada nos princípios ideológicos dos educadores de 1930.

Os princípios liberais da Carta de 1946, que asseguravam direitos e garantias individuais inalienáveis, estavam visivelmente impregnados do espírito democrático, tão próprio das reivindicações sociais do século XX. A Constituição de 1946 fugiu à inspiração da doutrina liberal dos séculos XVIII e XIX (do "laissez-faire e laissez-passer"), ao aliar garantias, direitos e liberdades individuais, com intervenção do Estado, para assegurar essas garantias, direito e liberdade a todos.

Baseado na doutrina elaborada pela Carta de 1946, Clemente Mariani, Ministro da Educação, constituiu uma comissão de educadores, com o fim de estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional. Em 1948, esse projeto entrava na Câmara Federal, começando, então, uma longa luta, cheia de marchas e contramarchas que iriam resultar na Lei nº 4024, votada apenas em 1961, 13 anos depois.

Na verdade, desenvolve-se toda uma disputa entre progressistas e conservadores, a respeito dos problemas

educacionais, principalmente os referentes à obrigatoriedade, gratuidade e descentralização do ensino. Quando aprovada em 1961, embora apresente um liberalismo superficial, ela é na verdade, uma vitória dos conservadores.

A lei, que fora tão discutida e que poderia ter modificado substancialmente o sistema educacional brasileiro, iria, no entanto, fazer prevalecer a velha situação educacional, agora agravada pela urgência da solução de problemas complexos de educação, criados e aprofundados com a distância que se fazia sentir, havia muito, entre o sistema escolar e as necessidades do desenvolvimento do país. Sem dúvida, a Lei de Diretrizes e Bases foi uma oportunidade com que contou a sociedade brasileira para organizar seu sistema de ensino, pelo menos em seu aspecto formal, de acordo com o que o momento reivindicava, em termos de desenvolvimento. Foi a oportunidade que a nação perdeu de criar um modelo de sistema educacional, que pudesse se inserir no sistema geral de produção do país, em consonância com os progressos sociais já alcançados. Porém, as heranças culturais e as formas de atuação política foram suficientemente fortes para impedir que se criasse o sistema de que se necessitava. Os propositores da Lei demonstraram que estavam imbuídos de uma mentalidade retrógrada, muito mais voltada para o passado e ideologicamente mais ligados à velha ordem social aristocrática, ao velho sistema pré-capitalista do que ao novo sistema capitalista em plena implantação, no seio da sociedade e da economia brasileira.

Enquanto o desenvolvimento caminhava no sentido da expansão do capitalismo industrial no Brasil, a educação escolar continuava a estruturar-se em bases, valores e técnicas próprias da mentalidade pré-capitalista.

A Lei de Diretrizes e Bases não pôde escapar às ingerências da luta ideológica e representou uma vitória da mentalidade conservadora em muitos aspectos, como: o da autonomia do Estado para exercer a função educadora e o da distribuição de recursos para a educação. Isso teve como consequência a manutenção e o agravamento de uma situação de defasagem profunda entre o sistema educacional e o sistema econômico, político e social; decorrência direta da forma como se organizava o poder e, portanto, servia aos interesses dos grupos nele representados.

Analisando os fins propostos pela Lei, a estrutura do ensino, e os outros artigos e dispositivos, pode se dizer que, em essência, a lei nada mudou. Na opinião de ROMANELLI (1980, p.181), o único progresso da lei nos foi dado por sua natureza descentralizadora e flexível:

*"A quebra da rigidez e certo grau de descentralização... A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. A possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação foi, sem dúvida, um progresso em matéria de legislação".*

Finalmente, a Lei 4024, que traça as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece as grandes linhas de estruturação do ensino de formação do magistério primário, ficando, porém, aos Estados e Distrito Federal, a competência de organizá-lo em seus sistemas de ensino, como também, a permissão da equivalência completa de todos os cursos de grau médio, inclusive do Normal, que passaram a dar direito de ingresso ao ensino superior.

Segundo o artigo 52, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, "O Ensino Normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento de conhecimentos técnicos relativos à educação da infância".

Todos os Cursos Normais brasileiros, sejam eles públicos ou particulares, passaram a ficar sob a jurisdição estadual, enquadrados nos sistemas dos respectivos Estados, destes dependendo sua organização, estrutura curricular, regulamentos, obedecidos, é claro, os dispositivos legais básicos contidos na Lei 4024.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, há possibilidade de duas diferentes formas de preparação do magistério primário, ambas de nível médio, ou seja: a) nas escolas normais de grau ginásial, com quatro séries anuais no mínimo, que se articulam com o curso primário e conferem o diploma de regente do ensino primário; b) nas escolas normais de nível colegial, de três séries anuais no mínimo, que se articulam com o ginásio e conferem o diploma de professor primário. Como se pode observar, essa estrutura

não se afasta muito daquela prevista pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946.

A Lei de Diretrizes e Bases fixou apenas os padrões mínimos de duração dos dois tipos de cursos. Às iniciativas estaduais coube estender este mínimo dentro das proporções desejadas. Segundo TANURI (1970, p.63), o Estado de São Paulo, por exemplo, estabeleceu, em 1988, que a duração do Curso Normal colegial seria de quatro anos. Aliás, o Estado de São Paulo rompe, totalmente, com os padrões de organização de ensino que existiam no país, ao unificar os ginásios agrícolas, comerciais, industriais e secundários em um curso ginásial polivalente, pluricurricular, bem como as duas séries iniciais dos cursos de 2º ciclo - secundário (clássico, científico), normal e, possivelmente, o técnico. Desta forma, a formação do magistério passa a ser uma das áreas do curso colegial - a de "Educação" - a ser oferecida como opção aos alunos, no terceiro ano, e desenvolve-se em dois anos consecutivos à parte comum. Essa proposta foi fundamentada em dois motivos: saturação do mercado de trabalho e conseqüente desemprego de milhares de professores neste Estado; e, ainda, a necessidade de adiar o momento da escolha da carreira, evitando opções prematuras e inconscientes.

De acordo com o artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases, o currículo do Ensino Normal no Brasil, como ramo que é do ensino de grau médio, apresenta, ao lado das matérias de formação técnico-pedagógica, as de cultura geral, representadas pelo núcleo comum de matérias fixadas

pelo Conselho Federal de Educação, para todos os sistemas de educação de grau médio.

A Indicação do Conselho Federal de Educação, de março de 1962, estabeleceu as seguintes matérias e períodos de duração, para o curso normal, respectivamente no primeiro e segundo ciclos, para todo o Brasil:

- .Português - quatro e três séries, portanto em todas elas
- .Matemática - quatro e duas
- .História - quatro e uma
- .Ciências - três e uma
- .Geografia - três e uma

As disciplinas complementares obrigatórias e optativas dos sistemas estaduais, de caráter profissionalizante em sua maioria, apresentam uma diversidade muito grande de Estado para Estado.

TANURI (1970, p.69-70) elaborou um quadro de freqüência das matérias complementares obrigatórias e optativas dos cursos normais colegiais, nos diversos sistemas de formação do magistério primário brasileiro, utilizando dados de 1964, apresentados a seguir.

Conforme os dados da autora, apresentados no **QUADRO III**, referente à freqüência das matérias complementares obrigatórias, embora haja uma diversificação muito grande, podem ser apontadas as matérias mais comuns, ou seja, constantes em quase todos os sistemas estaduais: Psicologia, Didática Geral ou Especial e Prática de Ensino, Sociologia, Biologia, Higiene e Puericultura, História e Filosofia da Educação.

Em relação às complementares optativas, relacionadas no **QUADRO IV**, não há praticamente uniformidade de indicação pelos diversos Estados, ressaltando-se apenas Desenho e Higiene como as mais freqüentes.

Analisando os dois quadros, pode-se observar que a divisão, entre matérias complementares optativas e obrigatórias efetuadas pelos vários Estados, não estava baseada num mesmo princípio. Segundo TANURI, algumas unidades da federação relacionavam entre as optativas precisamente aquelas que a maioria das outras arrolavam como obrigatórias, de modo que a estrutura curricular se encontrava, neste aspecto, muito diferenciada.

Quadro III - Freqüência das Matérias Complementares  
Obrigatórias dos Sistemas Estaduais no  
Currículo das Escolas Normais Colegiais(1)

Psicologia	15	Adm. Escolar	3
Didática	4	Legislação	2
Did. Especial	2	Biologia Educacional	7
Did. Geral	5	Higiene/Hig. e Pueric	6
Did. G. e Esp.	1	Estatística	
	2		
Did. Teór e Prát.	7	Introdução à Educação	2
Prát. de Ens.	7	Fundamentos da Educação	
	1		
Metodologia	3	Atualidades Bras.	
	1		
Metod. e Prát. Ens.	2	37 Desenho	
	1		
Metod. Especial	1	Org.Soc. e Pol. Bras.	1
Metod. Geral	2	Língua Est. Moderna	
	1		
Did. da Linguagem	2	Educação para a Saúde	1
Did. da Matem.	2	Educação Pré-Primária	1
Did. dos Est. Soc.	2		
Did. das Ciênc. Nat	2		
Sociologia	9		
Hist. e Fil. da Ed.		6	
Fil. da Educação		2	
Filosofia		1	

Obs. Foram excluídos, nestes dois quadros, por não possuímos os dados necessários, os Estados do Ceará, Pará, Paraíba, Piauí, Bahia e o Território do Amapá.

(1) Fonte: MEC/INEP - Anuário Brasileiro de Educação - 1964. Rio de Janeiro, 1966, v.1; apud TANURI, Leonor M., 1970, p.69.

40

Quadro IV - Freqüência das Matérias Complementares  
Optativas dos Sistemas Estaduais no Currículo  
das Escolas Normais Colegiais (2)

Desenho	7	Legislação	1
Higiene	4	Metodologia	
1			
Puericultura	2	Ed. Pré-Primária	1
Ed. Sanitária	2	Ed. Complementar	
1			
Anatomia e Fis.Hum.	2	Ed. Emendativa	1
Física	1	Introd.à Orient. Ed/al.	
1			
Química	1	Lingua Viva	
3			
Filosofia	2	Francês	2
Hist. da Educação	1	Inglês	
2			
Hist. e Fil. da Ed.	1	Espanhol	
1			
Fundamentos da Ed.	1	Literatura	1
Sociologia	2	Literatura Infantil	1
Psicologia	1	Estatística	1
Pedagogia	1	Religião	
1			
Administr. Esc.	1	Música e Canto	1
		Artes	1

(2) Fonte: MEC/INEP - Anuário Brasileiro de Educação - 1964. Rio de Janeiro, 1966, v.1; apud TANURI, Leonor M., 1970, p.70.

A implantação da indústria de base, acelerada sobretudo na segunda metade da década de 50, criou uma quantidade e uma variedade de novos empregos. Por outro lado, houve uma deteriorização dos mecanismos tradicionais de ascensão da classe média, a partir do processo de concentração de capital, renda e mercado, transferindo as alternativas de ascensão para as hierarquias ocupacionais do setor privado e do setor público da economia.

De um lado, passa-se a ter uma crescente demanda de pessoal, por parte do sistema econômico; e, de outro, uma crescente oferta de trabalho, por parte das camadas médias que passam a ver, nas hierarquias ocupacionais das empresas, a única forma de conquistar status.

Entre uma e outra, está a exigência de qualificação para a adequação às atividades de cada nível e ramo da hierarquia de ocupação. Portanto, a educação passa a ser encarada como o único caminho disponível para as classes médias, de conquistar postos e, para as empresas, de preencher seus quadros.

Como o sistema educacional respondeu a essas duas pressões: a da demanda efetiva de educação e a da demanda do sistema econômico para a formação de recursos humanos?

Segundo ROMANELLI (1970), até 1968, nenhuma resposta viável tinha sido dada às pressões acima assinaladas. A Lei de Diretrizes e Bases não havia criado a estrutura de que carecia o desenvolvimento da nação e a inelasticidade da oferta era acompanhada de uma estrutura escolar que não respondia à demanda de recursos humanos criados pela expansão econômica. Com isso, a demanda de pessoal com qualificação de nível médio crescia, de forma mais acelerada do que a oferta. O impasse e a crise educacional estavam criados: o sistema educacional incapaz de responder às pressões econômicas e sociais.

Após 1964, a política educacional vai, em princípio, procurar atender às exigências quantitativas da demanda social de educação. A expansão da rede escolar,

seguindo as exigências da demanda social de educação, poderia comprometer a política econômica do Governo, resultando, daí, uma expansão que se deu em limites restritos, que não acompanhou o ritmo de crescimento da demanda, agravando, assim, a crise do sistema educacional. Esse já não respondia nem às exigências do sistema econômico, nem às de demanda de educação.

Para enfrentá-la, adotou o Governo uma série de medidas a curto e a longo prazo, resultantes de acordos MEC-USAID.

Em 1964, já havia sido assinado o primeiro de uma série dos acordos MEC-USAID. De 1964 a 1968, os doze acordos assinados acabaram por atingir, de alto a baixo, todo o sistema de ensino: em relação aos diferentes níveis (primário, médio e superior); em relação aos ramos: acadêmico e profissional; em relação ao seu funcionamento, quanto a sua reestruturação administrativa, planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico; sem dizer do controle do conteúdo geral do ensino, através do controle de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos.

Delinea-se uma política educacional bem definida. Através da reestruturação do sistema educativo, segundo os princípios da organização das empresas, busca-se maior adequação do modelo da educação ao modelo econômico, para atingir os objetivos deste último. A eliminação ou, pelo menos, a diminuição da defasagem, tanto no que se refere ao aspecto quantitativo (atender à demanda), quanto ao que se refere à estrutura (colocar-se em consonância com

os imperativos do desenvolvimento) tem por fim, portanto, a instrumentalização do processo educativo e sua utilização em proveito da expansão econômica. Com esta finalidade, é que se vai procurar reorganizar o ensino médio, a fim de que ele profissionalize nesse nível e qualifique a mão de obra reivindicada pela expansão econômica e, ao mesmo tempo, desvie do ensino superior grande parte de sua demanda. Contudo, também se preocupa pela reformulação do modelo de educação primária.

Segundo ROMANELLI (1980, p.234), na análise dos documentos do MEC-USAID, do Relatório Meira Matos e Relatório do Grupo de Trabalho de Reforma Universitária, constata-se diferenças de enfoques dados aos problemas da educação primária e média: de um lado, pelos acordos MEC-USAID e, de outro, pelos dois relatórios dos grupos brasileiros. Nos primeiros, a tônica incidia sobre maior integração das escolas primárias e médias, propondo uma reformulação que estendesse a escolaridade e eliminasse a compartimentação da escola elementar e da escola média. Pressupunha uma integração em que o antigo ginásio ficasse mais ligado à escola primária ou fundido a ela. Significava, portanto, uma reorganização da escola fundamental, que atendesse melhor aos interesses da retomada da expansão econômica eminente. A industrialização crescente, num país dependente, exigia uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter nenhum controle sobre o processo, nem qualquer exigência

salarial que um nível mais elevado de escolarização e qualificação poderia exigir. Era interessante para os meios empresariais que se tivesse a mão de obra com alguma educação e treinamento, bastante produtiva e, ao mesmo tempo, barata.

O enfoque dado ao problema pelo Relatório Meira Matos e pelo G.T. da Reforma Universitária era outro. Ambos propunham uma reformulação do ensino médio em consonância com a problemática existente na Universidade, através da reformulação dos objetivos do ensino médio de 2º ciclo, com vistas a um desvio de demanda social de escola superior. Como o aspecto mais evidente da crise da Universidade era representado pelo aumento constante dos excedentes aos exames vestibulares e pela pressão por mais vagas, a reformulação do ensino médio se configurava como forma de conter a demanda. Pensavam que essa contenção seria possível, à medida que aquele grau do ensino fosse capaz de proporcionar uma formação profissional pois, uma vez adquirida essa formação, o candidato ingressaria na força de trabalho e se despreocuparia de continuar lutando pelo curso superior. Com esta proposta, se propunha uma nova caracterização da escola média que substituísse o esquema dualista de ensino, existente desde há muito e que fora confirmado pela Lei de Diretrizes e Bases. Portanto, a profissionalização do nível médio, com diversos tipos de formação especial e profissional, tornados obrigatórios, deveria se acrescentar sobre uma base de "estudos gerais" para todos. A profissionalização do nível médio era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar

apenas os mais capazes para a Universidade, dar ocupação aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estritos.

Essas posições divergentes são possíveis de serem identificadas, nas contradições presentes no novo modelo proposto para o ensino no Brasil, que se consubstanciou na lei 5692 de 11 de agosto de 1971, bem como nas dificuldades de sua implantação. Essa Lei fixa como objetivo geral de educação de 1º e 2º graus "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania". São objetivos que embora fixados em lei, encontram muitos problemas e obstáculos nas condições de sua implantação, para sua consecução. Citemos ROMANELLI (1980, p.237):

*"São, portanto, os meios de alcançarem os objetivos que colocam o problema fundamental da educação de 1º e 2º graus. No que concerne à escola, cumpre-lhe prover-se, de um lado, de conteúdo e métodos que possibilitassem além da cultura geral básica, uma real educação para o trabalho e, de outro lado, de formas de relacionamento humano em que estejam proscritos, de uma vez por todas, seus aspectos autoritários e inibidores. No que diz respeito à sociedade, compete-lhe dar garantias de que não só o trabalho será aproveitado, dignificado e decididamente valorizado, mas também de que a vida social está fundamentada em princípios igualitários e assegurados os direitos de participação política".*

Sem dúvida, pela citação acima, vislumbra-se dificuldades ou obstáculos à consecução dos objetivos visados. Talvez esses objetivos representem muito mais sonhos e devaneios do que propriamente realidade.

A lei 5692 passa a refletir não só o tecnicismo de um período de desenvolvimento autoritariamente orientado, mas também as intenções não manifestas de conter o crescimento da demanda do ensino superior.

Dentre as mudanças, introduzidas pela lei 5692, na estrutura do ensino, está a ampliação da obrigatoriedade escolar para 8 anos, isto é, para a faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos.

As modificações foram consagradas em lei, em dois planos complementares:

a) no plano vertical, a modificação se fez com a junção do curso primário e do curso ginásial num só curso fundamental de 8 anos. Eliminou-se, com isto, um dos pontos de estrangulamento do nosso antigo sistema, representado pela passagem do primário ao ginásial, que era feita mediante exames de admissão. Com a eliminação destes, que eram um dos agentes responsáveis pela seletividade, foi eliminada, legalmente, um instrumento de marginalidade de boa parte da população que concluía o curso primário.

b) no plano horizontal, as mudanças ocorridas dizem respeito à eliminação do dualismo antes existente entre a escola secundária e a escola técnica, com a criação de uma escola única de 1º e 2º graus - o primeiro grau, com vistas à educação geral fundamental, à sondagem vocacional

e iniciação para o trabalho; e o segundo grau, com vistas à 1ª habilitação profissional de grau médio.

Em relação ao ensino de 2º grau, a formação especial destinada à qualificação obrigatória para o trabalho obedece às seguintes normas:

a) O Conselho Federal de Educação apresentou uma lista de 130 habilitações, para cada uma das quais fixou um conteúdo mínimo obrigatório.

b) De acordo com as possibilidades de cada estabelecimento e mediante lista proposta pelos Conselhos Estaduais, a esse conteúdo mínimo devem ser acrescentadas as matérias de escolha do estabelecimento, para a habilitação ou habilitações que pretende oferecer.

O artigo 30 da lei 5692 anuncia a regra geral para a formação do magistério. Segundo ele, exigir-se-á, como formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, a habilitação específica de 2º grau; da 1ª a 8ª séries de 1º grau, a habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de curta duração; e, em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

Portanto, dentre as diversas habilitações profissionais do ensino de 2º grau emerge a **Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério**, que é o curso de 2º grau que, na rede oficial e na particular, forma professores para as quatro primeiras séries do 1º grau e para a Pré-Escola.

Em decorrência disso, o Curso Normal transformou-se em apenas **uma das** habilitações do ensino de 2º grau, a Habilitação Específica do magistério - HEM.

Para se analisar o currículo da Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério, pode-se deter no exemplo apresentado a seguir.

## PLANO CURRICULAR PARA ENSINO DE 2º GRAU

I - HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSOR DE 1º GRAU (1ª a 4ª série) e séries anuais - 36 semanas por ano letivo - 5 dias letivos por semana -  $36 \times 5 = 180$  dias letivos por ano - Carga horária total: 2448 horas. Organização anual.

CONTEÚDOS (atividades, áreas de estudo e disciplinas)	SÉRIES E CARGAS HORÁRIAS				
	1ª	2ª	3ª	TOTAIS	
1. Língua Port. e Lit. Brasileira	72	72	72		Educação
2. Educ. Artística	36	-	-		
3. Educ. Física	72	72	72		
4. Geografia	72	72	-		Geral
5. História	72	72	-		
6. Educ. M.e Cívica e O.S.P.B.	36	36	72		
7. Matemática	72	72	72		
8. Ciências F. e Biol. e Progr. de Saúde	72	72	72	1332	
9. Fund. da Educ.	108	80			Formação Especial
10. Estrut. e Func. do Ens. 1º grau	108	-	180		
11. Didát. (Incl. Prática Ensino sob forma de est. supervis.)	-	216	324	1116	
CARGA H. POR ANO	720	864	864		
CARGA H. SEMANAL	20	24	24		
Nº DE CONT. POR SÉRIE	10	9	7		
CARGA HORÁRIA TOTAL DA HABILIT.				2448	

PARTES DO CURRÍCULO	1ª	2ª	3ª	média
EDUCAÇÃO GERAL	705	545	-	415
FORMAÇÃO ESPECIAL	305	465	1005	595

(Todos os conteúdos de educação geral da 3ª série são instrumentalizados, computando-se conseqüentemente sua carga horária na de formação especial).

De acordo com o Plano Curricular apresentado, vemos que há uma parte de educação geral e uma de formação especial. A parte de educação geral, que terá como objetivo básico a formação integral do futuro professor, deverá, a partir do 2º ano, oferecer os conteúdos dos quais ele se utilizará diretamente na sua tarefa de educador. E a formação especial consta de: Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Didática, incluindo Prática de Ensino.

Segundo a distribuição das disciplinas, pelas séries, com as cargas horárias correspondentes, nota-se que:

- as disciplinas da educação geral se constituem em menor quantidade que as de formação especial;
- elas se concentram mais na 1ª série, quase se equilibram na 2ª série;
- na 3ª série, toda a carga horária é dedicada à formação especial, mesmo se considerando os conteúdos de educação geral que são instrumentalizados nesta série.

Os Fundamentos de Educação devem abranger os aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da Educação. Os aspectos históricos e sociológicos deverão convergir para o conhecimento dos problemas educacionais. Os aspectos biológicos serão estudados quer nas Ciências Físicas e Biológicas, encaradas como instrumentais, dando-se ênfase aos problemas de saúde, quer conjuntamente com os aspectos. Estes aspectos não serão incluídos nos currículos como disciplinas autônomas.

Em Estrutura e funcionamento do Ensino de 1º grau, deverão ser focalizados os aspectos legais, técnicos e administrativos do nível escolar em que o futuro professor irá atuar e a vinculação da escola ao respectivo sistema de ensino.

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríptico aspecto: de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática do Ensino e com ela identificando-se, a partir de certo momento. Essa prática deverá desenvolver-se sob a forma de estágio supervisionado.

Ao se comparar o Curso de Magistério de hoje e o do passado, percebe-se que, apesar da reforma de Ensino proposta pela Lei 5692/71, pouca coisa praticamente mudou, se não piorou a situação.

## **2 Configuração do Curso Normal no Estado de São Paulo a partir de 1976**

Em 1976, com o objetivo de consolidar e complementar as orientações sobre a HEM, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, baixa a Deliberação 21/76, que tem por finalidade definir a estrutura do Curso.

A Deliberação 21/76 determinou que:

- a 1ª série da HEM fosse igual à das outras habilitações profissionais do 2º grau, com matéria de educação geral,

no sentido de se constituir numa oportunidade para ensejar continuidade de estudos em nível de 3º grau;

- na 4ª série, a HEM deveria oferecer aprofundamentos de estudos nas áreas de:
  - .ensino de 1ª e 2ª séries;
  - .ensino de 3ª e 4ª séries;
  - .magistério na pré-escola;

sendo que a última opção, conferia ao aluno o direito de exercer magistério também nas quatro primeiras séries do 1º grau.

Tal situação gerou o seguinte:

- acabou por excluir, de fato, do currículo de formação dos professores para as séries iniciais, componentes instrumentais importantes relativos à metodologia de alfabetização, metodologia da matemática, os quais não integravam a opção do magistério na pré-escola.
- levou a formação genérica para as quatro séries do 1º grau a ser dada apenas em 2 anos (2ª e 3ª série da HEM), tempo demasiadamente insuficiente para propiciar a competência técnica necessária que o desempenho docente requer. E ainda, na 2ª série, continuavam a predominar matérias de educação geral.
- estipulou o estágio supervisionado com um mínimo de 240 h/a
- efetuou a abertura de possibilidade a qualquer portador de certificado de 2º grau, regular ou supletivo, de poder matricular-se na 2ª ou 3ª série da HEM, a critério da escola.

Na verdade, essas características da Deliberação nº 21/76 em nada procuraram melhorar o processo de formação do professor. Muito mais, devem ter agravado os problemas relacionados à possibilidade de se garantir uma formação de qualidade. Houve uma "desestruturação" ou ainda "descaracterização" do Currículo Normal, acabando com a especificidade de um curso de 4 anos seqüenciais, que se preocupava com a formação de professor.

Criticar a formação de professores para as séries iniciais se tornou lugar comum. As críticas não se dirigem a esta ou aquela escola, mas à HEM como um todo. Há um consenso de que a escola vem habilitando professores, sem as condições mínimas desejáveis para assumir as relevantes funções de ensinar crianças. No entanto, não há consenso sobre a forma de resolver esse problema. Alguns acreditam que basta reformular o currículo; outros que basta aumentar carga horária; outros que é necessário fixar, rigidamente, os conteúdos a serem ministrados; e outros acreditam que tudo estará resolvido, se o antigo Curso Normal for ressuscitado.

A partir de 1983, iniciou-se, no sistema estadual de ensino do Estado de São Paulo, uma série de estudos que, sob a coordenação da CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, visava ao estabelecimento de uma proposta de ação que revitalizasse a HEM.

Em 1985, com a participação de educadores envolvidos direta ou indiretamente com o processo de formação dos Professores para as séries iniciais em nível de 2º grau, a proposta de reformulação se consolidou em um

documento que traduziu, naquele momento, as expectativas do sistema de ensino. Esse documento, encaminhado ao Conselho Estadual de Educação, consubstanciava as principais reivindicações dos educadores que, resumidamente, assim se apresentavam:

- eliminação dos aprofundamentos, favorecendo a formação de um professor com uma visão unitária do ensino da pré-escola à 4ª séries do 1º grau;
- recuperação da especificidade da habilitação, mediante a elevação da carga horária do curso a ser estruturado em quatro séries obrigatórias;
- redimensionamento dos componentes curriculares obrigatórios em nível estadual, tendo em vista a eliminação do caráter de aligeiramento anteriormente estimulado.

Essas reivindicações foram, em sua grande maioria, assumidas pelo Conselho Estadual de Educação e passaram a integrar a Deliberação CEE nº 30/87, que passa a dispor sobre a Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério no sistema estadual de ensino a partir de 1988.

A Deliberação 30/87 diz o seguinte:

- A Habilitação Específica do 2º grau para o Magistério terá a duração de 4 séries anuais, com o mínimo de 3200 horas, excluindo o tempo do Estágio Supervisionado.
- O Currículo Pleno da HEM compreende uma Parte Comum e uma Parte Diversificada.
- A Parte Comum do currículo compreende as matérias do Núcleo Comum, fixadas pelo Conselho Federal de Educação,

mais os acréscimos dos conteúdos do artigo 7º da Lei 5692/71, e terá o mínimo de 1440 horas.

- A Parte Diversificada, compreendendo os mínimos profissionalizantes fixados pelo Conselho Federal de Educação, mais os acréscimos desta Deliberação e matérias de escolha da escola, terá o mínimo de 1760 horas.
- No Currículo da HEM a Parte Comum deverá ser preponderante na 1ª série, decrescendo na 2ª série, de forma que se esgote até a 3ª série. A Parte Diversificada, contemplada desde a 1ª série,
- terá predominância na 3ª e exclusividade na 4ª série. Portanto, o processo de profissionalização do educador é iniciado a partir da 1ª série, recuperando-se a especificidade do curso.
- A Parte Diversificada compreenderá:
  - a) Mínimos Profissionalizantes:
    - .Fundamentos da Educação;
    - .Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau;
    - .Didática (incluindo Prática de Ensino).
  - b) Acréscimos instituídos pelo CFE.
  - c) Componentes de livre escolha da escola.
- Os Fundamentos da Educação abrangerão os seguintes campos, tratados em forma de disciplinas autônomas: Psicologia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação. Essas disciplinas devem convergir articuladamente para o conhecimento e exame dos problemas educacionais brasileiros. Os estudos

do desenvolvimento bio-psicológico serão contemplados em Psicologia da Educação.

- A Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau abrangerá os aspectos legais, técnicos e administrativos do ensino desse grau.
- A Didática, como matéria articuladora da Metodologia e da Prática de Ensino, fundamentará o ato docente em seu triplice aspecto de planejamento, execução e avaliação.
- A escola deverá, ainda, incluir, na Parte Diversificada de seu currículo, os seguintes componentes:
  - .conteúdo e metodologia de Língua Portuguesa, com especial ênfase à alfabetização;
  - .conteúdo e metodologia de Estudos Sociais;
  - .conteúdo e metodologia de Ciências e Matemática.

Esses componentes devem fornecer ao futuro professor as experiências de aprendizagem que desenvolverá na pré-escola e no ensino de 1º grau e terão em seu conjunto a duração mínima de 300 horas.

- O currículo da HEM inclui, ainda, o mínimo de 300 horas de Estágio Supervisionado.
- As escolas poderão manter a carga horária total máxima de 4320 horas para a HEM no período diurno, e a de 3600 horas para o período noturno, excluídas as aulas de Educação Física.
- Os portadores de certificado de conclusão de 2º grau poderão matricular-se na 2ª série da habilitação e, a critério da escola ser dispensado apenas do cumprimento dos componentes da parte comum. Da mesma forma, alunos transferidos de outros cursos, ou habilitações de 2º

grau, poderão ser dispensados, a critério da escola, dos componentes da Parte Comum já cursada, devendo ser matriculados em série não posterior a 2ª, de forma a se garantir que a Parte Diversificada seja integralmente cumprida e se impeça o aproveitamento e a reorientação dos estudos a meio caminho. Tal medida vem obstar tanto a possibilidade de que alunos de outros cursos se transfiram para essa habilitação nas últimas séries, quanto vem favorecer a superação de aligeiramento desse curso.

Portanto, como vimos, a Deliberação CEE 30/87 vem possibilitar o resgate da especificidade do curso, imprimindo à Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério, uma nova organização comprometida com os objetivos de formação integral do professor para atuar na pré-escola e nas quatro séries do 1º grau, eliminando totalmente "os aprofundamentos" da Deliberação CEE 21/76.

Essa nova organização implica em:

- uma reorganização do quadro curricular da HEM, evitando-se a pulverização im procedente de componentes curriculares que, na verdade, se constituíam em itens da programação de componentes mais abrangentes;
- um processo de planejamento do curso, de forma que articule todos os componentes que integram o currículo pleno da HEM, de forma a garantir a integração didático e pedagógica entre os conteúdos, tanto da Parte Comum como da Parte Diversificada;
- uma programação curricular que leve em conta os objetivos do ensino de 2º grau e os objetivos específicos

da própria HEM, de forma a compatibilizar o geral e o específico, promovendo a unidade do curso. Com isso pretende-se evitar a programação isolada, por componente curricular, sem inseri-la numa visão global do curso.

É claro que uma deliberação não vai resolver todos os problemas de má formação do professor que deve atuar nas séries iniciais do 1º grau. A ação de uma deliberação pode se esgotar num ato meramente cartorial. Há necessidade de um trabalho maior e mais profundo que deve ser feito por cada professor da escola. Os planos de trabalho de cada professor precisam estar direcionados, diretamente, para o tipo do professor que se deseja formar, o projeto pedagógico da HEM como um todo e não à lógica e à especificidade do seu componente curricular, por si só. Apesar desta liberação, a realidade do curso de formação do professor para as primeiras séries ainda é bastante complicada e problemática.

### **2.1 O Projeto CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério): uma alternativa a HEM?**

Vários trabalhos têm constatado que a formação do professor para a pré-escola e as quatro séries iniciais do 1º grau precisa ser transformada, urgentemente. A Habilitação para o Magistério em nível de 2º grau não tem conseguido formar um professor que responda às reais necessidades de escolarização básica da maioria da população brasileira.

Tendo em vista tal situação, em 1982, o Ministério da Educação, através da sua Coordenadoria do Ensino Regular de 2º grau (COES), hoje já extinta, elaborou e divulgou, junto às Secretarias de Educação, a proposta do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM. Essa proposta tinha o objetivo de apoiar pedagógica e financeiramente as unidades da federação, que manifestassem interesse em desenvolver ações na área do Magistério.

Em que consiste esta proposta? O que é o CEFAM (MEC)? Consideremos, as palavras de FUSARI & CORTESE (1989, p.76), que transcrevem, na íntegra, o documento do MEC:

*"O Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério é uma Escola Normal que continuará, em sua dimensão maior, cuidando da formação e preparação do professor para o magistério da pré-escola e das quatro séries iniciais do 1º grau. Não se trata evidentemente da criação de uma nova unidade escolar, mas do redimensionamento das escolas normais, nos seus aspectos qualitativos, na sua amplitude e em sua área de abrangência. Uma escola assim concebida voltar-se-á, simultaneamente, para o professor em formação, o professor em exercício, formado ou leigo, numa perspectiva de educação permanente, integrada à escola de 1º grau (1ª a 4ª série), à pré-escola e à instituição do Ensino Superior.*

*Resguardando sua especificidade de formar profissionais do magistério, paralelamente, cuidará do apoio, da realização e disseminação de estudos, pesquisas e experimentos na área de educação formal e no âmbito das ações educacionais não sistematizadas.*

*O que se espera do CEFAM: em primeiro lugar, que a Escola Normal - CEFAM continue a desempenhar sua ação específica, qual seja, a de agência formadora dos profissionais do magistério atuantes nos cursos de iniciação escolar básica, de modo eficiente e adequado.*

*Espera-se, ainda, que o CEFAM, gradual e progressivamente, teste alternativas, apoie medidas, realize atividades, conduza à tomada de decisões pedagógicas e deflagre o processo de gestão democrática. No exercício dessas funções, oferecerá contribuição valiosa à formação e à atualização de sua clientela específica, visando a elevação da competência de seus egressos e do pessoal em exercício nas escolas de educação formal, a integração do trabalho na busca de unidade teórico-metodológica para o trabalho que o Centro haverá de empreender.*

*Assim sendo, o CEFAM, inicialmente, deverá promover, articulado às unidades, revisão curricular dos cursos de formação, visando redimensionar a Habilitação-Magistério para que esta responda adequadamente às necessidades de ensino das séries iniciais da escola básica.*

*Simultaneamente, a reestruturação curricular do curso de formação deverá desenvolver atividades de extensão, oferecendo cursos de atualização e aperfeiçoamento, em articulação com instituições de Ensino Superior, aos docentes de outras escolas normais estaduais, municipais e particulares, objetivando a recuperação do saber docente e a renovação da prática educativa.*

*O Centro, portanto, deverá contribuir para a qualificação de um profissional com competência técnica e política capaz de responder com presteza às novas demandas exigidas pelas camadas populares que são, em sua maioria, a clientela da escola pública.*

*Espera-se, finalmente, que o CEFAM funcione como captador e disseminador de informações que irão fundamentar a renovação educativa que se pretende realizar. Desse modo, deverá atuar como polo inovador, como agente de mudança, proporcionando o surgimento de soluções, renovadoras ou inovadoras, no que se refere à prática educativa, em função do repensar da escola”.*

No Estado de São Paulo, considerando-se a necessidade de se recuperar a especificidade da formação do professor das séries iniciais do ensino de 1º grau e da pré-escola; ressaltando-se a importância da habilitação Específica para o Magistério na formação integral do professor e a necessidade de se garantir a melhoria da qualidade do ensino, através do aperfeiçoamento constante do pessoal docente, criam-se os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do magistério (CEFAM) através do Decreto nº 2808, de 13 de janeiro de 1988.

Esses CEFAMs foram criados, portanto, na rede estadual de ensino de São Paulo, com a finalidade de:

- dar prioridade efetiva à formação dos professores de pré-escola até a 4ª série do 1º grau;
- aprimorar a formação dos professores que atuam na Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério e nas classes da pré-escola até 4ª série do 1º grau.

A partir do dia 8 de fevereiro de 1988, instalaram-se 18 CEFAMs, sendo um em cada Divisão Regional de Ensino e um na Divisão Especial de Ensino de Registro, cujas instalações dependeram de estudos feitos pela CENP e

suas autorizações, de pareceres técnicos dos órgãos da Secretaria (Resolução SE-14 de 28/01/88).

Nos CEFAMs, a formação dos professores das séries iniciais até 4ª série do 1º grau e da pré-escola deverá ser desenvolvida em quatro séries anuais, em regime de tempo integral, sendo caracterizada como uma modalidade diferente de estudos.

Por ser considerada modalidade diferente de estudos, passa a fazer parte da estrutura técnico-administrativa da CEFAM, a figura do **Coordenador Pedagógico**, a quem caberá (pelo Decreto nº 29501, de 05/01/89):

- I - Coordenar e integrar as atividades relativas ao desenvolvimento da proposta pedagógica dos CEFAMs:
- a) organizando e acompanhando as atividades de planejamento;
  - b) acompanhando, controlando e avaliando o desenvolvimento da programação curricular;
  - c) organizando e supervisionando todas as atividades executadas pelos professores, no desenvolvimento da proposta pedagógica da escola;
  - d) prestando assistência técnica aos docentes e oferecendo-lhes condições para seu aprimoramento profissional;
  - e) participando da elaboração e execução dos cursos de aperfeiçoamento de docentes; e,
  - f) assegurando adequado acompanhamento do aproveitamento dos alunos
- II - assegurar o fluxo de informações entre as várias instâncias do Sistema de Supervisão Escolar.

III - decidir, conjuntamente com o Diretor, as questões de natureza técnico-administrativa.

O corpo docente é composto de professores afastados ou contratados para o exercício docente no CEFAM, depois de submetidos a processo seletivo. Devem ser devidamente habilitados e ter, preferencialmente, experiência mínima de 3 anos na Habilitação Específica do Magistério e/ou na docência de classe de Pré-Escola, Ciclo Básico e 3ª e 4ª séries do 1º grau.

A carga horária docente no CEFAM será composta de horas-aula, horas-atividade e horas de trabalho pedagógico, respeitado o limite de 44 horas mensais. Independente do total da carga horária, o professor faz jus a mais 4 horas/aula semanais (no mínimo) para trabalho pedagógico, destinado à realização de sessão de estudos, pesquisas, reuniões, planejamento e avaliação do currículo pleno da habilitação.

De acordo com o Decreto nº 29501/89, caberá ao docente:

1. elaborar e executar a programação referente ao respectivo componente curricular;
2. participar de reuniões de estudo e replanejamento, promovendo integração das atividades docentes;
3. propor e desenvolver projetos que visem ao aprofundamento da proposta curricular do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério - CEFAM;
4. realizar atividades contínuas de reforço e recuperação para os alunos de aproveitamento insuficiente;

5. participar de atividades de reciclagem e de treinamento;
6. participar de atividades de reciclagem e treinamento dirigidas a docentes da Habilitação Específica do Magistério e da Pré-Escola à 4ª série do 1º grau das escolas da Rede Estadual de Ensino.

Quanto ao aluno, de acordo com a Resolução SE nº 279/88, haverá um processo de inscrição, seleção e classificação para o preenchimento de vagas oferecidas na 1ª série. As vagas da 1ª série deverão ser preenchidas por alunos que estejam na faixa etária dos 14 aos 21 anos, egressos da escola pública (municipal ou estadual), e destinar no mínimo, 50% das vagas aos alunos egressos do período noturno. O percentual restante é destinado aos alunos do período diurno. As vagas não preenchidas poderão atender aos alunos egressos da escola particular.

O aluno matriculado no CEFAM receberá, mensalmente, durante os quatro anos do curso, uma bolsa de estudos, no valor referente ao Piso Nacional de Salário. Constitui um auxílio financeiro que permite viabilizar os estágios e a permanência do aluno em tempo integral na escola e, com isso, dar prioridade efetiva à formação de professores competentes para as séries iniciais do 1º grau.

Como já foi visto, embora a Deliberação CEE 30/87 tenha resgatado algumas condições melhores para uma formação de qualidade do professor das séries iniciais do 1º grau, ainda o Projeto CEFAM parece se constituir num programa que assegura melhores condições para que essa formação de qualidade ocorra. Sinteticamente, poder-se-ia dizer que:

- o CEFAM resgata a idéia de unidade escolar com identidade própria, preocupada com a formação de professores, através de curso específico e corpo docente selecionado especificamente para esse projeto;
- o CEFAM também cuidará da atualização e aperfeiçoamento em serviço de docentes, visando à melhoria de sua competência, através da recuperação do saber e da renovação da prática educativa;
- no CEFAM, o curso é desenvolvido em quatro séries anuais e em regime de tempo integral dos alunos, os quais receberão uma bolsa de estudos sob a forma de auxílio financeiro;
- no CEFAM, o professor passa por um processo seletivo e, em sua carga horária, dispõe de horas para o trabalho pedagógico, destinadas à realização de estudos, pesquisas, planejamento e avaliação das atividades docentes.

Sem dúvida, o CEFAM garante condições melhores de trabalho ao professor e ao aluno, contribuindo, dessa forma, para uma melhor qualificação de um profissional capaz de responder às características e às necessidades da educação brasileira hoje.

Até que ocorra uma avaliação criteriosa, qualitativa e séria do projeto CEFAM, é recomendável que o programa seja mantido, garantindo os princípios que nortearam sua criação e implantação, principalmente no momento em que a inadequação da formação do docente vem concorrendo, entre outros fatores, para a manutenção dos

altos índices de evasão e repetência do alunado, criando obstáculos para que a escola cumpra sua finalidade social.

## **CAPÍTULO II**

### **AS ESCOLAS DE HEM E O CEFAM DE PRESIDENTE**

#### **PRUDENTE: ESPAÇO E SUJEITOS**

A Habilitação Específica para o Magistério, em nível de 2º grau, está sendo oferecida em Presidente Prudente em quatro escolas públicas, já citadas anteriormente. Além disso, a formação de professores para as séries iniciais se dá, também, no CEFAM de Presidente Prudente.

#### **1 E.E.P.S.G. "Fernando Costa"**

##### **1.1 O espaço**

A E.E.P.S.G. "Fernando Costa" é a maior e a mais antiga das escolas pesquisadas. Está localizada na área central de Presidente Prudente, atendendo sobretudo aos alunos provenientes dos diferentes bairros do município que utilizam o transporte coletivo urbano como meio de locomoção.

Sua história se inicia na década de 1930, quando Presidente Prudente registrava um vertiginoso crescimento da população urbana (de 846 habitante em 1920, passou a 7.280 em 1934) e contava apenas com ensino ministrado em nível de grupo escolar, criado já em 1925.

Em 1934, reivindicações populares pressionavam pela instalação de um ginásio que pudesse atender à população escolar do município e região. Após grande mobilização de toda a comunidade, em 11 de março de 1941, foi criado, oficialmente, o Ginásio do Estado pelo Decreto-Lei 11.864.

Em 1944, foi instalado o curso colegial para funcionar no prédio do ginásio e, assim, foi ampliado o corpo docente existente na época, passando a chamar-se Colégio Estadual Fernando Costa.

Em 1947, foi instalada a Escola Normal Estadual anexa ao Colégio Estadual, como também o Curso Primário anexo, resultado do processo de transformação da Escola Normal Municipal, criada em 1945 e em funcionamento no prédio do Ginásio Estadual desde então.

Em 1953, a escola foi transformada em Instituto de Educação Fernando Costa, com a característica de abrigar cursos de níveis e naturezas diferentes. Neste mesmo ano e nos anos seguintes instalaram-se, em nível de 2º grau, os cursos de Aperfeiçoamento para Professores Primários (1954), curso para Professores de Pré Primário (1955) e curso para Administradores de Escola (1957); além do Ensino Primário e Jardim de Infância.

Em 1976, para a implantação da Lei 5692/71, foi realizada a reforma pela Secretaria do Estado de Educação, com a subsequente redistribuição da rede física das escolas do Estado e, com isso, o Instituto de Educação passou a se chamar Escola Estadual de 2º grau Fernando Costa. Os cursos primário, o ginásial tradicional e o ginásial

pluricurricular foram extintos, pela criação de escolas específicas de 1º grau de 8 anos, e os seus professores remanejados para outras escolas da cidade.

Em 1984, foi reimplantado o 1º grau, de forma gradativa, uma série por ano. A escola passou a se chamar Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Fernando Costa.

Em 1991, o I.E., como é chamado até hoje, pela população, está com quase 2.200 alunos, 71 professores e 13 funcionários. Oferece o ensino de 1º grau (1ª a 8ª séries) para 720 alunos distribuídos em 18 classes e o ensino de 2º grau (colegial e magistério) para um total de 1.418 alunos, dos quais 393 alunos (28%) freqüentam o curso de formação de professores.

## **1.2 Os sujeitos**

Na E.E.P.S.G "Fernando Costa" a Habilitação Específica para o Magistério funciona em dois períodos: matutino e noturno. Segundo informações da secretaria da Escola, o período da manhã conta com 127 alunos e o noturno, com cerca de 266, totalizando-se 393 alunos matriculados, o maior corpo discente de HEM de Presidente Prudente. Na Habilitação, trabalham 32 professores, dos quais 23 do Núcleo Comum e 9 da Parte Diversificada, também o maior grupo de professores de HEM da cidade.

### 1.2.1 Quem são os professores

Cerca de 60% dos professores desta escola são do sexo feminino e 40% do sexo masculino. É a escola que apresenta o maior número de professor do sexo masculino entre todas as unidades pesquisadas.

Um grande número dos professores pesquisados (83%) já é efetivo no magistério e apenas 17% são ACT, sendo que a situação funcional de efetivo se encontra muito mais freqüentemente entre os docentes do Núcleo Comum, do que entre os da Parte Diversificada. É a escola que apresenta o maior índice de professores efetivos, talvez pelo fato de ser a mais antiga e a mais tradicional.

São poucos os professores que se dedicam apenas e exclusivamente à HEM (21%). A grande maioria trabalha também em outro curso do 2º grau (54%), conjuntamente no 1º e 2º graus (16%) e/ou no ensino de 1º grau (10%), chegando a atender de uma a três escolas diferentes.

A grande maioria dos professores do I.E. (90%) possui uma carga horária semanal de trabalho que varia de 20 a 50 h/a, atuando em dois períodos (46%) ou três de trabalho. Mais da metade dos professores (54%) trabalha na HEM apenas 20% das horas aula de sua jornada de trabalho, evidenciando que na maior parte do tempo dedicam-se a outros cursos, a outras disciplinas e a outras aulas.

Apesar de quase a totalidade dos professores desta escola (90%) trabalharem na HEM com apenas uma disciplina, em outros cursos esses professores chegam a lecionar de uma a três outras disciplinas, sendo que em

vários casos constituem disciplinas diferentes daquelas ministradas na Habilitação.

Embora 70% do corpo docente seja constituído por professores com experiências de 15 a 30 anos de magistério, todos os professores pesquisados têm menos de 15 anos de docência na HEM. Restringindo à atuação na HEM, verifica-se que quase 60% apresentam menos de cinco anos de experiência, 32% têm de 5 a 10 anos de experiência e apenas 10% de 10 a 15 anos. Nota-se que, apesar de se constituir no mais antigo curso de formação de professores da cidade, ainda assim o corpo docente que nele trabalha não apresenta tanta experiência acumulada neste sentido.

Em relação à disciplina que leciona na HEM, 88% dos professores pesquisados se encontram habilitados legalmente para isso, e a maioria (63%), através de Instituição de Ensino Particular.

Diferentemente de outras escolas, mais de 20% dos docentes concluíram o curso de graduação na Universidade entre 1960 e 1970. Cerca de 70% dos professores se formaram a partir de 1970, sendo 47% na década de 1970 e 38% na década de 1980. Em outras escolas, a totalidade ou quase a totalidade dos docentes terminaram o curso superior depois de 1970. Interessante notar que 42% dos professores possuem outros cursos de graduação, realizados, na maioria das vezes, em escolas particulares, além da graduação que os habilita (26% possui um curso a mais e 16% possui mais dois cursos de graduação).

Quase 80% desses professores exerceram atividades remuneradas enquanto faziam a faculdade, sendo

que 57% trabalhava em atividades ligadas ao magistério, 14% em serviços terciários (secretaria, escritório, atendente, caixa) e outros 14% em atividades do comércio.

### 1.2.2 Quem são os alunos

Como os alunos são distribuídos entre o período diurno e noturno para a freqüência às aulas da Habilitação Específica para o Magistério, decidiu-se manter, separadamente, esses dois agrupamentos para fins de análise das diversas informações.

Confirmando a tradição que ocorre há muito tempo entre professores primários, todos os alunos da HEM, sujeitos da pesquisa do período diurno, e a grande maioria dos alunos do noturno (97%) são do sexo feminino, constatando uma vez mais a predominância maciça da mulher entre os futuros professores das primeiras séries do ensino de 1º grau.

No período noturno os alunos são mais velhos do que os do diurno. Durante o dia, uma grande concentração de alunos (86%) tem idade que vai dos 14 aos 21 anos de idade. No noturno, a concentração maior (77%) engloba a faixa dos 16 aos 30 anos, existindo, ainda, alunos com até mais de 40 anos de idade.

Enquanto no período diurno 69% dos alunos disseram que não trabalham, no noturno, 65% dos alunos exercem atividades remuneradas. As atividades mais mencionadas estão ligadas ao comércio (46%) e à prestação de serviços (46%), seguindo-se depois atividades de

escritório (38%). Cerca de 24% dos alunos trabalhadores estão já ligados à docência, posto que são professoras em nível da pré-escola ou do ensino de 1º grau, estagiários, professora de dança, de música, de língua estrangeira, de pintura. Um grupo de 20% dos alunos do noturno exerce atividades ligadas às funções domésticas (babá, cozinheira e empregada doméstica). Constata-se esta ocorrência em apenas 4% dos alunos da Habilitação no período diurno.

Enquanto a maioria dos alunos trabalhadores do diurno (83%) afirmarem que trabalham na atividade indicada há menos de cinco anos, entre os alunos do noturno observa-se um tempo maior de trabalho nas atividades mencionadas, chegando alguns alunos a apresentar mais de 10 anos de serviço.

O número de horas diárias dedicadas ao trabalho é maior entre os alunos do noturno do que entre os do diurno. Enquanto no noturno, 88% dos alunos afirmaram que trabalham 8 ou mais horas diárias, 77% do diurno disseram que trabalham de 4 a 6 horas, o que significa apenas um período de serviço por dia. Nenhum aluno do diurno apresenta uma carga horária de trabalho de 8 horas por dia.

Além disso, quase 40% dos alunos do noturno não dispõem de tempo para almoçar em casa, nem para tomar banho e jantar antes de ir para a escola. Contraditoriamente, entre os alunos trabalhadores do diurno, quase a totalidade (96%) consegue almoçar em casa.

Enquanto no período noturno, 30% dos alunos trabalhadores ingressaram no mercado de trabalho antes dos 14 anos e 62% entre 14 e 20 anos, no diurno, dentre os que

trabalham, a maioria (86%) começou a trabalhar entre 14 e 20 anos de idade. Verificou-se também que a metade dos alunos trabalhadores do noturno já exerceram outras atividades remuneradas antes da atual, enquanto que 70% dos alunos do diurno afirmaram nunca terem trabalhado antes do emprego atual. São fortes indícios de que os alunos do noturno tiveram de entrar na luta pela sobrevivência, em busca do trabalho remunerado muito antes dos alunos do diurno. Essa hipótese foi confirmada pelos próprios alunos, quando explicitaram os motivos pelos quais tiveram de ingressar no mercado de trabalho. Para 73% dos alunos do noturno, eles começaram a trabalhar por necessidades financeiras (31%), para ajudarem a mãe ou a casa (34%), para suprirem necessidades pessoais (8%).

A maioria absoluta dos alunos do noturno concluiu o ensino de 1º grau em escola pública (93%) enquanto que 23% dos alunos do diurno afirmaram tê-lo concluído em escolas particulares.

Enquanto grande parte dos alunos do diurno (60%) afirmou ter se matriculado na HEM logo após o término da escola de 1º grau, para mais da metade (53%) dos alunos do noturno isso não ocorreu de forma tão rápida. Dentre esses alunos do noturno que não conseguiram ingressar na Habilitação logo após o término da escola de 1º grau, 67% afirmaram ter demorado de 1 a 5 anos, 28% tiveram que aguardar de 6 a 14 anos, havendo mesmo alguns (3%) que esperaram de 15 a 24 anos ou até mais de 27 anos (2%) para ingressar no curso de formação de professores.

Indagados sobre a intenção de exercerem o magistério na escola de 1º grau após a conclusão do curso, 20% dos alunos do diurno e 13% do noturno afirmaram não pretender lecionar nas séries iniciais.

Cerca de 90% dos alunos dos dois períodos pretendiam ingressar em curso superior após o término da Habilitação, sendo que a maioria (64% no diurno e 58% no noturno) deseja ingressar em faculdades públicas. São os alunos do noturno que apresentam um interesse maior por faculdades particulares (37% contra 31% do diurno). Para 5% dos alunos dos dois períodos é indiferente ser faculdade pública ou particular.

Embora os alunos apresentem aspirações de continuar os estudos em nível superior, apenas 30% dos alunos do diurno e do noturno indicaram querer continuar os estudos em curso de Pedagogia. Cerca de 14% dos alunos do diurno e 21% do noturno indicaram outros cursos ligados ao magistério: Educação Artística, História, Geografia, Matemática, Educação Física. Os demais mostraram interesses por outras carreiras das áreas de biológicas (Medicina, Odontologia e Agronomia), de Exatas (Ciências de Computação, Engenharia, Arquitetura e Ciências Contábeis); ou de Humanas (Direito, Jornalismo, Administração de Empresa e Serviço Social).

Grande parte dos alunos do noturno pertencem a um extrato social inferior, com pais exercendo atividades profissionais, que segundo GOUVEIA & HAVIGHURST (1969,

p.50-1)<sup>8</sup> caracterizam esse extrato social: ocupações manuais especializadas e ocupações manuais semi especializadas ou não especializadas (tabela 1). Os alunos do diurno se concentram mais no extrato médio (51%) com pais exercendo ocupações de natureza não manual. Entre os alunos do diurno também se encontrou um maior índice de alunos pertencentes aos extratos alto e médio alto (18%) já que seus pais exercem profissões pertencente a estas posições sociais: são proprietários de fazenda ou exercem cargos de gerência em empresas ou ainda, profissionais liberais ou outros de nível equivalente.

---

<sup>8</sup> A partir da proposta de uma classificação de profissões em 7 níveis como se observa na tabela 1, os autores reagrupam essas posições em três categorias que chamam de extrato superior (posições 1 e 2), extrato médio (posições 3 e 4) e extrato inferior (categorias 5, 6 e 7).

TABELA 1

Atividades Profissionais dos Pais dos Alunos da HEM  
de Presidente Prudente, segundo escolas

ESCOLAS  ATIVIDADES PROFISSION.	EESG Mosenh. Sarrion		EEPFG Costa Fernando				EEPFG M <sup>a</sup> Luiza Bastos		EEPFG Hugo Miele		TOTAL	
			diurno		noturno							
	n <sup>o</sup>	%	n <sup>o</sup>	%	n <sup>o</sup>	%	n <sup>o</sup>	%	n <sup>o</sup>	%	n <sup>o</sup>	%
Altos cargos políticos e admin., Propr. de Grandes Empresas e Assemelhados	10	9	3	4	2	1	3	4	1	2	19	4
Profis. liberais e outros de nível equivalente. Cargos de gerência ou direção em empresas. Propr. de empresas médias	6	5	11	14	7	6	3	4	6	14	33	8
Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não manuais. Propriet. de pequenos estabelecimentos	31	28	24	31	37	31	32	40	11	25	135	31
Ocupações não manuais de rotina e assemelhados	15	14	15	20	10	8	10	12	3	7	53	12
Supervisão de trab. manual	3	3	2	3	12	10	4	5	3	7	24	5
Ocupações manuais especializadas	35	32	15	20	34	30	17	21	10	24	111	27
Ocupações manuais semi-especializadas	10	9	6	8	16	14	11	14	9	21	52	13
TOTAL	110	100	76	100	118	100	80	100	43	100	427	100

Considerando as atividades profissionais exercidas pelas mães dos alunos da E.E.P.S.G. "Fernando Costa", a caracterização social dos alunos não se diferencia da análise feita no parágrafo anterior (tabela 2).

Em relação aos salários recebidos pelos pais, constata-se um reflexo da situação profissional detectada. Entre os alunos da HEM noturno, notamos que 62% recebem até 5 salários mínimos e 14%, mais de 10 salários mínimos mensais, enquanto 33% dos alunos do diurno afirmaram que os pais recebem mais de 10 salários e 40% de 1 a 5 salários mensais (tabela 3).

Com referência ao salário das mães, o quadro não difere muito do constatado para o ganho mensal dos pais. As mães dos alunos do diurno recebem melhores salários que as mães dos alunos do noturno, visto que, por exemplo, 34% dos alunos do diurno afirmaram que suas mães recebem entre 6 e mais de 10 salários mínimos enquanto que apenas 15% dos alunos do noturno afirmaram que as mães recebem este mesmo valor mensal. Por outro lado, 35% das mães dos alunos do noturno recebem menos de 2 salários mínimos, enquanto apenas 13% das mães dos alunos do diurno se encontram nessa mesma faixa salarial (tabela 4).

TABELA 2

Atividades Profissionais das Mães dos Alunos da HEM  
de Presidente Prudente, segundo escolas

ESCOLAS	EESG Mosenh. Sarrion		EPPSG Fernando Costa				EPPSG M <sup>a</sup> . Luiza Bastos		EPPSG Hugo Miele		TOTAL	
			diurno		noturno							
	n <sup>o</sup>	%	n <sup>o</sup>	%	n <sup>o</sup>	%	n <sup>o</sup>	%	n <sup>o</sup>	%	n <sup>o</sup>	%
Altos cargos políticos e admin., Propr. de Grandes Empresas e Assemelhados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Profis. liberais e outros de nível equivalente. Cargos de gerência ou direção em empresas. Propr. de empresas médias	14	11	21	25	13	9	2	2	-	-	50	9
Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não manuais. Propriet. de pequenos estabelecimentos	5	4	5	6	4	3	2	2	3	5	19	4
Ocupações não manuais de rotina e assemelhados	2	1	2	2	2	1	2	2	-	-	8	1
Supervisão de trab. manual	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ocupações manuais especializadas	17	14	10	12	17	12	10	9	10	16	64	13
Ocupações manuais semi-especializadas	87	70	46	55	104	75	87	85	47	79	372	73
TOTAL	125	100	84	100	140	100	103	100	60	100	512	100

TABELA 3

Salário Mensal dos Pais dos Alunos da HEM de Presidente Prudente, segundo escolas

ESCOLAS	EESG Mosenh. Sarrion		EEPSCG Fernando Costa				EEPSCG M <sup>a</sup> Luiza Bastos		EEPSCG Hugo Miele		TOTAL	
	n <sup>o</sup>	%	diurno		noturno		n <sup>o</sup>	%	n <sup>o</sup>	%	n <sup>o</sup>	%
Menos de 2 salários mínimos	8	6	2	3	22	17	20	21	11	20	63	13
2 a 4 salários mínimos	23	18	11	15	26	20	37	39	13	24	110	24
4 a 6 salários mínimos	29	23	15	21	29	24	19	21	10	19	102	24
6 a 10 salários mínimos	33	27	20	26	30	25	12	13	11	21	106	22
Mais de 10 salários mínimos	32	26	22	33	18	14	6	6	9	16	87	19
TOTAL	125	100	70	100	125	100	94	100	54	100	468	100

TABELA 4

Salário das Mães dos Alunos da HEM de Presidente Prudente, segundo escolas

ESCOLAS	EESG Mosenh. Sarrion		EEPSSG Fernando Costa				EEPSSG M <sup>a</sup> Luiza Bastos		EEPSSG Hugo Miele		TOTAL	
	n <sup>o</sup>	%	diurno		noturno		n <sup>o</sup>	%	n <sup>o</sup>	%	n <sup>o</sup>	%
Menos de 2 salários mínimos	17	27	5	13	32	36	30	50	16	48	100	36
2 a 4 salários mínimos	19	31	13	35	30	34	20	32	10	31	92	32
4 a 6 salários mínimos	8	12	7	18	8	15	8	13	3	9	40	14
6 a 10 salários mínimos	8	12	6	16	34	5	1	2	2	6	22	7
Mais de 10 salários mínimos	35	18	7	18	9	10	2	3	2	6	32	11
TOTAL	64	100	38	100	90	100	61	100	33	100	286	100

A escolaridade dos pais dos alunos também aponta diferenças marcantes entre os alunos do diurno e noturno. Os pais da maioria dos alunos do noturno possuem escolaridade até o 1º grau (61% dos quais a maior parte sem tê-lo completado) 19% são analfabetos, 10% chegaram a freqüentar o 2º grau completando-o ou não e 10% chegaram ao ensino superior. Já em relação aos alunos do diurno, 18% dos pais chegaram ao ensino superior, apenas 4% são analfabetos, uma maioria freqüentou o 1º grau (54%) e 24% freqüentaram o 2º grau (gráficos 1 e 2).

GRAFICO 1  
ESCOLARIDADE DOS PAIS DE ALUNOS  
EEPSG FERNANDO COSTA-HEM-NOTURNO

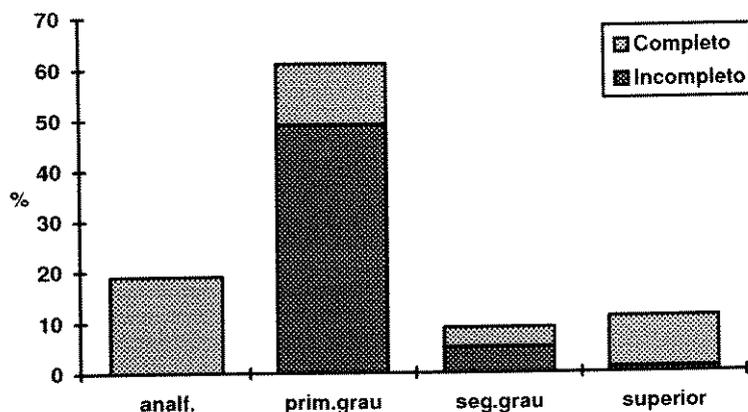
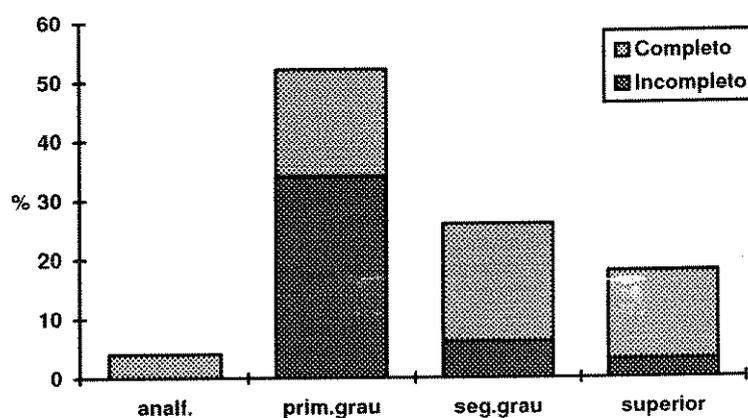
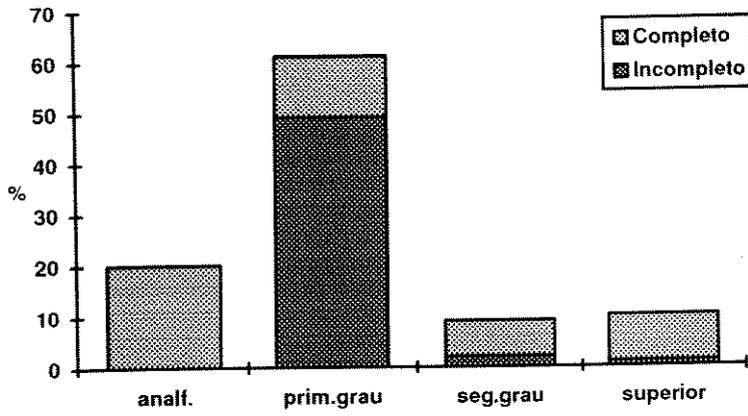


GRAFICO 2  
ESCOLARIDADE DOS PAIS DE ALUNOS  
EEPSG FERNANDO COSTA-HEM-DIURNO

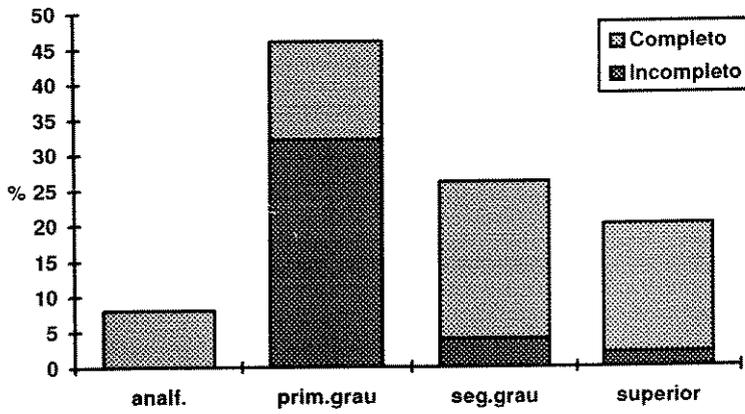


A escolaridade das mães dos alunos não se diferencia muito da situação da escolaridade dos pais. Entre os alunos do noturno, 20% das mães são analfabetas, 62% possuem escolaridade até o 1º grau, 9% até o 2º grau e apenas 9% chegaram à Universidade. Já entre as mães do diurno, apenas 7% são analfabetas, 47% possuem 1º grau, 26% 2º grau e 20% chegaram aos bancos de uma faculdade (gráficos 3 e 4).

**GRAFICO 3**  
**ESCOLARIDADE DAS MÃES DE ALUNOS**  
**EEPSG FERNANDO COSTA-HEM-NOTURNO**



**GRAFICO 4**  
**ESCOLARIDADE DAS MÃES DE ALUNOS**  
**EEPSG FERNANDO COSTA-HEM-DIURNO**



## 2 E.E.S.G. "Monsenhor Sarrion"

### 2.1 O espaço

A E.E.S.G. "Monsenhor Sarrion" oferece apenas o ensino de 2º grau e não se localiza no quadrante central da cidade.

De início funcionava como extensão do I.E. Fernando Costa, sendo dele desmembrada e criada como escola pela Lei 8398 de 07/11/64. Sua instalação como Colégio Estadual "Monsenhor Sarrion" se deu em 25/09/66.

Em 1976, houve a mudança de nome de Colégio Estadual "Monsenhor Sarrion" para Escola Estadual de Segundo Grau "Monsenhor Sarrion", como consequência da implantação da Lei 5692/71.

Durante uma das reuniões para reestruturação da rede física com diretores e representantes da Delegacia de Ensino, foi solicitado, pelos alunos da escola, que se criasse a Habilitação Específica do Magistério na unidade, uma vez que a E.E.P.S.G. "Fernando Costa" era o único estabelecimento de ensino que oferecia a Habilitação no município. A Habilitação foi instalada no ano de 1983 e já foram formadas cinco turmas de professores até 1990.

A escola oferece a Habilitação apenas no matutino e no vespertino, deixando de oferecê-la no período noturno, devido a grande preocupação com a qualidade da formação do futuro professor, segundo opinião do diretor da época.

De acordo com os dados da Secretaria, a matrícula inicial de 1991 registrou 1995 alunos de 2º grau no estabelecimento, divididos em 48 classes distribuídas pelos períodos matutino (19 classes), vespertino (10 classes) e noturno (19 classes). Desse total, 280 (14%) são alunos matriculados na Habilitação Específica para o Magistério, distribuídos em quatro classes no período matutino e mais quatro classes no vespertino.

Foi uma das primeiras escolas a adotar o sistema do "vestibulinho" como forma de selecionar os alunos que buscavam vagas para matrícula. Essa procura que gerava "excedentes" resultava do alto conceito que a escola tinha na comunidade; o de ser uma "boa escola".

A partir do início de 1993 a E.E.S.G. "Monsenhor Sarrion" transformou-se em Escola Padrão<sup>9</sup>.

## 2.2 Os sujeitos

A E.E.S.G. "Monsenhor Sarrion" conta com um corpo docente constituído de 72 professores, dos quais 27 lecionam na Habilitação para o Magistério, trabalhando com disciplinas do Núcleo Comum (21 professores) ou com disciplinas da Parte Diversificada (6 professores).

---

<sup>9</sup> Projeto Educacional "Escola Padrão": foi instituído pelo Decreto do governo do Estado de São Paulo, de nº 34035 de 22/10/91, publicado no D.O. 23/10/91, p.2, visando recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas estaduais, através de mudanças nas estruturas administrativas e pedagógicas da unidade escolar.

Nesta escola, a Habilitação é oferecida apenas durante o dia, com 157 alunos matriculados no período matutino e 123 no vespertino, totalizando 80 alunos.

### 2.2.1 Quem são os professores

Nesta escola, ocorre também o predomínio da presença de mulheres (75%) entre os docentes. O quadro de professores conta com cerca de 60% de efetivos e 40% admitidos em caráter temporário.

Somente 17% dos professores pesquisados trabalham apenas na Habilitação Específica para o Magistério. A grande maioria leciona na HEM e também em outro curso de 2º grau (71%) ou na HEM e em outro curso de 2º grau e no 1º grau conjuntamente (12%). Para isso chega a trabalhar em até 3 escolas diferentes.

Mais da metade dos docentes apresentam uma carga horária semanal de trabalho de mais de 40 horas-aula (63%), um quarto deles trabalha de 30 a 40 horas, e cerca de 12% menos de 30 horas por semana. Para tanto, é necessário atuar em 2 períodos do dia (46%) e em muitos casos (42%) em 3 períodos diferentes, isto é, manhã, tarde e noite. No entanto, um grupo grande de docentes (70%) dedica para a HEM menos de 20% de horas aula do conjunto total de sua carga horária semanal.

Apesar da grande maioria (75%) dos docentes trabalhar apenas uma disciplina na HEM, um quarto dos professores da Habilitação leciona de duas a quatro disciplinas diferentes, na Habilitação, principalmente os professores da Parte Diversificada. Nestes casos os docentes se responsabilizam por matérias totalmente diferentes ou seja: Psicologia Educacional, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau e Sociologia da Educação, ou Didática, Filosofia da Educação e Psicologia Educacional.

Os professores que trabalham em outros cursos além da HEM (mais de 80%), lecionam nesses cursos, uma disciplina (72%), duas (16%) e até três disciplinas (12%) em muitos casos, disciplinas diferentes daquela que ministra na Habilitação.

Na E.E.S.G "Monsenhor Sarrion", em relação ao tempo de magistério na rede pública, pode-se observar que um grupo de docentes (51%) apresenta de 15 a 25 anos de magistério, e outro (21%) de 5 a 10 anos; (12%) de 10 a 15 anos, (8%) tem menos de 5 anos de experiência e (8%) dos docentes tem mais de 25 anos de docência. Observa-se um corpo docente constituído por professores com uma boa experiência na docência (71% com mais de 10 anos de magistério). Isso por exemplo não ocorre na E.E.P.S.G. "Maria Luiza Bastos", onde há uma presença maior de

professores com menos de 10 anos de magistério (51%). Apesar disso, quando se procura saber do tempo de docência desses mesmos professores dentro da Habilitação Específica para o Magistério, observa-se que 80% deles tem menos de 10 anos de experiência no curso de formação de professores (50% menos de 5 anos e 30% menos de 10 anos). Ainda assim é a escola, dentre as 4 pesquisadas, que apresenta o percentual maior de professores (20%) que lecionam há mais tempo no curso de formação de professores, significando esse tempo uma experiência de 10 a 25 anos. Em todas as demais escolas, o tempo de magistério dos docentes da HEM é consideravelmente menor.

Com exceção de um dos professores, todos os demais se encontram legalmente habilitados em relação à disciplina que ministram no curso, sendo que 54% (o maior índice encontrado) cursaram a graduação que os habilitou em Faculdades Públicas e os 46% restante, em Faculdades Particulares.

Embora 10% dos docentes pesquisados tenham concluído o curso superior no início dos anos 60, a grande maioria (90%) o fez a partir de 1970, dos quais 63% na década de 1970 e 27% a partir de 1980.

Cerca de 80% dos professores trabalharam durante o tempo que fizeram faculdade, dos quais 80% em atividades ligadas ao magistério e 20% em outras atividades:

secretaria, escriturário, caixa, atendente, instituto de beleza.

### 2.2.2 Quem são os alunos

Todos os alunos, sujeitos da pesquisa, desta escola são do sexo feminino.

Talvez pelo fato de a HEM ser oferecida somente no período diurno, apenas 20% dos alunos exercem atividades remuneradas. Desses, a metade disse que trabalha há menos de 1 ano apenas, e um terço trabalha de 1 a 4 anos. Diferentemente de outras escolas, apenas um quarto dos alunos trabalhadores afirmaram que dedicam 8 horas ou mais ao exercício de atividades remuneradas, geralmente atividades ligadas ao trabalho doméstico. A maioria (64%) trabalha até 6 horas por dia, e também, para a maioria dos alunos este é o primeiro emprego, não tendo exercido nenhuma outra atividade remunerada antes da atual.

Entre os alunos que trabalham, 30% disseram que exercem atividades ligadas às funções domésticas, 20% atuam no magistério de 1º grau ou pré-escola, 17% no comércio, e os demais em outras atividades.

A grande maioria (70%) dos alunos disse que começou a trabalhar entre os 14 e os 20 anos de idade, devido à necessidade financeira, porque precisava ajudar em

casa (68%), ou porque gosta e teve vontade de trabalhar (28%), ou pela necessidade de estar ocupado (4%).

Apenas 10% dos alunos entrevistados concluíram o ensino de 1º grau em escolas particulares. A maioria absoluta é oriunda de escolas públicas. Cerca de 40% desses alunos não conseguiram ingressar na HEM logo após o término da escola de 1º grau, sendo que a maioria (56%) demorou de 1 a 5 anos, 29% de 6 a 11 e 15% de 12 a 18 anos.

Quase 90% dos alunos afirmaram que desejam trabalhar na escola de 1º grau após a conclusão da Habilitação, a maioria absoluta (95%) deseja ingressar em curso superior, de preferência (76%) em universidades públicas. Metade desses alunos quer freqüentar cursos que formam professores, sendo que 35% gostaria de fazer Pedagogia e 20% outras licenciaturas. No entanto, aparecem também indicações de preferências por outros cursos não voltados para o magistério: Direito, Odontologia, Administração de Empresas, Medicina, Veterinária, Fonoaudiologia, entre outros.

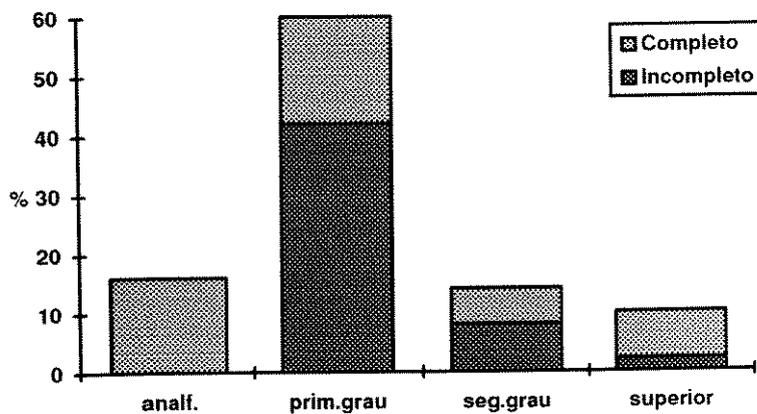
Utilizando a classificação de GOUVEIA e HAVIGHURST (1969), um grupo significativo de alunos pertence ao extrato social inferior (44%), com pais exercendo profissões manuais especializadas (nível VI) e manuais semi-especializadas ou não especializadas (nível VII), e, um outro grupo de alunos enquadra-se no extrato

médio (42%), com pais que exercem ocupações de natureza não manual.

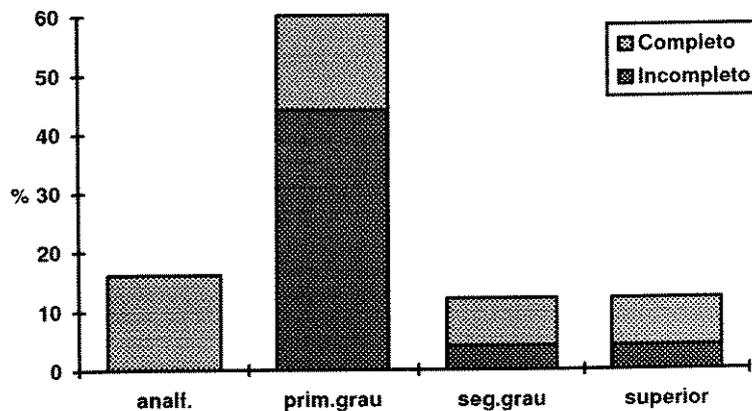
As faixas salariais apresentadas pelos pais e mães dos alunos da E.E.S.G. "Monsenhor Sarrion" são semelhantes aos dos alunos do período diurno da E.E.P.S.G. "Fernando Costa". Comprova-se com isto que realmente os alunos do período diurno são oriundos de famílias com faixas salariais mais elevadas que os alunos do período noturno (tabelas 3 e 4), observando-se índices significativos de pais (51%) e de mães (35%) que ganham de 6 a mais de 10 salários mínimos. Esses índices são bem diferentes dos encontrados para os pais dos alunos da E.E.P.S.G. "Maria Luiza Bastos" e E.E.P.S.G. "Hugo Miele", que oferecem a Habilitação Específica do Magistério apenas no período noturno.

Em relação à escolaridade dos pais, 60% dos alunos pesquisados disseram que tanto a mãe como o pai possuem escolaridade de 1º grau (embora a maioria não o tenha concluído), 17% que ambos são analfabetos e 10% informaram que o pai e a mãe têm curso superior. Embora se trate de alunos do curso diurno e, por hipótese, alunos que se encontram em condições sócio-econômicas melhores que os do noturno, ainda assim, percebe-se que, para a maioria deles (77%), o fato de estar cursando a Habilitação Específica para o Magistério significa ter conseguido melhores condições de escolaridade do que os próprios pais (gráficos 5 e 6).

**GRAFICO 5**  
**ESCOLARIDADE DAS MÃES DE ALUNOS**  
**EESG MONSENHOR SARRION - HEM**



**GRAFICO 6**  
**ESCOLARIDADE DOS PAIS DE ALUNOS**  
**EESG MONSENHOR SARRION - HEM**



### 3 E.E.P.S.G. "Professora Maria Luiza Bastos"

#### 3.1 O espaço

A E.E.P.S.G. "Professora Maria Luiza Bastos" foi instalada em 1976, em prédio próprio. Antes era uma escola de primeiro grau apenas e chamava-se Grupo Escolar da Vila Liberdade. A partir de 1976, com a construção de um novo prédio, o ensino de 2º grau também passou a ser oferecido pela escola, junto com as oito séries do 1º grau. Constituiu um atendimento às reivindicações de populares residentes da região sudoeste da cidade, pois havia escolas de 2º grau apenas na área central da cidade (E.E.P.S.G. Fernando Costa) e na zona leste (E.E.S.G. "Monsenhor Sarrion").

Em 1985, quando diretor o Professor Hélio Bertagnolli Marrachinni, foi solicitada autorização para a instalação da Habilitação Específica para o Magistério junto à unidade escolar. A solicitação foi feita em razão da existência de interesse da comunidade escolar na criação da Habilitação; além disso, a unidade dispunha de salas de aula para abrigar a HEM, sem prejuízo dos demais cursos e dispunha também de classes de ciclo básico, 3ª e 4ª séries do 1º grau, o que possibilitaria a realização dos estágios dos alunos.

Em 1986, foi autorizada a instalação de uma classe de 2ª série da Habilitação Específica para o Magistério, com aprofundamento na pré-escola, no período noturno, onde a demanda era maior.

Hoje, a E.E.P.S.G. "Professora Maria Luiza Bastos" conta com 19 classes de 1º grau, com 580 alunos matriculados, que funcionam, quase todas, durante o período diurno (manhã e tarde). Apenas três classes (uma de 6ª série, uma de 7ª série e uma de 8ª série) são oferecidas no período noturno.

Conta também com 16 classes de 2º grau com 633 alunos, das quais oito classes de Inciso III<sup>10</sup>, funcionando pela manhã e a noite, com 321 alunos. As outras 8 classes são da Habilitação Específica para o Magistério, 2 classes de cada série, todas oferecidas no período noturno, com um total de 321 alunos matriculados.

### 3.2 Os sujeitos

Na E.E.P.S.G. "Professora Maria Luiza Bastos" há 24 docentes que trabalham na Habilitação Específica para o Magistério", dos quais 13 do Núcleo Comum e 11 da Parte Diversificada. É a escola que apresenta o maior número de professores responsáveis pela Parte Diversificada da grade curricular do curso. Atende a cerca de 310 alunos (o 2º maior número de alunos da HEM, só perdendo para a E.E.P.S.G. "Fernando Costa") que freqüentam o curso no período noturno.

---

<sup>10</sup> Inciso III - resultado da Deliberação C.E.E. de São Paulo de nº 29/82 que implanta a Lei nº 7044/82 e altera dispositivos da Lei 5692/71. Segundo art. 7º da Deliberação citada, se constitui uma modalidade de ensino de 2º grau regular que tem como característica principal o oferecimento de uma formação geral sólida ao educando.

### 3.2.1 Quem são os professores

Dentre as quatro escolas pesquisadas, a E.E.P.S.G. "Professora Maria Luiza Bastos" é a escola que apresenta o maior número de professores não efetivos (80%). Talvez o fato de esta escola apresentar o maior número de professores da Parte Diversificada e a constatação da não realização de concurso público para professores dessas áreas de conhecimento, possam estar concorrendo para este alto índice de professores contratados como ACT.

É a escola que apresenta o menor número de professores que trabalha apenas e exclusivamente na HEM (somente 7%). Quase que todos os professores trabalham na HEM e em outros cursos concomitantemente, sendo que 43% lecionam na HEM, no ensino de 1º grau e no ensino de 2º grau conjuntamente, 29% no HEM e no ensino de 1º grau e 21% na HEM e no 2º grau. Para tanto, quase 60% dos professores lecionam em 2 (36%) ou 3 (21%) escolas ao mesmo tempo.

A carga horária de atividades de 90% dos professores da E.E.P.S.G. "Maria Luiza Bastos" situa entre 20 e 50 horas semanais, distribuídas em dois ou três períodos de trabalho.

Diferentemente das outras HEM estudadas, mais de 60% dos professores que atuam na HEM, da E.E.P.S.G. "Maria Luiza Bastos", têm de 10 a 40% da sua jornada de trabalho dedicadas à Habilitação. A esses, acrescenta-se ainda outros 20% de docentes que dedicam à HEM, de 40 a 60% da

sua carga horária semanal. Tem-se portanto, comparativamente com as demais escolas, um índice maior de professores dedicando parte expressiva da jornada de trabalho ao curso de formação de professores primários - o que autoriza supor maior envolvimento com o mesmo. Essa situação, por ser diferente daquela encontrada em outras escolas, pode estar relacionada com o fato de esta unidade escolar congregar o maior número de professores de disciplinas da Parte Diversificada, dada a sua formação acadêmica. Dessa forma, a HEM constitui para esses docentes um campo de trabalho no magistério mais específico.

É a escola que apresenta também o maior índice de professores que leciona apenas uma disciplina na HEM (64%). Cerca de 36% disseram trabalhar 2 disciplinas diferentes na Habilitação. Além disso, disseram lecionar em outros cursos de uma a quatro disciplinas e na maioria das vezes (83%), disciplinas diferentes.

A E.E.P.S.G. "Professora Maria Luiza Bastos", dentre as estudadas, é a escola que apresenta o corpo docente com menor tempo de exercício na escola pública. Cerca de 51% dos professores lecionam no magistério público há menos de 10 anos, 21% de 10 a 15 anos, e 28% de 15 a 24 anos. Não há nenhum professor de 25 anos ou mais de docência.

Da mesma forma, todos os professores disseram trabalhar na HEM há menos de 10 anos, sendo que 75% afirmaram que lecionam na Habilitação há menos de 5 anos e 25% de 5 a 9 anos. É o grupo de professores com menos experiência profissional na HEM.

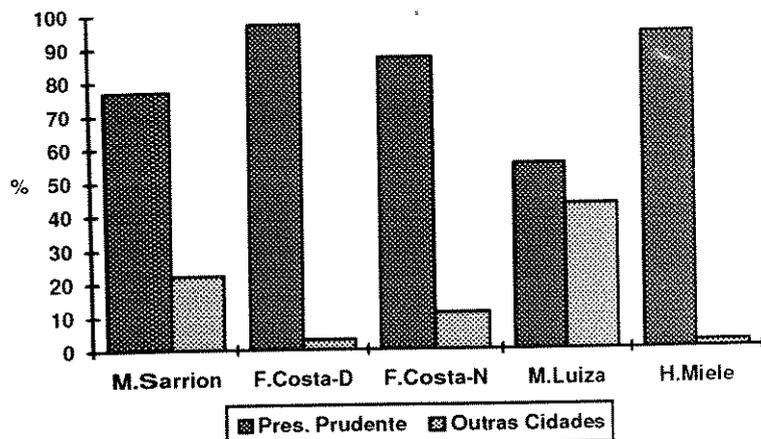
Quase todos os docentes (86%) se encontram formalmente habilitados para a disciplina com que trabalham na HEM. É a escola que apresenta o maior número de professores (71%) que estudaram em Instituição de Ensino Superior Particular e todos terminaram a graduação a partir de 1970, sendo que 62% deles, na década de 70, 38%, na década de 80, dos quais mais da metade, precisamente, depois do ano de 1985 (23%).

A maioria dos professores (80%) afirmou que trabalhava durante o tempo de faculdade, sendo que 36% exercia atividades ligadas ao magistério, 28% como secretárias, escriturárias, caixas e os outros 36% em outras atividades.

### **3.2.2 Quem são os alunos**

Na Habilitação Específica para o Magistério da E.E.P.S.G. "Professora Maria Luiza Bastos", diferentemente das outras três habilitações na cidade encontra-se o maior grupo de alunos (44%) que não reside em Presidente Prudente (gráfico 7). Moram em cidades próximas, entre 20 e 40 quilômetros de distância, como Pirapozinho, Martinópolis, Narandiba, Taciba, Tarabay, Santo Expedito, entre outras. Utilizam-se dos ônibus das prefeituras municipais das cidades, que transportam estudantes para escolas de Presidente Prudente.

GRAFICO 7  
LOCAL DE RESIDÊNCIA DOS ALUNOS DA HEM



São, na maioria absoluta, também como nos outros cursos, alunos do sexo feminino (95%).

Em relação à idade, o perfil das alunas se assemelha aos alunos do noturno da E.E.P.S.G. "Fernando Costa". Um grupo significativo de alunas (75%) tem idade que vai dos 16 aos 28 anos, havendo algumas com até mais de 40 anos.

Quase 70% dessas alunas trabalham em atividades ligadas à prestação de serviços (27%), trabalham no comércio (24%), em atividades ligadas às funções domésticas (20%) e outros trabalhos de escritório ou indústria. São poucas as que já trabalham no magistério (3%), em comparação com os índices que foram encontrados nas Habilitações das outras escolas.

Mais da metade dessas alunas que trabalham (56%) disse que exerce esta atividade atual há menos de 3 anos; 31% de 3 a 6 anos e 13% de 7 anos a mais de 10 anos.

A maioria absoluta dos alunos (88%) afirmou que dedica 8 horas ou mais por dia ao trabalho. São poucas as

alunas que trabalham apenas um período do dia, como já se observou entre os alunos que freqüentam o curso diurno.

A metade das alunas que trabalham consegue almoçar em casa, e quase a metade delas (48%) afirma que têm dificuldade para conseguir tomar banho e jantar antes de ir para a escola.

Dentre as escolas analisadas, a E.E.P.S.G. "Professora Maria Luiza Bastos" é a escola que apresenta o maior número de alunos (48%) que ingressou precocemente no mercado de trabalho, antes mesmo dos 14 anos. Cerca de 34% começaram a trabalhar dos 14 aos 17 anos, e 18% depois dos 18 anos. Para 72% dos alunos, o ingresso ao mercado de trabalho foi ocasionado pela necessidade financeira.

A maioria absoluta (98%) concluiu o curso de 1º grau em escola pública. Apenas 27% conseguiram matricular na HEM logo após o término do 1º grau. Esta escola apresenta o maior número de alunos (73%) que afirmou não ter conseguido entrar na Habilitação imediatamente após o término da escola de 1º grau. Desses, 66% demoraram de 1 a 5 anos para matricularem no curso, 29% de 4 a 14 anos, ocorrendo ainda casos de alunos que esperaram mais de 26 anos.

Como já se constatou em outras escolas, 88% dos alunos afirmam que desejam trabalhar na escola de 1º grau após a conclusão do curso. Ao mesmo tempo afirmam (90%) que desejam ingressar em curso superior, ao terminar o 2º grau, de preferência em faculdades públicas. Entre os alunos que querem continuar seus estudos em universidades, 41% deles desejam cursar Pedagogia e mais 15% escolhem outros cursos

de licenciatura. Os demais, quase a metade (44%) dos alunos, escolhem os mais diferentes cursos nas diferentes áreas que nada têm a ver com a docência no magistério de 1º grau (Jornalismo, Veterinária, Ciências Contábeis, Ciências da Computação, Odontologia, Administração de Empresas, entre outras).

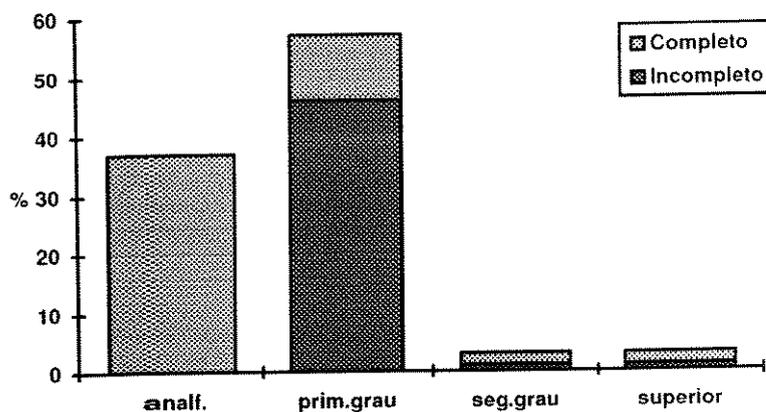
Entre os alunos da E.E.P.S.G. "Professora Maria Luiza Bastos", encontra-se o maior grupo de alunos (52%) que, pelas indicações de GOUVEIA e HAVIGHURST (1969), é classificado como pertencentes ao extrato médio, já que seus pais exercem atividades ocupacionais de natureza não manual. Ainda assim, 40% dos alunos também são pertencentes ao extrato inferior, com os pais ocupando-se de atividades categorizadas nos níveis 5, 6 e 7. (tabelas 1 e 2)

Comparando e analisando os dados coletados sobre o salário dos pais e das mães dos alunos das quatro escolas estudadas, observou-se que é, nesta escola, que os pais e as mães dos alunos da HEM apresentam as piores condições salariais. Cerca de 80% dos pais ganham de 1 a 5 salários mínimos e desses, 60% até 3 salários mínimos mensais. Somente 6% dos pais disseram ganhar mais de 10 salários. Em relação às mães, o quadro é ainda pior. A maioria absoluta (95%) das mães recebe de 1 a 5 salários mínimos e dessas, 50% recebe menos de 2 salários mínimos. São características que, sem dúvida, refletem as ocupações profissionais dos pais e das mães dos alunos.

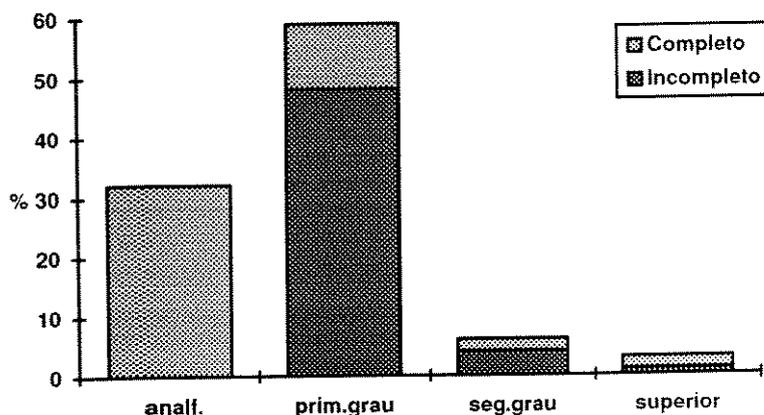
Em relação à escolaridade apresentada pelo pai e pela mãe dos alunos da HEM, é nesta escola que se observa o maior índice de pais e mães analfabetos (32% e 37%

respectivamente) e menor índice de pais e mães que chegaram ao ensino superior (3% para ambos). Apresentam a escolaridade em nível de 1º grau, 59% dos pais e 57% das mães e desses índices convém destacar que 48% dos pais e 46% das mães não chegaram a completá-lo. O índice de pais e mães que chegaram ao ensino de 2º grau é insignificante (5% para pais e 3% para mães). (gráficos 8 e 9)

**GRAFICO 8**  
**ESCOLARIDADE DAS MÃES DE ALUNOS**  
**EEPSG MARIA LUIZA BASTOS - HEM**



**GRAFICO 9**  
**ESCOLARIDADE DOS PAIS DE ALUNOS**  
**EEPSG MARIA LUIZA BASTOS - HEM**



## 4 E.E.P.S.G. "Professor Hugo Miele"

### 4.1 O espaço

Esta escola situa-se na região noroeste da cidade e como a E.E.S.G. "Monsenhor Sarrion" consistiu, de início, numa extensão da E.E.P.S.G. "Fernando Costa".

A atual E.E.P.S.G. "Professor Hugo Miele" chamava-se antes "4º Ginásio Estadual" e funcionava num prédio alugado, junto a uma escola particular (Academia Joaquim Murtinho), desenvolvendo suas atividades pedagógicas de 5ª a 8ª séries do 1º grau (antiga 1ª a 4ª séries do ginásio).

A partir de 1967, a Prefeitura Municipal começa a desapropriar lotes de terrenos, em princípio para construção de um parque infantil. Em 1973, foi publicado Decreto Lei determinando a construção de uma Unidade Escolar na área desapropriada. Em dezembro de 1975, o prédio do "4º Ginásio Estadual" já estava concluído e, então, passa a se chamar Escola Estadual de 1º grau "Professor Hugo Miele".

A implantação do Ensino de 2º grau (Inciso III) na escola se deu em maio de 1985, com a Resolução SE 98/85 publicada no D.O. de 23/05/1985, fruto da mobilização de pais de alunos, professores e funcionários que queriam que a escola também oferecesse esse grau de ensino. A mobilização pela criação do 2º grau ocorreu porque nos bairros circundantes, não havia nenhum curso de 2º grau que pudesse atender à população, dificultando a continuidade

dos estudos para muitos alunos. O curso foi instalado no período noturno, onde havia maior número de classes ociosas.

Finalmente, em 1986, foi implantada a Habilitação Específica para o Magistério, a partir da 2ª série, na medida em que a 1ª série era comum a todo o 2º grau.

Atualmente a E.E.P.S.G. "Professor Hugo Miele" conta com 52 classes nos três períodos de aulas e um total de 1.653 alunos. Dessas 52 classes, 37 são salas de 1º grau (71%) com 1.117 alunos, distribuídas em períodos da manhã, tarde e um pouco à noite. Cerca de 29% das classes, equivalente a 15 classes, com 536 alunos, são do 2º grau e funcionam no período noturno. Dessas classes, 11 (73%) são do Inciso III. A Habilitação Específica para o Magistério funciona com 4 classes, uma de cada série do curso, totalizando 134 alunos (25%), também no período noturno.

#### **4.2 Os sujeitos**

Na E.E.P.S.G. "Professor Hugo Miele" a Habilitação Específica para o Magistério apresenta o menor corpo discente em Presidente Prudente, totalizando 134 alunos matriculados, todos no período noturno. Conta também com o menor número de professores: são 20 docentes sendo 13 do Núcleo Comum e 7 da Parte Diversificada.

#### 4.2.1 Quem são os professores

Como em todas as HEM pesquisadas, as mulheres constituem a maioria do corpo docente (75%), confirmando a predominância maciça da mulher.

Mais da metade dos professores desta escola não são efetivos (57%).

Todavia, a E.E.P.S.G. "Hugo Miele" apresenta o maior percentual, entre todas as escolas pesquisadas, de professores que dão aulas apenas na Habilitação Específica para o Magistério (cerca de 43%). Os demais docentes, como em outras habilitações pesquisadas, lecionam ao mesmo tempo na HEM, no ensino de 1º e 2º graus ou na HEM e no ensino de 1º grau apenas.

Cerca de 72% dos professores pesquisados apresentam uma carga horária semanal de trabalho que vai de 30 a 50 horas-aulas e 28% tem menos de 20 horas aulas semanais de trabalho, não havendo nenhum professor que trabalha de 20 a 30 horas semanais. Mais da metade dos docentes disseram trabalhar em dois períodos do dia (58%), 14% em três períodos, isto é, manhã, tarde e noite e 28% apenas o período da noite.

Como já se afirmou, 43% dos professores lecionam toda a jornada de trabalho apenas na HEM (índice inédito para Presidente Prudente). Cerca de 43% dos docentes lecionam na HEM menos de 20% da carga horária semanal de aulas e 14%, de 30% a 40% de sua jornada total. Portanto,

conta esta escola com um fato significativo se se pensar na possibilidade de trabalhar com professores que possam se dedicar apenas com a docência na HEM, uma vez que apresenta o maior número de docentes que leciona exclusivamente na Habilitação.

Os docentes desta escola têm de 5 a 25 anos de experiência no magistério da rede pública, ocorrendo uma concentração maior (58%) de professores que já lecionou de 15 a 25 anos e 13% de 10 a 15 anos e 29% que lecionaram de 5 até 9 anos. No entanto, a grande maioria (86%) tem menos de 10 anos de docência na Habilitação Específica para o Magistério (58% menos de 5 anos e 28% de 5 a 9 anos). Apenas 14% disseram ter uma experiência maior, entre 15 a 20 anos de docência na Habilitação.

Como em outras escolas, a maior parte dos professores (72%) se encontra habilitada legalmente para a disciplina com que trabalha na HEM e 80% deles conseguiram essa Habilitação em faculdades particulares, todos a partir do anos de 1970.

Repetindo a situação dos professores de outras escolas, 71% trabalharam durante o curso de graduação e desses, 40% em atividades ligadas ao magistério. Os demais se dedicavam em atividades de escritório, atividades no setor de telecomunicações e outras atividades.

#### **4.2.2 Quem são os alunos**

Ao contrário da E.E.P.S.G. "Professora Maria Luiza Bastos", é esta escola que apresenta o maior índice

de alunos que residem em Presidente Prudente (98%) (gráfico 7), como também apresenta o maior índice de alunos trabalhadores (70%). Esses alunos trabalham em atividades ligadas à prestação de serviços (26%) (secretária, recepcionista cabeleireira, atendente, telefonista, etc.), no comércio (21%), em escritório (14%), entre outras. Tão somente 7% disseram exercer funções domésticas e nenhum deles trabalha no magistério de 1º grau ou pré-escola como se detectou em outras escolas. A maioria dos alunos trabalha na atual atividade há menos de 3 anos (53%), 24% de 3 a 6 anos e 21% há mais de 7 anos. De uma certa forma é a escola que apresenta alunos com maior tempo de experiência no exercício da atividade profissional atual.

Da mesma forma que na E.E.P.S.G. "Maria Luiza Bastos", 88% dos alunos disseram que trabalham por dia 8 horas e/ou mais. Para o cumprimento desta carga horária, a metade desses alunos não dispõem de condições para almoçar em casa e tem dificuldades para tomar banho e jantar antes de ir para escola assistir às aulas noturnas.

A maior parte dos alunos que trabalham e, como vimos, constitui a maioria dos discentes, ingressaram no mercado de trabalho um pouco mais tardiamente que os alunos da E.E.P.S.G. "Professora Maria Luiza Bastos". A maioria dos alunos da E.E.P.S.G. "Hugo Miele" (65%) começaram a trabalhar depois dos 14 anos até 18 anos, afirmando que isso ocorreu devido às necessidades financeiras, porque precisavam ajudar em casa.

Como nas outras Habilitações pesquisadas, a grande maioria dos alunos concluiu o ensino de 1º grau em

escola pública. Só que mais da metade (55%) não se matriculou na HEM, logo após o término da escola de 1º grau, demorando para isto de 1 a 5 anos (62%), de 6 a 14 anos (29%) e de 15 a 20 anos (9%).

Embora quase 90% dos alunos afirmem que desejam trabalhar na escola de 1º grau, logo após a conclusão do curso do magistério, 92% aspiram ingressar em um curso superior, dos quais, a maior parte em cursos oferecidos em faculdades públicas. Cerca de 60%, o maior índice percentual encontrado nas escolas pesquisadas, desejam buscar vagas em cursos de licenciatura que formam professores, dos quais, 40% especificamente o curso de Pedagogia.

A situação social dos alunos da E.E.P.S.G. "Professor Hugo Miele" não se diferencia muito dos alunos do noturno da E.E.P.S.G. "Fernando Costa". Há um grupo significativo (52%) de alunos pertencentes ao extrato social inferior (pais com ocupação de nível 5, 6 e 7) e um outro grupo menor (32%) de alunos do extrato médio (pais com ocupação de nível 3 e 4) (tabela 1).

As condições salariais dos pais e das mães dos alunos desta escola não são diferentes dos alunos noturnos de outras escolas. São poucos os pais e mães que ganham mais de 10 salários mínimos, encontrando-se maior concentração (62% para pais e 87% para mães) na faixa salarial de até 5 salários mínimos.

Com referência à escolaridade do pai e da mãe dos alunos é nesta escola que se encontrou o maior índice de pais e mães com escolaridade de 1º grau (62% e 79%) dos

quais a grande maioria (46% dos pais e 54% das mães) não conseguiu concluí-lo. Acrescentando a esses índices 19% de pais analfabetos e 17% de mães analfabetas, teremos tão somente 19% dos pais e 4% das mães que conseguiram chegar ao 2º grau de ensino e à universidade (gráfico 10 e 11).

Portanto, para um índice muito grande de alunos (81%), o fato de estar cursando a HEM significa ter conseguido melhores condições de escolaridade do que o próprio pai (81%) e a própria mãe (96%) obtiveram durante a vida.

**GRAFICO 10**  
**ESCOLARIDADE DAS MÃES DE ALUNOS**  
**EEPSG PROF. HUGO MIELE - HEM**

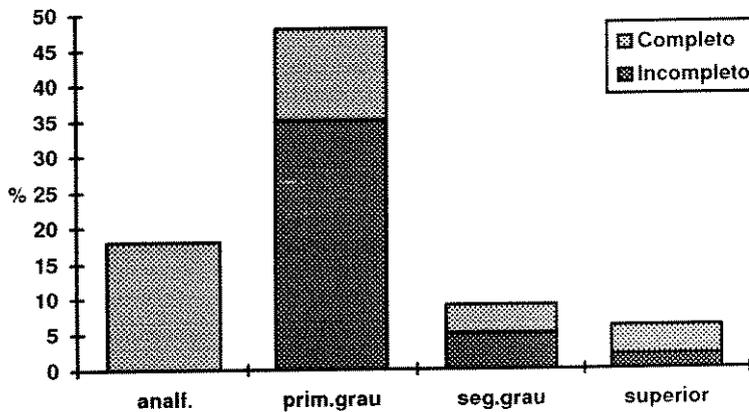
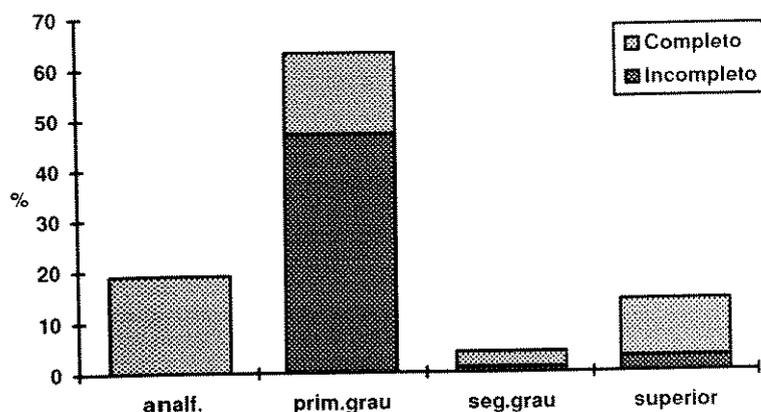


GRAFICO 11  
ESCOLARIDADE DOS PAIS DE ALUNOS  
EEPSG PROF. HUGO MIELE - HEM



## 5 O Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) de Presidente Prudente.

### 5.1 O espaço

O CEFAM de Presidente Prudente foi instalado na E.E.P.G. "Norma Clarinda", escola pública de 1º grau com classes de 1ª a 8ª séries, de acordo com o Decreto 28089 de 1988 e Resolução SE 14 de 28/01/1988. Passou a funcionar a partir do ano de 1988. Para este primeiro ano de funcionamento do CEFAM, foram oferecidas quatro classes de 1º ano com 30 alunos por classe, totalizando 120 vagas para os alunos. Neste ano, assim como o seguinte (1989), o número de candidatos inscritos para o processo seletivo ao preenchimento de vagas oferecidas não foi muito maior que o número de vagas que o curso oferecia. A Coordenação do CEFAM contratou 12 professores para trabalharem com as disciplinas de grade curricular do 1º ano, quase todas do Núcleo Comum, sendo apenas Psicologia Geral (matéria de

livre escolha do estabelecimento) e História da Educação, da Parte Diversificada.

A partir do ano de 1990, com um trabalho melhor de divulgação do curso e do processo seletivo dos candidatos, aumentou significativamente a procura pelo CEFAM. Em 1991, chegou-se a 200 candidatos inscritos, em 1992, cerca de 500 candidatos e em 1993 inscreveram-se 700 candidatos para o processo seletivo do 1º ano do curso.

Apenas no ano de 1991 o CEFAM passou a oferecer as quatro séries do curso de formação de professores. Neste momento, o corpo discente era constituído por 360 alunos aproximadamente, distribuídos em 12 classes e o corpo docente passou de 12 professores em 1988 a 30 em 1991.

No 4º ano de existência do CEFAM de Presidente Prudente, o prédio da E.E.P.G. "Norma Clarinda" passou a ser insuficiente para abrigar todas as classes do CEFAM. As três classes do 4º ano passaram a funcionar dentro de salas de aulas cedidas no prédio, onde está instalada a Divisão Regional de Ensino de Presidente Prudente.

Em 1993, com a construção de um prédio novo para o 1º grau, contendo 9 salas de aula, todas as demais classes do CEFAM voltaram a funcionar novamente dentro da unidade escolar citada.

Em relação à evasão dos alunos no CEFAM de Presidente Prudente, pode-se verificar que:

- em 1988 - entraram 121 alunos, dos quais 85 concluíram o curso (29,75% de evasão)
- em 1989 - entraram 93 alunos, dos quais 76 concluíram o 4º ano (18,20% de evasão)

- em 1990 - entraram 91 alunos, dos quais 67 estão atualmente no 4º ano (26,30% de evasão)
- em 1991 - entraram 90 alunos dos quais 85 se encontram no 3º ano (3,5% de evasão)
- em 1992 - entraram 90 alunos dos quais 86 estão no segundo ano (4,4% de evasão)
- em 1993 - entraram 90 alunos que até então, estão todos freqüentando o curso.

Segundo as informações da Coordenadora, a evasão dos alunos ocorre por conta de reprovações do aluno, mudança da família para outras cidades, casamento ou gravidez precoce, desinteresse pelo curso e até mesmo pela falta de condições do aluno se manter apenas com a bolsa.

De acordo com a Professora Alvina Rotta, que respondeu pelo cargo de Coordenador Pedagógico de CEFAM durante 4 anos e durante esse período realiza um verdadeiro trabalho de construção do curso, dois pontos são apontados como sugestivos, a partir da sua experiência, quais sejam:

- a "solidão" para se criar um projeto novo para a educação brasileira;
- a grande dificuldade na composição do quadro docente, devido à falta de profissionais competentes, interessados e qualificados para a função docente, chegando mesmo a ter que contratar, em 1993, um aluno do 4º ano de licenciatura para dar aulas no CEFAM.

Por outro lado, afirma que foi positiva, muito gratificante, a possibilidade de estar desenvolvendo um trabalho diferenciado, visando a melhor qualidade na formação do professor, e à possibilidade de favorecer o

crescimento dos professores que participam do projeto CEFAM.

## 5.2 Os sujeitos

No ano da coleta de dados (1990), no CEFAM, havia 256 alunos matriculados e 25 professores, dos quais 14 do Núcleo Comum e 11 da Parte Diversificada.

### 5.2.1 Quem são os professores

Em relação aos professores que lecionam no CEFAM, observou-se que 80% são do sexo feminino. Os 20% restantes são do sexo masculino e são todos docentes do Núcleo Comum.

Embora o Projeto CEFAM se constitua num programa alternativo da Secretaria da Educação e assegure melhores condições de trabalho ao professor, constatou-se que, dentre os docentes, menos da metade (47%) leciona exclusivamente no CEFAM. Portanto, mais da metade dos professores (53%) leciona no CEFAM e concomitantemente no ensino de 2º grau (20%); no CEFAM e no ensino de 1º e 2º graus (12%); no CEFAM, no curso de 1º grau e na universidade (7%); no CEFAM, no ensino de 2º grau e na Habilitação Específica para o Magistério (7%); ou no CEFAM e no ensino superior (7%). Portanto, desses 53% dos professores, 40% lecionam em duas escolas e 13% em até 3

escolas diferentes e, na maior parte das vezes, em escolas públicas.

No entanto, percebeu-se que 60% dos professores dão mais de 30 horas-aula semanais no CEFAM, 20% de 20 a 29 horas-aula. Essa situação é bastante diferente da situação dos professores que lecionam na Habilitação Específica para o Magistério que, marcadamente, dedicam ao curso de formação do professor uma carga horária pequena de aulas. No CEFAM, a maioria dos professores (80%) dedica ao curso entre 70% e 100% do total das horas-aula de trabalho semanal. Essa característica pode ser resultado da forma de seleção e contratação de docentes ao programa CEFAM propriamente dito.

É preciso ainda registrar que a maioria absoluta dos professores (87%) leciona apenas uma disciplina no CEFAM, e 13% trabalham com duas disciplinas. Essa situação é bastante privilegiada, se comparada com a situação dos professores da Parte Diversificada da HEM que chegam a trabalhar com até quatro disciplinas diferentes na Habilitação.

Com essas constatações, torna-se possível se pensar em professores que possam estar se dedicando ao aprofundamento teórico de sua disciplina, ao aprimoramento de seu trabalho pedagógico e ao aperfeiçoamento de projetos que visem à melhoria do ensino no curso de formação de professores.

Apesar de todos os docentes lecionarem no CEFAM há menos de 4 anos, tempo de duração do Projeto CEFAM na cidade, 60% deles têm menos de 10 anos de exercício na rede

pública de ensino, 21% de 10 a 25 anos de experiência e 19% têm mais de 25 anos de magistério. Esses últimos são os docentes aposentados que estão sendo reaproveitados no projeto, dada a sua competência na docência da escola pública.

Apenas um professor (7%) não está habilitado legalmente em relação à disciplinas que leciona no CEFAM. Todos concluíram o curso superior a partir de 1970, dos quais 54% na década de 70 e 46% na década de 80, a maioria (64%) em instituição de ensino particular. Isso coincide com os dados dos professores da HEM. Coincide, também, com o período pós Reforma Universitária, quando o número de faculdades particulares aumentou quantitativamente no país, particularmente no Estado de São Paulo, oferecendo um ensino de qualidade duvidosa, principalmente no que se refere aos cursos de formação de professores.

### **5.2.2 Quem são os alunos**

Como na Habilitação Específica para o Magistério, os alunos que freqüentam o CEFAM são, na quase totalidade, do sexo feminino (94%), confirmando, uma vez mais, a predominância maciça da mulher na composição social do magistério para as primeiras séries do ensino de 1º grau.

Quase 85% dos alunos estão na faixa etária que vai de 16 a 24 anos, e os 15% restantes tem 14 ou 15 anos de idade. Essa grande concentração de alunos na faixa de idade que abrange dos 14 aos 24 anos é diferente do que se

encontrou na HEM. Na HEM, a faixa etária se amplia para além dos 24 anos, chegando a ter alunos com mais de 40 anos. Essa constatação é fruto das exigências da Resolução SE 279/88 que esclarece que as vagas de 1ª série do CEFAM deverão ser preenchidas por alunos que estejam na faixa etária dos 14 aos 21 anos.

Como o CEFAM funciona em tempo integral, os alunos recebem uma bolsa de estudos que lhes permite viabilizar os estágios e a sua permanência na escola, sem se preocupar com o aspecto financeiro. No entanto, 40% dos alunos disseram ter exercido atividade remunerada antes de seu ingresso no programa, e que se dedicaram a atividades ligadas ao comércio (27%), serviços de escritório (18%), atividades na indústria (13%) e funções domésticas (18%), entre outras. Cerca de 85% desses alunos ingressaram no mercado de trabalho entre 12 e 20 anos, por necessidade financeira (43%), para ter seu próprio dinheiro (23%), porque gosta e teve vontade de trabalhar (10%), para manter os estudos (6%), entre outros motivos.

A maioria dos alunos do CEFAM (77%) reside em Presidente Prudente. Dos 23% dos alunos que disseram morar em outras cidades, todos residem, como os da HEM, em cidades circunvizinhas ao município, distantes de 20 a 40 quilômetros, e que fazem parte da micro região de Presidente Prudente.

A maioria absoluta dos alunos do CEFAM (96%) concluiu o ensino de 1º grau em escola pública. Apenas 3% é que terminou o 1º grau em escola particular. Destinar as vagas do CEFAM prioritariamente aos egressos da escola

pública é outra das exigências da Resolução SE 279/88 já citada. Diferentemente da HEM, quase 75% dos alunos matricularam-se no Curso, logo após o término de ensino de 1º grau. Dos 25% dos alunos que não se matricularam, imediatamente, após a conclusão do 1º grau, 65% deles demorou menos de 2 anos; 25% esperou de 2 a 4 anos, 6% de 4 a 6 anos e 4% esperou 7 anos.

Cerca de 95% dos alunos do CEFAM pretendem lecionar no escola de 1º grau ao término do curso; um índice percentual maior do que aquele encontrado entre os alunos da HEM.

Um índice de alunos maior do que o apresentado pelos alunos da HEM também manifesta desejo de ingressar no ensino superior (96% do CEFAM contra 82% da HEM), de preferência em faculdades públicas (61%).

Tão somente 2% dos alunos (5 pessoas) afirmaram não querer cursar ensino superior e desses 5 alunos, apenas 2 deles disseram que não aspiram ao ensino superior, porque desejam trabalhar no magistério de 1ª a 4ª séries. Isto significa que apenas 1% do total dos alunos pesquisados no CEFAM está freqüentando o curso, porque realmente desejam ser professores e trabalhar no magistério de 1ª a 4ª séries e não sonham em continuar sua formação em nível superior.

Grande parte dos alunos do CEFAM (60%) pode ser classificada como pertencentes ao extrato inferior, já que seus pais exerceram profissões que, segundo GOUVEIA e HAVIGHURST (1969) pertenciam a esta classe social: em atividades de supervisão e trabalho manual, ocupações manuais especializadas e ocupações manuais semi-

especializadas ou não especializadas. É menor (36%) o índice de alunos pertencentes ao extrato médio que abrange todas as ocupações de natureza não manual e insignificante (4%) o percentual de alunos de extrato alto ou médio-alto. (tabela 5).

Entre as mães dos alunos, a metade delas são domésticas ou donas de casa. A análise que se depreende, em razão das ocupações profissionais exercidas pelas mães, não foge das características encontradas entre as mães dos alunos da HEM (tabela 5).

TABELA 5

Atividades Profissionais dos Pais e das Mães dos Alunos do CEFAM de Presidente Prudente

ATIVIDADES PROFISSIONAIS	Pai		Mãe	
	nº	%	%	nº
Altos cargos políticos e admin., Propr. de Grandes Empresas e Assemelhados	1	1	-	-
Profis. liberais e outros de nível equivalente. Cargos de gerência ou direção em empresas. Propr. de empresas médias	5	3	24	30
Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não manuais. Propriet. de pequenos estabelecimentos	35	20	4	5
Ocupações não manuais de rotina e assemelhados	28	16	5	6
Supervisão de trab. manual	9	5	1	1
Ocupações manuais especializadas	76	44	28	35
Ocupações manuais semi-especializadas	18	11	18	23
TOTAL	172	100	80	100

Em relação ao salário dos pais e das mães dos alunos do CEFAM, as informações não são diferentes daquelas encontradas junto aos alunos dos cursos noturnos da HEM.

Entre os pais, 47% recebem de 4 a 9 salários mínimos por mês, 39% até 3 salários e 14% mais de 10 salários mínimos. Entre as mães, um percentual maior (61%) recebe até 3 salários mínimos mensais, 33% de 4 a 9 salários e 6% mais de 10 salários mínimos (tabela 6).

TABELA 6

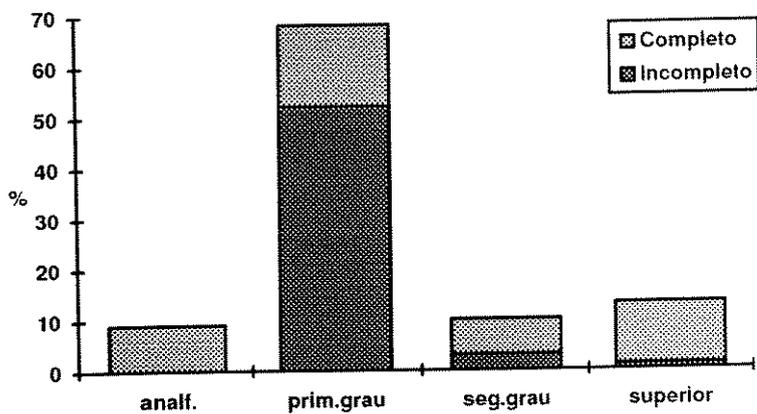
Salário Mensal das Mães e dos Pais dos Alunos do CEFAM

ESCOLAS	Mãe		Pai	
	n <sup>o</sup>	%	n <sup>o</sup>	%
Menos de 2 salários mínimos	31	28	18	10
2 a 4 salários mínimos	36	33	51	29
4 a 6 salários mínimos	21	19	45	26
6 a 10 salários mínimos	14	14	36	21
Mais de 10 salários mínimos	7	6	25	14
TOTAL	109	100	175	100

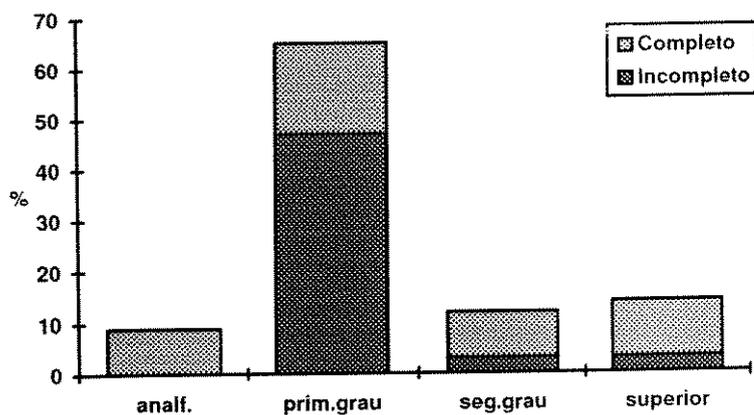
Quanto à escolaridade alcançada pelo pai e pela mãe dos alunos, notamos que existe semelhança com os alunos da HEM. A maioria dos pais (66%) e das mães (67%) conseguiram chegar ao ensino de 1<sup>o</sup> grau, e como na HEM, a maioria dos pais (47%) e das mães (51%) disseram que não terminaram as 8 séries correspondentes a esse grau de ensino. Quase 10% dos pais e das mães não possuem escolaridade nenhuma e afirmaram serem analfabetos. São insignificantes os índices de pais (12%) e mães (10%) com o ensino de 2<sup>o</sup> grau, e/ou, o ensino superior (13% para pais e para mães) (gráfico 12 e 13). Portanto, repete-se a situação encontrada na HEM. Para um grupo significativo de alunos, o fato de estar cursando o CEFAM significa ter

conseguido melhores condições de escolaridade do que os próprios pais obtiveram durante as suas vidas.

**GRAFICO 12**  
**ESCOLARIDADE DAS MÃES DE ALUNOS**  
**CEFAM**



**GRAFICO 13**  
**ESCOLARIDADE DOS PAIS DE ALUNOS**  
**CEFAM**



## **CAPÍTULO III**

### **AS REPRESENTAÇÕES DOS SUJEITOS ACERCA DA REALIDADE DA HEM**

Para refletir sobre as possibilidades de melhorar a qualidade do ensino da escola pública, através da formação de professores em nível de 2º grau, procurou-se conhecer as representações que os alunos da Habilitação Específica para o Magistério e os professores que nela lecionam têm a respeito do próprio curso, de suas dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico e o que pensam sobre o fracasso escolar. A partir das opiniões, expectativas e aspirações de alunos e professores da Habilitação, o estudo pretende localizar as deficiências e dificuldades que poderão estar interferindo na qualidade do ensino oferecido no processo de formação desse profissional.

#### **1 O que pensam professores e alunos do curso HEM**

Pela pesquisa realizada, constatou-se que nem todos os professores que trabalham na Habilitação Específica para o Magistério o fazem por estarem conscientemente motivados a colaborar na formação de novos professores (apenas 19%). Um grupo significativo de docentes (61%) declarou que leciona na HEM porque "as aulas

lhes foram atribuídas, sem escolha" ou simplesmente "para completar a carga horária". Observou-se que este fato ocorre, mais freqüentemente, entre os professores do Núcleo Comum (do que entre os da Parte Diversificada), que são justamente aqueles que têm uma carga horária de aula semanal muito pequena no curso.

O maior comprometimento dos professores da Parte Diversificada com os objetivos e a identidade do curso fica evidenciada, quando se comparam as suas respostas às do conjunto dos professores do Núcleo Comum. Para 75% destes, estar lecionando na HEM significa apenas complemento de carga horária ou atribuição compulsória de aulas. Apenas 15% deste grupo se referiu à sua contribuição na formação de novos professores. Já entre os professores da Parte Diversificada, totaliza 65% os que se referem à colaboração na formação de novos docentes ou ao gosto e à realização com o trabalho na HEM.

Tal fato foi referido pelos professores da seguinte forma:

*"Não escolhi as aulas. Só soube que a turma era do magistério quando a conheci". (Profa. História).*

*"Na atual estrutura educacional você não escolhe as aulas, simplesmente 'pega' a classe por motivo de horário ou jornada de trabalho". (Profa. Geografia).*

*"Porque só sobrou esta classe no 2º grau para completar a jornada". (Profa. Matemática).*

*"Eu precisava completar a minha jornada que é integral". (Profa. de Geografia)*

A preocupação em dar aulas na HEM motivada por um compromisso com a formação de novos professores é encontrada com maior frequência entre os docentes da Parte Diversificada do que entre os do Núcleo Comum (tabela 7), expressando-se assim:

*"Porque achava que podia fazer melhor do que os meus antigos professores". (Profª. Didática).*

*"Vontade de participar na formação de professores preocupados com o processo educacional". (Prof. Biologia).*

*"Porque senti que tinha obrigação de contribuir para a melhor formação de nossos professores e que a minha disciplina é para esta formação, muito importante". (Profª. de Educação Artística)*

TABELA 7

Motivo da escolha do professor para lecionar na Habilitação Específica do Magistério

Motivos	Profs.do Núcleo Comum		Profs.da Parte Di-versificada		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Completar carga horária	16	42	1	7	17	33
As aulas foram atribuídas, sem escolha	13	33	2	14	15	28
Colaborar na formação de novos professores	6	15	4	29	10	19
Novas experiências	4	10	1	7	5	9
Por que o trabalho o realiza: porque gosta	-	-	5	36	5	9
A clientela é mais consciente da realidade	-	-	1	7	1	2
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

Obs:- 11 professores não responderam a questão.

De forma semelhante, os alunos da Habilitação Específica para o Magistério apontaram os motivos pelos quais escolheram a Habilitação como curso de 2º grau a ser freqüentado (tabela 8).

TABELA 8

Motivo para escolha do curso de Magistério, segundo os alunos da HEM, conforme escolas

MOTIVOS	Monsenhor Sarrion		Fernando Costa				M. Luiza Bastos		Hugo Miele		TOTAL	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
<b>Características pessoais do aluno:</b>												
Gostar do Curso	24	16	8	9	18	10	17	13	15	21	82	13
Gostar de crianças	36	24	17	19	28	15	19	14	7	9	107	17
Ter vocação	2	1	4	4	9	5	2	1	1	1	18	3
Adquirir conhecimentos	2	1	1	1	5	3	4	3	-	-	12	2
<b>SUB-TOTAL</b>	64	42	30	33	60	33	42	31	23	31	219	35
<b>Características do Magistério:</b>												
Caráter profissionalizante do curso	27	18	23	25	44	24	31	24	15	21	140	22
Preparar-se para uma faculdade especializada	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	2	1
Quer ser professor	17	11	16	18	25	14	26	19	12	16	96	15
Pretende dar aulas	32	21	16	18	31	17	15	11	17	23	111	17
Considera profissão importante, boa profissão	6	4	4	4	16	8	6	4	6	8	38	6
<b>SUB-TOTAL</b>	82	54	61	67	116	63	78	58	50	68	387	61
A influência de outras pessoas	1	1	-	-	1	1	-	-	-	-	2	1
A falta de opções para outros cursos	5	3	-	-	7	3	15	11	1	1	28	3
<b>TOTAL</b>	152	100	91	100	184	100	135	100	74	100	676	100

OBS:- 57 alunos não responderam a questão.

Como se pode observar pelos dados apresentados, um grupo significativo de alunos (61%) disse que a opção pela Habilitação foi feita, em decorrência das características profissionalizantes do próprio curso, que prepara docentes para as quatro primeiras séries do 1º grau

e para a pré-escola, justificando que a escolha se deu pelos motivos textualmente citados:

*Porque queria ser professora de primário ... (aluna 4<sup>o</sup> ano diurno).*

*"Porque pretendo dar aulas". (aluna 4<sup>o</sup> ano noturno).*

*"Porque pretendo lecionar para crianças". (aluna 4<sup>o</sup> ano noturno)*

*"Porque o magistério sempre foi um curso que forma professor". (aluna 4<sup>o</sup> ano noturno)*

*"Porque eu não tenho condições de pagar uma faculdade e o "magistério" é um curso profissionalizante". (aluno 4<sup>o</sup> ano diurno)*

*"Porque minha mãe é viúva, é uma profissão a mais para meu sustento, caso não consiga terminar faculdade". (aluna 4<sup>o</sup> ano noturno)*

*"Além do curso ser profissionalizante, o que me fez optar por ele, descobri que realmente é minha vocação o magistério". (aluno 4<sup>o</sup> ano diurno)*

*"Porque é uma profissão que está no meu alcance". (aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

Cerca de um terço dos alunos (34%) disse que escolheu a HEM, em razão de suas próprias características pessoais, utilizando-se de argumentos bastante subjetivos, como os inscritos nas transcrições abaixo:

*"Porque gosto de trabalhar com crianças". (aluna do 4º ano noturno).*

*"Porque sempre gostei desse curso e principalmente porque é um trabalho com crianças...". (aluna 4º ano diurno).*

*"Porque sempre quis ser professora e achava que tinha o dom de lidar com crianças que eu adoro". (aluna 4º ano manhã)*

*"Porque o meu sonho sempre foi ser professora". (aluna 4º ano diurno)*

É interessante observar que nenhum aluno declarou ter escolhido o curso para fugir das dificuldades das matérias complexas - as da área de exatas, por exemplo, como suposto por alguns professores. Apenas 3% afirmaram ter escolhido a HEM por falta de opções para outros cursos na cidade e 1% pela influência de outras pessoas.

Também no que se refere aos professores, cumpre ressaltarmos que, apesar dos docentes estarem atuando na HEM e, portanto, participando do processo de formação de professores para as séries iniciais do ensino de 1º grau, são poucos (8%) os que se manifestaram, positivamente, sobre a qualidade do curso e sua possibilidade de assegurar uma boa formação aos futuros professores. A maioria dos professores (76%) expressou opiniões negativas sobre a Habilitação Específica para o Magistério. Consideram que o curso é ruim e expressam essa avaliação de formas

diferentes, por vezes contundentes, chegando, à vezes, a afirmações depreciativas sobre a HEM:

*"Deixa muito a desejar". (Prof. Biologia)*

*"Deveria ser revista quanto aos seus objetivos e conteúdos".  
(Prof. Biologia e Programa de Saúde).*

*"Deve ter mais tempo e material didático melhor para os alunos estudarem e obter (sic) uma melhor formação".  
(Prof. Metodologia Ensino de Ciências e Matemática).*

*"Precisa sofrer modificações: menos teoria e mais ação".  
(Prof. Didática)*

*"Poderia ser bem melhor, muito melhor: excesso de sugestões teóricas e pouca praticidade de fato". (Prof. Filosofia de Educação)*

*"É um curso que está em 'coma'". (Prof. Matemática).*

*"No que diz respeito à alfabetização, a HEM deixa muito a desejar". (Prof. Geografia)*

De igual forma, grande parte dos alunos da Habilitação Específica para o Magistério (68%) têm, também, opiniões bastante negativas sobre o curso que freqüentam. As razões que apresentam para justificar essa avaliação são várias: entre elas, destacam-se :

*"Infelizmente não é aquilo que esperava pois o planejamento do currículo e falta de professores habilitados deixam muito a desejar, pois na teoria é uma*

*coisa, na prática a coisa muda de figura". (aluna 4<sup>o</sup> ano diurno)*

*"Está um total fracasso e não temos estímulo de nenhuma parte". (aluna 4<sup>o</sup> ano noturno)*

*"Curso fraco pois o que vemos aqui é muito diferente da realidade que vamos enfrentar". (aluna 4<sup>o</sup> ano noturno)*

*"Curso é fraco. Não é bem estruturado, falta prática, teoria, condições materiais e ambientais na escola". (aluna 4<sup>o</sup> ano diurno) (40%)*

*"Muito fraco, conteúdos que não têm nada a ver com este curso". (aluna 4<sup>o</sup> ano noturno)*

*"É um curso defasado, fraco, que não dá margem nem para um bom trabalho, nem para se prestar um vestibular ou um concurso". (aluno 4<sup>o</sup> ano diurno)*

*"Curso fraco, há professores que deixam muito a desejar, sabem bem menos que certos alunos; é necessário melhorar". (aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

*"Está muito fraco, os professores conversam muito, pouco ensinam e exigem do aluno o que não ensinou". (aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

*"A qualidade do curso depende muito dos professores que, na maioria, estão deixando muito a desejar". (aluno 4<sup>o</sup> ano Fernando Costa)*

*"O magistério hoje está sendo uma coisa fora da realidade, não tem professores especializados na área". (aluno 4<sup>o</sup> ano diurno)*

*"Precisa ter profissionais especializados em cada área ou matéria, recursos didáticos, mais prática com alunos, enfim uma série de coisas para melhorar um pouco mais".*  
(aluno 4<sup>o</sup> ano diurno)

Essa avaliação negativa que fazem alunos e professores sobre o curso é reveladora, principalmente quando se constata que a quase totalidade dos alunos fizeram a opção pela Habilitação por gostarem do magistério e/ou pelo caráter profissionalizante do curso e não se sentem satisfeitos em suas expectativas e nem seguros para a profissão que pretendem abraçar.

Essa constatação negativa talvez justifique a opinião que docentes e alunos têm a respeito da qualidade do professor que está sendo formado pela HEM nos dias de hoje.

A maior parte dos docentes (71%) afirmou que a Habilitação Específica para o Magistério está formando professores de nenhuma qualidade, desinteressados, deficientes e mal preparados. Considerem-se, para ilustração, os registros citados:

*"Um péssimo professor, sem vocação, sem objetivo nenhum". (Prof. Inglês)*

*"Professores desinteressados e com deficiências". (Prof. Língua Portuguesa)*

*"Na maioria, professores que não gostaria para meus filhos". (Prof. Matemática)*

*"Infelizmente, um professor que na maioria das vezes não 'sabe' nem o mínimo que deverá ensinar no 1º grau". (Prof. Psicologia)*

*"Professores desinteressados que não têm consciência do que está fazendo". (sic) (Prof. Didática)*

*"Na maioria, são professores incapacitados, sem conhecimentos teóricos e práticos suficientes...". (Prof. Língua Portuguesa)*

*"Professor de baixa qualidade, sem pré-requisitos para lidar com as crianças". (Prof. de E.M.C. e Língua Portuguesa)*

Também entre os alunos, a maior parte (73%) acha que o curso está formando professores de péssimo nível profissional, fracos, sem o mínimo de conhecimento, desinteressados, "desentendidos", enfim, professores que deixam a desejar. São bastante contundentes as palavras de alguns alunos do 4º ano, que estão concluindo o curso e que, por isso, já podem avaliar a qualidade do professor que nele está sendo formado:

*"Está sendo formado um professor que não tem a noção do que seja educar". (aluno 4º ano noturno)*

*"Um professor que vai atuar sem a mínima condição". (aluno 4º ano noturno)*

*"Fracos e sem condições de exercer uma profissão". (aluno 4º ano noturno)*

*"Professores mal formados porque alguns docentes do curso não passam um bom conteúdo e os alunos não têm força de vontade para aprender e lutar para saber". (aluno 4º ano diurno)*

*"Professores incapacitados, que formados não têm coragem de assumir uma classe". (aluno 4º ano noturno)*

*"Está (sic) sendo formado professores sem condições nenhuma de, ao menos, alfabetizar alguém". (aluno 4º ano noturno)*

*"Na sua maioria, nem todos, as pessoas que saem deste curso "trazem" problemas de alfabetização (escrita e fala), portanto creio que não podiam estar saindo formados para alfabetizar". (aluna 4º ano diurno)*

Essas avaliações, tanto do ponto de vista do professor que leciona na HEM, quanto na opinião dos alunos que estão terminando a sua formação, constituem um aspecto importante a ser considerado, se se deseja melhorar a qualidade do ensino da escola fundamental, via formação de professor para as séries iniciais. Há necessidade de se definirem mudanças dentro do curso, para que se altere, radicalmente, o tipo de professor que está sendo, hoje, formado pela Habilitação Específica para o Magistério.

A maioria dos professores pesquisados (72%) também acha que hoje a Habilitação Específica para o Magistério tem formado professores de menor qualidade, em relação à Escola Normal de antigamente. E esta opinião é mais marcante entre os professores do Núcleo Comum (que dão

poucas aulas no curso), do que entre os da Parte Diversificada. Justificam que isso ocorre por várias causas, destacando-se, entre elas, as que aparecem transcritas abaixo:

*"A clientela que procura o magistério hoje é mais fraca intelectualmente, e economicamente vem das famílias de baixo nível sócio-econômico...". (Prof. Química)*

*"O nível dos que procuram o magistério é inferior e a escola pouco realiza para mudar esta situação". (Prof. História)*

*"Reflete a crise geral da Educação e o baixo nível cultural de alunos e professores". (Prof. Língua Portuguesa)*

*"Os alunos geralmente trabalham, isto dificulta o estudo". (Prof. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau)*

*"Os professores que lecionam no curso são menos preparados que antes". (Prof. Língua Portuguesa)*

O despreparo dos professores que, hoje, lecionam na HEM foi apontado por cerca de 10% dos professores pesquisados, como sendo o elemento causador fundamental da queda da qualidade na formação do novo professor. Já 64% dos professores atribuem essa queda da qualidade ao nível sócio-econômico da clientela que hoje frequenta a HEM.

## 2 As dificuldades e/ou problemas encontrados na HEM

Os professores foram indagados se, na realização de seu trabalho pedagógico na Habilitação Específica para o Magistério, encontram dificuldades e/ou problemas com relação ao conteúdo; com relação à metodologia de ensino, organização e execução das aulas; quanto à avaliação de aprendizagem; quanto a recursos e quanto à clientela escolar. O maior número de docentes afirmou que encontra dificuldades e/ou problemas, em primeiro lugar, em relação ao conteúdo, em seguida, com relação à clientela escolar; depois, em relação a recursos (material, bibliografia, subsídios, documentos). Disseram também que encontram menos dificuldades na questão da avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Entre os professores que declararam encontrar dificuldades e/ou problemas na realização do seu trabalho pedagógico em relação ao conteúdo, quase 50% disseram que essas dificuldades decorrem ou são atinentes, na verdade, ao aluno, devido à falta de pré-requisitos dos mesmos, à falta de condições financeiras para compra de material didático, revistas, à falta de interesse do aluno em relação ao conteúdo ou falta de tempo para estudar. Cerca de 25% afirmaram que as dificuldades com relação ao conteúdo são decorrentes dele mesmo, isto é, do próprio professor, em razão de dificuldades usualmente encontradas para aquisição de livros específicos para o preparo de aulas, ou por conta da falta de tempo para a pesquisa e

estudo. 22% dos professores apontaram que as dificuldades de conteúdo estão relacionadas à **própria disciplina**, porque o conteúdo é muito extenso para o número de aulas ou porque inexistente qualquer proposta curricular na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (tabela 9).

TABELA 9

Dificuldades e/ou problemas que os professores encontram na realização do seu trabalho na HEM, em relação ao conteúdo, segundo escolas.

Dificuldades e/ou problemas	Monsenhor Sarrion		Fernando Costa		M. Luiza Bastos		Hugo Miele		TOTAL	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
<b>Relacionados ao aluno:</b>										
Falta de interesse do aluno	1	7	-	-	-	-	-	-	1	2
Falta de pré-requisitos	3	20	7	55	2	20	2	50	14	33
Falta de condições para compra de material didático, revistas e normais	2	1	-	-	2	20	1	25	5	12
Falta de tempo para estudar	-	-	-	-	1	10	-	-	1	2
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>40</b>	<b>7</b>	<b>55</b>	<b>5</b>	<b>50</b>	<b>3</b>	<b>75</b>	<b>21</b>	<b>49</b>
<b>Relacionado ao professor:</b>										
Dificuldade aquisição livros específicos para preparar aulas	5	33	2	15	1	10	-	-	8	19
Falta de tempo para pesquisa e estudo	1	7	-	-	1	10	-	-	2	5
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>40</b>	<b>2</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>10</b>	<b>24</b>
<b>Relacionado à disciplina:</b>										
Inexistência de proposta curricular na CENP	2	13	-	-	-	-	-	-	2	5
Conteúdo muito extenso para o número de aulas	-	-	3	23	3	30	1	25	7	17
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>23</b>	<b>3</b>	<b>30</b>	<b>1</b>	<b>25</b>	<b>9</b>	<b>22</b>
<b>Relacionado ao Curso:</b>										
Falta de integração com outras disciplinas na HEM	1	7	1	7	-	-	-	-	2	5
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>13</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>4</b>	<b>100</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Obs:- Percentual calculado sobre o total de respostas dadas

Algumas justificativas dos dados acima apontados, segundo os próprios professores pesquisados:

*"A situação sócio-econômica da clientela influencia muito. Os alunos não assimilam bem o conteúdo por falta de base. É necessário sempre recordar a matéria dada em séries anteriores e isto dificulta o trabalho". (Prof. Língua Portuguesa e Literatura Infantil)*

*"Falta de base anterior (pré-requisito) por parte dos alunos para acompanhar o atual programa". (Prof. Inglês)*

*"Falta de base por parte dos alunos. Alunos que há muito tempo não freqüentam a escola". (Prof. Química)*

*"As alunas reclamam do conteúdo, visto que não se adaptam ao conteúdo de nível colegial". (Prof. Matemática)*

*"... Baixo poder aquisitivo dos alunos para compra de livros". (Prof. Psicologia da Educação)*

*"Dificuldade em se obter textos, livros, e mais, não se pode solicitar ao aluno jornais, revistas". (Prof. História da Educação)*

Nessa mesma perspectiva, os **alunos** também apontaram dificuldades e/ou problemas em relação ao conteúdo trabalhado pelo professor, em relação à organização e maneira do professor dar aulas, em relação a livros e textos usados pelo professor, em relação à avaliação de ensino e em relação aos colegas da própria classe.

Disseram os alunos que, em relação ao conteúdo trabalhado pelo professor, sentem um esvaziamento do significado social dos mesmos; confrontemos algumas informações dos discentes:

- o conteúdo está fora da realidade (23%);
- o conteúdo é fraco, superficial e sem aprofundamento (22%);
- o conteúdo é muito mal trabalhado (19%);
- há falta de domínio do professor em relação ao conteúdo (13%);
- o conteúdo é pobre e repetitivo (10%);
- o conteúdo é muito teórico e decorativo (8%);

Afirmam, ainda, literalmente:

*"O conteúdo é fora da realidade daquilo que vamos encontrar no dia a dia em sala de aula". (aluno 4º no noturno)*

*"Os conteúdos não chegam a corresponder ao que necessariamente o 'magistério' precisa saber". (aluno 4º ano noturno)*

*"Conteúdo fraquíssimo, muito aula teórica e nada em prática, no concreto". (aluno 4º ano manhã)*

*"Conteúdo programado bom, mas pouco trabalhado, o mínimo". (aluno 4º ano noturno)*

*"O conteúdo deveria ser mais explorado pelo professor". (aluno 4º ano noturno)*

*"Conteúdo deixou a desejar, foi um tanto superficial".  
(aluna 4<sup>o</sup> ano diurno)*

*"Conteúdo fraco pois a realidade que nos coloca é diferente da vida real". (aluna 4<sup>o</sup> ano diurno)*

*"Conteúdo um pouco fraco, às vezes por culpa dos professores; outras vezes os alunos não se interessam".  
(aluna 4<sup>o</sup> ano noturno)*

Alguns professores, considerando a clientela escolar que frequenta a HEM, fizeram afirmações contundentes sobre os alunos; consideremos alguns modelos ilustrativos:

*"Muitos alunos fazem o 'magistério' apenas para conseguir um diploma, porque infelizmente nesse país não existe outras opções". (Prof. Matemática)*

*"A clientela escolar não é homogênea. Existe alunos que pararam de estudar e estão voltando depois de muitos anos. Outros, já fizeram o colegial". (Prof. Física)*

*"A maioria dos alunos está preocupada somente em pegar o diploma, a minoria se interessa realmente pelo que estão fazendo". (Prof. Inglês)*

*"Muitos alunos estudam para conseguir diploma ou para não ficar em casa". (Prof. Língua Portuguesa)*

Com esses depoimentos, os docentes apontaram a **clientela escolar** como a segunda dificuldade e/ou problema que encontram, com maior frequência, na realização do

trabalho docente junto a HEM. Segundo os docentes, esses problemas e dificuldades ocorrem porque "muitos alunos se preocupam com o diploma mas sem se preocupar com a aprendizagem propriamente dita (30%); a "clientela" é muito heterogênea havendo, talvez, necessidade de seleção (22%); alunos muitos fracos e que não gostam de estudar (16%); clientela péssima, desinteressada para o magistério (13%); alunos com baixo poder aquisitivo (13%) e cansados porque trabalham (6%).

Se considerarmos a análise dos dados, já realizada, o aluno, a clientela escolar propriamente dita, tem um peso significativo como motivo causador de dificuldades e/ou problemas dos professores, na execução do seu trabalho pedagógico, pelas características acima apontadas pelos docentes ou pelas dificuldades que encontram no trato do conteúdo e que são atinentes aos próprios alunos.

Também a opinião do corpo discente da HEM, em relação à clientela escolar, expressa que os alunos são desmotivados e desinteressados para o magistério (59%), afirmando assim, um perfil negativo tal qual o já delineado pelos professores:

*"Não se interessam pela carreira, mas sim pelo diploma".  
(aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

*"Vejo que certos colegas ainda não sabem da importância da HEM". (aluno 4<sup>o</sup> ano diurno)*

*"Desinteressados, estão cursando porque é fácil o ingresso ao curso". (aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

Apresentam, ainda, outras características informativas sobre a clientela escolar; vejamos alguns:

- Os alunos são desunidos (15%):

*"A classe é muito desunida, muitos fazem o curso por fazer, não porque possuem aptidão...". (aluno 4º ano diurno)*

*"Os alunos são muito desunidos, não há um interesse comum entre eles". (aluno 4º ano noturno)*

- Os alunos se apresentam com nível de aprendizagem muito fraco (10%):

*"Alunos com muito pouco conhecimento". (aluno 4º ano noturno)*

*"Muitos saem sem saber nada, mas não por culpa deles, mas sim dos professores". (aluno 4º ano diurno)*

*"Nível fraco, todos estamos desestimulados". (aluno 4º ano noturno)*

- Os alunos são irresponsáveis, falsos, problemáticos (8%):

*"Deveria ter um teste psicológico de aptidão; muitos não querem seguir carreira, são irresponsáveis e atrapalham os que querem apreender". (aluno 4º ano diurno)*

*"Infelizmente alguns só comparecem à sala de aula por não ter o que fazer". (aluno 4º ano noturno)*

É importante salientarmos que essa constatação dos alunos é contraditória, se resgatarmos os motivos pelos

quais eles escolheram a HEM como curso a ser freqüentado (tabela 8), onde se verificou que para 93% dos alunos pesquisados, a opção pelo curso se deu em decorrência das características profissionalizantes do curso, porque querem ser professores, porque gostam do magistério.

O item **recursos**, isto é, material, bibliografia, subsídios e documentos que auxiliam o professor em sala de aula, também foi apontado, embora com menor freqüência, como causador de dificuldade para os professores na realização do seu trabalho na HEM. Segundo os professores, essas dificuldades ocorrem porque falta material específico (subsídios) que oriente o professor no conteúdo a ser trabalhado (42%), falta equipamentos pedagógicos (33%) e, ainda, dizem que falta orientação e auxílio dos órgãos competentes (25%). Consideremos alguns depoimentos:

*"Falta órgãos orientadores, cursos que ajudem a dar novas idéias aos professores". (Prof. Língua Portuguesa)*

*"O problema é que o material na minha área é pouco estruturado, deveria haver mais material e maior auxílio para o professor". (Prof. Inglês)*

*"Falta livros". (Prof. de Matemática)*

Segundo a avaliação dos alunos, os problemas que encontram no curso, especificamente em relação aos livros e textos usados pelos professores, são decorrentes do fato de serem: textos mal trabalhados em sala (26%); complexos, cansativos e longos (25%); fracos, ultrapassados e

desatualizados (18%); inadequados e sem sentido (17%) ou fora da realidade (14%). Ilustremos com as afirmações discentes, citadas a seguir:

*"Em parte, os livros são bons, mas deveriam ser melhor trabalhados". (aluno 4º ano manhã)*

*"Os livros são de excelente qualidade, mas pouco utilizadas pelos professores". (aluno 4º ano manhã)*

*"Os textos são fora da realidade, alguns professores pedem livros e não usam, é apenas copiar e decorar". (aluna 4º ano diurno)*

*"Só se usa apostilas, e são muito fracas em relação ao curso". (aluno 4º ano noturno)*

*"Alguns professores precisam usar livros didáticos mais 'modernizados'". (aluno 4º ano diurno)*

*"Os livros são complicados, não têm utilidade para o curso do magistério, são mais livros de colegial". (aluna 4º ano diurno)*

Em relação à metodologia de trabalho, organização e execução das aulas, os professores disseram que os problemas são basicamente motivados por duas ordens de dificuldades. Um grupo de docentes registrou que a dificuldade que encontram na organização das aulas decorre do fato de os alunos serem problemáticos, de não apresentarem pré-requisitos e serem desatentos" (33%). Para um outro grupo de professores, os problemas que encontram na organização e execução das aulas são decorrentes de

algumas carências, tais como: falta de salas especiais e laboratórios (20%); falta de material e falta de tempo para utilizar novas maneiras de ensinar (20%); falta de apoio da escola (20%).

Nota-se que, além da falta de laboratório, material, tempo ou apoio da escola para os professores planejarem e executarem o seu trabalho pedagógico em sala de aula, as características dos alunos que freqüentam a HEM são também apontadas como problemas fundamentais na organização da aula. Tal fato já havia sido detectado, em análises anteriores. Isso mostra que, no trabalho docente, os professores continuam imaginando encontrar um aluno "ideal" e, portanto, irreal, não conseguindo organizar o seu trabalho em função das reais características que os alunos trazem para a escola pública hoje. Como diz a professora de Geografia, o maior problema é: "A dificuldade em ensinar aqueles que realmente tem dificuldade na disciplina".

Segundo a professora de Língua Portuguesa, para que a sua aula seja bem organizada e executada, "há falta de incentivo da escola, além do nível cultural dos alunos ser muito baixo".

Já na opinião dos alunos, em relação à organização e à maneira do professor dar aulas, 65% dizem que as dificuldades são causadas pelos próprios professores, porque eles são confusos, desorganizados e embaraçados (60%); dão pouca atenção aos alunos (4%) e são muito autoritários (1%). Cerca de 33% dos alunos dizem isso

mesmo, de outra forma, ao declarar que as dificuldades se encontram no uso de métodos tradicionais, expositivos e cansativos (15%), porque as aulas são deficientes, péssimas, sem motivação e sem ligação com a realidade (18%). Sendo assim, pode-se dizer que quase a totalidade (98%) dos alunos atribui as dificuldades que encontram em relação à organização e à maneira do professor dar aulas, ao próprio educador, isto é, a aspectos atinentes ou decorrentes de seu desempenho e formação profissional. Apenas 2% dos alunos reconhecem encontrar dificuldades, nesse âmbito, por razão deles próprios (dificuldade de entender os conhecimentos transmitidos). É o que ilustram as citações transcritas, na seqüência:

*"As aulas são péssimas, muitos professores não têm nada em ordem e se perdem até na hora da chamada". (aluno 4º ano noturno)*

*"De uma maneira geral, os professores do 'magistério' estão meio perdidos quanto à organização de aulas". (aluno 4º ano noturno)*

*"Alguns professores ainda não se 'encaixaram' às aulas para o 'Magistério' e se confundem um pouco". (aluno 4º ano manhã)*

*"Há professores que, devido a falta de especialização para lidar com o 'magistério', ficam meio 'perdidos' na aula". (aluno 4º ano manhã)*

*"A maioria dos professores não tem essa organização, dificultando o ensino e desestimulando o aluno". (aluno 4º ano noturno)*

*"Sem o domínio do conteúdo não há organização". (aluno 4º ano manhã)*

Segundo os professores, todas essas dificuldades e/ou problemas que encontram na realização de seus trabalhos na HEM ocorrem, entre outros motivos, devido: à deterioração da situação econômica do país (32%); à clientela escolar que se encontra mal preparada (26%); ao descaso do Estado em relação à política educacional (28%); à falta de pessoal capacitado na rede de ensino (6%). Literalmente, podemos confirmar estas concepções, pelos segmentos transcritos:

*"...Há vários motivos, entre os quais a deteriorização (sic) da situação econômica do país, a falta de democratização do ensino, etc". (Prof. Inglês)*

*"...O aluno está cada vez mais fraco e pouco interessado no estudo". (Prof. Biologia)*

*"Conjunto de fatores: em função da situação social que vivem os alunos, professores e a política adotada pelo Estado". (Prof. História)*

*"... são alunos que fizeram o 1º grau de maneira deficiente ou pararam de estudar há anos, e tem pouco tempo para estudo" (Prof. Física)*

Pela análise desses últimos dados, conclui-se que o índice de docentes que percebem que parte das dificuldades ou problemas que vivenciam podem ser decorrentes também da má capacitação profissional dos próprios educadores é ainda muito pequeno (6%). Preferem apontar como motivos causadores dos seus problemas, dos seus insucessos e de suas frustrações pedagógicas o Estado, a política educacional, a carência de recursos, o desestímulo do ambiente de trabalho e o próprio aluno, isentando-se, quase que completamente, das falhas indicadas.

Os alunos acham que essas dificuldades ou problemas que encontram no seu curso são, em grande parte (54%), decorrentes principalmente do próprio professor que nele atua, devido ao seu despreparo profissional (32%); à falta de diálogo entre professores e alunos (11%) e, à desvalorização da própria carreira docente com salários tão baixos (9%), à falta de seleção de melhores professores (1%) e à falta de integração entre professores (1%). Apontam, ainda, como causadores de suas dificuldades o próprio Estado (22%), pela crise do ensino público, que se encontra deficiente e falido; pela falta de atenção do governo e pela atual política econômica. Cerca de 16% dos alunos assinalam que as dificuldades ocorrem por conta dos próprios alunos, devido ao seu desinteresse, despreparo e/ou pela falta de tempo para estudar (tabela 10).

TABELA 10

Opinião dos alunos da HEM em relação aos motivos que provocam as dificuldades e/ou problemas no curso da HEM, segundo escolas

OPINIÕES	Monsenhor Sarrion		Fernando Costa				M. Luiza Bastos		Hugo Miele		TOTAL	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Relacionado ao Estado: Crise do ensino público; deficiente, falido, péssimo	18	15	3	4	12	9	5	6	7	13	45	10
Falta de atenção do governo	12	10	2	2	6	6	7	4	10	20	37	8
Política econômica atual	1	1	1	1	8	8	5	6	2	4	17	4
Relacionado à Escola: Falta de compromisso da escola	13	11	5	6	9	7	4	5	4	8	35	8
Relacionado ao Professor: Despreparo dos professores	29	26	8	46	40	33	27	33	14	26	148	32
Falta de seleção de melhores professores	27	18	23	25	44	24	31	24	15	21	140	22
Desvalorização da carreira do professor (salário)	8	7	6	7	21	18	4	5	1	1	40	9
Falta de integração entre os professores	1	1	2	2	-	-	-	-	-	-	3	1
Falta de diálogo entre professor e aluno	19	17	16	20	8	6	8	10	3	6	54	11
Relacionado ao aluno: Desinteresse e despreparo dos alunos	11	9	9	11	15	12	19	24	10	20	64	13
Inexistência de seleção de alunos	-	-	1	1	1	1	-	-	-	-	2	2
Falta de tempo para estudo	-	-	-	-	3	2	2	2	-	-	5	1
Classe numerosa e heterogênea	-	-	-	-	1	1	-	-	1	1	2	1
<b>TOTAL</b>	<b>116</b>	<b>100</b>	<b>83</b>	<b>100</b>	<b>124</b>	<b>100</b>	<b>81</b>	<b>100</b>	<b>53</b>	<b>100</b>	<b>457</b>	<b>100</b>

Obs:- 236 professores não responderam esta questão

Neste sentido, é importante registrarmos algumas opiniões dos próprios alunos, em relação aos motivos que causam os problemas na HEM:

*"Isso acontece porque os nossos professores quando estudaram não foram preparados suficientemente: saíram sem base alguma". (aluno 4º ano manhã)*

*"Porque o próprio professor que forma os alunos não tem uma formação específica como deveria ter". (aluno 4º ano noturno)*

*"Por falta de preparo dos professores, já na faculdade, eles aprendem errado e passam errado". (aluna 4º ano noturno)*

*"Me parece que os professores estão bastante desgastados; não há mais motivação para se realizar o trabalho que antigamente foi tão bom". (aluno 4º ano diurno)*

*"Isso é resultado de uma estrutura de ensino deficiente e falida". (aluno 4º ano diurno)*

*"Porque há falta de interesse dos alunos e dos professores que ganham muito mal". (aluno 4º ano diurno)*

*"Falta de interesse e motivação durante o curso, tanto para o professor quanto para o aluno". (aluno 4º ano noturno)*

*"Porque os alunos estão vindo para a escola sem nenhum interesse". (aluna 4º ano diurno) .*

Na visão dos professores, para que a HEM possa superar os problemas e as dificuldades hoje existentes, e para que a melhoria da qualidade do ensino seja garantida, é necessário que o Estado assuma algumas medidas. E sugerem algumas:

- há necessidade de definição de uma nova política educacional, em relação ao magistério (40%), que possibilite:

*"melhorar o salário do professor; professor possa trabalhar menos para poder preparar-se melhor; escolas bem equipadas, com material disponível". (Prof. Sociologia de Educação)*

- é preciso oferecer ao professor oportunidades para melhor se preparar em cursos de reciclagem e atualização em serviço (26%), para que seja possível:

*"Professor bem preparado, valorizado na profissão, professor bem remunerado, trabalhando em tempo integral". (Prof. Matemática)*

- há necessidade de se criarem escolas específicas onde funcione a HEM, que a habilitação não seja simplesmente mais um outro curso na unidade; necessidade de realizar mudanças na organização do próprio curso (HEM), transformando-o em um curso de tempo integral, revendo a atual grade curricular e realizando modificações no ensino das disciplinas e no trato ao estágio (20%).

- é preciso selecionar professores e constituir um corpo docente específico, para o curso que forma professores para as séries iniciais do 1º grau (7%).

- é preciso "selecionar a clientela na matrícula para que só entre alunos que tenham verdadeiras aptidões para o magistério" (7%).

Conforme as afirmações dos alunos, para que a Habilitação Específica para o Magistério possa melhor formar o professor, 52% do corpo discente sugere que as medidas a serem tomadas se refiram ao professor, entre as quais:

- necessidade de se formarem professores mais capacitados e/ou necessidade de proporcionarem reciclagem para os atuais professores (40%). É o que afirma um dos alunos pesquisados:

*"É preciso que os professores do 'magistério' sejam mais preparados, que eles percebam que estão formando futuros professores e não simplesmente preparando para o vestibular". (aluno 4º ano noturno)*

*"Necessidade de bons professores e um conteúdo mais específico em magistério". (aluno 4º ano noturno)*

- necessidade de os professores proporcionarem um ensino de melhor qualidade (6%);

*"Que o professor valorize muito mais o seu trabalho e não chegue na classe só para enrolar". (aluno 4º ano noturno)*

*"É preciso que haja mais atividades práticas do que apenas necessidade de teoria". (aluno 4º ano noturno)*

- valorização do salário do professor (5%)
- necessidade de conscientização da situação do ensino público (2%)

Um outro grupo de alunos (18%) sugere que as medidas a serem tomadas sejam referentes ao próprio curso - Habilitação Específica para o Magistério - apontando que é necessário: mudar a grade curricular atual (8%); mais material didático (3%); curso em período integral (3%); necessidade de integração entre as disciplinas (2%); necessidade de aproximar o curso da realidade do aluno (1%); necessidade de extinguir o curso noturno (1%).

Os alunos afirmam que é preciso:

*"Um reestruturamento nos conteúdos, pois já que vamos trabalhar com crianças de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série temos que ter uma 'boa base' para que nossos objetivos sejam alcançados e não ver conteúdos ultrapassados". (aluno 4<sup>o</sup> ano manhã)*

*"Primeiramente deve ser organizado o 'programa curricular' para privilegiar as matérias que são 'próprias' para o 'magistério' e não as matérias de colegial para o vestibular". (aluno 4<sup>o</sup> ano manhã)*

Apenas 15% dos discentes sugerem medidas referentes aos próprios alunos, tais como: necessidade de seleção de alunos (9%); mais dedicação dos alunos ao estudo (3%); dar mais estímulo aos alunos (2%). Na opinião desses alunos:

*"É preciso que haja um exame de seleção na hora da matrícula, um tipo de vestibular, para que só entre pessoas que tenham verdadeiras aptidões para o 'magistério'".  
(aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

*"Que seja feita uma avaliação para os alunos que querem ingressar no curso de magistério para "escolherem apenas os que querem ensinar". (aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

### 3 As concepções dos professores e dos alunos da HEM sobre o fracasso escolar

Com a finalidade de apreender as representações que professores e alunos têm a respeito da questão do fracasso escolar, eles foram indagados sobre suas opiniões acerca das causas que provocam o fracasso escolar que atinge as camadas empobrecidas da população.

As manifestações mais significativas dos professores apontam como **motivos causadores** do fracasso, os seguintes: a falta de condições econômicas dos alunos que têm necessidade de trabalhar (59%); a prática pedagógica do professor que não considera a camada empobrecida da população (23%); a falta de interesse do Estado (9%); a situação sócio-econômica do país (7%); a falta de interesse do aluno pela escola (2%).

Algumas afirmações dos professores para justificar a falta de condições econômicas dos alunos, como causa do fracasso:

*"As classes menos favorecidas saem da escola e vão à procura de trabalho: a necessidade da sobrevivência financeira é mais importante que a cultura" (Prof. Língua Portuguesa)*

*"O fracasso ocorre porque muitas vezes os jovens das classes menos favorecidas são obrigados a abandonar os estudos para ganhar o pão de cada dia" (Prof. Matemática)*

*"Ocorre pelo fator econômico: pai e mãe trabalham fora e não podem acompanhar o desempenho do filho. Filho também trabalhando para contribuir com a renda familiar" (Prof. História)*

Em relação ao segundo motivo apontado, a prática pedagógica do educador que não considera as condições e possibilidades de aprendizagem das crianças pobres, os professores afirmam:

*"A escola continuou a planejar para a classe média e alta e com isso "castrou" as classes menos favorecidas". (Prof. Física)*

*"Nos primeiros anos escolares não levamos em consideração "essa" diferença social, tentamos ensinar coisas que eles não têm pré-requisitos para aprender, não voltamos atrás, não fazemos avaliações diagnósticas..." (profa. Psicologia)*

*"A maioria das escolas falam (sic) línguas diferentes dos alunos. Não aceitam a bagagem que os mesmos trazem.*

*Não se importam com o currículo oculto de cada aluno".  
(Prof. Sociologia de Educação)*

*"Porque as práticas, os métodos, a "cabeça" do educador não atingiram ainda as classes menos favorecidas". (Prof. Didática)*

*"Porque os valores deles (menos favorecidos) são outros: a escola está defasada da realidade e para eles isto é um castigo". (Prof. Química)*

Na opinião dos **alunos** pesquisados, são motivos causadores do fracasso escolar, na escola pública: as diferenças entre as classes sociais, alunos ricos são diferentes dos alunos pobres; escola trata os alunos ricos diferentemente dos mais pobres (76%); falta de preparação profissional dos próprios professores (10%); falta de entusiasmo e de estímulo e apoio dos pais (10%); falta de interesse individual do próprio aluno (7%); falta de interesse do governo (5%).

Os alunos afirmam que o fracasso escolar ocorre por vários motivos apontados nas transcrições abaixo:

*"Falta um sistema melhor de ensino onde todos possam se prevalecer de um bom ensino". (aluno 4<sup>o</sup> ano diurno)*

*"Eu acho por causa dos problemas da sociedade: muitos têm que trabalhar para sobreviver". (aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

*"Porque há discriminação pelo professor entre a classe baixa e a classe alta". (aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

*"Muitas vezes por falta de professores bem formados".  
(aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

*"Porque os alunos que trabalham geralmente vão a escola cansados, com fome, etc..." (aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

*"Porque falta apoio por parte dos mestres que às vezes não ajudam o aluno". (aluno 4<sup>o</sup> ano diurno)*

*"Porque a própria escola desestimula o aluno; há falta de professores qualificados". (aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

*"Às vezes porque os alunos não conseguem acompanhar o ensino, às vezes porque não gostam de estudar ou não tem como continuar (problema financeiro)". (aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

Como se pode observar, a falta de condições econômicas dos alunos, decorrente das diferenças entre as classes sociais, é apontada como principal motivo causador do fracasso escolar, na escola pública, tanto pelos professores da HEM como pelos alunos.

Decorrente disto, a cobrança de uma preparação profissional mais adequada do professor e uma prática pedagógica que favoreça os alunos provenientes de camadas mais pobres surge como o segundo motivo mais apontado pelos alunos e professores.

Questionados, de outra forma, num outro item do instrumento aplicado, os alunos da HEM apresentaram as seguintes opiniões sobre as causas da repetência e evasão de muitos colegas da escola pública brasileira: falta de

interesse dos próprios alunos (40%); falta de recursos financeiros dos alunos que necessitam trabalhar (22%); falta de apoio e preparo do professor e da escola para atender esses alunos, ensino de péssima qualidade (15%); falta de segurança, vontade e capacidade do aluno (12%); falta de preparo do aluno, dificuldade de aprendizagem (10%).

Para 33% dos professores, as maiores dificuldades que encontram para **trabalhar com alunos** pobres decorrem das dificuldades de aprendizagem que essa clientela apresenta (falta de pré-requisitos). Consideremos alguns exemplos elucidativos do teor crítico destas afirmações:

*"os alunos se apresentam com falta de leitura (sic) e grande dificuldade de expressão escrita e oral" (Prof. História)*

*"os alunos têm dificuldade em entender o que professor está explicando devido à falta de pré-requisitos para isso". (Prof. Matemática)*

*"A dificuldade maior é o despreparo com que os alunos chegam ao colegial; alguns mal sabem escrever". (Prof. Psicologia)*

*"Os alunos têm dificuldade em assimilar conteúdos e é preciso estar sempre repetindo o assunto". (Prof. História da Educação)*

*"Os alunos estão muito acostumados a "decorar". Se trabalhamos ou procuramos trabalhar de maneira que*

*exija dos alunos um pouco mais de reflexão, sua cabeça 'funde'". (Prof. Geografia)*

*"Dificuldades no falar, no escrever. Eles possuem uma cultura que, é claro, não é a cultura escolar. Quando chegam à escola sofrem um choque, tomam contato com outra maneira de falar, de se comportar". (Prof. História)*

Para 25% dos professores, grande parte das suas dificuldades para trabalhar com os alunos está ligada à falta de tempo e de interesse dos mesmos. Confirmam-se as transcrições abaixo:

*"Sentem-se desinteressados; não têm vontade de aprender aquilo que os professores querem ensinar. Quanto aos do noturno, dizem-se muito sem tempo para estudo". (Prof. História)*

*"Ficam um pouco desligados porque muitos trabalham durante o dia". (Prof. Inglês)*

*"São desinteressados, apáticos e desinformados. O 1º grau não lhes proporcionou uma base mínima de conteúdo". (Prof. Matemática)*

*"Não conseguem estudar porque não têm tempo devido ao serviço sem horários certos para saírem do trabalho; não conseguem "guardar" a matéria na memória". (Prof. Sociologia de Educação)*

Segundo 20% dos docentes, as condições sócio-econômicas dos alunos (que são obrigados a trabalhar e, por

isso, apresentam cansaço físico), são os fatores que dificultam o trabalho do professor:

*"Eles chegam cansados porque a maioria estuda à noite e trabalha de dia, por isso ficam sem motivação pelo estudo". (Prof. Inglês)*

*"Cansaço físico dos alunos, todos trabalham, falta de motivação interior, determinada pelas condições de vida que levam". (Prof. Inglês)*

*"Dificuldade de raciocínio devido a uma alimentação inadequada". (Prof. Biologia)*

*"O cansaço, após um dia de trabalho e com uma alimentação insatisfatória é o fator primeiro do desinteresse do aluno". (Prof. Educação Artística)*

Há, ainda 14% dos professores que relacionam as dificuldades para se trabalhar com os alunos à carência afetiva dos mesmos:

*"São crianças geralmente carentes e quase sempre não recebem o apoio dos pais". (Prof. Estrutura)*

Finalmente, 8% dos professores apontam a falta de material didático como fator que dificulta o seu trabalho com os alunos.

Numa outra questão, os professores da HEM afirmaram que as maiores dificuldades que os alunos provenientes das camadas mais pobres encontram para

**aprender** são, na verdade, as mesmas dificuldades que disseram encontrar para trabalhar com esses alunos da HEM, ou seja: dificuldade de aprendizagem (falta de pré-requisito) 42%; falta de interesse do aluno e falta de tempo para estudo (34%); cansaço físico que apresentam pela necessidade de trabalhar (10%); conteúdos escolares não condizentes com as suas experiências anteriores (6%); saúde precária dos alunos (6%).

Os professores expressaram suas percepções acerca do **mau aluno**. De acordo com essas representações, são considerados maus alunos aqueles que: são desinteressados, desistentes, desanimados, cansados (36%); não têm pré-requisitos para aprendizagem (15%); não se alimentam direito, são de baixo nível social, têm problemas econômicos, é o aluno trabalhador (14%); não são assíduos às aulas (14%); são irresponsáveis e não têm hábito de estudar (12%).

São variáveis as concepções afirmadas pelos professores sobre o **mau aluno**:

*"Não tem interesse para estudar. Vai a escola só para sair de casa". (Prof. Conteúdos, Metodologias de Ensino de Ciências e Matemática)*

*"É apático, sem interesse e com dificuldade em entendimento". (Prof. Estrutura e Funcionamento Ensino de 1º grau)*

*"Não possui concentração, devaneia durante a exposição oral, não organiza o material, precisa de atenção: são carentes em todos os aspectos". (Prof. Língua Portuguesa)*

*"Possui dificuldades de se expressar. Muitas vezes não termina seus trabalhos por falta de compreensão que os leva ao desinteresse. Aluno dependente que precisa ser acompanhado individualmente". (Prof. Língua Portuguesa)*

Paralelamente, os professores disseram que as características dos **bons alunos** são exatamente características opostas àquelas apresentadas como pertencentes aos maus alunos. Consideram como bons: os alunos interessados, atenciosos, participantes com vontade de aprender (44%); os alunos "bem nascidos", bem nutridos (21%); Os alunos responsáveis, disciplinados para o estudo (16%); Os alunos que não faltam às aulas (8%) e aqueles que não apresentam problemas de aprendizagem (8%). Consideremos alguns modelos descritos por eles como "bons alunos":

*"... quer aprender, que pede novas explicações quando não entende; é aquele que "cresce" quando comparo seu desempenho "antes" e "depois" de minhas aulas". (Prof. Psicologia)*

*"... aceita as propostas do professor, trabalha em sala de aula, faz tarefas". (Prof. Língua Portuguesa)*

*"desempenha suas atividades em classe e extra-classe com interesse e aproveitamento. Colabora com o professor. Tem iniciativa e raciocínio. É curioso e tem fome de aprender". (Prof. Língua Portuguesa)*

*"é aplicado, proveniente de meio onde o pai e a mãe têm, pelo menos, vontade que o filho estude". (Prof. Matemática)*

*"bem nutrido, calmo, família estruturada, material didático, limpeza, certa disciplina e muita atenção. Poder de concentração, pensamento analítico e abstrato. Respeito". (Prof. Língua Portuguesa)*

*"tem boa formação moral e social. Aquele que tem um lar estável e não tem grandes problemas alimentares". (Prof. Língua Portuguesa)*

*"é bem nutrido, sem problemas familiares e sabe o que quer e o principal é que os pais acompanham o desempenho dele". (Prof. Matemática)*

Cerca de 82% dos professores pesquisados relacionam o fracasso escolar das crianças pobres às causas macro-estruturais, apontando o Estado e/ou o governo, o Sistema Capitalista como responsáveis pelas condições que presidem o insucesso dessa clientela:

*"O Estado é o maior culpado por não fornecer condições dignas de sobrevivência às famílias. O falso paternalismo, a necessidade dos alunos terem que trabalhar muito precocemente para auxiliar no orçamento familiar e a distância que existe entre a sua realidade e a escola". (Prof. Literatura e Língua Portuguesa)*

*"Ao Governo que promete "mundos e fundos" nas eleições e fica apenas em promessa, pois nada o obriga a cumprir suas falsas promessas". (Prof. Sociologia de Educação)*

*"Para mim isto se deve ao sistema em que vivemos". (Prof. História)*

*"Cabe ao sistema capitalista na qual a escola está inserida. Enquanto na sociedade tiver os menos e os mais favorecidos haverá fracasso". (Prof. Sociologia de Educação)*

*"A sociedade num todo que é passiva demais". (Prof. Didática)*

Em 15% das respostas, aparece a família como responsável pelo insucesso das crianças pobres. Mas, mesmo dentre os que culpabilizam a família, há os que lembram também a responsabilidade do Estado:

*"A responsabilidade em primeiro lugar é da família". (Prof. Língua Portuguesa)*

*"A culpa é só, exatamente, dos seus pais e responsáveis(...)". (Prof. Inglês)*

*"Os pais, o governo que deveria pagar melhores salários aos pais e dar mais condições às crianças menos favorecidas". (Prof. Biologia)*

*"Em primeiro lugar, a culpa cabe aos pais e ao Estado". (Prof. Didática)*

Finalmente, 3% das respostas apontam a Escola como responsável pelo fracasso.

*"Deve-se a um "modelo" de escola que está ultrapassado, que não mais condiz com a realidade de hoje". (Prof. História)*

*"A uma administração escolar que está fora da realidade das classes menos favorecidas". (Prof. Conteúdo Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa)*

Os professores da HEM apresentaram sugestões para que se consiga diminuir o fracasso escolar, através da ação da escola e do próprio docente.

Na opinião de 41% desses professores, é necessário, sobretudo, trabalhar com conteúdos que sejam relevantes para os alunos:

*"Procurar transmitir aos alunos uma cultura e conhecimentos que venham de encontro com seus interesses". (Prof. Matemática)*

*"Buscando um conteúdo que realmente tenha significado para eles". (Prof. Didática)*

*"Iniciar um trabalho com a própria realidade em que eles vivem". (Prof. Física)*

Em segundo lugar, 24% das sugestões apontam para a necessidade de maior assistência à clientela escolar proveniente das camadas pobres:

*"A escola deve fazer um trabalho de maior atendimento a essas crianças, procurando suprir o que a família não pode dar". (Prof. Literatura Infantil)*

*"Dando aos alunos assistência afetiva e pedagógica".  
(Prof. Educação Artística)*

*"Dando mais assistência, tentando entrar em contacto constante com a família da criança e sua vida no dia a dia, pois a criança na maioria das vezes sai da escola para sobreviver, trabalhar, ajudar em casa e cada vez com menos idade". (Prof. Sociologia de Educação)*

A necessidade de melhorar as condições de preparo do professor para que sua ação seja eficiente e comprometida com a mudança social é apontada em 23% das sugestões:

*"O professor precisa procurar ler mais, se atualizar, fazer e reivindicar cursos de reciclagem, comprometer-se mais com a educação e com a sua categoria". (Prof. Geografia)*

*"Preparando professores para trabalhar com classes menos favorecida. Os alunos do magistério parece que está saindo (sic) preparados para trabalhar com o "aluno ideal", inteligente, que tem T.V., revistas e pais que sabem ensinar. A escola e o professor necessitam se preparar para repensar o conteúdo a partir da necessidade dos alunos, verificar os conteúdos que os levarão a participação na sociedade... É necessário ouvir o que os alunos querem aprender, o que a sociedade, a comunidade acha importante que se ensine". (Prof. Psicologia)*

Mudanças na escola e na forma de se ensinar aparecem em 12% das sugestões:

*"Criar uma escola que vá de encontro (sic) aos interesses dos alunos pobres, com novas relações". (Prof. História)*

*"É necessário a escola criar um ambiente mais democrático, torná-la um lugar onde o aluno tenha prazer em ficar". (Prof. Geografia)*

*"Fazer com que a escola fique integrada com a vida dos indivíduos, e que ela seja estimuladora de melhoria dessa vida nos seus aspectos essenciais". (Prof. Educação Artística)*

Do ponto de vista dos alunos que cursam a HEM, as sugestões para que se consiga minimizar o fracasso escolar e melhorar as condições da escola pública brasileira são as seguintes: buscar formas de assegurar igualdade de direito e de oportunidade para todos, acabando com as desigualdades (31%); estimular escolas de melhor qualidade, conscientes de seu papel social (26%); assegurar mais estímulos e apoio da escola e da família dos alunos (18%); investir na melhoria do professor para que se torne mais interessado, mais dedicado e possa manter um outro tipo de relacionamento com os alunos (10%); necessidade de bons governantes (7%), garantia de mais investimentos para Educação (6%) e necessidade de se selecionar clientela mais apta para estudar (1%). Destaquemos algumas destas reivindicações discentes:

*"Dar mais condições aos alunos que gostam de estudar e precisam". (aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

*"Dar oportunidades iguais, porque muitos têm que começar a trabalhar cedo e não tem mais tempo para estudar. Então, abandonam os estudos". (aluno 4º ano noturno)*

*"Direitos iguais para todos". (aluno 4º ano noturno)*

*"Melhorar as condições de vida dos alunos, dando melhores salários para que esses alunos tenham uma vida mais organizada e possam estudar". (aluno 4º ano noturno)*

*"Mais incentivo da família". (aluno 4º ano noturno)*

*"Que os pais animassem seus filhos a conseguir aquilo que ele sonha em ser algum dia". (aluno 4º ano noturno)*

*"Acho mais incentivo dos professores pois muitos chegam na sala de aula e se o aluno diz algo que não agrada ele fala logo para desistir pois o seu lugar é em casa". (aluno 4º ano noturno)*

*"Mudar a maneira do professor dar aulas no magistério. É preciso mostrar que o magistério não é um bicho de sete cabeças". (aluno 4º ano diurno)*

*"O professor deve dar mais atenção para os que mais precisam. O professor deve ajudar, entender e animar o aluno com dificuldade, e não ficar desprezando, como muitos fazem". (aluno 4º noturno)*

Os alunos da HEM opinaram sobre os "alunos que fracassam" na escola pública brasileira. De acordo com as representações desses alunos, fracassam: - aqueles alunos

que são acomodados e desinteressados (48%), como os modelos referidos em suas afirmações, a seguir:

*"São aqueles que nem estão ai pra estudo; para eles tanto faz como tanto fez; por isso fracassam" (aluno 4º ano diurno)*

*"São os desinteressados, que não tem vontade nenhuma de aprender". (aluno 4º ano diurno)*

*"Eles não querem dureza; eles querem é vida mole". (aluno 4º ano noturno)*

*"Eu acho que são preguiçosos mas não admitem isso; sempre falam que é difícil". (aluno 4º noturno)*

*"Que levam o estudo como uma simples brincadeira". (aluno 4º ano diurno)*

*"Os que não têm interesse e os que têm de parar de estudar para trabalhar". (aluno 4º ano noturno)*

- os alunos com baixo poder aquisitivo, sem recursos e que precisam trabalhar (30%):

*"O aluno que não têm condições financeiras". (aluno 4º ano noturno)*

*"O aluno que apresenta situação econômica decadente e tem pouco tempo para estudar". (aluno 4º ano diurno)*

*"Geralmente o aluno pobre, pessoas que têm muitas dificuldades e que precisam trabalhar para ajudar em casa". (aluno 4º ano noturno)*

- os alunos que não recebem estímulo na escola e em casa (15%):

*"Sempre tiveram professores maus e incompetentes que não estimulam o aluno". (aluno 4º ano noturno)*

*"Não tiveram o apoio que precisavam". (aluno 4º ano diurno)*

*"Para eles tanto fez estudar como não estudar porque os pais não ligam". (aluno 4º ano diurno)*

- alunos com dificuldades de aprendizagem (7%):

Os mesmos alunos apresentaram as seguintes opiniões sobre os **"alunos bem sucedidos"**, indicando, como modelos ilustrativos, os seguintes:

- os alunos que se esforçam para obter algo na vida (49%):

*"São os que se esforçam, e talvez tem tempo de estudar pois não trabalham". (aluno 4º ano diurno)*

*"São aqueles que tem força de vontade e estuda para ir adiante, sendo difícil ou não". (aluno 4º ano diurno)*

*"Querem vencer na vida ter uma profissão". (aluno 4º ano noturno)*

*"Sim, porque têm vontade de vencer e vão a luta não desistem". (aluno 4º ano diurno)*

*"Eles querem um futuro melhor e um pouco de conhecimento". (aluno 4º ano diurno)*

*"Eu acho que se esforçam e dão tudo de si para um dia ter uma vida melhor na sociedade". (aluno 4º ano noturno)*

- os alunos que têm recursos para continuar estudando e não necessitam trabalhar (30%):

*"São aqueles que tem condições financeiras boas e gostam de estudar". (aluno 4º ano diurno)*

*"Porque eles são classe média alta, eles têm várias oportunidades, na sua casa livros, revistas, computador, etc.". (aluno 4º ano noturno)*

*"Geralmente são os que têm mais facilidades e condições sócio-econômicas estáveis". (aluno 4º ano noturno)*

*"São alunos com melhor condição sócio-econômica e cultural". (aluno 4º ano noturno)*

- os alunos que têm apoio de alguém (10%):

*"Sempre tiveram bons professores e incentivadores". (aluno 4º ano diurno)*

*"Tiveram apoio dos professores". (aluno 4º ano noturno)*

*"Porque eles têm mais chances, além de ter força de vontade e o apoio dos pais". (aluno 4º ano noturno)*

- os alunos que têm interesse e gosto pelo estudo (10%):

*"São os que têm interesse em aprender". (aluno 4º ano diurno)*

*"Os que gostam de estudar". (aluno 4º ano diurno)*

*"São os que realmente querem e gostam de estudar e ter um bom futuro". (aluno 4º ano noturno)*

*"Os que continuam são aqueles que têm força de vontade e gostam de estudar". (aluno 4º ano noturno)*

- os alunos responsáveis e conscientes (6%):

Os alunos que cursam a HEM também apontaram o que consideram de **positivo** e de **negativo** na atuação de seus professores.

Consideram que é **positivo** na atuação dos docentes:

- relacionamento entre professor e aluno na sala de aula (25%):

*"A maneira que alguns professores nos tratam". (aluno 4º ano noturno)*

*"A oportunidade de expressar nossas opiniões e nossos interesses em sala de aula". (aluno 4º ano diurno)*

*"Considero positivo a amizade do professor e do aluno e acho que deveria ser mais desenvolvida". (aluno 4º ano noturno)*

- a vontade de alguns professores de em quererem ensinar (24%):

*"Professor que entra na aula querendo dar aula". (aluno 4º ano noturno)*

*"Aquele professor que tem boa vontade para ensinar, e para incentivar o aluno...". (aluno 4º ano noturno)*

*"O professor que sabe passar para os alunos tudo de bom, sem que esses decorem". (aluno 4º ano noturno)*

- a preocupação do professor em relacionar teoria e prática (22%):

*"A conversa de alguns professores sobre a importância da matéria e sua importância para a nossa vida". (aluno 4º ano noturno)*

*"A parte prática da matéria".*

- o fato de o professor oferecer oportunidades de debate e discussão em aulas (12%);
- o incentivo que o professor oferece para os alunos (11%);
- a austeridade, firmeza, exigência nos trabalhos solicitados (4%);

Afirmaram que é negativo no desempenho do professor:

- o desânimo e o desinteresse dos professores para darem aulas (22%):

*"O professor chegar, sentar, e ficar". (aluno 4º ano noturno)*

*"A falta de motivação é algo que piora a cada dia que passa e tem que ser modificado com urgência". (aluno 4º ano diurno)*

*"A maneira com que os professores dão aula muitas vezes desinteressados e acabam nos desanimando". (aluno 4<sup>o</sup> diurno)*

*"A falta de motivação e interesse são duas coisas que acontecem com muitos professores". (aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

- falta de preparo do professor no desenvolvimento da aula (17%) :

*"O professor que só sabe o que tem no seu livro". (aluno 3<sup>o</sup> ano noturno)*

*"O professor que só decora a matéria e faz os seus alunos decorarem também". (aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

*"Os professores não motivam as aulas e separam os alunos (ricos e pobres, inteligentes e mais fracos)". (aluno 4<sup>o</sup> ano diurno)*

*"A desatualização dos professores". (aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

*"A falta de vontade de se aperfeiçoar para que possam passar um conteúdo correto". (aluno 4<sup>o</sup> ano diurno)*

*"Aquele professor que não consegue dominar a classe, dessa forma não conseguindo dar aula". (aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

- a maneira do professor dar aulas, com pouca explicação (16%) :

*"A maneira do professor dar a aula". (aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

*"O modo de agir de alguns professores que ganham sem fazer nada". (aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

*"O método de trabalho para a maioria dos professores". (aluno 4<sup>o</sup> ano diurno)*

*"Há certos professores que só vêm a escola pra ganhar presença. Não dão aula; isso precisa mudar". (aluna 4<sup>o</sup> ano noturno)*

*"As matérias decorativas, pois os professores querem tudo ao pé da letra". (aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

- o autoritarismo do professor em sala de aula (15%):

*"Os alunos fiquem quietos e só os professores falarem, deveria deixar os alunos participarem". (aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

*"A distância e a repressão que alguns professores provocam em seus alunos". (aluno 4<sup>o</sup> ano diurno)*

*"Um professor que fala o tempo todo e não deixa os alunos darem (sic) opiniões". (aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

*"Aquele professor que persegue a gente, e por qualquer motivo dá nota vermelha, não nos incentiva, esse precisa ser modificado". (aluno 4<sup>o</sup> ano noturno)*

- o relacionamento distante entre professor e alunos (8%);
- o tipo de avaliação que é utilizado pelo professor (5%);
- as aulas puramente expositivas do professor (5%);

- a exigência do professor para que decore o conteúdo (4%);
- o tipo de conteúdo trabalhado em sala: vago e ultrapassado (4%);
- o desenvolvimento de muita teoria, sem preocupação com a prática (4%);
- discriminação de alguns alunos dentro da sala de aula (3%);
- professor irresponsável que falta demais e entrega notas com atraso (2%);

#### 4 A satisfação dos docentes da HEM

Com a finalidade de perceber o grau de satisfação ou frustração do professor, em relação ao seu trabalho profissional no magistério público, algumas informações foram coletadas.

De acordo com estes dados, observou-se que uma grande maioria dos professores da HEM (77%) afirmou que escolheu o magistério como profissão, em decorrência de critérios subjetivos, tais como: vocação, idealismo, gosto pela disciplina, gosto pelo relacionamento com jovens. Confrontemos algumas destas considerações docentes:

*"Gostava muito desta profissão desde criança. Tinha muita vontade de ser professora". (Prof. Filosofia da Educação)*

*"Por gostar da profissão e na época, era muito respeitada". (Prof. Física)*

*"Sempre quis. Gostava de Geografia e a situação econômica da época favorecia a escolha do curso". (Prof. Geografia)*

*"Por vocação. Gosto pelo magistério". (Prof. Didática)*

*"O dom e a facilidade de ensinar...". (Prof. Matemática)*

São poucas as pessoas que afirmaram terem escolhido o magistério, por falta de outra opção de trabalho na cidade (8%), por falta de condições econômicas para outra opção (8%), ou em decorrência de influências de pessoas da família (5%).

Cerca de 95% dos professores afirmaram que se sentem **satisfeitos e gratificados** em trabalhar no magistério. Justificam essa opinião dizendo que a satisfação e/ou gratificação que sentem, são decorrentes dele próprio, do próprio professor (35%), decorrentes do aluno (33%) e decorrentes do processo ensino-aprendizagem (32%).

Dizem os professores que a satisfação decorre dele próprio (do próprio educador) em razão da realização pessoal, devido ao compromisso profissional e por estar agindo para transformar a realidade:

*"É gratificante a observação, ao final do ano, de que vários alunos mudaram seus comportamentos em relação à escola e a própria sociedade". (Prof. Sociologia)*

*"Me realizo profissionalmente por ser um sonho de infância". (Prof. Conteúdo Metodológico de Estudos Sociais)*

*"Gosto de lecionar, quando entro na sala de aula não vejo o tempo passar e nada me preocupa. Adoro lecionar". (Prof. Língua Portuguesa)*

*"Porque me realizo como ser humano". (Prof. Sociologia de Educação)*

*"A possibilidade de colaborar na formação de novos professores". (Prof. Biologia)*

*"O fato de saber que contribuimos para a formação de novos professores". (Prof. Geografia)*

Sentem satisfação, em decorrência dos alunos, porque os professores gostam de trabalhar com eles e para os docentes é bom ver o aluno aprendendo. É o que nos informam suas próprias declarações:

*"Gosto de estar com o aluno, gosto de "sala de aula"". (Prof. Didática)*

*"Acho espetacular trabalhar com os alunos. Eles são dinâmicos e este dinamismo é contagiante". (Prof. História)*

*"Ver o aluno com a minha orientação crescendo em conhecimento". (Prof. Conteúdos Metodologias de Ciências e Matemática)*

*"O relacionamento com o aluno e a percepção de que, assim como ensino, também, aprendo". (Prof. Língua Portuguesa)*

O processo de ensino-aprendizagem é fonte de satisfação para o professor, quando lhe possibilita transmitir conhecimentos para as outras pessoas, quando lhe possibilita a troca de experiências ou porque lhe é bonito o ato de ensinar. É o que registram as falas de alguns docentes:

*"A possibilidade de transmitir algo útil para as pessoas". (Prof. Literatura Infantil)*

*"É gratificante transmitir o nosso conhecimento ao nosso semelhante e com ele adquirir experiências". (Prof. Língua Portuguesa)*

*"Ver as crianças crescerem com os conhecimentos transmitidos e se tornarem antes profissionais". (Prof. Conteúdo Metodologias de Ciências e Matemática)*

Apesar de se ter constatado que a quase totalidade dos professores se sentem gratificados e satisfeitos em seu trabalho, 98% desses professores declararam que se sentem frustrados no magistério.

As frustrações que os professores encontram no trabalho são, em primeiro lugar, decorrentes dos alunos (37%), depois, decorrentes da própria profissão (36%), decorrentes do Estado (19%) e por último decorrentes da Escola (8%) (tabela 11).

TABELA 11

Motivos de frustração que os professores encontram na Docência, segundo escolas

MOTIVOS	Monsenhor Sarrion		Fernando Costa		M. Luiza Bastos		Hugo Miele		TOTAL	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
<b>Relacionados ao aluno:</b>										
Falta de interesse do aluno	6	21	9	42	8	45	1	12	24	31
Nível cultural dos alunos	2	7	2	9	-	-	1	12	5	6
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>28</b>	<b>11</b>	<b>51</b>	<b>8</b>	<b>45</b>	<b>2</b>	<b>24</b>	<b>29</b>	<b>37</b>
<b>Em relação à profissão:</b>										
Condições de trabalho	5	17	2	9	4	22	3	38	14	18
Salário	5	17	2	9	2	11	-	-	9	12
Falta de preparo e consciência papel educador	3	11	1	4	1	5	-	-	5	6
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>45</b>	<b>5</b>	<b>22</b>	<b>7</b>	<b>38</b>	<b>3</b>	<b>38</b>	<b>28</b>	<b>36</b>
<b>Em relação à Escola:</b>										
Autoritarismo da escola	1	3	-	-	-	-	-	-	1	1
Falta de definição dos objetivos do curso	-	-	2	9	-	-	-	-	2	3
Qualidade do ensino	-	-	-	-	-	-	2	26	2	3
Poucos se beneficiam da escola	1	3	-	-	-	-	-	-	1	1
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>26</b>	<b>6</b>	<b>8</b>
<b>Em relação ao Estado:</b>										
Falta de interesse do Estado	6	21	1	4	3	17	1	12	11	15
Falta de uma política educacional	-	-	3	14	-	-	-	-	3	4
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>21</b>	<b>4</b>	<b>18</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>19</b>
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>77</b>	<b>100</b>

Obs:- Informante apontou mais um motivo

Os alunos frustram os professores pela sua falta de interesse em apreender e pelo baixo nível cultural que apresentam. Segundo os docentes é lamentável tal fato:

*"A falta de interesse dos alunos. Geralmente os que procuram a habilitação são os piores alunos". (Prof. Matemática)*

*"A falta de interesse e a discipliscência como os alunos se comportem em relação às aulas": (Prof. Língua Portuguesa)*

*"O desinteresse da maioria pela aprendizagem, falta de motivação. Visam apenas a "nota" e não o "conteúdo"". (Prof. Língua Portuguesa)*

*"De saber que muitos alunos não tem interesse nenhum". (Prof. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau)*

A profissão escolhida, conforme depoimentos dos professores, se torna causadora de frustração, em função das condições de trabalho que encontram, dos salários que recebem e da falta de preparo para o exercício mais consciente das funções docentes:

*"falta de condições reais de trabalho no magistério". (Prof. de Didática)*

*"condição que o Estado nos coloca, condição precária de trabalho e salário humilhante". (Prof. Psicologia)*

*"O salário que o professor recebe não é salário". (Prof. Língua Portuguesa)*

No que concerne ao Estado, registram os professores a falta de interesse dos governantes e a falta de uma política educacional:

*"Preocupação dos dirigentes somente com os aspectos físicos da escola e não com os conteúdos e dificuldades do corpo docente e discente". (Prof. Sociologia de Educação)*

*"Falta de seriedade dos governantes em relação ao magistério e a educação". (Prof. História)*

*"A falta de compreensão e de interesse do governo e do próprio Ministério da Educação". (Prof. História da Educação)*

Constatou-se pelo estudo realizado que menos de 20% dos professores exercem outra atividade remunerada, além do magistério. (Desses 28% são proprietários de escola de língua e/ou diretor de escola particular, 28% são comerciantes, 9% administradores rurais, 9% advogados, 9% bioquímicos, 9% radialistas, 9% trabalham em artesanato). Todavia, 40% dos docentes apresentaram desejo de trabalhar em outra atividade, se tivessem oportunidade para tal. As cogitações, nesse sentido, apontam trabalhos na área comercial (salão de beleza, administração de imóveis, pequenas indústrias de confecção); no início de profissões liberais ligadas à saúde (psicólogo, fonoaudiólogo, médico) e outras como escritor, arquiteto e pesquisador.

## **CAPÍTULO IV**

### **UM CONTRAPONTO: O QUE PENSAM E O QUE SENTEM OS PROFESSORES E OS ALUNOS DO CEFAM**

#### **1 O que pensam professores e alunos sobre o CEFAM E HEM**

Os motivos que levaram os professores a lecionar no CEFAM são bastante diferentes daqueles apresentados pelos professores da HEM. Na HEM, grande parte de professores (61%) disse que leciona no curso para completar carga horária ou porque as aulas lhe foram atribuídas. Apenas 20% disseram que procuram colaborar na formação de novos professores. Já no CEFAM, 40% dos docentes disseram que lecionam no curso porque "a proposta e o projeto do curso são novos, em construção" e 7% por tratar-se de um curso voltado exclusivamente para a formação de professores", o que totaliza quase 50%, mais que o dobro dos professores que, na HEM, estão comprometidos com a formação de novos professores. Além desses, há 32% que declararam estar no CEFAM "porque foram convidados", 7% porque "queria fugir da rede de ensino no período noturno", 7% porque "precisava dar aulas" e 7% pela "possibilidade de trabalhar em Presidente Prudente". Esses dados sugerem que, entre os docentes do CEFAM, existe uma "disposição" mais consciente de se trabalhar com algo novo, em construção, e que tem a ver com a melhoria na formação do professor da

rede pública. Pode-se perceber isso nas falas dos professores:

*"Trabalho no CEFAM porque a proposta do curso me contagiou". (Prof. Educação Física)*

*"Por acreditar na seriedade do projeto". (Prof. Física)*

*"Por ser um projeto em construção, que busca formar um professor melhor". (Prof. Didática)*

*"Por ser um projeto sério. A Educação é levada a sério, felizmente..." (Prof. Biologia)*

*"Fui convidada, gostei do projeto e quis participar do trabalho". (Prof. História)*

Os motivos, apresentados pelos alunos do CEFAM para o fato de terem escolhido este curso de 2º grau para freqüentarem, estão concentrados, para a grande maioria deles (91%), em torno das características do próprio curso.

Assim, 50% dos alunos pesquisados disseram que estudam no CEFAM, por se tratar de um curso diferente e comprometido com ensino de qualidade:

*"Porque eu achei o curso interessante, uma iniciativa nova, portanto, um curso de magistério diferente dos demais".  
(aluno 3º ano)*

*"Porque é um curso que apresenta uma proposta boa na formação de professores". (aluno 3º ano)*

*"Porque me pareceu um curso realmente interessado com mudanças na educação". (aluno 3º ano)*

- Já 24% dos respondentes destacaram o interesse pelo magistério e as características e qualidades do curso:

*"Porque sempre tive vontade de fazer magistério e me tornar professora primária". (aluna 3º ano)*

*"Porque eu já me interessava em ser professor, fazer um bom magistério e isso eu não iria encontrar na rede". (aluno 3º ano)*

*"Porque já pretendia ser professor e o curso é bom". (aluno 3º ano)*

*"Porque na minha opinião aqui é um lugar onde podemos ser professor com melhor formação pois ficamos o dia todo na escola e estudamos a verdade sobre a escola pública e os problemas enfrentados pela clientela que frequenta essa escola (aluno 3º ano)*

*"Queria me formar para professora e me disseram que seria muito bom o curso". (aluna 3º ano)*

*"Porque sempre quis ser professora e o CEFAM nos dá uma grande oportunidade". (aluna 3º ano)*

- A possibilidade de receber bolsa de estudo e estudar em tempo integral foi mencionada por 17%, como motivação maior:

*"Achei que seria bom porque é um curso em tempo integral e também ganharia um salário". (aluno 3º ano)*

*"Porque eu posso estudar mais, sem trabalhar porque recebo um salário". (aluno 3º ano)*

*"Porque oferece oportunidade de receber bolsa de estudo". (aluno 3º ano)*

*"Porque achei que o ensino seria melhor por ser em tempo integral". (aluno 3º ano)*

*"Por achar que seria um curso bom pois seria em tempo integral, enquanto na rede teria que cursar o magistério a noite". (aluno 3º ano)*

*"Porque tive informação de que o curso seria em tempo integral e promoveria uma formação de alunos mais críticos". (aluno 3º ano)*

São poucos os alunos que afirmaram que escolheram cursar o CEFAM, em decorrência de influência de amigos (4%), ou simplesmente porque gostam de crianças (4%), ou porque não houve outra opção (1%).

Essa atitude mais positiva, de "crédito" em relação ao curso é confirmada pelas opiniões que os próprios professores e alunos emitiram sobre o CEFAM. Todos os professores do CEFAM têm opiniões positivas sobre o curso em que trabalham.

Para 40% dos professores do CEFAM, o curso preocupa-se com a melhor formação do futuro professor:

*"É um curso preocupado com a formação do aluno para o exercício consciente da cidadania e do magistério". (Prof. Física)*

*"É um curso que oferece boa formação, comparada com a da rede comum". (Prof. Matemática)*

Cerca de 32% dos docentes têm a opinião de que é "um curso que apresenta bons resultados, embora em construção". Os demais professores acham que o CEFAM é um "curso que procura alcançar os objetivos propostos" (7%); o CEFAM é a "salvação da escola pública" (7%); que a "carga horária maior permite melhor aprofundamento dos conhecimentos" (7%); e que, "deveria ser estendido para todos os alunos da rede e não apenas para uma minoria" (7%).

As opiniões dos alunos sobre o curso que freqüentam também são favoráveis, como as dos professores que nele lecionam. Grande parte dos alunos (88%) tem **opiniões** bastante positivas sobre o curso que freqüentam. Para 44% deles o CEFAM é bom porque: é um curso que procura formar professor de melhor qualidade:

*"É um projeto bom, tem uma proposta que contribui na melhor formação de um profissional". (aluno 3º ano)*

*"É um curso que abriu espaços para as pessoas que precisam trabalhar e ainda oferece uma melhor formação". (aluno 3º ano)*

*"Acho um curso superior à HEM". (aluno 3º ano)*

Trata-se de um ótimo curso, exigente e forte para 24% dos respondentes:

*"Um curso ótimo, que nos oferece uma bagagem e tanto".  
(aluno 3º ano)*

*"Excelente curso pois só agora que entrei no CEFAM é que comecei a aprender realmente; tenho maior interesse pelas disciplinas" (aluno 3º ano)*

Um curso inovador, com novas propostas, segundo 12% dos alunos:

*"Excelente, pois contempla proposta nova de curso". (aluno 3º ano)*

*"Um curso inovador, apesar das dificuldades que surgem a cada ano". (aluno 3º ano)*

E para 8%, o magistério do CEFAM caracteriza-se por ser um curso democrático, que possibilita desenvolver o lado crítico do aluno:

*"É um curso diferente; oferece melhores condições de aprendizagem, é um curso transformador, visa a democracia e o senso crítico de cada um" (aluno 3º ano)*

Apenas 12% dos alunos pesquisados têm opiniões negativas em relação ao CEFAM, afirmando que o "curso precisa melhorar".

Cerca de 92% dos docentes acham que o CEFAM está formando professores de melhor qualidade que a HEM. Consideremos algumas destas afirmações positivas sobre o papel social dos cursos ministrados pelo CEFAM:

*"Um professor crítico, consciente e participativo". (Prof. Física)*

*"Um professor comprometido e com responsabilidade". (Prof. Química)*

*"Professor mais consciente do compromisso de transformar o que está aí". (Prof. Língua Portuguesa)*

*"Estamos tentando formar uma pessoa comprometida com o mundo e com a Escola Pública". (Prof. Estrutura e Funcionamento)*

Da mesma forma, para quase a totalidade dos **alunos** pesquisados (98%) o CEFAM está formando professores de bom nível profissional. Para 76% essa boa formação assegura professores críticos, criativos, agentes de transformação e democráticos:

*"Professores críticos e com preocupação de ensinar de acordo com as necessidades dos alunos". (aluno 3º ano)*

*"Um professor crítico e que torne os seus alunos também críticos para que transformem essa atual sociedade". (aluno 3º ano)*

*"Um professor mais dedicado, mais crítico, democrático e politizado. Um professor que vai saber trabalhar com*

*crianças de uma forma mais do interesse do aluno do que do professor". (aluno 3º ano)*

*"Um professor crítico, conscientizado do seu papel na escola como agente transformador da sociedade". (aluno 3º ano)*

*"Um professor crítico que vem com muitas idéias a aplicar, no sentido de tentar elevar o ensino público". (aluno 3º ano)*

Já 22% entendem que a boa formação, garantida pelo curso, está relacionada com a melhor capacitação, a melhor qualificação profissional para a atuação docente na rede:

*"Está sendo formado professores mais qualificado para atuar na rede"(sic). (aluno 3º ano)*

*"Professores qualificados que possam atuar melhor na rede, com maior bagagem cultural e maior conhecimento geral". (aluno 3º ano)*

*"Um professor bom, capaz de dar uma boa aula e com responsabilidades, sabendo que tem o compromisso de alfabetizar alunos". (aluno 3º ano)*

*"Está sendo formado um professor de formação melhor que possa avaliar seu trabalho e questionar seus métodos". (aluno 3º ano)*

Essas opiniões e/ou expectativas, apresentadas pela quase totalidade dos professores e alunos do CEFAM

sobre a qualidade do curso e o tipo do profissional que está sendo formado no CEFAM, são bastante diferentes daquelas constatadas junto aos professores e alunos da HEM. Para uma grande maioria, dos professores e alunos (76%), a HEM em que trabalham ou que freqüentam é um curso fraco, deficitário, ruim e forma professores de qualidade não reconhecida, para atuarem no magistério de 1º grau.

Os professores do CEFAM também emitiram suas opiniões sobre a Habilitação Específica do Magistério, que é oferecida pela rede regular de ensino e que forma professores para as séries iniciais do ensino de 1º grau. A maioria dos docentes que trabalham no CEFAM (87%) tem opiniões negativas sobre a HEM e estas são expressas de forma, por vezes, contundente, tais como:

*"A HEM está ruim e é vista com total descaso pelas autoridades e professores". (Prof. Didática)*

*"Tem que ser trabalhado com mais seriedade; é necessário que ocorram mudanças". (Prof. Física)*

*"Não tem atendido às necessidades de formação dos profissionais e deixa muito a desejar". (Prof. Língua Portuguesa)*

*"Curso com carga horária muito pequena (Prof. Didática)*

Os alunos do CEFAM também foram questionados sobre as opiniões que teriam a respeito da Habilitação Específica para o Magistério. Cerca de 91% dos alunos do

CEFAM apresentaram comentários depreciativos acerca da HEM.

Para 48% o curso é fraco e incompleto:

*"Acho que é um curso decadente, vai de mal a pior e que precisa ser reformulado". (aluno 3<sup>o</sup> ano)*

*"Curso ruim, pois o ensino é fraco, a carga horária é pequena e os professores não estão preparados". (aluno 3<sup>o</sup> ano)*

*"Acho fraco, não conseguem mostrar a realidade das escolas e do país em que estamos vivendo". (aluno 3<sup>o</sup> ano)*

*"Acho que ensino na HEM é ruim. Há muito desinteresse por parte de alunos e de professor". (aluno 3<sup>o</sup> ano)*

*"Curso pobre e estático". (aluno 3<sup>o</sup> ano)*

Segundo a avaliação de 19% dos alunos, a proposta do curso da HEM é ultrapassada, desatualizada e desorganizada:

*"Acho que o ensino na HEM está muito desorganizado e defasado". (aluno 2<sup>o</sup> ano)*

*"A HEM é um curso deficiente e ultrapassado. Tanto por parte dos professores, coordenadores e alunos. A má formação dos professores que nele trabalham, o seu desinteresse em realmente querer transmitir e dar uma visão crítica aos alunos sobre tudo que está acontecendo ao seu redor. Enfim, vejo que seria necessário sentar todos juntos e pensar, estudar, planejar melhor os seus trabalhos, porque se está esquecendo que se está trabalhando com seres humanos que sentem, pensam, querem lutar e vencer e*

*que sobretudo está cansado de ser mero instrumento dos grandes, sem ter o direito de gritar os seus direitos, que se não freqüentar uma escola digna não saberá jamais a quem e como recorrer". (aluno 3º ano)*

Para 10% dos respondentes, o curso não forma bem os professores:

*"Eu acho que a HEM está dando uma formação muito fraca e insuficiente para a formação de um professor, pois os estágios nem sempre são feitos, as aulas não são regulares enfim, o curso não é bom". (aluno 3º ano)*

*"Acho que na HEM só se está preocupada em passar uma grande quantidade de conteúdos e não se preocupam muito com o aluno frente à sociedade". (aluno 3º ano)*

Finalmente, outras opiniões desfavoráveis à HEM dizem respeito ao fato de os alunos ficarem pouco tempo na escola (5%); à afirmação sumária e taxativa de que o curso é inferior ao CEFAM (5%); e, ainda, à suposição de que o curso não leva em conta a participação do aluno no trabalho pedagógico (4%).

Cerca de 87% dos professores do CEFAM acham que a HEM hoje está formando professores de qualidade inferior, se comparada ao nível de formação da Escola Normal de antigamente. Ressalta-se que essa afirmação tem mais ressonância entre os professores do núcleo comum do que entre os da parte diversificada. Justificam que isso ocorre, principalmente, em decorrência da situação da

escola pública de hoje (50%); porque não há interesse do Estado (16%); porque o nível do ensino caiu muito (16%) ou devido ao desinteresse dos docentes que atuam na HEM (16%).

Para completar a análise ora apresentada, pode-se acrescentar que quase a totalidade dos alunos do CEFAM (98%) afirma que **existe diferença entre o tipo de professor** que está sendo formado na HEM, e o professor que está sendo formado pelo CEFAM. Ao justificar a existência dessas diferenças, os discentes destacam que os professores formados pelo CEFAM são melhores, pois o período é integral e há aulas de enriquecimento curricular (40%); os professores formados pelo CEFAM serão mais críticos e conscientizados, enquanto os da HEM, alienados (32%); os professores formados pelo CEFAM terão mais condições de enfrentar a realidade concreta, o dia a dia (13%); há diferenças de propostas e maneiras de ensinar entre o CEFAM e a HEM (12%) e a HEM não possibilita uma formação completa ao futuro professor (1%).

Essas opiniões dos alunos sobre o CEFAM e sobre a HEM talvez possam significar uma sinalização de que o Projeto CEFAM, em implantação, tem oferecido evidências de que mostra resultados melhores na proposta de seu trabalho, na sua organização e no seu funcionamento, se comparado ao curso oferecido na HEM, da rede regular de ensino.

## 2 As dificuldades e/ou problemas encontrados no CEFAM

Perguntou-se aos professores se na realização de seu trabalho pedagógico, dentro do CEFAM, encontravam dificuldades e/ou problemas com relação ao conteúdo, à metodologia de ensino, à organização e à execução de aulas, à avaliação, aos recursos e à clientela escolar. O maior número de docentes afirmou que encontra dificuldades e/ou problemas, em primeiro lugar, com relação ao conteúdo; em seguida, com relação aos recursos e à clientela; depois em relação à metodologia, organização e execução de aulas e, em último lugar, em relação à avaliação dos trabalhos pedagógicos. Essa constatação coincide com os dados obtidos junto aos professores da HEM, em relação à mesma questão.

Da mesma forma, os alunos apontaram as dificuldades e/ou problemas que encontram no CEFAM, em relação ao conteúdo trabalhado pelo professor, em relação à organização e à maneira do professor dar aulas; em relação ao material usado pelo professor, em relação à avaliação e em relação aos colegas da própria classe.

Entre os **professores** que declararam encontrar dificuldades e/ou problemas relacionados ao **conteúdo**, 55% apontaram que essas dificuldades são inerentes à **própria disciplina**, pela ausência de orientação (22%) e falta de definição do conteúdo da disciplina (22%), mencionaram, ainda, a falta de livros e de tempo para aprofundamento teórico (11%). Cerca de 45% afirmaram que as dificuldades

relacionadas ao conteúdo, na verdade, decorrem de ou são acarretadas pelo aluno, devido à falta de pré-requisitos, à má formação (34%) ou devido à falta de informações sobre o mesmo (11%). Essas dificuldades, apontadas pelos professores do CEFAM, aparecem, de forma invertida, nas respostas dos professores da HEM. Para esses últimos, as dificuldades relacionadas ao conteúdo, em primeiro lugar, são atinentes ao aluno e, em último lugar, estão relacionados à própria disciplina.

Com relação ao conteúdo trabalhado pelo professor, 50% dos alunos sentem que as dificuldades e/ou problemas estão relacionados com o fato, de o professor não ter domínio pleno do conteúdo:

*"Existem professores de melhor qualidade, mas também existem professores que não conseguem passar nada".  
(aluno 3º ano)*

*"Os professores de metodologia estão um pouco defasados e até perdidos sobre o conteúdo trabalhado". (aluno 3º ano)*

Para os outros 50%, as dificuldades estão relacionadas ao próprio conteúdo da disciplina, que está fora da realidade (15%):

*"Algumas vezes o professor passa o conteúdo de modo que não vem de encontro aos nossos interesses de magistério".  
(aluno 3º ano)*

Ou, ainda, por ser esse conteúdo muito teórico e decorativo (11%), ou insuficiente e pouco claro (7%), ou complexo (7%), ou desinteressante (6%), ou repetitivo (4%):

*"Todo conteúdo é preciso ser trabalhado com mais eficiência na prática". (aluno 3º ano)*

*"As vezes esperamos mais do que é dado". (aluno 2º ano)*

*"As vezes é difícil se entender o que o professor fala, dificultando o entendimento". (aluno 2º ano)*

*"Alguns professores não conseguem passar conteúdos interessantes que queremos aprender". (aluno 3º ano)*

Em segundo lugar, os **professores** apontaram que as dificuldades que encontram, com maior frequência, são decorrentes da **clientela escolar e dos recursos**, isto é, material, bibliografia, subsídios e documentos que auxiliem o professor em sala de aula.

Segundo os **docentes**, as dificuldades e/ou problemas que encontram, decorrentes da **clientela escolar**, ocorrem devido a presença de alunos sem pré-requisitos para aprendizagem" (64%), devido à falta de consciência do aluno (12%); a baixa renda e nível cultural do aluno (12%) e do aluno "viciado" na escola tradicional (12%). Os professores são muito claros, em seus depoimentos:

*"A maioria dos alunos vem com uma aprendizagem muito defasada do 1º grau". (Prof. Física)*

*"Os alunos lêem pouco ou nada e oferecem muitas dificuldades no trato em sala de aula". (Prof. Língua Portuguesa)*

*"Alguns alunos se apresentam com muito pouco interesse e bem despreparados em várias disciplinas". (Prof. História da Educação)*

Já, na percepção dos **alunos**, os problemas que sentem em relação aos outros **alunos que freqüentam a classe** são decorrentes do fato de os alunos serem desinteressados dos problemas educacionais (68%):

*"Alguns alunos não tem consciência sobre o curso e são um pouco lentos demais". (aluno 3<sup>o</sup> ano)*

*"Alguns sem consciência do papel real do professor". (aluno 3<sup>o</sup> ano)*

- acusam, ainda, muito individualismo entre eles (21%);
- citam o distanciamento geográfico entre eles, pelo fato de haver alunos de procedência diversa (cidades), o que dificulta a formação de grupos (3%);
- denunciam, também, a ocorrência, entre eles, das famigeradas "panelinhas" (3%).

O item **recursos** (material, bibliografia, subsídios e documentos legais) foi apontado pelos **professores**, na mesma freqüência com que a clientela escolar é citada como causadora de dificuldades dos

docentes, na realização do seu trabalho no CEFAM. Essas dificuldades ocorrem, afirmam eles, porque falta material ao professor (63%), faltam laboratórios específicos (25%) e faltam recursos financeiros para a aquisição de material (12%). Ilustramos com algumas referências textuais dos professores:

*"Os recursos são escassos ou inexistentes no CEFAM. Portanto, o problema é justamente a falta desses recursos".*  
(Prof. Didática)

*"Falta laboratório. Improvisar, às vezes, se torna difícil".*  
(Prof. Biologia)

Na opinião dos **alunos**, os problemas que encontram no CEFAM, em relação a **livros e textos** usados pelo professor, são decorrentes do fato de serem:

- textos cansativos (53%):

*"São massantes e muitas vezes cansativos" (aluno 2º ano)*

*"Às vezes se tornam cansativos por tratar das mesmas coisas já estudadas" (aluno 3º ano)*

*"Cansativos porque são textos longos e complicados"*  
(aluno 2º ano)

- textos com vocabulário difícil (38%):

*"Livros não são usados, e os textos são difíceis de compreensão, muito extensos e com palavras complicadíssimas" (aluno 2º ano)*

*"os textos que alguns professores usaram apresentavam linguagem difícil" (aluno 3<sup>o</sup> ano)*

- textos desinteressantes (6%):

*"Apostilas muito extensos e sem motivação, sem interesse"  
(aluno 3<sup>o</sup> ano)*

- textos fora da realidade (3%).

Os **professores** também apontaram as dificuldades e/ou problemas que encontram na **organização e execução das aulas**, na definição da **metodologia de trabalho**. Segundo os docentes, esses problemas ocorrem, porque lhes falta informação para melhor organização de suas aulas (32%); há um conteúdo muito vasto a ser trabalhado durante as aulas (29%); é preciso mudar a pedagogia autoritária (14%); o professor trabalha somente com textos (14%) e, ainda, denunciam que há necessidade de organizar trabalhos em grupo e atividades de reflexão que sejam significativos para os alunos (11%).

Em relação à **organização e à maneira de o professor** dar aulas, 65% dos **alunos** disseram que as dificuldades que sentem são causadas pelos próprios professores, porque estes são desorganizados e confusos (60%) e autoritários (5%). Cerca de 35% dos alunos declararam que os problemas se encontram no uso de métodos tradicionais e monótonos, durante as aulas (21%) e na falta de material didático a ser usado em sala (14%).

Pela análise desses dados, observa-se que os professores do CEFAM parecem perceber, com maior clareza do que os professores da HEM, os motivos que causam suas dificuldades e/ou problemas na realização dos trabalhos pedagógicos. Para os professores da HEM, as características reais dos alunos, que estão freqüentando a habilitação, foram apontadas como as maiores causas de suas dificuldades, em vários momentos: ora quando afirmam que as dificuldades na realização do seu trabalho, em relação ao **conteúdo**, são inerentes às características apresentadas pelos alunos; ora quando registram como dificuldades relacionadas à **metodologia de trabalho, na organização e execução de aulas**, o fato de os alunos serem problemáticos, sem pré-requisitos e sem atenção. É plausível supor que isto possa decorrer do fato de os docentes do CEFAM terem uma formação mais consciente do papel de educador, em decorrência das características de organização que o Projeto CEFAM oferece, tais como carga horária do trabalho pedagógico, treinamento de professores, reuniões de avaliação.

Os professores do CEFAM apontam que essas dificuldades e/ou problemas, encontrados na realização de seus trabalhos, ocorrem, em primeiro lugar, porque o Projeto CEFAM foi instalado, sem contar com todos os recursos materiais e humanos necessários (33%); afirmam, ainda, como outras causas:

- a falta de interesse e de atenção do governo (22%):

*"Desinteresse da Secretaria da Educação. Há três anos lutamos com pedido de livros. Conseguimos apenas quatro". (Prof. Psicologia da Educação)*

- a falta de recursos e de orientação (22%):

*"Faltam recursos e orientações para o professor, para a escola e para o aluno". (Prof. Didática)*

*"Escola mal aparelhada: falta laboratórios, bibliotecas, livros". (Prof. Biologia)*

- a falta de troca de experiências entre professores (11%);

- a má formação do aluno durante a sua passagem na escola de 1º grau (11%).

Através desses dados, percebe-se que os docentes preferem apontar, como motivos causadores de seus problemas pedagógicos no funcionamento do Projeto CEFAM: o governo, a falta de recursos, a falta de reuniões, o aluno, isentando-se, completamente das falhas apontadas. Não admitem, portanto, que essas dificuldades possam ser decorrentes da falta de capacitação profissional dos próprios educadores.

As opiniões dos **alunos** do CEFAM sobre os motivos que provocam essas dificuldades e/ou problemas, no curso, não são muito diferentes das opiniões dos professores.

Cerca de 38% acham que os problemas que encontram, no curso, são decorrentes do próprio Estado, porque o curso está em processo de implantação e por isso

necessita de cuidados e atenção (48%); acusam, ainda, a falta de auxílio do governo (11%), a falta de recursos financeiros e materiais (5%) e a crise social, política e econômica do país (4%).

Já 35% dos alunos acham que as dificuldades que encontram são decorrentes dos professores que atuam no CEFAM: apontam, em primeiro lugar, a falta de união entre professores e alunos (27%); citam, também, a má formação dos professores (8%) que, além de estarem muito habituados aos métodos tradicionais de ensino, não conseguem integrar teoria e prática.

Um grupo menor de alunos (27%) declarou que os problemas são decorrentes deles próprios: para alguns, a causa maior está no despreparo e na falta de base para aprendizagem (17%); para outros, os motivos são a falta de interesse dos alunos (6%) a falta de união entre os mesmos (4%).

Os professores apresentam como **sugestões**, para que o CEFAM possa superar os problemas, hoje existentes:

- a necessidade de se garantir espaço físico, o suficiente para abrigar todas as classes e todas as séries uma vez que, no momento da pesquisa, parte dos alunos estava assistindo às aulas, em prédios cedidos (33%);
- a necessidade de uma política educacional consciente que dê continuidade aos bons trabalhos (23%);
- a necessidade de muito trabalho pelo corpo docente, força de vontade e trabalho de equipe dos professores (23%);

- a necessidade de melhores condições de trabalho e de salário para os professores (8%);
- necessidade de maior integração entre professores (8%);
- necessidade de envolver mais os profissionais da educação que possam estar contribuindo com seu trabalho (8%).

Na opinião dos **alunos**, para que o CEFAM possa superar os problemas existentes e possa formar melhor o professor, as seguintes sugestões foram apresentadas:

- que o Estado garanta recursos financeiros e materiais para construção de sede própria (40%), além de mais ajuda (5%) e interesse (4%) pela formação do professor;
- necessidade de contar com professores mais preparados e mais capacitados, de acordo com a proposta do curso (18%), que proporcione um ensino de mais qualidade, de forma que garanta a integração teoria e prática (16%), e com melhores salários (3%);
- necessidade de maior conscientização dos alunos do CEFAM, em relação aos objetivos propostos pelo curso (10%) e maior rigidez na seleção desses alunos (2%);
- necessidade de que o CEFAM continue, formando professores cada vez mais críticos, autênticos e preparados (2%).

Para que a melhoria da qualidade do ensino ocorra no CEFAM, os professores apresentam diversas sugestões ao Estado. Um número significativo das sugestões (61%) está ligado a aspectos do próprio curso ou projeto. Sugerem, em primeiro lugar, a necessidade de se conquistar espaço físico próprio para se instalar adequadamente o Projeto (35%); após, a necessidade de aprovação do

regimento específico para CEFAM (9%); a necessidade de mais recursos financeiros, teóricos e humanos ao Projeto (9%); a necessidade de promover o intercâmbio entre as diversas CEFAMs (4%) e a necessidade de eleição direta para o Coordenador do CEFAM (4%). Cerca de 39% das sugestões se referem ao próprio professor, solicitando necessidade de reciclagem para os docentes (26%) ou necessidade de melhores condições de trabalho e de salário (13%).

### **3 As concepções dos professores e alunos do CEFAM sobre o fracasso escolar**

No CEFAM, também se coletaram informações dos professores e alunos, com a finalidade de se perceberem suas representações sobre a questão do fracasso escolar.

Os **professores do CEFAM** disseram que os **motivos** causadores do fracasso escolar, que atingem os alunos provenientes da classe menos favorecida, estão, em primeiro lugar, na Escola, que não atende às características e necessidades desses alunos (52%):

*"Porque a escola está completamente distante da realidade da clientela. Obrigando-a a traduzir-se em comportamento que não são os seus, para resolver problemas que não são os seus, para discutir problemas que não lhes dizem respeito, e para atender as necessidades e aspirações que não são as suas". (Prof. Didática)*

*"Porque a escola não oferece condições para que esses alunos permaneçam na sala de aula o necessário para sua alfabetização". (Prof. Química)*

*"Porque o ensino que se dá na escola é anti-democrático e não há uma valorização do saber popular". (Prof. História)*

Em segundo lugar, citam a falta de condições econômicas dos alunos, que os levam à necessidade de trabalhar (32%):

*"Pela necessidade que essas pessoas têm de trabalhar para ajudar no orçamento familiar". (Prof. Física)*

*"Pelas más condições de vida e falta de motivação com relação ao estudo". (Prof. Física)*

*"Porque os alunos têm necessidade de trabalhar para sobreviver". (Prof. Química)*

São consideradas, ainda, como causas significativas:

- a falta de interesse dos pais (11%):

*"Pela falta de apoio e interesse dos pais". (Prof. Matemática)*

- falta de pré-requisitos nos alunos, dificultando a aprendizagem (5%).

Diferentemente da HEM, os professores do CEFAM apresentaram, em primeiro lugar, a escola como a causadora central do fracasso escolar dos alunos menos favorecidos;

sendo esta causa seguida pela falta de condições econômicas dos alunos. destacada em segundo lugar. Na HEM, em primeiro lugar, foi apontada a falta de condições econômicas dos alunos e em segundo, a prática pedagógica do professor, que não considera a classe menos favorecida.

Na opinião dos **alunos** do CEFAM, são motivos causadores do fracasso escolar, na escola pública:

- a existência de diferenças entre as classes sociais; escola trata os alunos ricos diferentemente dos alunos pobres, alunos pobres não têm condições econômicas para estudar (86%):

*"Porque vivemos numa sociedade com desigualdades sociais e a escola reforça isso". (aluno 3º ano)*

*"Porque os alunos são diferentes, têm nível social diferente e a escola trata diferente". (aluno 3º ano)*

*"Porque há um nível de desigualdade social muito intenso em nosso país". (alunos 2º ano)*

*"Porque muitos alunos trabalham e não dá tempo para estudar". (aluno 3º ano)*

*"Muitas vezes o aluno não tem condições de estudar porque tem que ajudar financeiramente em casa". (aluno 2º ano)*

- falta de preparação dos professores, professores mal formados (5%):

*"Muitas vezes por falta de interesse dos professores que não está capacitado para isso". (aluno 3º ano)*

*"Porque não gosta do que é dado na aula". (aluno 3º ano)*

*"Algumas vezes o professor não está preparado para as aulas". (aluno 3º ano)*

- falta de apoio e de incentivo para os alunos (5%):

*"Por falta de interesse e estímulo". (aluno 3º ano)*

*"Porque muitas vezes seus pais não sabem como ajudar; outras vezes não ajudam por desinteresse". (aluno 2º ano)*

*"Falta de incentivo e algo que realmente desperte interesse e sua atenção". (aluno 3º ano)*

- falta de apoio do governo e de uma política educacional (3%).

Questionados de outra forma, num outro item do questionário usado, os alunos do CEFAM apresentaram as seguintes opiniões sobre a repetência e evasão de muitos colegas da escola pública: falta de interesse e vontade de estudar dos alunos (41%); falta de apoio e incentivo da família (25%); falta de recursos financeiros aos alunos que precisam trabalhar (21%); falta de apoio da escola e professores, ensino de má qualidade (7%); situação atual do país (5%); descaso e desinteresse do governo (1%).

Tal como os professores da HEM, os docentes do CEFAM também acham que as maiores dificuldades que encontram para trabalhar com alunos provenientes de classes menos favorecidas são:

- a falta de pré-requisitos dos alunos, ocasionando dificuldades de aprendizagem (55%);
- a falta de interesse e motivação dos alunos (44%).

Coincidindo com a opinião dos docentes da HEM, os professores do CEFAM também afirmaram que as dificuldades que os alunos da classe menos favorecida encontram para aprender, são as mesmas dificuldades que disseram encontrar para trabalhar com esses alunos, ou seja:

- dificuldades de aprendizagem decorrentes da falta de pré-requisitos (56%);
- falta de interesse dos alunos (22%);
- falta de material e de acesso às informações (22%).

Apenas essa última dificuldade não foi apontada pelos professores da HEM.

As características do **mau aluno** apresentadas pelos professores do CEFAM são: alunos desinteressados, desanimados (59%); alunos irresponsáveis, displicentes (14%); alunos não críticos (13%); alunos que não são assíduos às aulas (7%); alunos com baixa posição social (7%).

Essas características do **mau aluno**, assim como as características do **bom aluno**, apontadas pelos professores do CEFAM, não são diferentes das opiniões dos docentes da HEM.

São considerados **bons alunos**, na opinião dos professores do CEFAM, aqueles que: são interessados e participativos (24%); são pesquisadores (23%); são

responsáveis (19%); os "bem nascidos" que gozam de boa posição social (15%); os alunos que são críticos (14%); aqueles que sabem resolver problemas (5%).

Para os professores do CEFAM, os elementos responsáveis pelo fracasso escolar dos alunos menos favorecidos economicamente são:

- em primeiro lugar, o Governo e/ou Estado (62%):

*"A responsável é o Estado, a manifestação de dominação da classe favorecida" (Prof. História)*

*"Ao Governo para quem a educação não está em plano nenhum". (Prof. Física)*

- em segundo lugar, os professores e alunos (23%):

*"A responsabilidade deve ser dividida numa multiplicidade de fatores: o professor, o aluno, a sociedade". (Prof. Didática)*

*"A todo o conjunto educacional: profissionais da educação e alunos". (Prof. Língua Portuguesa)*

- em último lugar, o sistema, a sociedade capitalista (15%):

*"Aos problemas sócio-econômicos da sociedade". (Prof. Didática)*

Apresentaram os **professores** como **sugestões** para diminuir o fracasso escolar, através da ação da escola e dele próprio:

- a necessidade de trabalhar com a realidade do aluno carente (73%):

*"Procurar trabalhar com a realidade das crianças, com o seu conhecimento. Criar situações de aprendizagem que possibilitem ao aluno reformule suas idéias iniciais sobre a realidade". (Prof. Física)*

*"Adequando nossa situação docente às condições que os alunos primeiramente apresentam". (Prof. Didática)*

- a necessidade de democratizar as relações internas da escola (18%):

*"Tornar o ambiente escolar mais democrático". (Prof. Didática)*

*"Respeitar o professor e alunos". (Prof. Psicologia)*

- a necessidade de a escola atender melhor o aluno carente (9%):

*"Tornando a escola mais atrativa, utilizando-se de meios que motivem os alunos carentes". (Prof. Psicologia da Educação)*

*"Tornar o ambiente escolar mais atraente com diversificação de atividades (esporte, T.V., vídeo, visitas ou pequenas excursões)". (Prof. Matemática)*

Na opinião dos **alunos** que cursam o CEFAM, as **sugestões** para diminuir e melhorar o fracasso escolar da escola pública centram-se, em primeiro lugar, em mudanças

no sistema social, direcionadas para a superação das desigualdades sociais (29%):

*"Melhorar as condições econômicas da população". (aluno 3º ano)*

*"Nosso governo deveria investir em coisas que são necessárias a população: um salário justo aos trabalhadores, médicos, assistência social e educação para todos". (aluno 3º ano)*

*"Precisarei ver todas as pessoas como ser humanos iguais e dar mais valores e procurar ajudar dando mais estudos para aquelas pessoas que precisam". (aluno 2º ano)*

*"Uma vida se não igual para todos, ao menos um padrão nivelado economicamente". (aluno 3º ano)*

- Sugeriram, também, que o Estado e o governo atendam melhor à educação (25%):

*"O Governo deve se preocupar mais com a educação". (alunos 3º-ano)*

*"Se o governo mudasse o seu descaso com a educação e se preocupasse um pouco mais com as menos favorecidas". (aluno 3º ano)*

*"O Estado deveria investir mais na educação, que a educação fosse uma das prioridades". (aluno 3º ano)*

- Apontaram, ainda, a necessidade de se operar na escola (24%) e de se garantir melhor preparo dos professores (15%):

*"Os que necessitam trabalhar para solucionar". (aluno 3º ano)*

*"Alunos sem condições financeiras, mau alimentador".  
(aluno 2º ano)*

*"O que precisa trabalhar e acaba deixando os estudos".  
(aluno 2º ano)*

Um percentual de 31% de respostas aponta que fracassam os alunos acomodados, alienados e desanimados:

*"Alunos que são alienados, não estão nem aí com a vida, vai levando para ver ou o que vai dar". (aluno 3º ano)*

*"Aqueles que são desanimados e possuem poucas condições". (aluno 3º ano)*

*"Falta de interesse do aluno que acaba se acomodando".  
(aluno 3º ano)*

- Ou, ainda, os alunos que não têm apoio (13%):

*"Não tem nenhum estímulo, apoio, não tem força de vontade". (aluno 2º ano)*

*"Aluno que não tem apoio de ninguém". (aluno 2º ano)*

- Finalmente, as dificuldades de aprendizagem são lembradas por 11% como causa do fracasso escolar:

*"Os que tem dificuldades para aprender". (aluno 3º ano)*

Os mesmos alunos apresentaram as seguintes opiniões sobre "os alunos bem sucedidos", dizendo que são bem sucedidos, os alunos que têm interesse, que se dedicam (46%) :

*"Aqueles que são interessados para uma vida melhor".  
(aluno 3º ano)*

*"Alunos que estão interessados e querem se dar bem, se instruir para tentar ser alguém 'nessa selva'". (aluno 3º ano)*

*"Aqueles que são esforçados, que querem construir algo e têm força de vontade". (aluno 3º ano)*

*"Muitas vezes querem ter um futuro bom, eles lutam e não desanimam quando surgem obstáculos". (aluno 3º ano)*

*"São alunos que se interessam, que se preocupam com o amanhã". (aluno 3º ano)*

A posse de recursos financeiros para estudar e o fato de não precisar trabalhar são apresentados por 39% dos respondentes, quando descrevem o aluno bem sucedido:

*"Aqueles que não precisam trabalhar e têm tempo para estudar". (aluno 3º ano)*

*"São os que têm condições financeiras e oportunidade para estudar". (aluno 3º ano)*

*"São os alunos que têm condições para o estudo". (aluno 2º ano)*

Foram mencionados, ainda, o incentivo familiar (11%) e a facilidade para o estudo (4%), como fatores que estão associados ao sucesso escolar:

*"Aquele que têm incentivo de alguém para estudar". (aluno 2º ano)*

*"O aluno cujos pais apoiam para estudo". (aluno 3º ano)*

Essas características apresentadas pelos discentes do CEFAM sobre os alunos "bem sucedidos" e os "alunos que fracassam" são iguais àquelas apontadas pelos alunos da HEM.

Os alunos do CEFAM também indicaram o que consideram de **positivo** e de **negativo** na atuação de seus professores.

Consideram que é **positivo**; o estabelecimento de um bom relacionamento entre professores e alunos, favorecendo um clima de trabalho democrático em sala de aula, o que possibilita a criatividade (60%):

*"A forma do professor dar aula, a liberdade que a gente tem, a nossa participação constante na aula". (aluno 3º ano)*

*"A democracia de alguns professores, a maneira de lidar com os alunos". (aluno 3º ano)*

*"O apoio ao desenvolvimento de futuros professores críticos, criativos, democráticos, conscientes, responsáveis". (aluno 3º ano)*

*"A interação aluno x professor cheia de atenção e diálogo".  
(aluno 3º ano)*

*"O relacionamento do professor com os alunos". (aluno 3º  
ano)*

*"A relação democrática entre professor e aluno". (aluno 3º  
ano)*

Foi mencionada, também, como característica positiva, a dedicação do professor no desenvolvimento do seu trabalho (15%):

*"A vontade que alguns têm de "fazer direito"! Querem mudar!". (aluno 3º ano)*

*"A preocupação que têm com os alunos que estão formando". (aluno 3º ano)*

*... "Um ensino sério, atualização dos fatos e interesse em ensinar". (aluno 3º ano)*

O incentivo do professor ao aluno foi lembrado por 13% dos respondentes como aspecto significativo na atuação do professor:

*"Apoio e confiança do professor com os alunos para fazermos um trabalho gostoso". (aluno 3º ano)*

*"A maneira de lidar com os alunos, ajudando-os". (aluno 3º  
ano)*

Finalmente, 10% dos respondentes referiram-se à preocupação do professor em relacionar teoria e prática, como traço relevante no trabalho docente:

*"Professores que proporcionam debate e discussão em aula sobre a matéria". (aluno 2º ano)*

*"Alguns professores tentam dar aulas práticas". (alunos 3º ano)*

Por outro lado, ao destacarem o que é **negativo** na atuação pedagógica, 33% se referiram à maneira de alguns professores darem aulas, utilizando-se de métodos expositivos, muito cansativos:

*"Alguns professores não têm o mínimo de didática em sala". (aluno 3º ano)*

*"A forma com que passam o conteúdo para a gente". (aluno 3º ano)*

Negativo também é o autoritarismo do professor em sala de aula, apontado por 23%:

*"A atitude de alguns, a maneira como sobrecarregam os alunos, colocando "toda" a responsabilidade da aula sobre nós". (aluno 3º ano)*

*"A atitude autoritária e falta de compreensão de alguns". (aluno 3º ano)*

Pesam, ainda, negativamente, na opinião de 17% dos respondentes, o desinteresse e a falta de empenho do professor para dar aulas:

*"Professor que não tem interesse, usam excesso de apostila e seminário". (aluno 3º ano)*

*"O descaso de alguns professores, a monotonia em dar aulas". (aluno 3º ano)*

Embora com percentuais menos expressivos, foram mencionados, também, como procedimentos inadequados: o relacionamento distante entre professores e alunos (8%); a realização da avaliação, através de provas escritas (8%); o desenvolvimento de muita teoria sem prática (6%); a exigência de que se decore o conteúdo (3%) e a solicitação de resumos improdutivos (1%).

As respostas dos alunos do CEFAM e da HEM são bastante semelhantes, no que se refere à indicação das características vistas como positivas e como negativas na atuação dos seus professores.

#### **4 A satisfação dos docentes do CEFAM de serem professores:**

Assim como na HEM, no CEFAM, procurou-se detectar a satisfação ou a frustração dos docentes, em relação ao trabalho no magistério público.

Em primeiro lugar, perguntou-se aos professores os motivos da escolha do magistério como profissão. Metade dos docentes (54%) afirmou que escolheu o magistério como profissão, em decorrência de critérios subjetivos, tais como vocação, realização pessoal, por amor, por gosto:

*"Creio que por amor (dom) à profissão". (aluno Educação Física)*

*"A realização pessoal". (Prof. Física)*

*"Por vocação". (Prof. Matemática)*

Para 30% dos docentes, a escolha se deu em razão de sua identificação com a profissão e vontade de melhorar o ensino público:

*"Foi a profissão com a qual eu me identifiquei no momento da escolha, dentre os cursos que eu poderia fazer". (Prof. Física)*

*"Dentro das minhas condições financeiras, era a melhor opção profissional e a vida acabou me envolvendo nessas atividades, querendo melhorar o ensino". (Prof. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus)*

São poucos os que afirmaram ter escolhido o magistério por falta de outra opção (8%) ou por contingência do mercado de trabalho (8%).

Cerca de 93% dos professores afirmaram que se sentem satisfeitos ou gratificados em trabalhar na

docência. Esses professores justificam a gratificação que encontram no magistério da seguinte forma:

- para 54% dos docentes, a gratificação decorre do contacto com os alunos, com os jovens:

*"O contato com os jovens, o crescimento de cada um deles enquanto pessoa". (Prof. Biologia)*

*"A relação com os alunos". (Prof. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus)*

*"O contato com adolescentes, suas idéias". (Prof. Psicologia da Educação)*

*"Desejo de estar em contacto com os jovens". (Prof. Matemática)*

*"Aprendi a amar os alunos..." (Prof. Conteúdo Metodologia Ensino Ciência e Matemática)*

- para 38%, decorre da possibilidade de transmitir conhecimentos para as pessoas, da possibilidade de colaborar na formação do aluno, e da possibilidade de troca de experiências no ato de ensinar:

*"Observar que o meu trabalho está sendo positivo em termos da formação do meu aluno". (Prof. Educação Física)*

*"Por estar passando alguma coisa boa para alguém". (Prof. Química)*

*"Porque é uma maneira de trabalhar com a formação de futuros profissionais". (Prof. Conteúdo Metodologia Ensino de Estudos Sociais)*

*"Por passar conteúdos de experiências ainda não conhecidas pelos alunos". (Prof. Língua Portuguesa)*

- para 8% a gratificação decorre da oportunidade de mudar a realidade social, construindo uma nova sociedade.

Ao mesmo tempo que 93% dos professores se diziam gratificados com o exercício do magistério, a totalidade deles declarou que se sente **frustrada** no magistério.

As frustrações que os professores encontram no trabalho são, em primeiro lugar, decorrentes de problemas relacionados às condições adversas que envolvem o exercício do magistério (52%) depois, decorrentes do descaso do Estado em relação à educação e aos professores (43%) e finalmente, relacionados aos alunos (5%), cf. tab.12.

TABELA 12

Motivo de frustração que os professores do CEFAM encontram na Docência

Motivos	Núcleo Comum		Parte Diversificada		TOTAL	
	No	%	No	%	No	%
<b>Em relação aos alunos:</b> Falta de interesse	1	10	-	-	1	5
<b>Em relação à profissão:</b> Condições precárias de trabalho na Escola	1	10	3	27	4	19
Baixos salários	2	20	4	36	6	24
Não atingir os objetivos	1	10	-	-	1	5
<b>Em relação ao Estado:</b> Falta de atenção e interesse do Estado	5	50	4	36	9	43
<b>T O T A L</b>	10	100	11	100	21	100

O magistério, como profissão, se torna causador de situações deceptivas para os professores, em decorrência dos baixos salários e das condições precárias de trabalho que encontram nas escolas. Os depoimentos abaixo apontam razões para as frustrações dos professores:

*"Sem dúvida os baixos salários que recebo todo 5º dia útil".*

*(Prof. História)*

*"Os salários que recebo". (Prof. Didática)*

*"As condições precárias da maioria de nossas escolas".  
(Prof. Biologia)*

O Estado frustra os professores pela sua falta de atenção e interesse pelos problemas educacionais de nosso país. Afirmam os docentes vários elementos frustrantes que são resultantes da ação do Estado:

*"O descaso das autoridades governamentais, a falta de verbas à escola". (Prof. Didática)*

*"O abandono da Escola Pública". (Prof. de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus)*

*"O desprezo das autoridades com relação ao ensino". (Prof. Física)*

Os alunos também se tornam motivos de frustração para os professores, devido à falta de interesse que apresentam, no decorrer do trabalho pedagógico.

Comparando-se esse dados com os obtidos junto aos educadores da HEM, observa-se uma diferença entre os motivos causadores da frustração dos professores. Para os docentes da HEM, a frustração é decorrente, em primeiro lugar, de problemas relacionados aos alunos, depois à profissão e alguns poucos apontaram o Estado. No CEFAM, os professores apontaram, em primeiro lugar, a profissão; depois, o Estado e, em último lugar, os alunos. Isso pode significar que os docentes do CEFAM já demonstram consciência profissional para aceitar e conseguir

trabalhar, mais satisfatoriamente, com os alunos que hoje constituem a clientela da rede pública e que, sem dúvida, são diferentes dos "alunos ideais" de antigamente.

Percebe-se que cerca de 20% dos docentes do CEFAM disseram exercer outra atividade remunerada além do magistério, trabalhando, assim, ora em Clínicas de Atendimento Psicológico, ora em atividades de Sericultura. No entanto, 53% dos professores (mais que o total encontrado na HEM, que foi de 40%) expressaram desejo de trabalhar em outra atividade, se tivessem oportunidade. Essas aspirações relacionam-se a atividades na área de saúde (Medicina e Psicologia), na área comercial (comércio e distribuição de revistas), na área educacional (projeto de educação popular), entre outras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a questão da qualidade da formação dos professores para as séries iniciais seja recorrente nas discussões sobre educação na realidade brasileira, é só a partir de 1983 que o tema passa a ser debatido de forma mais sistemática e cumulativa, inicialmente nos Encontros Nacionais dos Cursos de Formação do Educador (83, 89, 91, 92) e, mais recentemente, nos Congressos Estaduais Paulistas sobre a Formação do Educador (90, 92 e 94).

No I Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), ocorrido no ano de 1983, em Belo Horizonte-MG, a temática da Escola Normal aparece apenas de forma muito rápida, afirmando-se que a Escola Normal é o espaço por excelência da formação do professor de 1ª a 4ª séries, implicando na necessidade de sua redefinição e revitalização, a fim de recuperar sua identidade. Ao mesmo tempo, assinala-se que as Faculdades de Educação e os Cursos de Pedagogia deverão comprometer-se com o aperfeiçoamento dos professores de 1ª a 4ª séries e a melhoria do ensino de 1º grau.

Depois desse I Encontro Nacional, a temática da Escola Normal não aparece mais em nenhum outro documento, até que o Documento do IV Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador de 1989, ocorrido também em Belo Horizonte-MG, traz a discussão sobre a localização da formação do professor de 1ª a 4ª séries. Apresenta duas posições em relação ao nível em que se deve dar a formação desse professor: a primeira afirma que o professor deve ser

formado em nível exclusivamente de 2º grau, nos sistemas estaduais de ensino, via Escolas Normais; a segunda, entende que o professor deve ser formado preferencialmente em nível de 3º grau, podendo ser também formado, em nível de 2º grau em Escolas Normais.

O Documento resultante do IV Encontro Nacional da Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (1989, p.31-2), registra considerações e apontamentos para o aperfeiçoamento dos cursos de formação de professor e conseqüentemente, melhoria do ensino de 1º grau. Considera-se que o processo de reorganização da Escola Normal, condição necessária à melhoria da qualidade do ensino, deve ser encaminhada de uma perspectiva coletiva e mais abrangente, onde estejam asseguradas as seguintes condições:

- "a) autonomia das escolas ensejando troca de experiências através da ação-reflexão e ação conjunta;*
- b) revisão profunda dos conteúdos de tal modo que possa fornecer ao aluno uma visão crítica e contextualizada da prática. A integração do saber no plano vertical e horizontal torna-se imperiosa e deve ser desenvolvida através de grandes eixos condutores;*
- c) organização e estruturação da grade curricular a partir de um projeto pedagógico não se constituindo em mera substituição/inclusão de disciplinas;*
- d) atualização permanente do magistério que deve ser garantida através da criação de centros de estudos para os professores, da destinação de recursos financeiros para participação em cursos, congressos e atividades*

*congêneres, da fixação de períodos para fins de aperfeiçoamento profissional;*

*e) democratização das relações no interior da escola, através da participação de todos os agentes no planejamento, execução e avaliação de todo o contexto escolar; e,*

*f) estágio supervisionado que deve oferecer ao aluno uma vivência mais abrangente, visando o seu crescimento como indivíduo e cidadão participante”.*

O Documento de 1989 ainda enfatizou a necessidade de se estudar o possível redimensionamento na duração do Curso Habilitação Específica do Magistério para quatro anos, ou o aumento da carga horária para o período de 3 anos, como também, a importância de se garantir a permanência do estudante na escola através de bolsa de estudo.

A nível estadual, no I Congresso Estadual Paulista sobre a Formação do Educador, ocorrido em maio de 1990 (p.2-3), o Grupo de trabalho sobre a Escola Normal concluiu pela “necessidade de definição de uma política educacional para a formação de professor de educação infantil e de 1ª a 4ª séries, em nível de 2º grau, sem prejuízo de que essa formação também se dê no nível superior, de forma a se garantir:

*a) uma formação que se dê predominantemente na Rede Pública;*

*b) escolas especificamente voltadas para a formação de professores que atuarão nas primeiras séries do 1º grau e*

*com crianças de 0 a 6 anos, resgatando-se a identidade da Escola Normal;*

*c) uma formação pedagógica, política e filosófica do professor, aliada à sólida formação geral específica do 2º grau;*

*d) professores das disciplinas de formação geral e formação pedagógica capacitados, com formação específica, experiência, selecionados por concursos públicos, conforme um Plano de Carreira Nacional que impeça as influências do clientelismo político;*

*e) capacitação, treinamento e assistência didático-pedagógica contínua aos professores, que assegurem o retorno dos benefícios para a escola;*

*f) escolas organizadas com módulos administrativos e pedagógicos completos;*

*g) comprometimento, não só das Faculdades de Educação, mas de toda a Universidade e demais órgãos públicos, com a tarefa de preparar e aperfeiçoar professores para o 1º e 2º graus de ensino e para a educação infantil;*

*h) priorização dos salários dos professores e de suas condições de trabalho em qualquer programa de recuperação da Escola Pública;*

*i) destinação de verbas específicas para o Curso de Formação de Professores em nível de 2º grau de modo a tender a demanda”.*

Ainda neste relatório do Grupo de Trabalho, foram feitas críticas ao dualismo hoje existente na Rede Pública

Estadual - HEM e CEFAM - advogando-se a generalização, para toda a rede da HEM, de algumas condições exclusivas do CEFAM, como: presença de coordenador pedagógico do curso,

hora de trabalho pedagógico remunerado para os docentes, enriquecimento curricular. Tais medidas poderiam estar contribuindo para a melhoria das condições de trabalho hoje existentes na HEM e na formação de professores das séries iniciais do 1º grau.

No II Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, realizado em maio de 1992 (p.1-2) em Águas de São Pedro o Grupo de Trabalho sobre a Escola Normal retomou e analisou o documento final do I CEPFE. Além de reafirmar os pontos já apresentados no Congresso de 1990, a síntese de 1992 ressalta a necessidade dos trabalhos do curso de formação de professores estarem articulados num projeto pedagógico, que contemple diretrizes e conteúdos capazes de propiciar:

*“a) formação pedagógica, política e filosófica do professor que assegure o domínio de diferentes tendências teórico-metodológicas para a produção do conhecimento, suas relações com métodos específicos de ensino e domínio de conteúdos inerentes às séries iniciais do Ensino Fundamental, aliada à sólida formação geral e específica do Ensino Médio;*

*b) domínio do processo de aprendizagem dos alunos das escolas de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries, com relevância para a realidade da Rede Pública;*

*c) garantia da articulação teoria e prática de todos os componentes curriculares, em especial através do Estágio Supervisionado”.*

A síntese do Documento Final do V Encontro Nacional da CONARCFE, de julho de 1990, em Belo Horizonte,

está centrada no exame do Projeto de L.D.B. aprovado na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e preocupa-se, fundamentalmente, com a questão da **base comum nacional** na formação do profissional da educação.

Segundo o documento citado acima, "a **base comum nacional** dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental" (p.5).

A base comum nacional poderá ser pensada em termos de eixos curriculares, em torno dos quais se articulará um corpo de conhecimentos selecionados em função de uma concepção sócio-histórica de educador e das necessidades de compreensão do fenômeno educacional. São propostos os seguintes eixos curriculares, intimamente relacionados entre si:

- relação educação-sociedade;
- conteúdo, método e material didático;
- escola e os profissionais do curso;
- relação teoria-prática pedagógica.

A visualização da base comum nacional, na forma de eixos curriculares, implica em rever a atual estrutura fragmentária das propostas curriculares dos cursos de formação de educadores garantindo maior interdisciplinariedade e trabalho coletivo. Neste sentido, ela deve ser comum a todos os cursos de formação do educador e deve ser entendida como um instrumento de luta contra a degradação da formação do profissional da

educação. Essa concepção de base comum nacional, garantindo uma visão totalizadora do trabalho educativo, pretende contrapor-se e superar a limitação básica a que o trabalho está sujeito na sociedade capitalista: a sua parcelização e conseqüente fragmentação, trazendo como conseqüência a impossibilidade de o trabalhador ter o domínio e a compreensão do seu processo e da sua totalidade.

A questão de base comum nacional foi examinada no V Encontro Nacional por cinco grupos de trabalho, três para estudar a Licenciatura em Pedagogia, um para as Licenciaturas Específicas e um para a Escola Normal. Em todos os grupos, a preocupação maior dos trabalhos desenvolvidos, durante o encontro, se restringiu às discussões e às contribuições, no sentido de se avançar na definição da base comum nacional como um todo, uma vez que ela deve ser comum a todos os cursos de formação do educador. Não se registrou qualquer contribuição específica acerca da Escola Normal propriamente dita.

O documento do VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), antiga CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de formação do Educador) - realizado em Belo Horizonte-MG, em julho de 1992, partindo da análise da crise econômica mundial e seus reflexos no Brasil, na Escola e na Formação do Educador, apresenta propostas concretas que possam representar saídas alternativas para a crise educacional, tomando como referência a formação dos profissionais da educação. Neste

sentido, o documento aponta como uma das saídas a criação de **uma escola única que atinja toda a formação do profissional da educação**, de forma ampla, que inclua desde a formação do professor de educação básica, inclusive as Licenciaturas específicas e a Licenciatura em Pedagogia.

Na proposta da escola única, as várias instâncias formadoras do educador são agrupadas no interior da Faculdade de Educação e concebidas como programas articulados e supra-departamentais: todos os profissionais de educação passam a ser formados pela Faculdade de Educação em articulação com os Institutos, no que diz respeito ao conteúdo das licenciaturas específicas. As denominações Licenciatura em Pedagogia ou Licenciaturas específicas desaparecem, para darem lugar à existência de Programas. Cada programa passa a ser uma unidade operacional com responsabilidade de pesquisa, ensino e extensão.

O atual curso de Pedagogia é desdobrado, na sugestão da ANFOPE, em três programas:

1. Programa de formação de professores para educação básica de 4 a 10 anos;
2. Programa de formação de profissionais de apoio (Coordenador e Orientador Pedagógico);
3. Programa de formação de professores para o Magistério de 2º grau (Escola Normal).

Portanto, por esta proposta, a preparação do professor para a educação infantil deveria se dar dentro da Faculdade de Educação, "como um programa articulado e de feições próprias com o objetivo de preparar integradamente

o profissional polivalente para atuar no ensino de 4 a 10 anos”<sup>11</sup> .

Fica mantida também, na forma de um programa, a preparação de professores para a Escola Normal, a qual deveria articular-se para constituir um polo oxigenador das atuais Escolas Normais.

O documento da ANFOPE de 1992 ainda apresenta considerações reflexivas importantes, como estas:

*“a) em matéria de L.D.B. a posição da ANFOPE continuará sendo pela existência da Escola Normal, na medida em que ela tem um importante papel a ser cumprido em determinadas regiões do Brasil. Há Estados onde o número de professores leigos atinge 50% de todo o professorado existente.*

*b) assumir a formação do professor de educação básica em nível de ensino superior (algo já existente) não significa referendar uma habilitação para esta área dentro do curso de Pedagogia e nem igualar a Escola Normal às atuais habilitações para a formação de professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries”<sup>12</sup>*

O documento do VI Encontro Nacional - ANFOPE (1992, p.24-5) ainda registra:

*“assim impõe no momento a definição clara de um projeto de formação do professor de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Tal projeto deve considerar a realidade atual e delinear os pontos essenciais para a construção de uma escola normal voltada para a formação de um cidadão competente capaz de lutar pela*

*conquista do bem estar social. Neste sentido, destacam-se os seguintes pontos:*

- a) a formação do professor deve sustentar-se em um projeto político pedagógico, ocorrer em cursos com 4 anos de duração, corpo docente selecionado para tal, em unidades escolares com identidade própria, levando-se em consideração a especificidade do magistério;*
- b) os professores envolvidos com estas unidades escolares devem empenhar-se em programas de capacitação, aperfeiçoamento e atualização didático-pedagógico;*
- c) busca de integração entre os três graus de ensino, garantindo que a pesquisa, ensino e extensão, se voltem para a formação de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental;*
- d) definição e financiamento de linhas de pesquisa que articulem os três graus de ensino, em um processo da construção coletiva e que tenham por objeto a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental;*
- e) garantia de condições de trabalho ao professor assegurando-se:
  - política salarial que estimule a atividade docente e valorize o profissional deste nível;*
  - jornada de trabalho em uma única escola, em função de qualidade do projeto pedagógico;*
  - formação continuada.**
- f) formar professores capazes de desenvolver ações recíprocas, elaborar, construir e adquirir o saber em todas as áreas do conhecimento;*
- g) alfabetização entendida como um processo longitudinal, eixo ordenador que adquire significado, englobando conteúdo de todas as áreas do conhecimento, não se restringindo à codificação, decodificação de signos, nem*

*sendo compreendida como conjunto de técnicas, mas constituída como porta aberta para a leitura do mundo;*  
*h) estágio compreendido como atividade integradora por excelência, redefinido em uma perspectiva interdisciplinar, que coloque o aluno frente à realidade educacional, possibilitando-lhe o aprofundamento da relação teoria e prática e a intervenção nesta realidade.*

*Para a consolidação deste projeto é essencial a fundamentação científica (filosofia, política, sociologia, psicologia) de forma a assegurar ao professor o domínio de diferentes tendências teórico-metodológicas para a produção de conhecimento”.*

No III Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores, realizado em maio de 1994 (p.9), o Grupo de Trabalho sobre “Formação de Professores de 1ª a 4ª séries” constatou a necessidade de propor uma política de formação de professores de 1ª a 4ª séries para o Estado de São Paulo, que contemple as seguintes diretrizes:

- a) ter como horizonte desejável a passagem da formação de professores de 1ª a 4ª séries para o 3º grau, em Curso Específico, público e gratuito;*
- b) Proceder à imediata melhoria da qualidade dos cursos de formação atualmente existentes no 2º grau, quanto à:*
  - unificação das diferentes modalidades de cursos;*
  - universalização para o conjunto das escolas formadoras de professores da rede estadual de ensino, das conquistas presentes em algumas dessas modalidades de curso, tais como Hora de Trabalho Pedagógico e coordenadores pedagógicos;*

*c) Implementar mecanismos eficientes de controle de formação de professores, realizados em escolas particulares, visando garantir sua qualidade”.*

Na verdade, é preciso reconhecer a enorme defasagem entre o que se tem produzido em nível nacional e estadual, por setores organizados da educação brasileira e paulista (em termos de diretrizes para implementar o processo de melhoria na formação dos professores primários) e a realidade concreta do cotidiano nas salas de aula das atuais Habilitações Específicas para o Magistério, em nível de 2º grau.

Da mesma forma, a produção acadêmica das universidades públicas, traduzida em teses, dissertações de mestrado dos cursos de pós-graduação (muitas das quais publicadas pelas editoras) parece que pouco (ou nada) influencia na definição de políticas educacionais que sejam capazes de alterar o quadro da má formação do professor em geral, especificamente da 1ª a 4ª séries e, conseqüentemente, o seu trabalho pedagógico em sala de aula. Sente-se a necessidade urgente de uma articulação maior e mais eficiente entre Universidades, Secretaria de Educação e a rede estadual de ensino.

MELLO (1994, p.15) faz as seguintes reflexões:

*“... Exceto em alguns pontos isolados, o problema do acesso à escola não existe mais no país. Existem vagas suficientes, as crianças vão à escola, e normalmente permanecem nela até os 14 anos pelo menos. Seu aproveitamento, no entanto, é um desastre. Metade repete*

242

*o primeiro ano, poucos conseguem concluir as oito séries de educação fundamental, e aprendem muito pouco das habilidades essenciais de ensino, escrita e aritmética elementar. Existe algo profundamente errado dentro da sala de aula, que faz com que estudantes passem dias e anos em instituições que lhes dão muito pouco, e terminam, em muitos casos, por estigmatizá-los pelo fracasso escolar e pela repetência”.*

Segundo MELLO, muitos alunos concluem ou abandonam a escola com uma formação que, do ponto de vista cognitivo, de domínio de conhecimentos e habilidades de apreensão de idéias e de valores, está a séculos de distância das necessidades que a revolução tecnológica e o exercício de cidadania estão exigindo da educação.

O grande desafio para melhorar a qualidade do ensino das séries iniciais é garantir a todos os alunos, que buscam a escola pública, condições de acesso à cidadania, de modo a possibilitar-lhes uma melhor qualidade de vida, para confirmação da democracia, da equidade social e da solidariedade.

Para isso, quais são as demandas a serem atendidas pelas escolas? Que tipos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores se quer formar nos alunos que freqüentam a escola pública?

Segundo a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, citada por MELLO (1994, p.39-40), às necessidades advindas dos escolares são as mais amplas possíveis:

*“Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos fundamentais da aprendizagem (a alfabetização, a expressão oral, a aritmética e a solução dos problemas) como o conteúdo básico da aprendizagem (conhecimentos, capacidades, valores e atitudes) que necessitam os seres humanos para sobreviver, desenvolver plenamente suas possibilidades, viver e trabalhar dignamente, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo”.*

Melhorar a qualidade do ensino nas primeiras séries do 1º grau significa buscar, através do processo ensino-aprendizagem de qualidade, a igualdade de oportunidade a todos os alunos, para que possam adquirir conhecimentos ou aprendizagem relevante para o seu desenvolvimento sócio-humano.

Melhorar o nível de ensino, na direção de uma aprendizagem de qualidade, implica na Implementação de um projeto educativo, onde os alunos participem ativamente da construção do seu aprendizado, mediante experiências de ensino que promovam aprendizagens significativas e funcionais. Isso se dá quando o aluno consegue relacionar o que aprende com os conhecimentos previamente adquiridos e já sedimentados nas atitudes; quando atribui sentido ao que aprende e contextualiza as experiências e situações educativas; quando o aprendido pode ser aplicado nas situações concretas que ele enfrenta no seu dia-a-dia.

Melhorar a qualidade do ensino das escolas públicas significa contribuir para a efetivação do

exercício da cidadania, através da aquisição de conhecimentos, compreensão de idéias e valores e formação de novas habilidades.

DEMO (1988, p.23) fala de "qualidade formal", para indicar o fenômeno da competência técnica, instrumental, metodológica, geralmente consubstanciado na capacidade de ensinar e aprender, e fala de "qualidade política" para indicar o fenômeno da competência política, capaz de discutir fins, conteúdos, práticas históricas, e realizar compromissos democráticos. Para o autor, essas duas faces de qualidade são fundamentais e o professor deve estar capacitado em ambas.

Portanto, para se pensar na melhoria da qualidade do ensino da escola pública, através da formação de professores em nível do 2º grau, há de se considerar, em primeiro lugar, um profissional com boa formação acadêmica, com prática de sala de aula, com experiências de ensino em situações diversificadas, que lhe proporcionem recursos metodológicos diversificados e postura aberta à diversidade, condições necessárias para se conceber e realizar um trabalho pedagógico qualitativamente diferenciado junto à clientela da escola pública.

Considerando a realidade constatada pelos dados coletados junto aos sujeitos que participam do processo de formação do professor para as séries iniciais do 1º grau, nas Habilitações Específicas ao Magistério de Presidente Prudente, não se pode dizer que hoje esse professor está sendo formado com as características desejáveis que

asseguem um ensino de qualidade às crianças de camadas majoritárias da população.

MELLO (1982), discutindo a problemática das expectativas, colocava a hipótese de que os professores primários de São Paulo apresentavam expectativas negativas em relação aos alunos de escolas carentes, porque não estavam preparados para ensinar a esse tipo de aluno. A previsão de fracasso, portanto, tinha uma base objetiva nas dificuldades de toda ordem enfrentadas por essas escolas, somadas à total incapacidade dos professores de encontrarem estratégias de trabalho adequadas para vencerem as dificuldades de aprendizagem reais, que as crianças de meios desfavorecidos apresentam, quando expostas às formas convencionais de ensino. Desse modo, discutia a autora, as expectativas negativas em relação ao aluno não são profecias que se auto-realizam, mas constatações inevitáveis de quem, não sabendo encontrar a solução, se limita a prever o fracasso, mas dificilmente assume sua própria incapacidade e devolve para o aluno, por meio de justificativas estereotipadas e preconceituosas, a culpa por esse fracasso.

A realidade encontrada nas Habilitações Específicas ao Magistério, no que se refere às expectativas dos professores que nele atuam, em relação aos alunos que freqüentam esses cursos, não é diferente da constatação de MELLO.

A maior parte dos docentes pesquisados atribui, como motivo causador da queda da qualidade na formação de novos professores das séries iniciais, o nível

sócio-econômico da clientela que hoje frequenta a HEM. São poucos os que apontam o despreparo dos professores que lecionam na HEM, como possível causa da má qualidade na formação dos novos professores.

Os professores da HEM declararam, também, encontrar uma série de dificuldades e/ou problemas, de naturezas diversas, na realização de seu trabalho pedagógico. Entre essas dificuldades, a clientela escolar da HEM tem um peso muito grande como motivo dificultador na execução do trabalho docente. Os alunos são apontados como problemas, ora pelas características com as quais se apresentam na escola, ora pelas dificuldades que os docentes encontram no trato do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula que, na verdade, são atinentes às próprias características dos alunos desfavorecidos (por exemplo, falta de pré-requisitos de alunos; falta de conhecimento, falta de tempo para estudar).

O número de docentes da HEM, para os quais, parte das dificuldades que vivenciam pode ser decorrente também da má capacitação profissional dos próprios educadores, ainda é muito pequeno (6%). Eles preferem apontar como motivos causadores dos seus problemas, dos seus insucessos e de suas frustrações pedagógicas: o Estado, a política educacional, o próprio aluno, a carência de recursos didáticos, o desestímulo do ambiente de trabalho, isentando-se quase totalmente, dos elementos falhos indicados.

Ainda, professores e alunos da HEM afirmam que têm opiniões negativas sobre o curso que trabalham ou

freqüentam. Para eles, o curso forma professores de infima qualidade, fracos, sem o mínimo de conhecimentos, desinteressados, desentendidos e que, portanto, deixam a desejar.

Já em relação ao CEFAM, professores e alunos emitiram opiniões diferentes, bastante positivas, de "crédito", sobre o curso em que trabalham ou freqüentam. Afirmaram que o curso preocupa-se com a melhor formação do futuro professor para atuar nas séries iniciais do 1º grau. Afirmaram categoricamente os docentes, que o CEFAM está formando profissionais de **qualidade melhor** que a HEM. Sem dúvida, são opiniões e/ou expectativas diferentes daquelas constatadas junto aos professores e alunos da HEM.

Os próprios professores e alunos do CEFAM têm opiniões negativas sobre a HEM, referindo-se ao curso como sendo fraco, ruim, pobre, ultrapassado, desatualizado.

É preciso mudar essas expectativas negativas que os sujeitos desenvolvem na Habilitação do Magistério; é preciso mudar essa cultura do fracasso. É preciso capacitar os professores da HEM e os novos professores primários para desempenharem, com sucesso a tarefa de ensino-aprendizagem.

MELLO (1994, p.182) afirma:

*"nenhuma medida de política educacional, decreto ou norma poderão reverter a expectativa negativa da escola e dos professores diante de alunos de origem desfavorecida enquanto não se formar uma competência técnica que leve ao sucesso e prove, aos que não sabem ensinar, que todas as crianças são ensináveis, desde que o trabalho didático-*

*pedagógico seja feito com adequação às suas características e necessidades”.*

Que escola consegue ensinar bem alunos de nível sócio-econômico desfavorecido? O que é uma escola eficaz?

MELLO (1994, p.169) responde:

*“Escolas eficazes são aquelas nos quais existe uma forte convicção de que os alunos são capazes de atingir os objetivos de aprendizagem por ela estabelecidos, desde que o trabalho didático-pedagógico e o acompanhamento do aluno sejam adequados”.*

*“... as escolas eficazes valorizam o desempenho acadêmico, principalmente nas disciplinas básicas do currículo, para as quais estabelecem objetivos de aprendizagem claros e bem definidos. Seus profissionais apostam na capacidade dos alunos de atingir esses objetivos e realizam um contínuo acompanhamento do progresso de cada aluno. São escolas que possuem um ambiente ordenado e voltado predominantemente para as atividades de ensino-aprendizagem, às quais dedicam mais tempo que escolas consideradas menos eficazes”.*  
(MELLO, 1994, p.173)

Segundo MELLO (1994, p.173), para se tornar uma escola eficaz, os professores precisam de uma adequada política de previsão de insumos básicos e assistência técnica, que permite o desenvolvimento de capacidades no nível da escola, para planejar, organizar as condições de ensino-aprendizagem mais adequadas à clientela, decidir sobre seus objetivos, enfim, ser responsável pelos

resultados de seu trabalho. Uma escola eficaz deve possuir, também, uma cultura de sucesso, que não pode ser construída a partir de receitas ou normas formais. Ela se constrói, a partir de experiências bem sucedidas, de autoconfiança adquirida com base em treinamento, recursos didáticos adequados, tempo para estudar e planejar, capacitação para elaborar seu próprio projeto.

Há necessidade de que o professor domine o conteúdo que vai ensinar, que haja uma adequada combinação de conteúdo e habilidade de ensino, sobretudo no caso do professor polivalente das séries iniciais.

Enfim, o sucesso escolar é resultado de conhecimentos, capacitação, condições de trabalho e assistência técnica. E, com relação a isso, os dados da pesquisa realizada mostram outro tipo de realidade: um grande número de professores da HEM se formaram em faculdades particulares de qualidade duvidosa, a maioria a partir dos anos 70; poucos professores se dedicam exclusivamente à HEM e trabalham, ainda na docência, com até três disciplinas diferentes em outros cursos; a maior parte dos professores tem pouca experiência no magistério dentro da HEM; um número grande de professores declararam trabalhar na HEM, porque as aulas lhes foram atribuídas compulsoriamente ou simplesmente para completarem carga horária. Além desses fatores que mostram um professor não-vocacionado, trabalhando quase por "acidente" na HEM, há ainda uma série de dificuldades que eles apontam no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, entre as quais, as mais graves são: a clientela escolar que freqüenta a

escola, o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, e os recursos (material, bibliografia, subsídios, documentos) disponíveis.

No CEFAM, grande parte dos docentes disseram que lecionam no curso porque se sentem comprometidos com a formação de novos professores e "apostam" num projeto novo que tem a ver com a busca pela qualidade na formação do professor da Rede Pública. Um número grande de professores dedicam ao curso de 70% a 100% de sua carga horária semanal e lecionam apenas uma disciplina, diferentemente dos professores da HEM. Com essa realidade, é possível pensar em professores que possam estar se dedicando ao aprofundamento teórico de sua disciplina, ao aprimoramento de seu trabalho pedagógico, visando melhoria no ensino ministrado no curso de formação de professores.

Uma grande maioria dos alunos afirmou que escolheu a Habilitação Específica ao Magistério por opção pessoal, por gostar do magistério ou pelo caráter profissionalizante do curso, que garante um diploma ou possibilita uma boa profissão. Pelo menos a nível do discurso, os alunos da HEM estão dizendo que querem ser professores, que potencialmente estão interessados pelo magistério. No entanto, esses próprios alunos têm opiniões bastante negativas sobre o curso que freqüentam e não se sentem satisfeitos, em suas expectativas, e nem seguros para a profissão que dizem pretender abraçar. Como ocorre a formação dessas representações negativas? Como ocorre essa "degradação" da opção inicial? Será que a falta de condições objetivas, ligada aos problemas do Estado; à

política educacional, ao curso propriamente dito, é que "negam", "solapam" a possibilidade de uma formação de boa qualidade, apesar do interesse manifesto (pelo menos ao nível de discurso, de representações) por uma maioria de alunos?

Isso constitui um aspecto importante a ser considerado, se se deseja melhorar a qualidade do ensino da escola fundamental, através da formação de professores das séries iniciais. Há necessidade de se pensar em mudanças em relação ao curso, de tal modo que se altere, radicalmente, o tipo de professor que hoje está sendo formado pela HEM.

Portanto, para melhorar a qualidade do ensino das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau da escola pública, via formação de professores em nível de 2º grau, tendo por base as considerações até então apresentadas, propõem-se os seguintes caminhos:

- a extinção da Habilitação Específica do magistério como curso que forma professores para as séries iniciais do 1º grau, dadas as constatações históricas da ineficiência da habilitação na formação de um professor que apresente "qualidade formal" e "qualidade política", capaz de favorecer a aprendizagem dos alunos (de origem social desfavorecida) que hoje constitui a clientela da Escola Pública.
- sua substituição, no **mínimo**, pelo CEFAM (considerando-se Estados brasileiros onde o número de professores leigos atinge 50% de todo professorado), com a garantia de todos os princípios e medidas que nortearam a criação e a implantação da Proposta CEFAM, resguardando em

primeiro lugar, a especificidade de uma unidade escolar que forma profissionais do magistério para atuar na escola básica, de modo eficiente e adequado; isto é, que forme um profissional com competência técnica e política, capaz de responder, com presteza, às novas demandas exigidas pelas camadas populares que constituem, em sua maioria, a clientela da escola pública. Deve garantir também a presença do coordenador pedagógico para o curso; um corpo docente específico, selecionado especificamente para o curso, devidamente habilitado; carga horária docente específica ao CEFAM, com horas-aula, horas-atividade e horas de trabalho pedagógico, de modo a assegurar a participação dos professores nas sessões de estudos, pesquisas, reuniões, planejamento e avaliação do currículo do curso em que trabalham; uma bolsa de estudos aos alunos selecionados, de modo a viabilizar a permanência deles em tempo integral na escola, para estágios, estudos, realização das atividades curriculares e enriquecimento curricular para uma garantia efetiva de melhor preparação.

- que se considere, como horizonte desejável, que a formação do professor para as séries iniciais do 1º grau deva se dar em nível superior, nos Cursos de Pedagogia dentro das faculdades de Educação, compromissados, necessariamente, com projetos políticos pedagógicos definidos, que garantam a formação de um profissional com **qualidade**, capaz de enfrentar e superar a crise de qualidade da educação escolar e o fracasso que atinge diretamente as crianças mais pobres. Isso não significa

referendar uma habilitação para esta área dentro da organização atual do curso de Pedagogia, como está sendo desenvolvido nas faculdades e/ou universidades. Significa, em primeiro lugar, ter clareza de tipo do profissional que se pretende formar. A partir daí, elaborar um projeto político pedagógico específico para o curso. Isto significa, reafirmando, um projeto que contenha diretrizes e conteúdos que propiciem uma formação filosófica, política e pedagógica ao professor, que lhe assegure o domínio de diferentes tendências teórico-metodológicas para a proclamação do conhecimento; suas relações com métodos específicos de ensino e domínio de conteúdos inerentes às séries iniciais do ensino fundamental. Formar professores capazes de desenvolver ações recíprocas, elaborar, construir e adquirir o saber em todas as áreas do conhecimento. Formar professores que entendam alfabetização como um processo longitudinal, como um eixo ordenador que adquire significado, englobando conteúdos de todas as áreas do conhecimento, não se restringindo à codificação, decodificação de sinais, nem sendo compreendida como conjunto de técnicas, mas constituído como porta aberta para a leitura do mundo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 01 ALVES, Nilda. Formação do jovem professor para a educação básica. CADERNOS CEDES, São Paulo, n.17, 1986.
- 02 ABREU, Dióres Santos. Formação histórica de uma cidade pioneira paulista: Presidente Prudente. Presidente Prudente: FFCL, 1972.
- 03 ANDRÉ, P.T.A. Escola primária: trajetórias determinantes da evasão escolar e da escolha da escola pública ou da escola privada. In: SOARES, M.B. et al. Escola básica. Campinas: Papirus, 1992. p.31-44 (Coletânea C.B.E.)
- 04 ARELARO, Lisete R.G. A extensão do ensino básico no Brasil: ainda um desafio político. EM ABERTO, Brasília, v.7, n.39, p. 37-43, jul/set.1988.
- 05 ARROYO, Miguel G. A escola possível? In: ARROYO, Miguel G. org. Da escola corrente à escola possível. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- 06 BARCELONA. Ministério de Educación y Ciência. Escuelas y calidad de la enseñanza. Barcelona: Paidós, 1991.
- 07 BARRETO, Elba Siqueira de Sá et al. Buscando a superação do fracasso escolar na Rede Estadual Paulista. EM ABERTO, Brasília, v.6, n.33, p.11-6, jan/mar.1987.
- 08 BITTENCOURT, Raul. A educação brasileira no império e na república. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICAS, Rio de Janeiro, v.19.
- 09 BRANDÃO, Zaia. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, n.40, p.54-7, fev. 1982.
- 10 \_\_\_\_\_ et al. Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- 11 BRASIL. MEC. Formação de professores a nível de 2º grau. Brasília: MEC, 1973. (Série Ensino Fundamental, nº 10)

- 12 BRITO, Regina Lúcia G.L. de. O professor profissionalizante da habilitação específica de 2º grau para o magistério e a democratização do ensino. São Paulo: PUC, 1989. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.
- 13 CAMPOS, Arlêta Nóbrega A.M. de. A escola normal paulista: acertos e desacertos. São Paulo: USP, 1987. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, 1987.
- 14 CARVALHO, M.E.P. O magistério primário como ocupação feminina: uma análise das representações sociais de professoras primárias sobre a sua prática profissional. Campinas: UNICAMP/FE, 1989, 418p. Dissertação (Mestrado em Educação, área de Psicologia Educacional) - Universidade Estadual de Campinas, 1989.
- 15 COELHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos R. et al. O educador: vida e morte. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- 16 CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1., 1990, Águas de São Pedro. Documento síntese de proposta dos grupos de trabalho. Água de São Pedro, 1990.
- 17 CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2., 1992, Águas de São Pedro. Documento síntese de proposta dos grupos de trabalho. Água de São Pedro, 1992.
- 18 CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 3., 1994, Águas de São Pedro. Documento síntese de proposta dos grupos de trabalho. Água de São Pedro, 1994.
- 19 CUNHA, Luiz A.R. Educação, estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Biblioteca de Educação, Série 1: Escola, v.17)
- 20 \_\_\_\_\_. Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, [s.d]

- 21 CURY, Carlos R. Jamil. Educação e contradição. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- 22 DEMO, Pedro. Formação de professores básicos. Em aberto, Brasília, v.12, n.54, p.23-42, abr/jun.1992.
- 23 \_\_\_\_\_ . Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1992.
- 24 ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO, 6., 1992, Belo Horizonte. Documento para plenária. Belo Horizonte, 1992.
- 25 ENCONTRO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADOR, 1., 1983, Belo Horizonte. Documento final. Belo Horizonte, 1983.
- 26 ENCONTRO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADOR, 4., 1989, Belo Horizonte. Documento final. Belo Horizonte, 1989.
- 27 FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denise B. et al. Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- 28 FIGUEIREDO, Maria Aparecida de. O normalista: expectativas da formação e da profissão. São Carlos: UFSCar, 1980. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 1980.
- 29 FLETCHER, Philip R. et al. O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje. EM ABERTO, Brasília, v.6, n.33, p.1-10, jan/mar.1987.
- 30 FREITAG, Bárbara. Política social e educação. EM ABERTO, Brasília, v.4, n.27, jul/set.1985.
- 31 FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. EM ABERTO, Brasília, v.12, n.54, p.3-22, abr/jun.1992.
- 32 FUSARI, José Cerchi, CORTESE, Marlene Pedro. Formação de professores a nível de 2o grau. CADERNOS de PESQUISA, São Paulo, n.68, p.10-80, fev.1989.
- 33 GARCIA, R.L. A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade. REVISTA ANDE, São Paulo, v.1, n.3, p.51-5, 1982.

- 34 GATTI, Bernadete A. et al. Alguns aspectos da legislação sobre a formação do professor primário (1957-75\_ no Estado de São Paulo. CADERNOS de PESQUISA, São Paulo, n.20, mar.1977.
- 35 \_\_\_\_\_. Concluintes de cursos de formação de professores a nível de 2º grau: avaliação de habilidades. CADERNOS de PESQUISA, São Paulo, n.20, p.39-79, março 1977.
- 36 \_\_\_\_\_. Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau (antigos cursos normais) CADERNOS de PESQUISA, São Paulo, n.20, p.15-37, março 1977.
- 37 \_\_\_\_\_. Sobre a formação de professores para o 1º e 2º graus. EM ABERTO, Brasília, v.6, n.34, p.1-10, abr/jun.1987.
- 38 GONÇALVES, C.L. PIMENTA, S.G. Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério 2º grau)
- 39 GOUVEIA, A.J., HAVIGHURST, R.M. O ensino médio e o desenvolvimento. São Paulo: EPU, 1969.
- 40 IANNI, Octávio. Estado y planificacion econômica in Brasil (1930-1970). Argentina: Amorrouto, 1971.
- 41 KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- 42 KRAMER, S. Escolarização básica e a busca de qualidade: uma tentativa de síntese. In: SOARES, M.B. et al. Escola básica. Campinas: Papyrus, 1992, p.71-6. (Coletânea C.B.E.)
- 43 LEITE, José Ferrari. Aspectos de Presidente Prudente e de sua região (1970-1980). Marília: FEFCS/UNESP, 1982.
- 44 LELIS, Isabel O.M. A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea)
- 45 MADEIRA, F.R., MELLO, G.N. Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social. São Paulo: Cortez, 1985.

- 46 MEDIANO, Z.D. (coord). Recriando a escola normal. Rio de Janeiro: PUC, 1988. (Relatório de Trabalho de pesquisa)
- 47 MELLO, Guiomar Namó de et.al. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. CADERNO de PESQUISA, São Paulo, p.71-8, maio 1983.
- 48 \_\_\_\_\_. Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1994.
- 49 \_\_\_\_\_ et al. Educação e transição democrática. 2.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 16)
- 50 \_\_\_\_\_. A formação do professor das quatro primeiras séries do 1º grau: sua evolução histórica e articulações com as mudanças na escola/elementar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985. 4v.
- 51 \_\_\_\_\_. Magistério. REVISTA ANDE, São Paulo, v.4, n.7, p.41-6, 1984.
- 52 \_\_\_\_\_. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- 53 MENIN, Maria Suzana De Stefano. Construção da democracia e a escola: um estudo sobre representações políticas e interações verbais no 2º grau. São Paulo: IP/USP, 1992. 2v. Tese (Doutoramento, Área de Psicologia Escolar) - Universidade de São Paulo, 1992.
- 54 MIDÉA, Vera Lúcia C. Uma proposta de metodologia de trabalho no curso de habilitação para o magistério. In: CENAFOR. Coletânea A Escola Normal Hoje? São Paulo: CENAFOR, 1984. p.59-65.
- 55 MOURA, M.I.G.L. Centro de formação e aperfeiçoamento do magistério (CEFAM) no Estado de São Paulo: resgatando sua história e analisando sua contribuição. São Paulo: PUC, 1991. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação, Supervisão e Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.

- 56 MOYSES, M.A.A, LIMA, G.Z. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? REVISTA ANDE, São Paulo, v.1, n.5, p.57-61, 1982.
- 57 NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. In: História geral da civilização brasileira. Rio de Janeiro: DIFEL, [s.d.]. v.2.
- 58 OLIVEIRA, Maria das Graças Correa de. Universalização do ensino básico com qualidade - um direito social. EM ABERTO, Brasília, v.7, n.39, p.17-23, jul/set.1988.
- 59 PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. 3.ed. São Paulo, Loyola, 1985.
- 60 PATTO, M.H.S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 2.ed. São Paulo: T.A. Queiróz, 1993. (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise, v.6).
- 61 PENIN, Sonia. Cotidiano e escola. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- 62 RICANÇO, I.S. O professor frente à realidade da escola pública. REVISTA ANDE, São Paulo, v.1, n.5, p.31-41, 1982.
- 63 PEREIRA, L. O professor primário metropolitano. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1963. (Sociedade e Educação, Coleção o Brasil Urbano, v.3)
- 64 PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. A habilitação específica de 2º grau para o magistério: expectativas e necessidades de sua clientela. São Paulo: USP, 1988. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, 1988.
- 65 PIMENTA, S.G. Redefinindo a habilitação magistério no 2º grau. REVISTA ANDE, São Paulo, v.7, n.15, 1990.
- 66 PINHEIRO, Lúcia M. Formação de professor primário no Brasil. REVISTA BRASILEIRA de ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Rio de Janeiro, v.52, n.115, p.113-36, jul/set.1969.
- 67 \_\_\_\_\_. Formação do magistério. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Rio de Janeiro, v.53, n.117, jan/mar.1970.
- 68 \_\_\_\_\_. Formação do magistério para a educação fundamental: currículo básico. REVISTA BRASILEIRA de

- ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Rio de Janeiro, v.59, n.129, jan/mar.1973.
- 69 RIBEIRO, M. Luiza S. Formação política do professor de 1º e 2º grau. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- 70 RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- 71 ROMANELLI, O.R. História da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 1980, p.181.
- 72 SANFELICE, José Luis. Sala de aula: intervenção no real. In: MORAIS, Regis (org). Sala de aula - que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1986. p.83-98.
- 73 SANTOS, L.L.C.D. Formação de professores e qualidade de ensino. In: SOARES, M.B. et al. Escola básica. Campinas: Papirus, 1992. p.137-46. (Coletânea C.B.E.)
- 74 SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas. Algumas considerações sobre o currículo mínimo da habilitação específica do 2º grau para o magistério. São Paulo: SEE/CENP, 1985.
- 75 \_\_\_\_\_. Aperfeiçoamento do magistério - CEFAM. São Paulo: SEE/CENP, 1988.
- 76 \_\_\_\_\_. A didática e a unidade teoria-prática na formação do professor. São Paulo: SEE/CENP, 1985.
- 77 \_\_\_\_\_. Habilitação específica de 2º grau para o magistério: relatório das ações desenvolvidas (1983-1986). São Paulo: SEE/CENP, 1987.
- 78 \_\_\_\_\_. O projeto CEFAM: avaliação do percurso. São Paulo: SE/CENP, 1992. (Série Avaliação Educacional).
- 79 \_\_\_\_\_. Relatório de acompanhamento da implantação do projeto CEFAM - 1991. São Paulo: SEE/CENP, 1992.
- 80 \_\_\_\_\_. Repensando a formação dos professores. São Paulo: SE/CENP, 1985. (Magistério, 1)
- 81 \_\_\_\_\_. Subsídios para operacionalização do processo de instalação e financiamento dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMS. São Paulo: SEE/CENP, 1988.

- 82 SAVIANI, D. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. REVISTA ANDE, São Paulo, v.4, n.7, p.9-13, 1984.
- 83 \_\_\_\_\_. Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara. REVISTA ANDE, São Paulo, v.1, n.3, p.56-64, 1982.
- 84 \_\_\_\_\_. Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. (Coleção Educação Contemporânea).
- 85 SCHAFF, Adam. História e verdade. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- 86 SILVA, Ezequiel Theodoro da. Professor de 1º grau: identidade(s) em jogo. Campinas: UNICAMP, 1993. Tese (Livre-Docência) - Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- 87 SILVA, Rose Tereza R.N. da. Educação de primeiro grau: o não direito do não-cidadão. EM ABERTO, Brasília, v.7, p.25-35, jul/set.1988.
- 88 \_\_\_\_\_ et al. Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/REDUC, 1991.
- 89 SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes. 2.ed. Portugal: Moraes, [s.d.].
- 90 SOARES, M.B. Em busca da qualidade em alfabetização: em busca ... de quê? In: \_\_\_\_\_. Escola básica. Campinas: Papyrus, 1992. p.45-53. (Coletânea C.B.E.)
- 91 TANURI, Leonor Maria. Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil. Pesquisa e planejamento. São Paulo: v.13, p.11, dez.1970.
- 92 \_\_\_\_\_. O ensino normal no Estado de São Paulo - 1890/1930. São Paulo: USP, 1979. (Publicação da Faculdade de Educação, Estudos, Documentos, v.16)
- 93 \_\_\_\_\_. A escola normal no Estado de São Paulo no período da primeira república: contribuição para o estudo de sua estrutura didática. Marília: FFCL, 1973, 310p. Tese (Doutoramento) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, 1973.

- 94 TEIXEIRA, Anísio. O problema da formação do magistério. REVISTA BRASILEIRA de ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Rio de Janeiro, v.46, n.104, out/dez.1966.
- 95 VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da praxis. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- 96 VECINA, T.C.C. O significado do curso de magistério, a nível de 2º grau, para suas alunas. São Paulo: PUC, 1986. 203p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986.
- 97 WARDE, Mirian. A formação do magistério e outras questões. In: \_\_\_\_\_. Educação e transição democrática. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- 98 WENZEL, Renato Luiz. Professor: agente da educação? Campinas: Papirus, 1994.

## ANEXO I - Questionário dos Professores HEM

Tema da Pesquisa: "A formação de professores a nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública"

I - Informações Gerais:

01. Nome (opcional): \_\_\_\_\_

02. Escola(s) que leciona e o número de aulas em cada uma delas:

Escola: \_\_\_\_\_ nº de aulas semanais: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ nº de aulas semanais: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ nº de aulas semanais: \_\_\_\_\_

03. Você é: ( ) efetivo ( ) A.C.T.

04. Você leciona:

( ) apenas na Habilitação Específica do magistério

( ) na Habilitação Específica do Magistério e no 2º grau comum

( ) na Habilitação Específica do Magistério, no 2º grau e no 1º grau

( ) na Habilitação Específica do Magistério e no 1º grau

05. Qual é a sua carga horária semanal: \_\_\_\_\_. Desse total, quantas aulas você dá na Habilitação Específica do magistério:

06. Que disciplina(s) leciona:

6.a. na Habilitação Específica do Magistério: \_\_\_\_\_

6.b. em outro(s) curso(s): \_\_\_\_\_

07. Em que período você leciona:

( ) manhã ( ) tarde ( ) noite

08. Tempo que leciona na rede pública: \_\_\_\_\_ anos

09. Tempo que leciona na Habilitação Específica do Magistério:

\_\_\_\_\_ anos

## 10. Formação Acadêmica:

Curso Superior	concluído ou em andamento	ano de conclusão	Nome da Instituição
1.			
2.			
3.			
4.			

11. Trabalhava quando fazia faculdade? ( ) sim ( ) não  
Em que? \_\_\_\_\_
12. O que o(a) levou a ser professor(a)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
13. Você gosta de ser professor(a), de trabalhar no magistério?  
( ) sim ( ) não ( ) mais ou menos  
Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
14. Algo lhe gratifica no magistério? O que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
15. Algo lhe frustra no magistério? O que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
16. Você exerce outra atividade além do magistério?  
( ) sim ( ) não  
Se sim, qual? \_\_\_\_\_
17. Se tivesse oportunidade, você gostaria de trabalhar em outra  
atividade? ( ) sim ( ) não  
Se sim, em quê? \_\_\_\_\_

## II - Sobre o funcionamento da Habilitação Específica do Magistério

01. Por que você escolheu a Habilitação Específica do Magistério  
(H.E.M.) para lecionar? \_\_\_\_\_
02. Qual a sua opinião sobre a H.E.M.? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
03. Na sua opinião, que tipo de professor está sendo formado  
atualmente pela H.E.M.? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
04. Qual a contribuição que a sua disciplina oferece para a  
formação do aluno na H.E.M.? (OBS:- se você leciona várias  
disciplinas, pode escolher uma para responder)  
\_\_\_\_\_
05. Existe em sua escola, a preocupação de integrar as disciplinas  
da H.E.M.? ( ) sim ( ) não ( ) mais ou menos  
Por que? \_\_\_\_\_
06. Você procura trabalhar a sua disciplina integradamente com  
alguma outra disciplina? Se sim, qual? Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

07. Pelo que você sabe ou "ouviu dizer", a H.E.M. de hoje forma melhor ou pior o professor, em relação a Escola Normal de antigamente? Por que? \_\_\_\_\_
08. Caso você leccione em outras classes do 2º grau e/ou 1º grau, o seu trabalho pedagógico é diferente na H.E.M.? Em quê? \_\_\_\_\_
09. Indique as dificuldades e/ou problemas que você encontra na realização do seu trabalho na H.E.M., na disciplina acima mencionada, quanto à:
- 9.1 Conteúdo: \_\_\_\_\_
- 9.2 Metodologia/estratégia/organização e execução das aulas: \_\_\_\_\_
- 9.3 Avaliação dos trabalhos: \_\_\_\_\_
- 9.4 Recursos (material/bibliografia/"subsídios"/outros documentos/órgãos orientadores e de auxílio ao professor/cursos): \_\_\_\_\_
- 9.5 Clientela: \_\_\_\_\_
10. Na sua opinião, por que essa dificuldades e/ou problemas acontecem? \_\_\_\_\_
11. Do seu ponto de vista, o que é preciso para que a H.E.M. possa superar os problemas hoje existentes, para que a H.E.M. possa melhorar? \_\_\_\_\_
12. O que o Estado deveria fazer para melhorar a situação da H.E.M.? Aponte 3 medidas que considera importante para melhorar a qualidade do ensino na H.E.M.: \_\_\_\_\_
13. Você teria interesse em participar de encontros para discutir os problemas da Habilitação? \_\_\_\_\_

### III - Sobre o fracasso escolar na escola pública e na H.E.M.

Ao longo dos últimos 10/15 anos a escola pública sofreu grandes modificações uma vez que se ampliou para receber uma clientela que até então não tinha acesso à escola. O mesmo ocorreu com a H.E.M. e a sua clientela. Essa situação tem sido defendida por alguns (que consideram a conquista da escola pelas classes populares um avanço democrático) e criticado por outros (que atribuem a isso o rebaixamento da qualidade do ensino).

01. Qual é a sua posição sobre essa questão? \_\_\_\_\_

02. Sabe-se que o FRACASSO ESCOLAR (evasão, repetência, não-aprendizagem) atinge mais as crianças e os jovens das classes menos favorecidas. Na sua opinião, por que isso ocorre? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
03. Na sua opinião, a quem cabe a responsabilidade do fracasso escolar das crianças e dos jovens das classes desfavorecidas? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
04. Como diminuir, pela ação da escola e do professor, o fracasso escolar das crianças provenientes de classes economicamente menos favorecidas? \_\_\_\_\_
05. Quais as maiores dificuldades que você encontra para trabalhar com seus alunos provenientes das classes economicamente menos favorecidas? \_\_\_\_\_
06. Quais as características do aluno que apresenta um bom desempenho no aproveitamento escolar (bom aluno)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
07. Quais as características do aluno que não apresenta um bom desempenho (mau aluno)? \_\_\_\_\_
08. Quais as maiores dificuldades que seus alunos provenientes das classes economicamente menos favorecidas encontram para aprender? \_\_\_\_\_

O espaço que se segue foi reservado para qualquer comentário ou outras colocações que não foram abordadas nas questões, mas que você gostaria de registrar:

---

---

---

---

## ANEXO II - QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS HEM

Tema da pesquisa: "A formação de professores a nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública

I - Informações Gerais

01. Em que série você estuda? \_\_\_\_\_

02. Estuda em que período?    ( ) manhã    ( ) tarde    ( ) noite

03. Você é do sexo:    ( ) masculino    ( ) feminino

04. Quantos anos você tem? \_\_\_\_\_anos

05. Você trabalha?    ( ) sim    ( ) não

OBS:- Se você não trabalha pule para a questão nº 11. Se você trabalha, responda as próximas questões, de forma seguida.

06. Você trabalha em que? \_\_\_\_\_

07. Há quanto tempo trabalha nesta atividade?

( ) menos de um ano

( ) de 1 ano a menos de 3 anos

( ) de 3 anos a menos de 5 anos

( ) de 5 anos a menos de 7 anos

( ) de 7 anos a menos de 10 anos

( ) mais de 10 anos

08. Como são seus horários no dia-a-dia

8.1. Entra no serviço às \_\_\_\_\_ horas e sai às \_\_\_\_\_ horas

8.2. Almoça em casa?    ( ) sim    ( ) não

8.3. Tem tempo para tomar banho e jantar antes de ir para a escola?

8.4. Costuma perder a primeira aula ou chegar atrasado?

( ) sim    ( ) não    ( ) às vezes

09. Exerceu outra atividade remunerada antes da atual?

( ) sim    ( ) não. Qual? \_\_\_\_\_

10. Com que idade começou a trabalhar? \_\_\_\_\_ anos. Por quê?

\_\_\_\_\_

11. Dados sobre os seus pais

	Mãe	Pai
11.1. Idade		
11.2. Profissão		
11.3. Salário mensal		
.menos de 2 salários mínimos	( )	( )
.de 2 a menos de 4 salários mínimos	( )	( )
.de 4 a menos de 6 salários mínimos	( )	( )
.de 6 a menos de 10 salários mínimos	( )	( )
.mais de 10 salários mínimos	( )	( )
11.4. Seus pais estudaram até que série?		
.analfabeto	( )	( )
.1º grau incompleto	( )	( )
.1º grau completo	( )	( )
.2º grau incompleto	( )	( )
.2º grau completo	( )	( )
.curso superior incompleto	( )	( )
.curso superior completo	( )	( )

12. Você mora em Presidente Prudente? ( ) sim ( ) não

Se sim, mora em que bairro? \_\_\_\_\_

13. Em caso negativo, em que cidade você mora? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## II - A visão do curso e a vida na escola

01. Em que escola você terminou o 1º grau? \_\_\_\_\_

Em que ano? \_\_\_\_\_ Em que cidade? \_\_\_\_\_

02. Por que você escolheu a Habilitação Específica do Magistério  
(HEM) no 2º grau?

\_\_\_\_\_

03. Qual a sua opinião sobre a HEM que cursa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

04. Na sua opinião, que tipo de professor está sendo formado hoje  
pela HEM? \_\_\_\_\_

05. Indique as dificuldades e/ou problemas que encontra no seu  
curso, quanto a:

5.1. Conteúdo trabalhado pelo professor: \_\_\_\_\_

5.2. Organização e maneira do professor dar aulas: \_\_\_\_\_

5.3. Livros e textos usados pelo professor: \_\_\_\_\_

5.4. Em relação a avaliação do ensino: \_\_\_\_\_

5.5. Em relação aos alunos que freqüentam a sua classe: \_\_\_\_\_

06. Na sua opinião, por que essas dificuldades e/ou problemas acontecem? \_\_\_\_\_
07. Você acha que existe integração entre as diferentes disciplinas da HEM? Por que? \_\_\_\_\_
08. Do seu ponto de vista, o que é preciso para que a HEM possa melhor formar os professores? \_\_\_\_\_
09. Que matéria você considera mais importante para a sua formação? \_\_\_\_\_
10. Que matéria considera menos importante para a sua formação?  
\_\_\_\_\_
11. Que matéria tem mais facilidade para aprender? \_\_\_\_\_  
Por que? \_\_\_\_\_
12. Que matéria tem mais dificuldade para aprender? \_\_\_\_\_  
Por que? \_\_\_\_\_
13. Você se considera um estudante:  
( ) acima da média  
( ) na média (mais ou menos)  
( ) abaixo da média  
Por que? \_\_\_\_\_
14. Nas suas experiências ao longo da sua vida na escola, pelo que você já observou:  
- há alunos que continuam seus estudos e vão em frente (os bem sucedidos)  
- há alunos que repetem, repetem e abandonam a escola (os que fracassam)  
. Na sua opinião, que diferenças há entre esses dois grupos:  
(os bem sucedidos): \_\_\_\_\_  
(os que fracassam): \_\_\_\_\_  
. Por que essas diferenças ocorrem? \_\_\_\_\_
15. Você acha que alguma coisa poderia ser feita para mudar essa situação (sucesso de alguns e fracasso de muitos)? \_\_\_\_\_
16. Muitos alunos repetem de ano uma, duas, três vezes ou abandonam a escola, voltam à escola, abandonam, etc. Na sua opinião, por que isso acontece? \_\_\_\_\_
17. Em relação à atuação de seus professores em geral, na sala de aula:  
17.1. O que você considera POSITIVO e precisa ser mais e mais desenvolvido? \_\_\_\_\_  
17.2. O que você considera NEGATIVO e precisaria ser modificado? \_\_\_\_\_
18. Você pretende concluir a HEM e trabalhar numa escola de 1º grau? ( ) sim ( ) não

19. Você pretende tentar uma faculdade?

( ) sim. Que curso? \_\_\_\_\_ Em que faculdade? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

( ) não. Que curso? \_\_\_\_\_ Em que faculdade? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

O espaço que se segue foi reservado para qualquer comentário ou outras colocações que não foram abordadas nas questões, mas que você gostaria de registrar: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## ANEXO III - Questionário dos Professores CEFAM

Tema da Pesquisa: "A formação de professores a nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública"

I - Informações Gerais:

01. Nome (opcional): \_\_\_\_\_

02. Escola(s) que leciona e o número de aulas em cada uma delas:

Escola: \_\_\_\_\_ nº de aulas semanais: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ nº de aulas semanais: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ nº de aulas semanais: \_\_\_\_\_

03. Você é:        ( ) efetivo        ( ) A.C.T.

04. Você leciona:

( ) apenas no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério  
- CEFAM

( ) no CEFAM e no 2º grau comum

( ) no CEFAM, no 2º grau e no 1º grau

( ) no CEFAM e no 1º grau

05. Qual é a sua carga horária semanal: \_\_\_\_\_. Desse total,  
quantas aulas você dá no CEFAM: \_\_\_\_\_

06. Que disciplina(s) leciona:

6.a. no CEFAM \_\_\_\_\_

6.b. em outro(s) curso(s): \_\_\_\_\_

07. Em que período você leciona:

( ) manhã                      ( ) tarde                      ( ) noite

08. Tempo que leciona na rede pública: \_\_\_\_\_ anos

09. Tempo que leciona no CEFAM:

\_\_\_\_\_ anos

## 10. Formação Acadêmica:

Curso Superior	concluído ou em andamento	ano de conclusão	Nome da Instituição
1.			
2.			
3.			
4.			

11. Trabalhava quando fazia faculdade? ( ) sim ( ) não  
Em que? \_\_\_\_\_
12. O que o(a) levou a ser professor(a)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
13. Você gosta de ser professor(a), de trabalhar no magistério?  
( ) sim ( ) não ( ) mais ou menos  
Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
14. Algo lhe gratifica no magistério? O que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
15. Algo lhe frustra no magistério? O que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
16. Você exerce outra atividade além do magistério?  
( ) sim ( ) não  
Se sim, qual? \_\_\_\_\_
17. Se tivesse oportunidade, você gostaria de trabalhar em outra  
atividade? ( ) sim ( ) não  
Se sim, em quê? \_\_\_\_\_

## II - Sobre o funcionamento da Habilitação Específica do Magistério

01. Por que você escolheu o CEFAM para lecionar? \_\_\_\_\_
02. Qual a sua opinião sobre a H.E.M.? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
03. Qual a sua opinião sobre o CEFAM? \_\_\_\_\_
04. Na sua opinião, que tipo de professor está sendo formado  
atualmente pelo CEFAM? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
05. Qual a contribuição que a sua disciplina oferece para a  
formação do aluno no CEFAM? (OBS:- se você leciona várias  
disciplinas, pode escolher uma para responder)  
\_\_\_\_\_
06. Existe no CEFAM, a preocupação de integrar as disciplinas?  
( ) sim ( ) não ( ) mais ou menos  
Por que? \_\_\_\_\_
07. Você procura trabalhar a sua disciplina integradamente com  
alguma outra disciplina? Se sim, qual? Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

08. Pelo que você sabe ou "ouviu dizer", a H.E.M. de hoje forma melhor ou pior o professor, em relação a Escola Normal de antigamente? Por que? \_\_\_\_\_
09. E o CEFAM, forma melhor ou pior o professor, em relação à Escola Normal de antigamente? Por quê? \_\_\_\_\_
10. Caso você leccione em outras classes do 2º grau e/ou 1º grau, o seu trabalho pedagógico é diferente no CEFAM? Em quê? \_\_\_\_\_
11. Indique as dificuldades e/ou problemas que você encontra na realização do seu trabalho no CEFAM, na disciplina acima mencionada, quanto à:
- 11.1 Conteúdo: \_\_\_\_\_
- 11.2 Metodologia/estratégia/organização e execução das aulas: \_\_\_\_\_
- 11.3 Avaliação dos trabalhos: \_\_\_\_\_
- 11.4 Recursos (material/bibliografia/"subsídios"/outros documentos/órgãos orientadores e de auxílio ao professor/cursos): \_\_\_\_\_
- 11.5 Clientela: \_\_\_\_\_
12. Na sua opinião, por que essa dificuldades e/ou problemas acontecem? \_\_\_\_\_
13. Do seu ponto de vista, o que é preciso para que o CEFAM possa superar os problemas hoje existentes? \_\_\_\_\_
14. O que o Estado deveria fazer para melhorar a situação do CEFAM? Aponte 3 medidas que considera importante para melhorar a qualidade do ensino no CEFAM: \_\_\_\_\_
15. Você teria interesse em participar de encontros para discutir os problemas do CEFAM? \_\_\_\_\_

### III - Sobre o fracasso escolar na escola pública e na H.E.M.

Ao longo dos últimos 10/15 anos a escola pública sofreu grandes modificações uma vez que se ampliou para receber uma clientela que até então não tinha acesso à escola. O mesmo ocorreu com a H.E.M. e a sua clientela. Essa situação tem sido defendida por alguns (que consideram a conquista da escola pelas classes populares um avanço democrático) e criticado por outros (que atribuem a isso o rebaixamento da qualidade do ensino).

01. Qual é a sua posição sobre essa questão? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

02. Sabe-se que o FRACASSO ESCOLAR (evasão, repetência, não-aprendizagem) atinge mais as crianças e os jovens das classes menos favorecidas. Na sua opinião, por que isso ocorre? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
03. Na sua opinião, a quem cabe a responsabilidade do fracasso escolar das crianças e dos jovens das classes desfavorecidas? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
04. Como diminuir, pela ação da escola e do professor, o fracasso escolar das crianças provenientes de classes economicamente menos favorecidas? \_\_\_\_\_
05. Quais as maiores dificuldades que você encontra para trabalhar com seus alunos provenientes das classes economicamente menos favorecidas? \_\_\_\_\_
06. Quais as características do aluno que apresenta um bom desempenho no aproveitamento escolar (bom aluno)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
07. Quais as características do aluno que não apresenta um bom desempenho (mau aluno)? \_\_\_\_\_
08. Quais as maiores dificuldades que seus alunos provenientes das classes economicamente menos favorecidas encontram para aprender? \_\_\_\_\_

O espaço que se segue foi reservado para qualquer comentário ou outras colocações que não foram abordadas nas questões, mas que você gostaria de registrar:

---

---

---

---

## ANEXO IV - QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS DO CEFAM

Tema da pesquisa: "A formação de professores a nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública

I - Informações Gerais

01. Em que série você estuda? \_\_\_\_\_
02. Você é do sexo:      ( ) masculino      ( ) feminino
03. Quantos anos você tem? \_\_\_\_\_ anos
04. Antes de entrar no CEFAM, você trabalhava? ( ) sim      ( ) não
05. Você trabalha em que? \_\_\_\_\_
06. Com que idade começou a trabalhar? \_\_\_\_\_ anos  
Por quê? \_\_\_\_\_
07. Dados sobre os seus pais

	Mãe	Pai
7.1. Idade		
7.2. Profissão		
7.3. Salário mensal		
.menos de 2 salários mínimos	( )	( )
.de 2 a menos de 4 salários mínimos	( )	( )
.de 4 a menos de 6 salários mínimos	( )	( )
.de 6 a menos de 10 salários mínimos	( )	( )
.mais de 10 salários mínimos	( )	( )
7.4. Seus pais estudaram até que série?		
.analfabeto	( )	( )
.1º grau incompleto	( )	( )
.1º grau completo	( )	( )
.2º grau incompleto	( )	( )
.2º grau completo	( )	( )
.curso superior incompleto	( )	( )
.curso superior completo	( )	( )

08. Você mora em Presidente Prudente? ( ) sim      ( ) não  
Se sim, mora em que bairro? \_\_\_\_\_
09. Em caso negativo, em que cidade você mora? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

II - A visão do curso e a vida na escola

01. Em que escola você terminou o 1º grau? \_\_\_\_\_  
Em que ano? \_\_\_\_\_ Em que cidade? \_\_\_\_\_
02. Por que você escolheu o CEFAM? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
03. Qual a sua opinião sobre a HEM, a nível de 2º grau? \_\_\_\_\_

04. Qual sua opinião sobre o CEFAM que cursa? \_\_\_\_\_
05. Na sua opinião, que tipo de professor está sendo formado hoje pelo CEFAM? \_\_\_\_\_
06. Você acha que o tipo de professor que está sendo formado hoje pela HEM é diferente em relação ao professor que está sendo formado pelo CEFAM? Por quê? Em que? \_\_\_\_\_
07. Indique as dificuldades e/ou problemas que encontra no seu curso, quanto a:
- 7.1. Conteúdo trabalhado pelo professor: \_\_\_\_\_
- 7.2. Organização e maneira do professor dar aulas: \_\_\_\_\_
- 7.3. Livros e textos usados pelo professor: \_\_\_\_\_
- 7.4. Em relação a avaliação do ensino: \_\_\_\_\_
- 7.5. Em relação aos alunos que freqüentam a sua classe: \_\_\_\_\_
08. Na sua opinião, por que essas dificuldades e/ou problemas acontecem? \_\_\_\_\_
09. Você acha que existe integração entre as diferentes disciplinas do CEFAM? Por que? \_\_\_\_\_
10. Do seu ponto de vista, o que é preciso para que o CEFAM possa melhor formar os professores? \_\_\_\_\_
11. Que matéria você considera mais importante para a sua formação? \_\_\_\_\_
12. Que matéria considera menos importante para a sua formação? \_\_\_\_\_
13. Que matéria tem mais facilidade para aprender? \_\_\_\_\_  
Por que? \_\_\_\_\_
14. Que matéria tem mais dificuldade para aprender? \_\_\_\_\_  
Por que? \_\_\_\_\_
15. Você se considera um estudante:
- ( ) acima da média
- ( ) na média (mais ou menos)
- ( ) abaixo da média
- Por que? \_\_\_\_\_
16. Nas suas experiências ao longo da sua vida na escola, pelo que você já observou:
- há alunos que continuam seus estudos e vão em frente (os bem sucedidos)
  - há alunos que repetem, repetem e abandonam a escola (os que fracassam)
- . Na sua opinião, que diferenças há entre esses dois grupos:
- (os bem sucedidos): \_\_\_\_\_
- (os que fracassam): \_\_\_\_\_

- .Por que essas diferenças ocorrem? \_\_\_\_\_
17. Você acha que alguma coisa poderia ser feita para mudar essa situação (sucesso de alguns e fracasso de muitos)? \_\_\_\_\_
18. Muitos alunos repetem de ano uma, duas, três vezes ou abandonam a escola, voltam à escola, abandonam, etc. Na sua opinião, por que isso acontece? \_\_\_\_\_
19. Em relação à atuação de seus professores em geral, na sala de aula:
- 19.1. O que você considera POSITIVO e precisa ser mais e mais desenvolvido? \_\_\_\_\_
- 19.2. O que você considera NEGATIVO e precisaria ser modificado? \_\_\_\_\_
20. Você pretende concluir o CEFAM e trabalhar numa escola de 1º grau? ( ) sim ( ) não
21. Você pretende tentar uma faculdade?
- ( ) sim. Que curso? \_\_\_\_\_ Em que faculdade? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_
- ( ) não. Que curso? \_\_\_\_\_ Em que faculdade? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

O espaço que se segue foi reservado para qualquer comentário ou outras colocações que não foram abordadas nas questões, mas que você gostaria de registrar: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_