

MARIA JOSÉ VIEIRA BARROS

**ANÁLISE DOS CURSOS DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES I NO BRASIL:
O TRABALHO PEDAGÓGICO
NO CEFAM DE MARÍLIA**

Este exemplar corresponde à
Redação Final da dissertação
defendida por Maria José Vieira de
Barros e aprovada pela Comissão
Julgadora em 30/6/95.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1995**

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	B278a
V.º	1
FOLIO	50/25030
PROC.	43.3/95
C	<input type="checkbox"/>
D	<input type="checkbox"/>
X	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	784,11,00
DATA	26/07/95
N.º CPD	

CM-00073342-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP

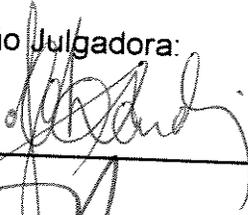
Barros, Maria José Vieira
B278a Análise dos cursos de formação de professores I no Brasil :
o trabalho pedagógico no CEFAM de Marília / Maria José Vieira
Barros. -- Campinas, SP : [s.n.], 1995.

Orientador : José Claudinei Lombardi
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento de Magis-
tério (SP). 2. Professores - Formação - Brasil. I. Lombardi, José
Claudinei. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

Dissertação apresentada como exigência
parcial para obtenção de título de
MESTRE EM EDUCAÇÃO na área de
Concentração de Filosofia e história da
Educação à Comissão Julgadora da
Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas, sob a orientação
do Prof. Dr. José Claudinei Lombardi.

Comissão Julgadora:







ERRATA

- p. 2 onde se lê: a nosso ver, leia-se: a meu ver.
onde se lê: aprendizagem tal modo, leia-se: aprendizagem de tal modo.
onde se lê: herdáramos, leia-se: herdara.
- p. 3 onde se lê: comecei, leia-se: comecei.
onde se lê: pincava, leia-se: pinçava.
onde se lê: ANALISE, leia-se: ANÁLISE.
onde se lê: ele não estavam ainda , leia-se: nele não estavam ainda.
- p. 5 onde se lê: Pórem em alguns, leia-se: porém alguns.
- p.6 onde se lê: 2 Grau, leia-se: 2º Grau.
onde se lê: niditez, leia-se: nitidez.
onde se lê: encontramos, leia-se: encontrei.
- p. 13 onde se lê: minha observações, leia-se: minhas observações.
- p. 14 onde se lê: entregamos, leia-se: entreguei.
onde se lê: entrevistamos, leia-se: entrevistei.
onde se lê: analises, leia-se: análises.
- p. 17 onde se lê: através do Pelo Decreto, leia-se: através do Decreto.
- p. 19 onde se lê: oferecia, leia-se: oferece.
- p. 20 onde se lê: preparar também o professor I, leia-se: preparar o professor I.
- p. 21 onde se lê: acentuou-se degradação, leia-se: acentuou-se a degradação.
- p. 24 onde se lê: Perreira, leia-se: Pereira.
- p. 30 onde se lê: regullamentado, leia-se: regulamentado.
- p. 36 onde se lê: podemos fazer, leia-se: posso fazer.
- p.37 onde se lê: no nosso trabalho, leia-se: no meu trabalho.
- p. 39 onde se lê: a nosso ver, leia-se: a meu ver.
onde se lê: consido, lê-se: considero.
- p. 40 onde se lê: indivadualidade, leia-se: individualidade.
- p.41 onde se lê: a escolas, leia-se: a escola.
- p. 42 onde se lê: evitamos, leia-se: evitei.

- p. 43 onde se lê: (Act), leia-se: (ACT).
- p.45 onde se lê: melloria, leia-se: melhoria.
- p. 49 onde se lê: PSEC, leia-se: PSECD.
- p. 55 onde se lê: determina, leia-se: determina:
- p. 56 onde se lê: encontramos, leia-se: encontra-se.
- p.62 onde se lê: na percentual, leia-se: no percentual.
- p. 64 onde se lê: concordamos, leia-se: concordo.
onde se lê: pois sabemos, leia-se: pois sei.
- p.73 onde se lê: descrevemos, leia-se: descrevi.
onde se lê: 1991, leia-se: 1983.
- p. 74 onde se lê: Resprctivamente, leia-se: respectivamente.
- p. 83 onde se lê: vemos, leia-se: vejo.
- p. 85 onde se lê: os porquê, leia-se: o porquê.
- p. 87 onde se lê: etágios, leia-se: estágios.
onde se lê: aceitou e alojar, leia-se: aceitou alojar.
onde se lê: e o H.E.M. comum, leia-se: e a H.E.M. comum.
- p. 105 onde se lê: não ultrapassa 75%, leia-se: não ultrapassa 7,5%.
- p. 107 onde se lê: examinamos, leia-se: examinei.
- p.108 onde se lê: comentaremos, leia-se: comentarei.
- p.110 onde se lê: identificamos, leia-se: identifico.
- p. 115 onde se lê: obten-se, leia-se: obtém-se.
onde se lê: alulas, leia-se: aulas.
- p. 116 onde se lê: metadologia, leia-se: metodologia.
- p.119 onde se lê: incoporar, leia-se: incorporar.
- p.124 onde se lê: moturno, leia-se: noturno.
- p.128 onde se lê: acreditamos, leia-se: acredito.
- p. 129 onde se lê: precisamos, leia-se: precisei.
- p.132 onde se lê: edução, leia-se: educação.

- p. 135 onde se lê: não passa estar esperançoso, leia-se: não posso estar esperançoso.
onde se lê: Jean Foucamvert, leia-se: Jean Foucambert.
onde se lê: houve, leia-se: ouve.
- p. 137 onde se lê: o engodo, leia-se: ao engodo.
onde se lê: cursos didáticos, leia-se: recursos didáticos.
- p. 138 onde se lê: encontramos, leia-se: encontra-se.
- p. 140 onde se lê: 7 dos interessados, leia-se: 7 dos entrevistados.
- p. 142 onde se lê: que o Estudos Sociais, leia-se: que os Estudos Sociais.
- p. 145 onde se lê: trabalhar, leia-se: trabalhar.
onde se lê: dominandos, leia-se: dominados.
- p. 146 onde se lê: tomarão, leia-se: tornarão.
onde se lê: tiramos, leia-se: tivemos.
- p. 147 onde se lê: condição, leia-se: condição.
- p. 148 onde se lê: dispositiva, leia-se: expositiva.
- p. 155 onde se lê: ao perguntarmos, leia-se: ao perguntar.
- p. 158 onde se lê: soubessemos, leia-se: soubermos.
- p. 159 onde se lê: excessões, leia-se: exceções.
onde se lê: encontramos, leia-se: encontrei.
- p. 163 onde se lê: como mostrarei, leia-se: como mostrei.
onde se lê: Sobre esses fatores, leia-se: Todos esses fatores.

AGRADECIMENTOS

Aos professores José Claudinei Lombardi e Dermeval Saviani que me orientaram nesta Dissertação, com paciência, compreensão, respeito ao meu estilo de organização do texto e sugestões valiosíssimas.

A Olinda Maria Noronha e a Cleiton de Oliveira, professores que participaram da banca em meu exame de qualificação, que com suas observações relevantes, muito contribuíram para a reelaboração de alguns assuntos e encaminhamento de outros.

Aos mestrandos Cleide Gagliardi, Margarida Vitória Rodriguez, Maria Abádia da Silva e Carlos Paiva (UNICAMP) e Valdinéia Aparecida Nunes Pontelli (UNESP). Àqueles, pelas discussões que fizemos sobre o projeto de pesquisa durante as Atividades Orientadas, em 1993; esta por suas apreciações advindas da leitura de vários capítulos desta Dissertação.

Aos Supervisores da Delegacia de Ensino de Marília, que me auxiliaram a encontrar parte da legislação necessária à pesquisa e, entre eles, o professor Joaquim Bento Feijão, que me autorizou o acesso às dependências do CEFAM para realizar as observações.

Ao Assistente Técnico-Pedagógico da extinta DRE de Marília, Diogo Castelano Camacho, pelas informações importantes que me forneceu.

Às coordenadoras do CEFAM de Marília: Neusa Carolina Machado Apóstolo, Carmem Lúcia Tavares de Almeida e Doracy Luzia Dejato, por seus depoimentos e permissão de acesso aos arquivos desse Centro.

Aos professores e alunos do CEFAM de Marília de 1993, que participaram deste trabalho, aqueles principalmente por prestarem a entrevista e estes pelas suas respostas ao questionamento, sem as quais seria inviável esta Dissertação.

Ao CNPq, pela bolsa de estudo fornecida, a qual viabilizou a realização do meu curso de Pós-Graduação.

À Alzira Tomás da Silva, que fez a correção de gramática neste texto e ajudou a melhorá-lo.

Ao Andrey José de Souza, professor de computação, pelas noites dedicadas aos quadros e à organização de rodapés.

Dedico a MINHA MÃE

Maria Alves de Barros

Amiga, Vigia e Conselheira.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	PAG. 01
CAPÍTULO I	
A SITUAÇÃO DO CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NÍVEL I, SOBRETUDO, NA VIGÊNCIA DA LEI FEDERAL Nº 5.697/1971.....	17
CAPÍTULO II	
A CRIAÇÃO DO PROJETO CEFAM.....	47
CAPÍTULO III	
A IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CEFAM NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	60
CAPÍTULO IV	
O CEFAM DE MARÍLIA: PERCURSO E ORGANIZAÇÃO.....	85
CAPÍTULO V	
O TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO NO CEFAM DE MARÍLIA: AVANÇOS E RETROCESSOS.....	113
1. Comparação e análise dos quadros curriculares dos cursos de magistério da E.E.P.S.G. "Monsenhor Bicudo".....	114
2. Análise do trabalho pedagógico quanto ao planejamento e metodologia de ensino: representação docente-discente.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
BIBLIOGRAFIA	174
ANEXOS	185

INTRODUÇÃO

As razões que direcionaram minha opção pelo curso de Formação de Professores I como objeto de pesquisa para o curso de Pós-Graduação a nível de Mestrado, remontam a meados da década de 1980, quando, em 1984, concluí o curso de Magistério na E.E.P.S.G. "Monsenhor Bicudo", em Marília, e comecei, em 1986, a lecionar no ensino pré-escolar e a cursar Pedagogia na UNESP - Campus de Marília. Com as dificuldades surgidas na prática educativa e as discussões feitas na Faculdade, comecei a perceber mais claramente a distância que havia e ainda há entre o curso de 2º grau que forma os Professores I e a realidade escolar, que é o campo de trabalho desses professores.

O Magistério comum, cursado a nível de 2º grau, não tem proporcionado ao aluno as munções teóricas básicas que o capacitem para:

- a) elaborar com segurança planos de ensino em consonância com os níveis de desenvolvimento psicológico das crianças (principalmente no período de alfabetização), pois não dispõe de formas de intervenção adequadas para ajudá-las na auto-superação de suas hipóteses de concepção da escrita e várias outras dificuldades que surgem;
- b) executar o trabalho pedagógico com fundamentação metodológica consciente e coerente com os objetivos que estabelece: o professor precisa ter preparo para escolher e incorporar ao seu trabalho um método, uma linha de ação e utilizar, didaticamente, uma tecnologia de ensino em concordância com o método

adotado, pois, na consecução dos objetivos previamente estabelecidos, o método é bastante responsável pela qualidade do resultado do trabalho com os alunos. A qualidade do conhecimento do educando, a nosso ver, está relacionada ao processo de interação educativa (de conhecimento). O professor precisa ter clareza do sentido de suas ações e encaminhar o processo ensino-aprendizagem tal modo que os alunos possam ser sujeitos ativos na reconstrução e apropriação do saber escolar, que é, conforme SAVIANI (1991, pp.15-17), parte do saber objetivo, científico, que foi historicamente elaborado pela humanidade e transformado em saber escolar. Dependendo da orientação que o professor imprimir a sua prática de ensino, ela poderá concorrer para a formação de cidadãos capazes de pensar criticamente os contrastes da sociedade capitalista não só para denunciá-los, mas para propor e encaminhar soluções que visem à melhoria da situação atual das classes subalternas a qual pertence a maioria dos alunos atendidos pela escola pública de 1º Grau.

- c) procurar ele mesmo, enquanto professor, a superação de suas falhas, através da avaliação constante de seu trabalho e da busca própria de atualização e mudança de postura.

À medida que os anos foram passando, a curiosidade natural por conhecimentos novos e a prática me ajudaram a superar as dificuldades que herdávamos do curso de Magistério. Como ainda não decidira cursar o Mestrado ou desenvolver alguma pesquisa, essas questões ficaram adormecidas e, além disso, conscientemente não havia a intenção de um dia pesquisar sobre a problemática relacionada ao curso de formação de professores a nível de 2º grau.

Enquanto terminava a última habilitação do curso de Pedagogia, intentei prosseguir os estudos a nível de Mestrado e comecei a organizar rapidamente um projeto de pesquisa cujo tema era: Professor, aluno e a preparação para a cidadania na escola pública... Era um tema muito abrangente, vago, e senti que não era bem isso o que queria. A única coisa nítida era que gostaria de direcionar minha pesquisa à escola pública e a professores. Com esse projeto preliminar, comecei o Pós-Graduação na UNICAMP.

No início das atividades orientadas, revendo o projeto com a ajuda do orientador e dos colegas da equipe, concluí que o mesmo apresentava muitos problemas. Esses problemas acrescidos ao meu relacionamento pouco amigável com o projeto estimularam a busca de uma nova opção de pesquisa. Conforme a equipe de atividades orientadas, constituída pelo orientador e orientandos, pincava em minhas colocações os meus interesses e apresentava sugestões, sutilmente as idéias adormecidas, os problemas e a preocupação com a H.E.M.¹ de 2º grau foram ressurgindo tomaram corpo e impuseram-se definitivamente. Definiam-se, dessa forma o caminho, o âmbito e o tema: ANALISE DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES I NO BRASIL: O TRABALHO PEDAGÓGICO NO CEFAM DE MARIÍLIA.

Apesar de elaborar o projeto de pesquisa, ele não estavam ainda definidos a priori, o problema e a hipótese, ambos surgiram e foram construídos no decorrer do processo de coleta de dados.

Iniciei o estudo do CEFAM com a idéia preliminar de que, apesar de ser, no papel, muito boa a proposta dos CEFAM, na realidade esses Centros não se diferenciavam significativamente da H.E.M de segundo grau regular, que vinha sendo

¹. H.E.M.: Habilitação Especifica para o Magistério

comumente oferecida. Devido também ao descrédito das políticas governamentais para a educação pública e às incertezas em relação ao ensino público pela situação lastimável em que se encontra, reiterarei a hipótese de que a proposta dos CEFAM resultaria em desperdício de recursos públicos, sem haver de fato, nesses Centros, preocupação e trabalho efetivo visando formar professores potencialmente capazes de beneficiar o ensino público da pré-escola à 4ª série do 1º grau.

A partir dessas hipóteses empunha-se a questão metodológica. Assim, para esse primeiro momento a opção foi pelo método dedutivo². Partindo de concepções sobre a realidade da escola pública estadual de 1º e 2º graus em geral e sua má qualidade de ensino concebi e generalizei essa pré concepção sobre os CEFAM. E, pensando que a minha hipótese prévia pudesse ser confirmada, iniciei o contato com a realidade do CEFAM de Marília.

O contato com professores e alunos, minhas observações em sala de aula (quanto à postura do professor, sua metodologia de trabalho e conteúdo desenvolvido) as entrevistas com os professores, algumas coordenadoras e conversas com supervisores do CEFAM evidenciaram aspectos positivos que levaram à refutação da minha hipótese preliminar: não ser o curso do CEFAM de qualidade significativamente superior à do curso de Magistério comum da rede oficial, o que seria contrário aos

² **Dedução** - é uma teoria da inferência como também é a indução. "A dedução é um processo lógico pelo qual, partindo de um ou mais juízos que expressam conhecimentos já adquiridos ou pelo menos postulados, se deriva outro juízo em que se expõe um conhecimento menos geral ou o mesmo particularizado e implicado nos antecedentes". Gortari, citando Francisco Larroyo e Miguel A. Ceballos, coloca que "aos juízos que fazem o papel de condições são denominados premissas, ao resultado ou juízo deduzido se chama conclusão, e a operação em conjunto se conhece com o nome de dedução" (GORTARI, 1956: p.168). Gortari apresenta três classes de inferências dedutivas: a) diretas - parte-se apenas de um juízo ou premissa e dele se infere outro juízo; b) imediatas - parte-se de dois juízos como premissas, para dele se concluir outro juízo; c) mediatas ou silogismo - é composta por três juízos: duas premissas e uma conclusão - consiste em demonstrar a implicação da relação entre o juízo deduzido e os juízos condicionantes.

* Inferência - "na inferência a passagem da tese à conclusão é imediata, direta, sem passos intermediários como ocorre na dedução - uma demonstração matemática é dedução; exemplo de inferência - se todos os triângulos são triláteros, alguns triláteros, pelo menos, devem ser triângulos" (TELES, 1969: p.141).

objetivos do projeto CEFAM. Nesta etapa do processo de pesquisa é que surge o problema de investigação, pois o trabalho desenvolvido no CEFAM não é de má qualidade, como pensei, existem avanços em relação à H.E.M. comum de 2º grau; também não é exatamente como foi proposto e nem foram atendidas todas as condições de implantação que foram previstas na proposta. A partir desses novos dados redefine-se o encaminhamento da pesquisa: elucidar em que consistem as diferenças entre esses dois cursos, quais os elementos que as evidenciam, como elas interferem no trabalho pedagógico realizado no CEFAM, e, em especial, no CEFAM de Marília.

Ainda quanto ao processo metodológico do trabalho, neste segundo momento em que se desvenda a realidade objetiva desse CEFAM em particular, o processo adotado foi a indução³. A realidade educacional deste Centro foi sendo induzida a partir de elementos evidenciadores.

A hipótese reformulada é a de que o CEFAM constitui um avanço em relação à H.E.M. comum, pela carga horária curricular, qualidade do trabalho realizado pelos professores desse Centro e dedicação exclusiva em período integral ao curso, tanto dos professores quanto dos alunos. Porém em alguns aspectos da proposta de implantação

³ Indução: "O conhecimento adquirido pela experimentação é, em parte, a descrição do que se tem observado e, em parte, é aquilo que se infere da experiência passada para prever a experiência futura. Este último aspecto da aquisição do conhecimento é o que constitui a indução. É dizer que a indução é a operação lógica que se utiliza para generalizar a experiência. A inferência indutiva consiste no estabelecimento do mais geral, a partir do menos geral que já se conhece" (GORTARI, 1956, pp.219-220).

Então, só se pode induzir quando se tem efetuado inferências dedutivas e, reciprocamente, a possibilidade de deduzir se apóia inteiramente nas inferências induzidas. Assim, a dedução e a indução são fases do método científico que coexistem em toda operação cognoscitiva que se pratique (GORTARI, 1956, p. 220). Entre as inferências indutivas e as dedutivas existe uma correspondência recíproca tão estreita como a que se tem entre síntese e análise. O que se conclui dedutivamente serve de ponto de partida para inferências indutivas e, reciprocamente, a inferência dedutiva está condicionada pela conclusão indutiva que lhe serve de base. Já que deduzir é o mesmo que concluir, a indução é uma forma da dedução. Porém, ao mesmo tempo, inferir não é outra coisa que induzir, em consequência, a dedução é uma maneira de praticar a indução (GORTARI, 1956, pp.232-233). A dialética materialista vê na indução e na dedução, métodos de investigação diferentes mas não independentes. Um é impossível sem o outro. Toda dedução científica procede de um exame indutivo prévio e fundamenta-se nesse exame (ROSENAL e IUNDIN, 1959, p.286).

A respeito da coexistência, ou síntese dialética dessas duas teorias da inferência no processo de conhecimento científico, assim expressou Dermeval Saviani a sua aquiescência num dos encontros para nossa orientação: "O conhecimento não é apenas dedutivo, nem apenas indutivo, mas as duas coisas ao mesmo tempo".

não foram postos em prática: não tem promovido cursos para aperfeiçoamento dos professores em exercícios nem acessorado escolas de 2 Grau da região que ofereçam curso de Magistério, além de apresentar retrocesso ou perda em relação ao número de H.T.P. (Hora de Trabalho Pedagógico) dos professores, etc. Os elementos específicos que darão nitidez a esta hipótese serão trabalhados no capítulo V desta dissertação.

Dentro da instituição CEFAM, para começar as observações em sala de aula, em 1993, tive de estabelecer algumas restrições devido à realidade encontrada: impossibilidade de observar o trabalho feito em todas as disciplinas e em todas as classes, porque encontramos 11 classes, sendo 3 classes de 1ª série, 2 classes de 2ª série, 3 classes de 3ª série e 3 classes de 4ª série.

Desta maneira, a opção foi pela observação apenas em classes de 3ª e 4ª séries, pois nessas duas séries são tratados os conhecimentos especificamente ligados aos conteúdos e metodologias a serem trabalhados com as crianças da pré-escola à 4ª série do 1º grau, ou seja, conteúdos de formação específica do professor I. Porém, foi aberta uma exceção para a 2ª série B, na qual foi observada a disciplina História da Educação, por ser essa disciplina ministrada somente nos 1º e 2º anos do curso. Pareceu-me imprescindível observar História da Educação, por ser a área de concentração do curso de Mestrado que frequento e por ser também uma matéria importante na formação de professores.

Justifico a importância da disciplina História da Educação por ser aquela que fornece aos educadores fundamentos históricos necessários a explicação da educação em diversas épocas e contextos. Basicamente, a importância dessa disciplina consiste na necessidade de a educação tratada de forma prioritária e contextualizada. No nosso caso, seria estudar a educação brasileira em sua relação intrínseca com a situação

histórica do país, entendendo-se a dimensão histórica como a dinâmica dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais no decorrer do tempo. Essa disciplina propicia ao aluno o conhecimento das teorias pedagógicas, o entendimento das consequências das mudanças socio-culturais para a educação e as possibilidades da educação em relação às mudanças sócio-culturais, numa implicação recíproca ainda que em nível diferente de influência. Expressando com fundamentação teórica mais explícita, seria considerar a vinculação dialética⁴ existente entre contexto histórico e educação e possibilitar a construção desse conhecimento, pensando o objeto educação por contradição.

A educação é influenciada pelos diversos aspectos do contexto histórico em que se insere. Nesse contexto ela se fundamenta e o seu tecido histórico adquire concreticidade, devendo a educação ser estudada de modo concreto⁵ na aludida disciplina: "O concreto é histórico e para dar conta da problemática concreta da educação é necessário assumir uma postura histórica" (SAVIANI, 1993, p.45).

Retomando, convém esclarecer que a minha intenção não foi fazer a observação do trabalho de uma ou algumas classes, se assim fosse, eu poderia selecionar apenas um 3º e um 4º ano, mas observei o trabalho de alguns professores e, conseqüentemente, o comportamento da classe. A escolha dos professores implicou na seleção de seis classes. Essa seis classes foram necessárias para que fosse possível

⁴ Dialética - está entendida aqui como a concebeu Karl Marx, dialética materialista: teoria do movimento do mundo histórico. "A dialética materialista é a ciência das leis gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade humana e do pensamento. A base do desenvolvimento é o mundo objetivo e real, a natureza material, enquanto a consciência e as idéias, são apenas reflexos da natureza" (ROSENTAL e IUDIN, 1959, pp.138 e 399).

Konder expõe o sentido moderno da dialética como sendo a maneira de pensar a realidade como essencialmente contraditória e em constante transformação, e que para dialética a contradição é o princípio básico do movimento (KONDER, 1987, p.4). Saviani afirma que a dialética que está inerente à pedagogia histórico-crítica significa "teoria do movimento histórico que busca captar o movimento objetivo do processo histórico" (SAVIANI, 1991, pp 90).

⁵ O termo concreto está sendo por nós utilizado no sentido em que Karl Marx entende o termo: o concreto como sendo síntese de múltiplas determinações. Marx entende o abstrato como sendo uma realidade como ela se mostra a nós aparentemente, superficialmente, e o concreto é sua realidade profunda, conhecida radicalmente pelos seus determinantes

organizar o horário de ir à escola para realizar as observações, sem ocorrer superposição de horários de algumas disciplinas. Veremos, no quadro que segue, o arranjo das disciplinas nos horários de cada dia da semana:

QUADRO Nº 1
HORÁRIO DE OBSERVAÇÃO DAS DISCIPLINAS
NAS CLASSES SELECIONADAS.

Dias	2º B	3º A	3º B	4º A	4º B	4º C	aulas	SIGLAS DAS DISCIPLINAS
SEGUNDA			M.E.S.				1ª	M.E.S.: Metodologia de Estudos Sociais.
			M.E.S.				2ª	
		SOC.ED.					3ª	
		SOC.ED.					4ª	
							5ª	
							6ª	
TERÇA						M.L.P.	1ª	SOC.ED.: Sociologia da educação. M.L.P.: Metodologia de Língua Portuguesa.
			FIL. ED.				2ª	
			FIL. ED.				3ª	
					DID		4ª	
					DID		5ª	
							6ª	
QUARTA			PSIC.ED.				1ª	FIL. ED.: Filosofia da Educação. DID.: Didática.
	H.E.						2ª	
	H.E.						3ª	
					PSIC.ED.		4ª	
							5ª	
							6ª	
QUINTA			DID				1ª	PSIC. ED.: Psicologia da Educação. H.E.: História da Educação.
			DID				2ª	
						M.M.C.	3ª	
						M.M.C.	4ª	
						M.E.S.	5ª	
						M.E.S.	6ª	
SEXTA			M.L.P.				1ª	M.M.C.: Metodologia de Matemática e Ciência.
			M.L.P.				2ª	
			M.M.C.				3ª	
			M.M.C.				4ª	
				SOC.ED.			5ª	
				SOC.ED.			6ª	

FONTE: Horário das aulas das disciplinas - coordenação do CEFAM - E.E.P.S.G. "Monsenhor Bícudo".

Obs: - a duração de cada aula é de 50 minutos. Pela manhã às aulas começam às 7h.15 e terminam às 12h.30. Pela tarde os alunos assistem aulas de enriquecimento curricular. Um dia por semana, nesse período, eles fazem estágio nas escolas públicas. Também são oferecidos aos alunos minicursos ministrados por alguns grupos de professores do CEFAM. Minhas observações foram feitas regularmente no período da manhã, durante 3 meses, em etapas descontínuas por motivo de férias, greve etc.

Para fazer estas observações, não pude também escolher somente classes de 3^{os} anos ou só de 4^{os} anos, porque, embora as disciplinas sejam quase totalmente as mesmas, elas visam, em cada uma destas séries, uma fase do ensino de pré-escola à 4^a série do 1^o grau. Os conteúdos e as metodologias trabalhadas nos 3^{os} anos são voltados para o curso de pré-escola, CBI (Ciclo Básico Inicial) e CBC (Ciclo Básico em Continuação) e, nos 4^{os} anos do curso, os conteúdos e as metodologias trabalhadas são voltados para o ensino de 3^a e 4^a séries do 1^o grau.

Minha justificativa para a escolha dirigida e não aleatória dos professores é a seguinte: nem todo professor de cada disciplina das 3^{as} séries leciona nas 3 classes existentes dessa série e nem todo professor de cada disciplina das 4^{as} séries leciona nas 3 classes existentes dessa série. Há professor que leciona apenas em uma classe ou em duas classes ou até em 3 classes de uma mesma série. Esse acontecimento está presente tanto nas 3^{as}, como nas 4^{as} séries.

Diante dessa nova situação e percebendo a inviabilidade de observar as aulas de todos os professores, pareceu-me que o melhor critério de seleção seria pelo número de aulas ou de classes que cada professor possui. Nesse sentido, tiveram preferência os

professores possuidores de maior número de aulas ou classes, em razão de estar sua prática docente contribuindo para a formação de um maior número de alunos do curso.

A seguir, os nomes dos professores escolhidos das 3 séries e o número de classes que cada um deles tinha em 1993.

QUADRO Nº 2
PROFESSORES ESCOLHIDOS POR SÉRIE E O
Nº DE CLASSES QUE POSSUEM

N A S S E G U N D A S S É R I E S		
<u>DISCIPLINAS</u> H.E.	<u>PROFESSORA</u> Vera	<u>Nº DE CLASSES</u> 2
N A S T E R C E I R A S S É R I E S		
<u>DISCIPLINAS</u>	<u>PROFESSORA</u>	<u>Nº DE CLASSES</u>
DID	Sandra	2
M.E.S	Ana Maria	3
M.L.P.	Simone	3
FIL.ED.	Reis	2
M.M.C	Beth	3
SOC.ED.	José Geraldo	2
PSIC.ED	Ruth	3
N A S Q U A R T A S S É R I E S		
<u>DISCIPLINAS</u>	<u>PROFESSORA</u>	<u>Nº DE CLASSES</u>
DID	Marilice	2
M.E.S	Raquel	3
M.L.P	Márcia	3
M.M.C	Beth	2
SOC.ED.	José Geraldo	3
PSIC.ED.	Ruth	3

FONTE: Horário das disciplinas - coordenadoria do CEFAM - E.E.P.S.G. "Monsenhor Bicudo".

Observei as aulas de 10 do total de 22 professores que lecionavam em classes de 3ª e 4ª séries juntas, do CEFAM de Marília, em 1993.

As disciplinas da 3ª e 4ª séries do CEFAM que não observei são:

- a) da 3ª série: Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Biologia;
- b) da 4ª série: Educação Física, Metodologia da Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Metodologia de Educação Artística.

Justificativa: Não observei Língua Portuguesa e Matemática por preferir Metodologia de Língua Portuguesa e Metodologia de Matemática e Ciências, que são disciplinas mais específicas e mais voltadas para atividades práticas. Educação Física e Educação Artística excluí porque, segundo informações da supervisão na Delegacia de ensino de Marília, essas disciplinas são trabalhadas na 1ª e 2ª séries do 1º grau (ciclo básico) das escolas estaduais por professores III especialistas nessas disciplinas e não pelo professor I, responsável pela classe; e, nas 3ªs e 4ªs séries do 1º Grau, há uma variação: nas Escolas comuns essas duas disciplinas são da responsabilidade do professor I, mas nas Escolas-Padrão, compete ao Conselho de cada escola decidir se deixa nas mãos de especialista ou do professor I. Biologia e Estrutura e Funcionamento do Ensino também foram excluídas por não se relacionarem diretamente com a atividade específica do professor em classes de 1ª à 4ª séries do 1º Grau e por incompatibilidade de horário.

Minhas observações tiveram como principal finalidade verificar como são trabalhados com os alunos os conteúdos do currículo de 1ª a 4ª série do 1º grau, e a reação dos alunos frente as atividades propostas. Destarte, assistia às aulas,

anotava, quando considerava necessário, parte do conteúdo trabalhado ou apenas comentários sobre o desenvolvimento do trabalho presenciado, destacando os objetivos da aula, o comportamento dos alunos, as críticas que os professores faziam diretamente para mim sobre o desempenho dos alunos e suas atitudes, comentários espontâneos dos professores entre si nos intervalos das aulas, e que julgava significativos para o meu propósito, etc. Participei também de várias reuniões pedagógicas realizadas durante o período das observações.

Em Dezembro, entreguei aos alunos quarto anistas um questionário⁶ para responderem. Dos 94 alunos quarto anistas, entregamos o questionário para 81 deles e, destes, 60 devolveram preenchidos, os demais não devolveram. Nas férias de janeiro de 1994, entrevistamos um professor de cada Disciplina dos 3^{os} e 4^{os} anos do curso, totalizando 20 professores⁷.

Essas observações, realizadas no CEFAM, e, principalmente, as entrevistas feitas constituem o referencial a partir do qual analisei, discuti e conclui minhas hipóteses sobre o trabalho pedagógico no CEFAM de Marília e que constituem o objeto de estudo desta dissertação.

Esta dissertação compõe-se de cinco capítulos, cujos dados, análises e discussões retratam, de modo geral, a situação dos cursos oficiais de formação de professores nível I, em destaque os CEFAM, partindo do âmbito nacional para o municipal, o CEFAM do município de Marília. Este trabalho resguarda o propósito de elucidar o porquê, o como e o para quê dos processos de elaboração de projetos, implantação e implementação dos CEFAM, com base nos textos legais disponíveis e na parca literatura existente a respeito. Nesse sentido, eles contêm fundamentos teóricos

⁶ vide anexo I.

⁷ vide anexo II

que ajudarão na análise do trabalho pedagógico realizado no CEFAM da cidade de Marília e que será objeto de estudo do capítulo V. Em síntese, o essencial de cada capítulo:

O capítulo I mostra como algumas normas legais do ensino, principalmente a Lei Federal Nº 5.692/1971, têm contribuído para acentuar a degradação do curso de formação de professores nível I.

O capítulo II traz comentários sobre as razões do surgimento e implantação dos CEFAM (MEC) a partir de 1983; argumentações sobre a unilateralidade de algumas medidas governamentais de enfrentamento das causas do insucesso escolar dos alunos da escola pública de 1º grau; menciona, ainda as conquistas sociais do povo, favorecidas pelo processo de abertura política e a esperança em relação à contribuição dos CEFAM nos objetivos dos planos nacionais dos governos.

O capítulo III faz um apanhado histórico da implantação dos CEFAM no Estado de São Paulo. Mostra a insatisfação de educadores e técnicos educacionais com a impotência educativa da escola de 1º grau e como essa insatisfação estimulou-os, sobretudo a partir do início da década de 1980, juntamente com o trabalho valioso da Secretaria da Educação, a detectar as falhas dessa escola. As falhas detectadas contribuíram para que a formação de professores fosse declarada prioritária na Política Educacional, impulsionando a implantação de propostas como as do CEFAM, cuja meta é a superação das lacunas existentes no trabalho pedagógico desenvolvido nas 4 primeiras séries do 1º grau. Ainda neste capítulo, são relatadas as principais mudanças ocorridas na H.E.M. de 2º grau pela Deliberação Nº 30/1987; a diferença entre a proposta CEFAM do MEC e a paulista e o avanço desta em relação às propostas anteriores de revitalização desse curso.

O capítulo IV aborda determinações legais para implantação e implementação dos CEFAM no Estado de São Paulo e a observância destas recomendações, na medida do possível, pela equipe responsável por este Centro em Marília; o trajeto feito pelo CEFAM nesta cidade, o perfil dos alunos que este Centro trabalhou em 1993 e a não realização por ele de uma das suas funções, que é atualizar professores já em exercício.

O capítulo V contém a análise do trabalho pedagógico no CEFAM de Marília, que se efetiva através de comparação dos quadros curriculares da Habilitação deste Centro e da H.E.M. regular, bem como das minhas observações em classe, das respostas dos alunos às minhas questões e da análise das colocações dos professores ao serem entrevistados sobre o planejamento de ensino, a sua metodologia, o processo de avaliação, etc.

Para finalizar, meus comentários e proposições, quando oportunos, serão feitos ao longo da exposição do trabalho e nas considerações finais.

CAPÍTULO I

A SITUAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NÍVEL I, SOBRETUDO, NA VIGÊNCIA DA LEI FEDERAL Nº 5.692/1971

Os cursos de formação de professores, tanto para o ensino de 1º grau quanto para o ensino de 2º grau, ministrados no Brasil, principalmente a partir do início da década de 1970, sob a vigência da Lei Federal nº 5.540, de 28/11/1968, do Parecer Federal nº 252, de 06/03/1969, e com a promulgação da Lei Federal nº 5.692, de 11/08/1971, vêm apresentando alterações quantitativas e acentuando a sua degradação em qualidade e natureza.

Retrocedendo um pouco no tempo, o suficiente para melhor fundamentar o assunto em pauta, através do Pelo Decreto-Lei Federal nº 1.190, de 04/04/1939, o Presidente da República reorganizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, instituída em 1937, e criou o curso de Pedagogia, estabelecendo para esse curso três anos de duração, o currículo e as normas de obtenção do(s) diploma(s). Para a obtenção do diploma de licenciado pelo curso de Pedagogia, bem como por outros cursos ordinários⁸, o aluno deveria terminar em 3 anos o curso que lhe conferiria o diploma de bacharel em Pedagogia e cursar mais um ano de Didática. No final desse curso, receberia o diploma de licenciado. Esse processo foi chamado por alguns

⁸ Cf. Decreto Lei Federal Nº 1.190/1939, art. 3º - A Faculdade Nacional de Filosofia ministrará cursos ordinários e cursos extraordinários. Os primeiros são compostos por um conjunto harmônico de Disciplinas necessárias à obtenção de um diploma, e os segundos são: cursos de aperfeiçoamento de Disciplina(s) dos cursos ordinários ou cursos avulsos destinados a ministrar o ensino de uma ou algumas Disciplinas que os cursos ordinários não possuem. (In: Legislação do Ensino Superior (1825-1952)1953, pp.233-234)

relatores de pareceres sobre esse assunto de esquema 3 + 1. Por exemplo, essa expressão foi utilizada pelo relator Valnir CHAGAS no texto do Parecer Federal nº 251/1962. Para exercer o magistério normal, o diploma de licenciado em Pedagogia se fazia necessário e o diploma de bacharel em Pedagogia era exigência para exercer cargos de Técnicos de Educação do Ministério da Educação.

Sobre as funções dos Técnicos de Educação, Guiomar Namó de MELLO ressalta que eram funções indefinidas e sem previsão legal de absorção desses profissionais no sistema de ensino. Quanto às disciplinas de Fundamentos da Educação, no curso de Pedagogia, essa autora coloca que cada uma delas detinha-se nos conhecimentos específicos de sua área, não se voltando à apreensão do processo educacional global e mesmo a Didática possuía um caráter academicista (MELLO, 1983, p.74).

O esquema 3 + 1, expendido acima, permaneceu em muitas faculdades após a Lei Federal nº 4.024/1961 e também o Parecer CFE nº 251/1962 dela decorrente, sendo neste último proposta a fórmula única de 4 anos de curso. Esse Parecer fixou o currículo mínimo obrigatório para o curso de Pedagogia, compreendendo 7 matérias: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral, da Educação) História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e ainda mais duas de um rol de disciplinas sugeridas pelo Parecer. O aluno interessado na licenciatura deveria cursar, além dessas, Didática e Prática de Ensino.

O Parecer Federal nº 252/1969, quanto à parte comum do currículo do curso de Pedagogia, apenas acrescentou a disciplina Didática às cinco disciplinas fixadas pelo Parecer Federal nº 251/1962. Agindo assim, estavam os legisladores esquematizando uma forma de todos os alunos do curso de Pedagogia poderem lecionar, no curso

normal, as disciplinas de suas habilitações específicas. Pelo Parecer Federal nº 252/1969, o curso de Pedagogia passou a oferecer oito habilitações e, para cada uma delas, havia um arranjo de disciplinas por ele estabelecido. No caso da habilitação Magistério, além das seis disciplinas já mencionadas, havia na parte específica: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau.

Posteriormente, a Lei Federal nº 5.540, de 28/11/1968, explicita a formação do Técnico em Educação e, em seu artigo 30, define a função, a destinação e o grau de preparação dos Especialistas da Educação. Essa especialização, oferecida em curso superior, permitia várias opções: planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito do sistema escolar.

O Parecer Federal nº 252, de 06/03/1969, a meu ver, diluiu o bacharelado na licenciatura e eliminou a diferença anteriormente existente. Na vigência desse Parecer, o curso de Pedagogia oferecia um conjunto de habilitações, todas com quatro 4 anos de duração mínima, como: Magistério (docência do curso normal das séries iniciais do 1º grau) Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, etc. Estas três últimas habilitações estão entre as habilitações expressas no artigo 30 da Lei Federal nº 5.540/1968.

Esse Parecer Federal nº 252/1969, em análise, constituiu-se em obstáculo à prática pedagógica ao reorientar o curso de Pedagogia, cuja tradição era formar o professor da Escola Normal. Partindo o relator desse do princípio de que “quem pode o mais pode o menos” e que, portanto, quem prepara o professor I pode ele próprio ser professor I, o curso de Pedagogia, além de ser incumbido, na habilitação magistério, de

preparar também o professor I, agora encarrega-se também da formação de especialistas: profissionais técnicos e administrativos da educação. Destarte, a formação do pedagogo, que já era incipiente e sem exclusividade de objetivo (como um curso todo organizado para a sua formação profissional, desde o 1º até o 4º ano) passou a ter os dois primeiros anos do curso comum a todas as habilitações, nestes incluindo-se as disciplinas de Fundamentos da Educação, sendo os dois últimos anos de formação específica dos diversos profissionais a serem licenciados. A formação teórico-prática desses profissionais ofusca uma visão coerente e consistente do seu campo e objeto de trabalho e ao mesmo tempo busca de soluções para os problemas concretos do ensino e da educação brasileira. Isso ocorreu também por influência da tendência tecnicista desse período que levou, entre outras coisas, à fragmentação do trabalho pedagógico e da formação dos especialistas, não proporcionando ao aluno uma visão de conjunto da prática educativa no dinâmico sistema educacional. As conseqüências desse Parecer têm permeado, a meu ver, os cursos de formação de professor I pela escola de 2º grau através do trabalho desenvolvido pelos seus docentes.

O declínio da qualidade torna-se mais nítido quando atentamos para a formação de professores para o ensino pré-escolar e para as séries iniciais do curso obrigatório de 1º grau. Com a Lei Federal nº 5.692/1971, até hoje em vigor, os antigos cursos normais, que apresentavam características peculiares, foram significativamente descaracterizados, convertendo-se em uma das habilitações do leque de habilitações profissionais, oferecido pela escola de 2º grau, em virtude da obrigatoriedade de profissionalização imposta por essa Lei.

Quando afirmo que com a Lei Federal nº 5.692/1971 acentou-se degradação da qualidade do curso de formação de professores para as séries iniciais do 1º grau, assim me expressei porque, embora os antigos cursos normais, oferecidos nas escolas normais desde 1.830 - segundo Romanelli (1987, p.163) data de criação da primeira escola normal no Brasil e na América Latina - ou nos institutos de educação, ainda resguardassem a especificidade da formação de professores e proporcionassem uma boa formação geral pelo predomínio, no currículo do curso, de matérias de cultura geral; em contra partida, já apresentavam aspectos passíveis de críticas. Críticas tanto à qualidade da formação específica dos professores, quanto à organização curricular. Nesse sentido, lembra CAVALCANTE (1994, p.26) que Rui Barbosa, relator da Reforma do Ensino Primário, na penúltima década do século XIX, já discursava sobre as inadequações da Escola Normal, quanto ao seu caráter técnico.

O descompromisso das políticas educacionais com a educação da maioria da população (grupos minoritários) a seletividade do sistema de ensino relacionada a fatores históricos e culturais e o currículo do curso normal inadequado à boa formação específica dos futuros professores são alguns dos problemas enfrentados pela Escola Normal. Esses problemas venceram o tempo e, embora tenham adquirido outras roupagens, por ter o sistema educativo utilizado outros mecanismos de seleção, em outra realidade histórica, com clientela escolar diversificada e a ciência da educação a discursar teorias mais aprimoradas, eles são, em essência, parte significativa das denúncias atuais.

Além do mais, a Escola Normal é fruto do seu período histórico, refletindo, portanto, o pensamento filosófico e a realidade histórica que a possibilitaram. Algumas

das antigas escolas normais possuíam um grau considerável de adequação ao seu contexto situacional e, por isso, cumpriam melhor suas funções junto à clientela escolar do seu tempo.

Alguns autores, como Guiomar Namó de MELLO, Paulo Nathanael Pereira de SOUZA, Leonor Maria TANURI, confirmam o mérito da antiga Escola Normal e, evidenciando seu valor e prestígio, argumentam:

As reformas do ensino normal e da Pedagogia do período pós 1950 concorreram para a sua descaracterização, enquanto instância adequada para a formação do professor primário, ao provocar a redução do número de Disciplinas de instrumentação pedagógica específica para o ensino de 1º grau, o aligeiramento e a deterioração dos conteúdos (MELLO, 1983; p.77).

A Escola Normal foi, no passado, um dos pontos altos ao lado da Academia de Direito, do sistema educacional paulista. Criou ela a elite pedagógica que, nas décadas dos vinte e dos trinta, reformulou a educação do Estado e a elevou a estágios invejáveis de atualização, qualidade e eficiência. Depois de sua lenta decadência, a conseqüência de tantos desacertos aí está: não há mais educadores competentes para o ensino das séries iniciais do 1º grau; desapareceram os bons alfabetizadores; o professor dito primário, pouco ou quase nada sabe de Pedagogia e Didática, e não mais carrega consigo a familiaridade das classes escolares que outrora lhe infundia a longa e supervisionada prática de ensino (SOUZA, 1983; pp.7-8).

Eu entendo que as Escolas Normais foram responsáveis por um ritmo acelerado de crescimento do ensino primário. Então eu penso que falar da Escola Normal nas décadas de 40, 50, e 60 é falar do papel dessa escola no processo de escolarização em geral, não desprezando o seu papel na formação de professores. Tiveram ainda uma função cultural muito ampla, já que divulgaram o ensino num momento em que as oportunidades eram ainda restritas. A grande quantidade de professores formados contribuiu para o aperfeiçoamento do processo de recrutamento e seleção de docentes (TANURI, 1987, p. 6 e 8).

Outros autores, porém, como Vera Lúcia Libaldi MIDÉA, Helena Mello de CARVALHO, Maria José Garcia WEREBE, Arleta Nobrega Zelante Maryssael de CAMPOS, Lúcia M. PINHEIRO, Rose Neubauer da SILVA e Cláudia DAVIS apresentam

algumas lacunas do antigo curso normal. Sintetizando aspectos relevantes das observações desses autores:

Ao se comparar o curso de Magistério de hoje e o de ontem, percebe-se que, apesar da reforma de ensino proposta pela lei nº 5.692/1971, pouca coisa praticamente mudou. Entre os problemas mais importantes destacaria: as disciplinas que compõem a grade curricular continuam, na prática, sem integração; a aprendizagem de métodos mecânicos de alfabetização; a relação professor aluno totalmente autoritária; teorias de desenvolvimento da criança são ensinadas de maneira justapostas sem nenhuma relação com a realidade prática da sala de aula; a escola ignorando o que se passa fora de seus muros (MIDÉA, 1983, p. 59).

Os professores tinham, a julgar pelo currículo, uma bagagem intelectual que é discutível no que diz respeito a aprender a ensinar (CAVALHO, 1983, p. 79).

À falta de colégio para as moças (e sendo muito raras as que, a esse tempo frequentavam ginásios) entravam elas em uma das antigas Escolas Normais, antes para adquirirem conhecimento e elevarem o nível de sua instrução do que para exercerem no futuro o magistério. Os interesses dessa clientela e o conseqüente desvio das finalidades precípua das Escolas Normais constituem, a nosso ver, o mais sério problema para a formação adequada do corpo docente qualificado para o ensino primário (WEREBE, 1959; pp.73-75),

60: Arieta N.Z.CAMPOS., assim se refere à Escola Normal entre a década de 40 a

"a expansão desta instituição, se de um lado agiu como instrumento de democratização, de outro lado, pode ter colaborado para o rebaixamento da qualidade do ensino nelas ministrado. Parece certo que essas escolas, em número cada vez maior, dentre outras coisas, não podiam contar com um corpo docente especializado para as diversas Disciplinas do currículo (CAMPOS, 1987; p.36).

Os currículos, de um modo geral, revelam-se enciclopédicos, apenas em São Paulo e Sergipe, encontramos em todas as escolas currículos com menos de 20 matérias, nos demais Estados observamos mais de 25 diferentes Disciplinas, chegando a atingir 36 Disciplinas no Rio Grande Do Sul. O número de Disciplinas estudadas é muito grande, dispersando os esforços do aluno e dificultando um estudo mais aprofundado e que ofereça condições de integração não só interna, como, também, com os problemas reais da profissão. Pelos resultados obtidos, parece que os professorandos não estão sendo conduzidos a uma conscientização do papel que lhes cabe desempenhar: a responsabilidade pelo bom ou mau rendimento que o aluno venha apresentar é atribuída, pela maioria dos professorandos, a fatores externos à ação docente. É de supor-se que eles não estejam sendo conduzidos a refletir sobre a realidade educacional brasileira (PINHEIRO, 1969; pp. 115-134).

Ora, se Cury afirma que antes o professor sabia ensinar, ele, em absoluto, não deixa claro a época em que isso ocorreu. É bem verdade que, nas décadas de 20 e 30 - com os movimentos modernistas e escolanovistas - havia algumas poucas escolas normais famosas pela excelência de seu ensino. Constituem, no entanto, a exceção e não a regra, fato agravado ainda mais por estarem primordialmente dirigidas para o atendimento das elites. Assim, continua válida a conclusão de que a maneira como os professores vêm sendo habilitados - seja na América Latina, seja no Brasil - deixou, na maioria das vezes, muito a desejar (SILVA e DAVIS, 1993; p.40).

Guiomar Namó de MELLO e Paulo Nathanael Perreira de SOUZA (1983), obras citadas anteriormente, fizeram referência à simultaneidade dos acontecimentos de decadência da Escola Normal e Reforma Universitária produzida pela Lei Federal nº 5.540/1969, que também atingiu o curso de Pedagogia, e à suposta relação de "causa e efeito" desses acontecimentos, complementando com a indicação de algumas conseqüências e sugestões. SOUZA diz, no prefácio, que a lenta decadência da Escola Normal agravou-se, a partir dos anos 60, quando o ensino superior de Pedagogia se popularizou e tornou-se moda. Ele entende que, para começar a reparar a Educação brasileira, é preciso recuperar o prestígio do ensino normal. Reconhece, porém, que não basta ressuscitar a Escola Normal do passado, pois ela seria inadequada à atual sociedade - não seria suficiente o pré-requisito de um curso de 1º grau completo, antes conviria enfatizar no currículo as matérias específicas. MELLO, por sua vez, com base nas falhas percebidas no curso de Pedagogia, quanto à formação de professores, coloca em dúvida se a referida reforma visava realmente à preparação adequada de docentes, ou se foi apenas um mecanismo para desativar os cursos normais e direcionar alunos aos cursos de Pedagogia que estavam esvaziados.

Não têm ocorrido referências prestigiosas à Escola Normal hodierna, reduzida à Habilitação Magistério de 2º grau, implantada com o profissionalização compulsória pela Lei nº 5.692/1971, pois estamos em outro momento histórico, que se apresenta

mesclado com teorias educacionais progressistas e retrógradas, com uma clientela escolar diversificada apresentando problemas de aprendizagem específicos, como o de muitos alunos oriundos das classes populares, principalmente em Língua Portuguesa - dificuldades no uso do dialéto padrão e outras dificuldades que a escola de 1º grau, ou melhor, o professor não tem conseguido trabalhar satisfatoriamente - com um curso de magistério limitado a um número de horas insuficientes e recursos humanos muitas vezes incompetentes etc. concorrendo para a má formação dos professores I nas habilitações do Magistério de 2º grau.

Nesse sentido, quanto à formação de professores pela Escola Normal, Creta Ferreira ALVES, reconhecendo que o curso de Magistério, como parte do sistema de ensino, reflete seus valores, sua orientação e dificuldades, coloca que a escola e o professor da década de 1980 são acusados de ineficientes e que se questiona, ainda, se o trabalho do professor primário, há umas quatro décadas, não era melhor que o de hoje. Alguns educadores saudosistas evocam a época em que os professores sabiam, e ensinavam, e os alunos aprendiam. Todavia, diz ela, tais educadores se esquecem de que, nessa época, a escola era elitista, competitiva, individualista e os alunos pré-selecionados pela condição social, que os munia de valores, atitudes e estimulação que favoreciam seu desempenho escolar. Hoje, a expansão quantitativa da escola agravou as condições de ensino, pois a escola não se preparou para atender aos alunos oriundos dos seguimentos assalariados mais baixos nem os cursos de formação de professores têm estudado essa nova clientela com características especiais. E conclui: se a formação do professor primário era tecnicamente insuficiente, hoje é, a nível de 2º grau, tanto mais precária, quanto mais complexa for a realidade com que a escola trabalha (ALVES, 1985, pp. 52-53).

As transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas no Brasil a partir dos anos 30, causadas principalmente pelo declínio da hegemonia agrária exportadora e elevação do modelo econômico urbano-industrial, engendram, como consequência do processo de industrialização e urbanização, a necessidade de mão-de-obra portadora de um grau mínimo de escolarização para servir às indústrias e, além disso, tem-se, no início da década de 1940, a necessidade de formar técnicos especializados no país, pois a guerra impedira sua importação. Começa, assim, a demanda da classe trabalhadora por educação escolar no Brasil. À necessidade de educar o povo une-se, a meu ver, a preocupação da classe dominante de como conduzir esse processo para tirar dele todo o proveito possível, sem contudo arriscar os seus privilégios culturais. Esses problemas instigaram os Governos Federais (Getúlio Vargas e, em seguida, José Linhares) a adotarem, em sua política educacional, medidas para centralizar as diretrizes de organização da educação escolar brasileira (tornando-a uniforme no país) e arquitetar uma estrutura de cursos com “caminhos” incomunicáveis entre os vários ramos do ensino profissional e também entre esse e o ensino secundário, de caráter acadêmico e reservado à elite econômica. Essa estruturação de cursos realizou-se com as Leis Orgânicas do Ensino (1942 - Ensino Industrial e Secundário, 1943 - Comercial, 1946 - Ensino Primário, Normal e Agrícola) que abrangeram todos os ramos do ensino primário e médio, mais a criação do SENAI⁹, em 1942, e do SENAC¹⁰, em 1946.

O curso normal, pela 1ª vez organizado uniformemente, a nível nacional, através de sua Lei Orgânica instituída e regulamentada pelo Decreto-Lei Federal nº 8.530, de

⁹ SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

¹⁰ SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

02/01/1946, passou a ter, por esse Decreto, dois níveis: o curso normal de 1º ciclo, oferecido pelas Escolas Normais Regionais, em cujo currículo predominavam as matérias de formação geral, formava, em quatro anos, o regente do ensino primário e o curso normal de 2º ciclo, oferecido pelas Escolas Normais, cujo currículo possuía maior número de matérias voltadas para a educação, formava, em três anos, o professor primário. E, nos Institutos de Educação, além desses dois cursos normais, preparavam-se, ainda, especialistas da educação nos ramos: educação pré-primária e didática especial do curso primário, ensino supletivo, desenho e artes, música e canto, além de cursos de administradores, orientadores e inspetores do ensino primário.

José C. FUSARI e Marlene P. CORTESE demonstram a discriminação provocada pela divisão do curso normal em dois ciclos. "O primeiro ciclo, com função terminal, destinava-se aos desfavorecidos economicamente que recebiam o diploma de professor regente e deveriam atuar somente na zona rural; o segundo ciclo, com características mais diversificadas, embora especializado, permitia a continuidade dos estudos e destinava-se às elites que com diploma de professor atuariam na zona urbana" (FUSARI e CORTESE, 1989, p.74).

Conforme o currículo fixado pelo Decreto-Lei Federal nº 8.530/1946, no curso normal de 1º ciclo, só havia Psicologia, Pedagogia, Didática e Prática de Ensino na 4ª série, e, no curso normal de 2º ciclo, possuindo três séries, começava, na 2ª série, o estudo das matérias da área de Didática e Psicologia Educacional. No curso de 2º ciclo, ocorria um aumento de tempo e de disciplinas de formação específica. Quanto ao 1º ciclo, Romanelli argumentou: "em se tratando de um curso profissionalizante e, portanto, terminal, era de se esperar que houvesse mais cuidado com as disciplinas de formação especial" (ROMANELLI, 1987 p. 164).

Quanto ao Estado de São Paulo, especificamente, a sua primeira Escola Normal foi criada na cidade de São Paulo, em 1846, e, só 100 anos mais tarde, foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Normal em âmbito nacional. Entretanto, essa Lei Orgânica não vigora neste Estado, porque, conforme expressa Maria Cândida Sandoval PEREIRA, "este Estado não obedeceu ao prazo fixado para o ajuste que se fazia necessário face às novas normas". E, favoravelmente à situação do curso normal paulista, a Constituição de 18/09/1946 propôs a descentralização da organização do sistema educacional a favor dos Estados, restando ao Governo Federal apenas o estabelecimento das linhas gerais de organização do Sistema Nacional de Educação. O Estado de São Paulo, aproveitando o ensejo, promulgou a Consolidação das Leis do Ensino - Decreto nº 17.698 de 26/11/1947. Esse Decreto transformou a Escola Normal Caetano de Campos em Instituto de Educação Caetano de Campos e, com ele, o curso normal passou a ter apenas dois anos de duração, mantendo o curso pré-normal, com um ano de duração, criado em 1944. "O curso pré-normal foi criado com o objetivo de estabelecer a transição entre o curso ginásial e o curso normal, ampliando os conhecimentos básicos necessários ao estudo das disciplinas específicas..." (CAMPOS, 1987, p. 17).

Em 1957 foi promulgada a Lei Estadual nº 3.739 e, entre as modificações que fez no curso normal paulista, considero que se destaca a instituição do vestibular para ingresso ao curso normal de nível médio (2º grau) sendo três as categorias verificadas: nível de cultura geral, maturidade e aptidão para a profissão.

Conforme estava previsto no Título VII, da LDB¹¹ nº 4.024/1961, competia ao CFE e aos CEE¹² estabelecer normas para a organização das disciplinas nos currículos dos cursos de grau médio. Assim sendo, no Estado de São Paulo, o CEE operacionaliza a LDB através da Resolução CEE nº 07, de 23/12/1963. E, quanto ao curso normal, julgo desnecessário detalhar a organização curricular estabelecida por essa Resolução. Apenas destaco que a referida Resolução, entre outras normas, determinou, especialmente para esse Estado, que a Escola Normal seria de grau colegial (hoje 2º grau) com 3 anos de duração do curso. Outros Estados, porém, ainda continuaram oferecendo cursos normais de 1º ciclo e de 2º ciclo, após a LDB. Só com a Lei Federal nº 5.692/1971, foi eliminado o curso magistério de 1º ciclo, pois com essa Lei desapareceu o curso ginásial que passou a formar com o curso primário um único curso básico de 1º grau. No currículo exemplificativo demonstrado nessa Resolução, fica evidente a presença de disciplinas de formação específica desde a 1ª série do curso. A LDB estabeleceu, ainda, que os Institutos de Educação, além do curso normal, ofereceriam também aos alunos interessados cursos de especialização a nível pós-normal, como: de administradores, de orientadores do ensino primário. Posteriormente, com a Lei Federal nº 5.692/1971, foram revogadas essas prescrições legais.

Em 1968, pela Resolução CEE nº 36 (que regulamentou a reforma do ciclo colegial secundário e normal, instituída pelo Decreto CEE nº 50.133/1968) o curso normal sofreu mudanças mais significativas:

¹¹ LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹² CFE - Conselho Federal de Educação

CEE - Conselho Estadual de Educação.

- a) os ramos do curso colegial (entre eles, está o normal) tiveram, nas duas primeiras séries e apenas nessas, o currículo comum a todos os cursos quanto às disciplinas obrigatórias e complementares. As disciplinas obrigatórias nestas séries eram: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências Físicas e Biológicas; e as disciplinas complementares eram, por exemplo, Comunicação Social, Contabilidade, Cultura Brasileira Contemporânea, etc.;
- b) no início da 3ª série do curso colegial, o aluno optava pelo curso normal ou por uma das outras áreas de estudo a ele oferecidas;
- c) o curso normal regulamentado por essa Resolução sugeria três níveis: nível 1 - formação de professores primários, nível 2 - preparação de professores pré-escolares; nível 3 - preparação de administradores e de técnicos: orientadores pedagógicos ou orientadores educacionais. Essa designação - níveis 1, 2 e 3 - foi dada por mim com base no número de anos que o aluno levava para concluir cada um desses cursos a partir do seu ingresso no curso colegial, respectivamente: 4 anos, 5 anos e 6 anos. Isso porque o curso nível 1, por essa Resolução, possuía 4 anos de duração, os cursos níveis 2 e 3 eram dados, a nível pós-normal, pelos Institutos de Educação, respectivamente: 1 e 2 anos de curso. E, ainda, os cursos nível 3, podiam também ser ministrados na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras;
- d) foi determinada também a obrigatoriedade do curso primário anexo para os estabelecimentos de ensino que ofereciam o curso normal, para que o referido curso servisse também para experiência docente dos professorandos;

- e) os alunos portadores do Certificado de Conclusão de qualquer outro curso colegial podiam matricular-se na 4ª série do curso normal de nível 1, sendo antes submetidos a exames nas disciplinas pedagógicas da 3ª série.

Certo é que o curso normal, desde que foi instituído até nossos dias (como veremos no desenvolvimento deste trabalho) nunca atingiu o alvo desejado na formação de professores para as quatro primeiras séries da escolarização. Suas lacunas datam de seu "nascimento" e o seguem ao longo do tempo, diversificando-se em conteúdo e em todas as transfigurações pelas quais este curso tem passado. Destarte, em cada fase histórica, a Escola Normal adquire características peculiares impulsionadas pelo movimento histórico (social, econômico, político e cultural). Por isso esse curso está sempre sendo revisto, mudado, sem ter estabilidade - pois também ele é histórico.

É sempre o contexto histórico, nele destacando-se o modo de produção econômico, que determina as organizações sociais, a política educacional e o estabelecimento de normas legais para a educação. O movimento desse contexto, às vezes, produz situações conjunturais problemáticas que exigem decisões políticas e, geralmente, em decorrência das diretrizes traçadas para orientar o encaminhamento da economia, são determinadas as mudanças na Estrutura e Funcionamento do Sistema Educacional, visando auxiliar à consecução dos objetivos econômicos almejados. Isso ocorre através da alteração de Leis, criação de novas Leis, como aconteceu, por exemplo, com as seguintes: nº 5.540/1968 - Reforma Universitária - e nº 5.692/1971, que altera a Lei nº 4.024/1961 e reorganiza o ensino primário e médio, passando a ser ensino de 1º e 2º graus.

A partir dos últimos anos da década de 1950, o regime da economia brasileira de substituição de importações, que foi o propulsor do desenvolvimento da industrialização

no país, passou a atender também às necessidades da elite econômica no que concerne ao consumo de bens industrializados duráveis, utilizados principalmente como meios de produção. CUNHA, 1983, classifica-os em bens intermediários: aço, ferro, petróleo, cimento, papel, vidro; e bens de capital: instalações industriais, veículos, máquinas (CUNHA, 1983, p. 35).

Para viabilizar a sobrevivência das grandes indústrias, o Governo Federal adotou medidas políticas que possibilitaram a acumulação de renda em poucas mãos e, inclusive, nas suas (o que ocorreu principalmente através do Banco Nacional de Desenvolvimento - BND - criado em 1952) para que Getúlio Vargas, não podendo contar com o auxílio financeiro americano, pudesse arcar com o custeio de obras infra-estruturais dispendiosas, como as indústrias de energia elétrica, a Petrobrás, as rodovias de transporte necessárias à fusão dos mercados regionais em um mercado nacional.

Com a unificação do mercado nacional, as grandes empresas industriais expandiram-se, no setor secundário da economia, às custas da derrota de muitas indústrias pequenas: de tecidos, de alimentos, de utensílios domésticos, etc. Esses mesmos fenômenos de concentração e derrota ocorreram com lojas, empórios etc., no setor terciário da economia.

Essa tendência de predomínio de grandes empresas prejudicou a ascensão social das classes médias via pequenos negócios próprios e, em contrapartida, abriu a essa classe outro canal de ascensão social (embora estreito) pela necessidade de admissão de funcionários com grau de escolaridade cada vez mais elevado, para ocuparem cargos na hierarquia ocupacional de empresas particulares e estatais.

A demanda de educação escolar pela classe popular e pela classe média aumentou a partir da década de 1950. As mudanças, a nível político, advindas do golpe

militar em 1964, deram continuidade à ordem sócio-econômica, à concentração de capital. O mercado interno tornou-se internacionalizado, passou a haver a presença de indústrias multinacionais no país (principalmente as automobilísticas) e a educação escolar passou a aceitar interferência americana através dos acordos MEC-USAID, objetivando receber apoio técnico e financeiro para o seu desempenho. O capitalismo necessitava de trabalhadores com maior nível de escolarização e, preferencialmente uma educação que não elevasse sua consciência de classe e sua participação política. O tecnicismo permeou a política educacional pós-1964 e essa fundamenta-se na Teoria do Capital Humano de Adam Schultz - que preconiza o investimento nos recursos humanos como garantia de melhor desempenho e produtividade. Essa teoria não significou a ênfase na formação integral do indivíduo com o auxílio da tecnologia educacional, mas a tecnologia educacional controlando a instrução do indivíduo de acordo com critérios comportamentais e habilidades educativas requeridas pelo modelo econômico.

Luiz Antonio CUNHA comenta que a pressão da classe média por ensino Universitário resultou em aumento de vagas, porém muito inferiores à demanda (pois a política do Estado era de contenção de gastos e acumulação de capital e tencionava também evitar futuras crises de grande número de profissionais de nível superior desempregados) o que gerou muita insatisfação e manifestações públicas de reivindicações de vagas e verbas para a educação. "No período de 1964-1968, o número de candidatos às escolas superiores cresceu 120 por cento - taxa superior à elevação do número de vagas que foi de 50 por cento no mesmo período" (CUNHA, 1973, p.47).

A contenção de gastos, para aumentar os recursos destinados à obras ligadas ao desenvolvimento industrial, fica demonstrada, ainda, tanto na porcentagem de recursos

destinados à educação, quanto na organização do ensino de 1º grau pela Lei nº 5.692/1971. A LDB nº 4.024/1961, fixou em 12% o percentual que a União (esfera que possui fontes mais fortes e diversas de arrecadação de recursos) dispensaria à educação. Contudo, a Constituição de 1967 suprimiu esse percentual para tornar mais flexível o orçamento na esfera federal e o Governo Federal pós-1964, para investir cada vez menos recursos públicos em educação, criou outras fontes de recursos, como salário educação e destinação de uma porcentagem da renda da Loteria Esportiva à educação (por algum tempo). Somente em 1983, com a Emenda Constitucional Nº 24, de autoria de João Calmon, determinaram-se novamente, para todas as esferas de Governo, percentuais mínimos exigidos para a educação no país - Governo Federal 13% e os Governos Estaduais, Municipais e do Distrito Federal 25%. Neide R. INNOCÊNCIO observa que a criação do curso de 1º grau, feita pela Lei nº 5.692/1971, com a integração do curso primário e ginásial, ajudou a reduzir os gastos com construção de prédios, compras de equipamentos e pagamento de pessoal administrativo, pois esse curso de 1º grau pôde ser oferecido em uma única escola. "Em lugar de um currículo formado por dez ou onze disciplinas anuais, ter-se-ia um currículo formado por três áreas de estudo: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências e mais quatro disciplinas obrigatórias: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde, devendo cada uma ser desenvolvida por um único professor, com conseqüente diminuição do quadro docente" (INNOCÊNCIO, 1978, p. 87).

Na tentativa de contornar a situação de busca do curso superior pela classe média, no aludido período, como meio de ascensão social, e, ao mesmo tempo, não atrapalhar sua política de concentração de renda e expansão das grandes empresas, o Governo Federal fez, sob pressão estudantil, a reforma do ensino superior através da

Lei nº 5.540/1968. Promulgou também vários Atos Institucionais - entre eles o Ato Institucional nº 5 de 1968 - o Decreto-Lei Federal nº 477/1969, que, em síntese, tinham a função de fazer os injustiçados fecharem a boca (alunos, professores, instituições e a sociedade em geral) e deixarem o Governo tomar as medidas que lhe aprouvesse, na economia, na educação, etc., sem nenhum alarido. Para complementar a reforma geral do ensino, foi implantada, em 1971, a Lei nº 5.692/1971, que estabelece a unificação entre o ensino primário e ginasial (1º grau) torna o ensino de 1º grau básico e obrigatório, elimina o dualismo existente entre o ensino secundário e o ensino profissional e determina a profissionalização obrigatória a nível de 2º grau que, entre outros objetivos que possui junto à economia, tinha, como demonstra CUNHA (1973, p.54) o de desviar parte do contingente que, com certeza, buscaria graduar-se numa Faculdade.

A imposição legal, pela Lei Federal nº 5.692/1971, de formar professores a nível de 2º grau, tanto de forma explícita, num primeiro momento, com o termo qualificação para o trabalho, como de maneira simulada no vocábulo preparação para o trabalho, diluída na formação geral e integral do aluno (o que ocorre após sua modificação pela Lei Federal nº 7.044, de 18/10/1982), acarretou a multiplicação da oferta dos cursos profissionalizantes e entre eles, encontramos o curso normal subjugado à condição de uma Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério, atingindo, nessa condição, o ápice da sua descaracterização.

Nesse sentido, a Lei Federal nº 5.692/1971 favoreceu o raleamento e a superficialização dos conteúdos, subtração de disciplinas, diminuição de carga horária, improvisação de materiais didáticos e professores etc., mesmo porque, o próprio termo preparação, no texto da Lei, torna tênue o sentido da qualificação para o trabalho e no trabalho, obviamente, está inclusa a atividade docente. Há, na verdade, um conjunto de

deficiências infra e supra estruturais interagindo em detrimento da qualidade do curso em questão.

Com base em INNOCÊNCIO (1978, pp. 67-70) podemos fazer as seguintes afirmações sobre o curso normal em âmbito nacional: a) o ritmo de expansão do ensino normal se intensificou a partir da década de 1950, o que está relacionado ao aumento da demanda de educação escolar, ocasionada pelo processo de industrialização e urbanização; b) até o início da década de 1960, a maioria das matrículas nos cursos normais eram feitas nas escolas particulares, as quais atendiam às classes média e alta. A partir de 1963, até o final da década, a situação fica invertida, a maioria das matrículas eram nas escolas normais oficiais; c) em 1964, já existia excesso de professores I em sete Estados da Federação, entre eles o Estado de São Paulo.

As reformas do curso normal do Estado de São Paulo, estabelecidas pela Resolução CEE nº 36/1968 e pela Lei Federal nº 5.692/1971, exerceram influências significativas no movimento de matrículas no curso de formação de professores I. Os dados sobre esse assunto, coletados no CIE, CENP, SEP¹³ etc., por autores como: Maria Laura P.B. FRANCO, Arlêta Nóbrega Zelante Maryssael de CAMPOS (1987) Equipe técnica da CENP, Maria Candida Sandoval Camargo PEREIRA (1983) Miriam Jorge WARDE (1985) etc., e presentes em suas referidas obras, informam, em síntese, o que exponho no quadro que se segue.

¹³ CIE - Centro de Informações Estatísticas.

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

SEP - Secretaria de Economia e Planejamento.

QUADRO Nº 3

SÍNTESE DO MOVIMENTO DE MATRÍCULAS INICIAIS NO
ESTADO DE SÃO PAULO: 1968 -1972.

ANO	Total de matrículas das esferas: estadual, particular e municipal	ESTADUAL	PARTICULAR	MUNICIPAL
1968	93.762	62.166	28.768	2.828
1969	64.171	42.063	19.881	2.227
1970	33.815	22.447	10.127	1.241
1971	12.856	7.810	4.646	400
1972	32.192	15.961	15.007	1.194

FONTE: CENAFOR/SEP/DESN-SE¹⁴ : In: CAMPOS, 1987 - quadros anexos.

Os dados acima, até 1972, são suficientes, no nosso trabalho, para mostrar os efeitos perceptíveis da Resolução CEE nº 36/1968 e da Lei nº 5.692/1971, na dinâmica de matrículas. Vemos que, a partir de 1969, começou a decrescer o número de matrículas, no curso normal, até 1971. Em 1972, segundo PEREIRA (1983, p. 35) ocorreu uma elevação que se manteve com leve declínio até 1980, quando o número de matrículas retomou a elevação. Podemos verificar também que, até 1971, as matrículas do curso normal particular foram, anualmente, em torno de 50% inferiores às matrículas do curso normal estadual. Em 1972, as matrículas daquele curso cresceram cerca de 150% em relação a 1971, e as matrículas deste curso cresceram cerca de 100% em relação a 1971. O total de matrículas das escolas municipais tornaram-se, em relação às

¹⁴ DESN-SE - Departamento de Ensino Secundário e Normal - Secretaria da Educação.

outras duas esferas, insignificantes. Em 1972, já observa-se uma proximidade quantitativa de número de matrículas entre o curso normal particular e o estadual, mais ou menos 50% em cada esfera.

A queda nas matrículas iniciais do curso normal, de 1969 a 1971, é indicativa de uma conseqüência da reforma desse curso em 1968, que aumentou a sua duração de 3 para 4 anos, sendo que, para o ingresso em curso superior, bastaria a conclusão do curso colegial de 3 anos. Quanto a Lei nº 5.692/1971, os dados acima mostram, pós sua publicação, o aumento do número das matrículas em 1972. Os pequenos efeitos positivos dessa lei para o aumento das matrículas, em 1972, podem ser explicados com base nas colocações do prof. José Augusto DIAS (1987, p.2): com a Lei nº 5.692/1971, a Habilitação Magistério foi também regulamentada por Parecer federal de validade nacional, que admitia o curso de H.E.M. em 3 anos. Antes de 1976, a Secretaria da Educação não implantou a Lei nº 5.692/1971, nas escolas de 2º grau estaduais, permanecendo essas com os currículos anteriores à esta reforma, todavia ela exigiu das escolas particulares adaptação imediata à reforma. Assim, muitas escolas particulares começaram a oferecer curso magistério com 3 anos de duração, curso magistério noturno (favorável aos adolescentes trabalhadores) o que pode ter contribuído para atrair mais alguns alunos nesta ocasião.

Esses cursos que habilitam professores de 1ª a 4ª série do 1º grau (em destaque os oferecidos a nível de 2º grau) estão sendo extensamente denunciados por professores, diretores, pesquisadores da área educacional, alunos do curso entrevistados por pesquisadores, técnicos de órgãos governamentais incumbidos da educação, meios de comunicação, etc.. Alegam que os professores egressos de tais cursos não possuem qualificação suficiente para desempenhar com êxito sua função

fundamental de ensinar às crianças habilidades e conteúdos necessários a sua formação básica nas primeiras séries da escolarização. Esses professores não se mostram criativos ao propor atividades à classe, utilizando, freqüentemente, exercícios receitados nos livros didáticos. Sua postura e atitudes, em classe, muitas vezes não favorecem um relacionamento interpessoal amistoso e cooperativo e muitos deles sequer conhecem, em profundidade e abrangência, os conteúdos precípuos que devem ministrar. Portanto, não conseguem ao menos levar as crianças a se alfabetizarem¹⁵ e compreenderem as quatro operações essenciais da matemática. A nosso ver, esses argumentos evidenciam a incompetência humana, política e técnica de muitos professores em atuação nas escolas estaduais de 1º grau.

A seguir, coloco o que entendo por incompetência humana e como, obviamente, dela decorre a incompetência política e técnica que compromete a competência profissional do professor.

Com base no texto de Marx, 1993 O trabalho alienado, considero o princípio de que o homem se humaniza apropriando-se dos objetos culturais e outras objetivações que a humanidade vem criando pelo trabalho intelectual e manual. Outrossim, apropriando-se de parte das objetivações humanas¹⁶, o homem socializa-se e cria a sua

¹⁵ Entendendo-se por aluno alfabetizado não aquele que apenas decodifica as palavras que compõem um texto, sem entender o significado e o sentido da mensagem, e escreve um conjunto de frases muitas vezes desconexas, sem tecido textual; porém, aquele que compreende o texto que lê e produz textos de diversos tipos com coerência e coesão. A semi-alfabetização de muitos alunos torna-se evidente nas altas taxas de evasão e repetência na escola de 1º e 2º graus e nas reprovações nos vestibulares, motivadas, muitas vezes, pela má produção e interpretação de textos pelos vestibulandos.

¹⁶ Objetivações humanas - Newton DUARTE, 1993 citando Heller, A., coloca que esta distingue as objetivações humanas em dois níveis principais:

- a) o nível das objetivações genéricas em-si (utensílios, usos e costumes e linguagem). A apropriação dessas objetivações acontece regularmente através da vida cotidiana de forma espontânea, geralmente numa relação inconsciente. Tal apropriação é imprescindível à vida social do indivíduo, pois leva à constituição de sua individualidade em-si. Contudo, nem todos têm acesso à linguagem escrita.
- b) o nível das objetivações genéricas para-si (a arte, a filosofia, a ciência, a moral). A apropriação dessas objetivações exige uma relação consciente com o desenvolvimento da genericidade, transcendendo a espontaneidade do cotidiano. Esse nível de objetivações leva à ascensão da individualidade para-si, e tem apropriação acessível à minoria das pessoas, em razão do fenômeno de alienação presente nas relações sociais de dominação. (DUARTE, 1993, pp. 131-138).

individualidade¹⁷. Assim sendo, todo o aspecto humano¹⁸ ele o constrói social e historicamente. Porém, o trabalho alienado impede o homem de fazer um trabalho consciente e o atrapalha na formação de sua natureza inorgânica (espiritual ou intelectual) que são sua sabedoria, seus conhecimentos objetivos derivados da ciência humana (Marx, 1993, pp. 63-64).

O trabalho alienado está presente no sistema capitalista de produção de bens materiais, pois, com o fracionamento do trabalho no processo de produção, o trabalhador não participa da concepção do produto, do processo integral da produção e, finalmente, o produto não lhe pertence. Em muitas outras atividades humanas encontramos o trabalho alienado, entre elas o trabalho pedagógico realizado por muitos professores, sobretudo no 1º grau.

Sabe-se que nem mesmo a linguagem escrita é dominada com certa profundidade (estudo da Língua Portuguesa) pela grande maioria dos professores e que menor ainda é o seu conhecimento sobre o pensamento filosófico, pedagógico e científico relativo a sua área de conhecimento. Às vezes, ao discursar, o professor demonstra conhecimento e adesão às teorias pedagógicas clássicas e às atuais mais progressistas, entretanto, não consegue implementá-las tecnologicamente em seu fazer didático. Às vezes, porém, por um processo inconsciente, sua didática pode estar coerente com uma pedagogia que ele não defende ou que já está ultrapassada.

Neste sentido, a maneira de agir do professor, a sua concepção ideológica sobre o homem, a sociedade, as classes sociais, o processo de conhecimento e sobre os

¹⁷ Saviani, fundamentando-se em Marx, entende o indivíduo concreto como "síntese de inúmeras relações sociais" (SAVIANI, 1991: 86).

¹⁸ Newton DUARTE coloca que, na obra de MARX o termo "humano" aparece significando "aquilo que resulta do processo histórico de humanização" (DUARTE, 1993: 151).

problemas comportamentais dos alunos torna-o humanamente incompetente. Essa incompetência humana manifesta-se na dimensão política de sua prática pedagógica e nos procedimentos de ensino (os quais se desviam dos interesses e necessidades das classes populares que freqüentam a escolas pública e gratuita atualmente) por não permitir aos alunos construir um conhecimento objetivo sobre a realidade histórica de seu país e de sua classe social em confronto com as outras classes sociais, etc.. Destarte, esses alunos tornam-se vítimas de um trabalho pedagógico alienado da realidade histórica e alienante por não propiciar-lhes entendimento, necessidade de compreensão e apreensão dos conhecimentos científicos necessários a sua formação enquanto indivíduo para-si¹⁹.

Numa variedade de trabalhos - pesquisas, documentos legais, livros, artigos - educadores e técnicos da educação como: Bernardete Angelina GATTI, a equipe de pesquisa do extinto CENAFOR e da CENP, Guiomar Namo de MELLO, Helena Mello de CARVALHO, José Cerche FUSARI, Maria Cândida Sandoval Camargo PEREIRA, Marilene Pedro CORTESE, Miriam Jorge WARDE, Paulo Nathanael Pereira de SOUZA, Vera Lúcia Libaldi MIDÉA, Zaia BRANDÃO; têm abordado as mazelas da Habilitação Específica ao Magistério do pré a 4ª série do 1º grau, implantada nas escolas de 2º grau pela Lei Federal nº 5.692/1971, mostrando sua decadência de natureza e caráter em relação ao anterior curso normal. Salientam sua dupla deficiência, pois, atualmente, não dá nem uma boa formação geral aos alunos nem uma formação específica sólida.

¹⁹ Newton DUARTE caracteriza o indivíduo para-si como "um indivíduo em processo de ascensão da individualidade em-si à individualidade para-si, pois não existe uma linha divisória rígida que separe esses dois níveis de individualidade. O que caracteriza essa ascensão que é cada vez maior, é o fato de que o indivíduo procura conhecer e modificar as formas de pensamento e ação através das quais ele esteja reproduzindo a alienação tanto em sua vida individual, quanto no que diz respeito ao conjunto das relações sociais. O indivíduo para-si busca constantemente se relacionar conscientemente com a sua própria vida, com sua individualidade, mediado pela constante busca de relação consciente com o gênero humano. Enfim, a genericidade para-si dirige a vida do indivíduo" (DUARTE, 1993, PP. 180-184).

Seguem exemplos do que dizem esses autores, porém nem todos estão explicitamente representados, pois evitamos a reiteração de suas colocações.

A habilitação magistério de 2º grau manteve os vícios que sempre a caracterizaram: desvinculação entre as disciplinas de fundamentos e a realidade concreta da escola básica e entre ambas e as chamadas disciplinas práticas; desconsideração pelas características e necessidades da criança de origem popular, evidenciados por disciplinas de conteúdo abstrato ou importado de outras realidades como é o caso da Psicologia. Inovações curriculares inspiradas nas correntes teóricas tecnicistas e nas escolanovistas, determinaram uma formação centrada predominantemente na Psicologia e na Biologia. Esses conhecimentos divulgados superficialmente, concorreram para que se tomassem as dificuldades de aprendizagem da clientela escolar por problemas de deficiência mental, desajuste emocional ou carência cultural. O que leva o professor a apreender esses problemas em termos individuais, reforçando a imagem do aluno pobre como anormal (MELLO, 1982, pp. 44).

Indiscutivelmente, as crianças das camadas populares que passam a freqüentar a escolas a partir da década de 1950, apresentam muitas características que exigem novas formas de condução do processo de ensino-aprendizagem. porém, as pesquisas mostram a insuficiência do preparo técnico (o aspecto técnico compreendendo currículos, métodos e conteúdos do curso de formação) dos professores I, para orientar a aprendizagem de qualquer aluno, inclusive dos considerados aptos (MELLO, 1983, p.76).

Descaracterizada, a habilitação magistério converteu-se em mais uma alternativa dentre outras, tão falaciosa quanto as outras, não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar as técnicas de escrita, leitura e cálculo (WARDE, 1985, p. 77).

Verificou-se em concluintes da H.E.M., grande dificuldade em: estabelecer uma ordem lógica na escolha de prioridades e seqüências para uma aula de matemática; utilização de conteúdos inadequados ao objetivo da aula; dificuldade em distribuir as atividades face ao tempo previsto e as características dos alunos a que se destinava; percepção não clara de que a introdução de novos elementos da estrutura da língua e da matemática, só poderia ser feito quando os pré requisitos para as novas aprendizagens, já tivessem dominados (BERNARDES, 1976, pp. 104-105).

Paulo Nathanael Pereira de SOUZA caracteriza as Habilitações Específicas de 2º grau para o Magistério pós-1971, sobretudo as oferecidas no período noturno e por ele consideradas condenáveis, adjetivando-as de destipificadas e desprestigiadas, meras e

irrelevantes, oferecendo aos professorandos um conhecimento teórico-prático mínimo de sua área (SOUZA, 1983, p. 9).

Maria Cândida Sandoval Camargo PEREIRA coloca em seu artigo A escola normal hoje, coloca que a CENP-SE realizou um encontro, em 1982, com alguns Diretores, Supervisores de Ensino de escolas estaduais que ofereciam curso de magistério no Estado de São Paulo, Assistentes Técnicos de Ensino de 2º grau das DREs (Divisões Regionais de Ensino) e nesse encontro, cujo objetivo foi apresentar proposta de reformulação do curso magistério, eles puderam detectar os fatores dificultadores do desempenho do referido curso. Dentre os fatores detectados, destacam-se: formação inadequada do corpo docente que ministra o curso magistério na parte de educação geral e específica; falta de : coordenação pedagógica, reuniões e integração interdisciplinar, sensibilidade para a especificidade da habilitação, supervisão eficiente do estágio, conteúdos programáticos relacionados a: educação de adultos, alunos lentos de aprendizagem, educação rural; carga horária insuficiente de algumas disciplinas; componentes curriculares pulverizados ou distribuídos inadequadamente (PEREIRA, 1985, pp. 29-32).

Na proposta de revitalização da H.E.M. no Estado de São Paulo, pesquisadores da CENP-SE constataram também alguns problemas que interferem na formação do professor I como: a rarefação acentuada do professor efetivo, que implica na grande rotatividade de professores de H.E.M., pela sua condição de OFA (Ocupante de Função Atividade, que é admitido em caráter temporário - Act); a disciplina Educação Física, no quadro curricular, está deslocada da Comunicação e Expressão; Conteúdo e Metodologias de ensino só aparecem na série de aprofundamentos de estudos; o componente curricular Avaliação do Rendimento Escolar aparece como disciplina isolada

e não em Didática, vinculada ao Estudo do Planejamento Didático como deveria ser; Didática e Estágio Supervisionado sob a responsabilidade de professores diferentes que, às vezes, nem se encontram na escola (São Paulo, 1979-1981, pp. 10-22, vol. II).

No estudo feito por Bernardete Angelina GATTI e Nara Maria Guazzelli BERNARDES com alunos quarto anistas da H.E.M., diurno e noturno, são analisados e avaliados alguns aspectos da capacitação mínima que os professores I precisam adquirir para enfrentarem situações de sala de aula. Ao concluírem o trabalho, as autoras consideraram que:

"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 respostas, dadas pelas alunas concluintes deste curso às situações problemas a elas apresentadas, revelaram incapacidade de: selecionar e estabelecer prioridades de conteúdos para o ensino ao nível de 1º grau, selecionar procedimentos mais adequados de ensino para alunos em diferentes níveis de desenvolvimento, ordenar e coordenar o conteúdo de aulas, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática" (GATTI e BERNARDES, 1977, pp. 38-78).

Em outro estudo feito por Bernardete Angelina GATTI e outros autores sobre a estrutura e funcionamento da referida H.E.M, face às reformas de 1968 e 1971 no Estado de São Paulo, os professores entrevistados opinam, em síntese, o seguinte sobre o curso que ministram: "o curso é adequado quanto a teoria, embora inadequado do ponto de vista da prática, falta de conhecimentos da metodologia de áreas específicas (alfabetização, Matemática) há muita matéria de formação geral, faltando as de formação específica". Os autores consideram, no final da exposição da pesquisa, entre outras falhas, que "a formação dada aos alunos deste curso, não tem condições para habilitá-los a elaborarem atividades que desenvolvam a expressão da criança, seu raciocínio e sua integração no meio físico e social " (GATTI, 1977, pp. 26-30).

Aos esforços do MEC²⁰ em busca de diretrizes para a melhoria da qualidade do ensino de 1º e 2º graus somou-se a colaboração do CENAFOR²¹. No que diz respeito especificamente à H.E.M., a nível de 2º grau, comenta a CENAFOR:

o magistério continua entre as habilitações fracas em conteúdo científico, ao mesmo tempo que abriu mão de suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais. A antiga sistemática de formação do magistério primário em Escolas Normais foi destruída e, em seu lugar nasceu um padrão em tudo incompetente. A H.E.M. não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular. Isto porque o curso desdobra-se em grades curriculares sofisticadas quanto a nomenclatura e vazias quanto ao conteúdo pedagógico. A questão crucial da alfabetização fica diluída em uma carga horária insuficiente para todas as metodologias (CENAFOR, 1986, pp. 5-25).

Os principais problemas, que afetam a habilitação magistério, podem ser assim sintetizados: a estrutura curricular é pouco específica; inadequação entre os conteúdos ministrados no curso e as reais necessidades de formação do professor, na parte diversificada do currículo, as disciplinas não têm servido para uma melhor formação do professor; não há integração interdisciplinar; a aceitação de matrículas de alunos egressos de outros cursos na 4ª série desta habilitação; dificuldade de realização de estágios, o curso é inadequado à clientela do período noturno; o curso não dá conta de suprir a aprendizagem precária dos alunos egressos dos cursos supletivos; a pauperização salarial do professor da H.E.M., que o obriga a lecionar em várias escolas às vezes distantes, a ministrar matérias para as quais não tem preparo suficiente, etc.; a rarefação do professor efetivo; falta de espaço para reuniões pedagógicas do professor; inadequação dos cursos universitários que formam professores para atuar na H.E.M. (CENAFOR, 1986 p.26).

Comentei algumas prescrições das principais normas legais do ensino de 2º e 3º graus, que considero ser mais significativas para o curso magistério e salientei algumas das suas conseqüências no trabalho pedagógico, em especial no curso de formação de professores I oferecidos por algumas escolas de 2º grau. Todavia, o fiz não porque aceito que a legislação determine totalmente a realidade (neste caso a realidade

²⁰ MEC - Ministério da Educação.

²¹ CENAFOR - Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional.

educacional) mas porque a legislação do ensino traduz a política educacional do Estado, traçando normas de ação que interferem no trabalho educativo escolar, podendo alterar o sentido do encaminhamento filosófico da ação educativa e das formas de condução do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo ou prejudicando a qualidade do ensino.

CAPÍTULO II

A CRIAÇÃO DO PROJETO CEFAM

Atualmente evidencia-se a incapacidade da escola brasileira de 1º grau de cumprir sua incumbência como instituição responsável pela garantia da aquisição sistemática de conhecimentos científicos elaborados socialmente. Conhecimentos básicos e indispensáveis para se viver numa sociedade complexa como a atual e prosseguir os estudos, como é o caso da leitura, escrita, cálculo, etc.. Nesse sentido, os trabalhos científicos realizados nas décadas de 1970 e 1980, avaliam como insuficiente a formação do professor I no curso de Magistério de 2º grau. Essas são as razões explícitas que levaram educadores de instituições escolares e técnicos que atuam em órgãos governamentais ao debate e a busca de alternativas para a superação dessa ineficiência.

Há um conjunto de fatores responsáveis pela evasão, pela repetência, pela degradação da qualidade do ensino, sobretudo nas séries iniciais do 1º grau, tais como: a insuficiência de recursos destinados à educação; a desvalorização dos profissionais do magistério; a formação precária dos professores, principalmente os da pré-escola à 4ª série do 1º grau; a organização da produção material e a distribuição desigual dos bens produzidos, mediada pela questão salarial. Desse último fator decorre o baixo nível sócio-econômico e de instrução da maioria da população brasileira, o que exerce grande influência nos resultados escolares.

Mas, esse conjunto de fatores de ordem econômica, social, política, cultural e educacional não é considerado pela equipe governamental como a causa do baixo

rendimento escolar, cuja solução exige uma intervenção conjunta. Assim, o governo procura resolver esse problema, que é síntese de múltiplas determinações, elegendo apenas um fator - o educacional. E, nesse fator educacional, a atenção volta-se para o aprimoramento do curso de formação de professores a nível de 2º grau, reconhecendo que a boa formação desse profissional constitui-se em contribuição imprescindível à consecução de objetivos como, por exemplo, o combate ao analfabetismo, mal clássico e histórico que assola esta nação. Sem dúvida, o fator educacional é indispensável, porém, por si só, é insuficiente para preencher as lacunas do ensino oferecido à classe trabalhadora. A equipe dirigente está atentando apenas para o fator mais imediatamente visível do problema, que é: professor incompetente = ensino deficiente.

Assim, voltando-se exclusivamente ao sistema educacional e, no interior desse, para o descalabro do curso de magistério de 2º grau, tenta revitalizá-lo a fim de recuperar a sua especificidade e qualidade. Nesse sentido, depois de muitas propostas e projetos de intervenção no curso magistério a nível de 2º grau, o MEC cria, em 1983, o Projeto CEFAM e, posteriormente, em 1987, inspirado na proposta do MEC, o Estado de São Paulo elabora outro Projeto CEFAM, iniciando sua implantação e funcionamento a partir de 1988. O Projeto CEFAM paulista é tido como mola propulsora necessária à consecução das proclamadas metas governamentais como: erradicação do analfabetismo, modernização econômica, etc.

A preocupação com a melhoria da formação dos professores da pré-escola à 4ª série e, conseqüentemente, com as altas taxas de evasão e repetência, cuja culpa é atribuída em boa parte às deficiências dessa formação, está explícita nos planos educacionais e projetos de cursos do governo, nos encontro de educadores e técnicos da educação e nas medidas de apoio financeiro, ainda que de caráter contingente, pelo governo através de seus órgãos. Vejamos: no final dos anos 1970, começa a

intensificar-se a luta pelo fim da ditadura e em prol da construção de uma sociedade fundada em princípios considerados democráticos. O fortalecimento dessa luta é propiciado, como coloca GERMANO pela mobilização contra a ditadura feita por instituições como a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), ABI (Associação Brasileira de Imprensa) SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), Igreja Católica, Sindicatos de Trabalhadores, entidades representativas de professores e estudantes - como a UNE (União Nacional dos Estudantes) que se organiza, ainda que na ilegalidade, e a CPB (Confederação de Professores do Brasil) que ressurge. A ANDE (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior) é fundada em princípio dos anos 1980. Com a abertura de espaços democráticos na sociedade, a classe popular organiza-se e mobiliza-se, como os trabalhadores sem terra, as greves operárias e surge também uma imprensa alternativa, como os jornais: Opinião, Movimento, Pasquim. Tudo isso dá conta de um processo de fortalecimento da sociedade civil (GERMANO, 1993, p. 95).

Esse é o contexto em que surge o III PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) - 1980/1985 - cujo objetivo principal, informa Germano, é a redistribuição da renda a favor dos pobres. Desse Plano decorre o surgimento, no âmbito do MEC, do III PSEC (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos) -1980/1985 - que daria o suporte educacional à consecução dos objetivos daquele plano - nesse suporte está inclusa a valorização dos recursos humanos, particularmente os que estão a serviço do ensino básico, ou seja, os professores I.

As determinações políticas do III PSECD²² foram executadas pela SEPS. Em agosto de 1981, a COES/SEPS²³ realizou o Encontro Nacional de 2º grau, no qual

²² PSECD - Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto

²³ SEPS - Secretaria de Primeiro e Segundo Graus.
COES - Coordenadoria de Ensino de Segundo Grau

discutiu com os Estados a melhoria da Habilitação Magistério a nível de 2º grau. Nessa discussão, os participantes sugeriram o encaminhamento de ações no sentido de: atualizar professores que ministram aulas na Habilitação Magistério; reformular os currículos da referida habilitação; tornar as escolas que oferecem o curso de magistério em centros irradiadores de experiências e inovações educacionais; fazer dos institutos de educação estabelecimentos específicos de formação de professor; aprofundar os conteúdos de educação geral nos cursos de magistério, etc.. Quanto à execução das sugestões para revitalizar as Escolas Normais, a SEPS/MEC apoiou técnica e financeiramente os projetos de reparos de prédios, a aquisição de equipamentos, bibliotecas, promoção de reciclagens de iniciativa dos Estados. Entretanto, em 1982, o corte de recursos financeiros destinados à educação prejudicou mais uma vez o ensino de 2º grau, inviabilizando também o prosseguimento dos projetos para o magistério (CAVALCANTE, 1994, pp.52-56).

Em meio à crise financeira, a SEPS/COES decidiu unir forças com os diversos órgãos do MEC para retomar o problema da qualificação profissional dos professores I. Nesse sentido, em 1982, ela realizou duas reuniões. A primeira contou com a participação dos órgãos do MEC (NEP, CENESP, CENAFOR, COAGRI, CAPES, FCBTVE, FDE, INAE, MOBRL, SEC, SEED e SEINF, e outras subsecretarias do SEPS)²⁴ e a SEPS/COES objetivou angariar subsídios e apoio à elaboração e à implementação de um plano de trabalho integrado para a retomada das ações. A segunda reunião, ainda mais ampla, foi composta por representantes dos órgãos

²⁴ Estas siglas são identificadas respectivamente por: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Centro Nacional de Educação Especial, Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional, Coordenação de Ensino Agrícola, Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, Fundo de Desenvolvimento da Educação, Instituto Nacional de Assistência ao Educando, Movimento Brasileiro de Alfabetização, Secretaria da Cultura, Secretaria do Desporto, Secretaria de Informática e Secretaria de Primeiro e Segundo Graus.

que participaram da primeira e membros de Secretarias de Educação, de Instituições de Ensino Superior, de Conselhos de Educação e de Delegacias do MEC (CAVALCANTE, 1994, pp.56-57).

Ao término dessas reuniões nacionais, seus representantes concluíram, em síntese, que a Escola Normal através do currículo, deveria: proporcionar formação integral e competência profissional aos alunos, promover a educação permanente, desenvolver pesquisas, atualizar e aperfeiçoar professores, capacitar docentes leigos, atuar como agência de mudanças partindo de referências diversificadas. Esses representantes inferiram, finalmente, que a Escola Normal deveria ampliar suas funções, tornando-se Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar e o Ensino de 1º grau (BRASIL, 1983, pp.1-2).

Nesse sentido, foi elaborada uma proposta alternativa de mudanças estruturais e conjunturais na Habilitação Magistério das Escolas Normais. E a SEPS, por intermédio da SDE/COES, intenta, em 1983, dar apoio financeiro e pedagógico aos Estados cujas Secretarias de Educação demonstraram em seus Planos de Trabalho Anual (PTA) interesse em desenvolver ações na área do Magistério. A justificativa para esse critério de escolha foi o fato de ser inexecuível o atendimento de todos os Estados. Assim, a SEPS, através da SDE/COES, convidou inicialmente os estados de Alagoas, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.(BRASIL, 1983, p.2).

Porém, o sucesso da proposta fez as Secretarias de Educação da Bahia, de Pernambuco e do Piauí pressionarem politicamente os dirigentes até que eles aceitaram inseri-las entre os Estados convidados, somando seis Estados e totalizando, na fase inicial da implantação, 61 Centros (CAVALCANTE, 1994, pp. 58-59).

Em 1986, ao analisar a implantação e implementação dos CEFAM, através da coleta de dados e visitas às Unidades da Federação, técnicos do MEC/SESG/SEGE/COEM constataram que alguns CEFAM não chegaram a ampliar as suas funções na perspectiva de atualização e aperfeiçoamento de docentes, e que a reestruturação curricular feita pelos CEFAM na Habilitação Magistério era parcial, limitando-se a acréscimos ou eliminação de disciplinas, alterações de carga horária, que não chegavam a ser mudanças radicais e profundas nem nos conteúdos nem na prática pedagógica dos professores como o curso necessitava (Brasil, 1987, p. 13).

Além do Projeto CEFAM, em 1983, foram propostos pelo MEC dois projetos: o Subprojeto Normalista, que possui vínculos com o projeto CEFAM, e o Projeto Ajudando a Vencer²⁵. Ambos com preocupações semelhantes quanto à insuficiente formação do professor I e sua relação com o fracasso escolar.

Pela justificativa do Subprojeto Normalista, podemos compreender que foi a preocupação com a má qualidade da H.E.M. que impulsionou a elaboração desse Subprojeto, que pretende contribuir para a formação de professores mais competentes e conscientes da responsabilidade que lhes cabe no desenvolvimento do país. Segundo esse Subprojeto, as equipes de alunas normalistas de diversas escolas atuariam como estagiárias em municípios pequenos onde houvesse campi avançados da Escola Normal, que funcionariam como um mutirão educativo de ensino básico, com trabalhos abrangendo aspectos tanto pedagógicos quanto de higiene e saúde, esporte, lazer, orientação familiar e valorização da cultura. O trabalho das normalistas seria

²⁵ Para maiores detalhes sobre estes dois projetos, leia SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, CENP. O PROJETO CEFAM: avaliação de percurso. São Paulo, CENP, Série Avaliação Educacional, 1992, pp. 9-10. CAVALCANTE, Margarida Jardim. CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994, pp. 67- 69.

coordenado pela escola que estivesse desenvolvendo o CEFAM. As equipes teriam a oportunidade de: associar a teoria à prática, observar o trabalho com classes multisseriadas que necessitam de abordagens metodológicas diversificadas, fazer trabalhos criativos com recursos pedagógicos produzidos por elas próprias nessas comunidades carentes, discutir seus trabalhos, trocar suas experiências, etc. Como vemos, nesse Subprojeto, o CEFAM tem a oportunidade de estender as suas funções e influenciar o trabalho de outras escolas, outros alunos (BRASIL, 1983, p 11).

O Projeto Ajudando a Vencer, elaborado pela SEPS com apoio da SDE/COES/MEC, foi desenvolvido inicialmente em nove Unidades da Federação: Acre, Paraíba, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Roraima e Santa Catarina, e pretendia estender-se gradativamente às demais. Seu objetivo era reduzir os altos índices de evasão e repetência na 1ª série do 1º grau, melhorando a formação dos professores I alfabetizadores. Para isso, os alunos de curso do magistério de 2º grau prestavam trabalho de monitoria em classes de alfabetização em escolas estaduais onde, além de colaborar na recuperação de crianças com dificuldade de aprendizagem, podiam vivenciar situações práticas que possibilitavam a associação da teoria à prática e ajudar o professor da classe a renovar sua prática docente. Para implementação desse projeto, a SEPS promoveu encontros com diretores de cursos de H.E.M. e representantes das Unidades da Federação para troca e divulgação de experiências em alfabetização. Esses representantes atuavam como agentes multiplicadores e avaliadores das ações pretendidas pelo projeto, preparando novos agentes nos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 1983, pp. 1-6).

Informa CAVALCANTE (1994, pp. 67-68) que o motivo da implantação do Projeto Ajudando a Vencer pelo MEC/SEPS/SDE/COES foi a reivindicação de apoio técnico e

financeiro do MEC pelos estados que não possuíam o CEFAM, para melhorar a formação dos professores quanto ao trabalho de alfabetização. Sob a alegação de falta de verbas, esse projeto foi encerrado pelo MEC em 1984.

A chegada da Nova República foi marcada, entre outras coisas, pelo movimento de reivindicação de eleições diretas para Presidente da República (diretas já). No início de 1985, com a eleição indireta de Tancredo Neves para presidente e a posse de seu vice José Sarney, terminou o período de 20 anos de governo autoritário (1964-1985) e instalou-se a Nova República com promessas de restauração da democracia e combate à crise econômica e suas conseqüências.

O I PND-NR - Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, o período de 1986-1989 - insere-se nesse processo de mudança, visando impulsionar o crescimento econômico e erradicar a pobreza através da recuperação de salários, diminuição dos índices inflacionários e maior investimento em programas sociais. Esse Plano trouxe expresso que "a economia e a sociedade brasileiras contam com recursos e capacidades técnicas potencialmente suficientes para oferecer padrões dignos de alimentação, saúde, educação e habitação para todos os brasileiros". Isso só não tem ocorrido devido à má utilização da capacidade nacional, mas o governo diz estar comprometido com a reversão desse quadro, pois estes padrões dignos de alimentação, saúde, educação e habitação são suas metas sociais declaradas prioritárias.

O I PND-NR faz referência à década de 1980, quando a matrícula na 1ª série do 1º grau ainda foi inferior ao crescimento vegetativo da população e, além disso, quase metade dos alunos foram reprovados nessa série. Especificamente com relação à educação básica de 1º grau, a Nova República compromete-se a garantir acesso e permanência na escola a todas as crianças de 07 a 14 anos. E, para tanto, depois de

mencionar os agravos à formação do professor causados pelo baixo nível salarial, pelas precárias condições de trabalho, pelo excesso de alunos e de trabalho, expõe, no Programa Melhoria do Ensino de 2º grau, a pretensão de elevar os padrões de desempenho do magistério de 1º grau, melhorando o ensino nas Escolas Normais.

Esse Plano está em consonância com a Constituição Brasileira de 1988, que determina

- art. 23 - é da competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios cuidar da saúde, proporcionar meios de acesso à cultura, à educação e à ciência, fomentar a produção agro-pecuária e organizar o abastecimento alimentar; promover programas de construção de moradias, saneamento básico, combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, etc.;
- art. 206 - o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, gratuidade do ensino público oficial, valorização dos profissionais deste ensino, garantindo plano de carreira, piso salarial profissional;
- art. 207 - garantia de padrão de qualidade do ensino, ensino fundamental obrigatório e a extensão da obrigatoriedade ao ensino médio;
- art. 60 - (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias) expressa que, em 10 anos, a partir da promulgação da Constituição (1988-1998) o poder público pretende eliminar o analfabetismo e uniformizar o ensino fundamental.

A Constituição da República de 1988 é, por sua vez, reflexo desse período de abertura política, de lutas pela restauração da ordem democrática e das instituições sociais. Assim, somente essa Constituição, em comparação com a Constituição de 1967²⁶, fala explicitamente de objetivos. Entre eles encontramos: construir uma sociedade justa, erradicar a pobreza e a marginalização, reduzir as desigualdades sociais e regionais. Fala também, pela 1ª vez, da garantia de: defesa do consumidor; respeito à integridade física e moral dos presos e condições para as presidiárias ficarem com seus filhos no período de amamentação; indenização ao condenado por erro judicial ou o que ficar preso além do tempo fixado na sentença; salário mínimo unificado nacionalmente; licença gestante com a duração de 120 dias; licença paternidade; aviso prévio, no mínimo 30 dias antes da demissão; salário adicional em caso de atividades insalubres e perigosas; igualdade de salário e critérios de admissão de trabalhadores portadores de deficiências; igualdade de direitos entre o trabalhador com vínculos empregatícios permanente e o trabalhador avulso; aos trabalhadores domésticos: garantia de salário mínimo, décimo terceiro, repouso semanal, férias anuais remuneradas, licença gestante e paternidade, aviso prévio, aposentadoria, etc.; garantia de permanência no emprego ao empregado candidato a cargo de direção ou representação sindical; promessa de demarcação das terras indígenas e respeito a sua cultura; direito de voto para o analfabeto; direito facultativo de votar dos 16 aos 18 anos e após os 70 ; salário mínimo de benefício mensal a idosos e deficientes que não possam manter-se e nem sua família possa arcar com sua manutenção. Essas são conquistas de direitos de cidadania, frutos de maior participação política do povo, que

²⁶ Essa Constituição foi promulgada em 1967, mas sofreu modificações com a Emenda Constitucional nº 1, de 17/10/1969. Estou utilizando o texto alterado por essa Emenda.

vêm sendo ampliadas e, apesar de algumas delas, como aviso prévio e licença maternidade, já constarem da Consolidação das Leis do Trabalho, foram agora, também incorporadas à Carta Magna da nação, alcançando maior relevo. Para que todos esses e outros dispositivos constitucionais tenham o devido cumprimento, depende de seu conhecimento por todos os brasileiros e da cobrança de seu cumprimento, cujo sustentáculo é o grau e a qualidade de participação política de cada pessoa na defesa de seus interesses de classe subalterna, porquanto é a luta existente entre as classes sociais que deteriora muitos dos direitos conquistados.

O Governo do Brasil Novo, instalado em 1990 e chefiado por Fernando Collor de Mello, pretendia inserir o Brasil entre os países economicamente mais desenvolvidos. Para isso, incluía, entre suas metas governamentais, a eficiência do aparelho governamental e a modernização industrial e tecnológica. Visando atingir essas metas, o governo lançou o PBQP (Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade) no qual a educação é vista como principal fator de sucesso dos programas de capacitação tecnológica, assim como de todas as reformas econômicas²⁷.

O Presidente Fernando Collor de Mello em seu discurso de posse, em 15/03/1990, coloca, entre as diretrizes de seu Plano de Reconstrução Nacional, a meta nº 1 de seu primeiro ano de gestão, que não é conter a inflação, mas liquidá-la, por ser uma agressão aos assalariados e outros temas como compromisso com a retomada do desenvolvimento, com a ecologia, a democracia, a cidadania e a justiça social. Quanto à

²⁷ Cf. Brasil. Presidência da República. Programa brasileiro de Qualidade e Produtividade. Brasília, PBQP, 1990, p.3, e Discurso do Presidente da República no lançamento oficial do PBQP, 01/11/1990. In: CAVALCANTE, op. cit., 1994, p. 80.

educação, fala de seu descalabro e promete empenhar-se não só no combate ao analfabetismo, como também enfrentar os problemas da educação de base e da qualidade do ensino superior²⁸.

Mais uma vez neste PBQP, a educação foi diretamente subjugada a critérios econômicos - capacitação tecnológica, produtividade, modernização do país. Apesar do discurso do governo Collor de compromisso com a educação de base e com o combate ao analfabetismo, na implementação da sua política educacional, a educação, enquanto universalização da alfabetização e enquanto auxiliadora da formação da pessoa humana, não constituiu realmente prioridade, a contar pela própria contenção de verbas para programas de educação básica, como aconteceu, por exemplo, com o PNAC - Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania .

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) foi elaborado pelo Brasil (MEC) em 1993, após o compromisso assumido na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990. Esse Plano não é ainda uma proposta acabada, mas sim provisória, a ser ainda muito discutida e adaptada a cada Estado, a cada município e a cada escola. Nele encontra-se expresso que seu objetivo mais amplo é "assegurar, até o ano 2003, a crianças e adultos conteúdo mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea" BRASIL, 1993, p. 12).

Tanto esse Plano Decenal de Educação para Todos como o PNAC, instituído pelo MEC em 1991, levam em consideração o estabelecido pela Constituição Federal de 1988, nos artigos 23, 206, 207 e art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, quanto à educação obrigatória de 1º grau e aos professores que atuam na

²⁸ Discurso da posse do Presidente Collor, em 15/03/1990, no Congresso Nacional. Folha de São Paulo, sexta feira, 16/03/1990

mesma. Assim sendo, os CEFAM ocupam uma posição de destaque na Política Educacional traçada pelo MEC. Deles espera-se uma contribuição sem par na pretensa erradicação do analfabetismo, pois, principalmente neles, está depositada a esperança de serem propulsores de um salto qualitativo no ensino de 1º grau.

CAPÍTULO III

A IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CEFAM NO ESTADO DE SÃO PAULO

Comparando as legislações, a Constituição do Estado de São Paulo de 1989, no que diz respeito ao capítulo III, seção I "Da Educação", é mais minuciosa e mais prometedora que a Constituição Federal de 1988, que lhe serviu de base. Nesse capítulo, estão presentes os ideais de uma sociedade mais participativa e uma administração governamental mais descentralizada: o art. 237 coloca vários fins da educação, entre eles, no inciso IV, "a preservação, a difusão e expansão do patrimônio cultural"; no inciso VIII, "o desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade"; no art. 238, consta que, na organização do sistema de ensino, será considerado o princípio da descentralização. A Constituição Federal determina, para os estados, a aplicação mínima de 25% da receita de impostos e transferências no ensino público, pelo art. 255 da Constituição do Estado de São Paulo, o Estado promete aplicar, no mínimo, 30%. E, além disso, no art. 256, promete publicar, até 30 dias após o encerramento de cada trimestre, informações completas sobre receitas e destinação de recursos para cada nível de ensino. Com certeza, essa publicação é para acompanhamento do público interessado, mas, na realidade, pouco se fez pela garantia dessas promessas, não sendo a educação do povo, até hoje, prioridade para os governos.

Mais recentemente (1995) começa o governo de Mário Covas no Estado de São Paulo, lembrando-se, como os demais governos anteriores, da educação e das injustiças sociais e prometendo, como consta das Diretrizes Políticas de sua candidatura: reduzir a desigualdade e promover a justiça social; ampliar os espaços de afirmação da cidadania, através da expansão de mecanismos de participação do público nas decisões e na gestão governamental; enfrentar o velho problema da repetência e da evasão escolar, e, mais uma vez, reforçando o compromisso do governo com o aprimoramento dos recursos humanos, melhor preparação do professor I etc (COVAS, 1994, p. 15-29).

Quanto à formação do professor nível I, desde o início da década de 80, as críticas ao curso de magistério de 2º grau ecoam ascendentemente por toda parte, vindas de profissionais do ensino, pesquisadores, meios de comunicação, etc. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo reconhecendo a razoabilidade das críticas dirigidas a esse curso e a gravidade dos problemas acarretados pela superficialidade da formação dos professores I principalmente às classes de 1ª a 4ª série do 1º grau, seus elevados índices de reprovação, evasão e manutenção do analfabetismo, vem trabalhando, desde aproximadamente 1982, para a superação das falhas evidenciadas. Seu trabalho é efetuado a partir da tomada de consciência pelas discussões, pesquisas, sugestões de medidas a serem executadas e da reivindicação de reorganização dos cursos de formação de professores das séries iniciais do 1º grau.

Nesse sentido, foram tomadas várias providências. Em 1983, o governo do Estado de São Paulo, André Franco Montoro, através do Decreto nº 21.833, de 28/12/1983, institui o Ciclo Básico nas escolas estaduais de 1º grau com o objetivo de possibilitar a flexibilidade na organização curricular e respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Não reprovando no final do 1º ano do processo de alfabetização, o Ciclo

Básico tem duração de dois anos letivos e foi iniciado, em 1984, com o chamado Ciclo Básico Inicial (CBI). No ano de 1985, a Resolução SE nº 241, de 29/11/1985, dispõe sobre o sistema de avaliação no Ciclo Básico em Continuação (CBC) e os critérios de aprovação do aluno para freqüentar a 3ª série do 1º grau. Esse governo implanta, ainda, pelo Decreto nº 25.469, de 07/07/1986, o Programa de Formação Integral da Criança - PROFIC - com o objetivo de proporcionar melhores condições para o processo ensino-aprendizagem. Posteriormente, em 1988, o governador do Estado de São Paulo, Orestes Quércia, pelo Decreto nº 28.170, de 21 de janeiro de 1988, institui a Jornada Única de trabalho discente e docente. Assim, os alunos permanecem mais tempo na escola (seis horas-aula diárias) e os professores do CBI e CBC são responsáveis por uma única classe, recebendo por uma jornada equivalente a 40 horas-aula semanais. Também em 1987, a Secretaria da Educação implanta as Oficinas Pedagógicas, para auxiliar o professor no seu trabalho pedagógico. Em 1988, esse governo implanta os CEFAM pelo Decreto nº 28.089, de 13/01/1988, para melhorar a formação dos professores de nível I. Em 1992, no governo FLEURI, ocorre a transformação das escolas de 1º e 2º graus melhor equipadas em Escolas-Padrão com o propósito de oferecer um ensino de melhor qualidade.

Houve um pequeno ganho na porcentual do número de alunos aprovados no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, de 1983 a 1990: de 71,5%, em 1983, essa porcentagem de aprovação vai para 77% em 1990, conforme demonstra o quadro apresentado na tese de José Roberto Rus PERES com a seguinte interpretação: "pode-se dizer que a implantação de programas que priorizaram as séries iniciais do 1º grau (Ciclo Básico, Profic, Jornada Única) tenha possibilitado esse desempenho positivo" (PEREZ, 1991, p. 167). Contudo, esses números são apenas a expressão quantitativa

do resultado dessas medidas, resultado que, a meu ver, não nega nem prova efeitos qualitativos de significado.

Entre os projetos do governo para tentar a recuperação da qualidade do ensino, anteriormente citados, darei destaque para a criação e implantação do CEFAM por estar consciente de que a formação de recursos humanos na área de educação, em especial para as séries iniciais do 1º Grau, é um dos pontos críticos do nosso sistema de ensino. Assim, expender o processo de reformulação da H.E.M. e implantação dos CEFAM é o propósito central da discussão que se segue.

EM 1985, a Secretaria da Educação encaminha ao Conselho Estadual de Educação - CEE - expediente da CENP, que constitui o processo nº 1.279/1985, com proposta de reformulação da Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério. Após dois anos de trâmites, reformulações e ajustes, o CEE, respeitando os Pareceres nº 45/1972 e nº 349/1972²⁹, do CFE, e a partir da proposta da Secretaria da Educação, propõe alterações na estrutura e funcionamento da referida habilitação pela Indicação CEE nº 15/1987, passando a ser a Deliberação CEE nº 30/1987, a que estabelece as normas que regem essa habilitação de 2º grau para o Magistério, vigorando, a partir do início do ano letivo de 1988, para as 1ªs e 2ªs séries do curso (Indicação CEE nº 15/1987).

Conforme está explícito na Indicação CEE nº 15/1987, entende-se que: "a má formação dos professores de 1º grau é decorrência de dois problemas: falta de uma política integrada da formação do magistério e desvalorização social e profissional do professor; este último problema decorrendo principalmente da má remuneração do seu

²⁹ A Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério fundamenta-se também nesses Pareceres: Parecer CFE nº 45/1972 - fixa os mínimos em números de matérias e carga horária de cada habilitação profissional. Parecer CFE nº 349/1972 - Assunto - "Exercício de Magistério em 1º grau, Habilitação Específica de Segundo Grau". Faz esclarecimentos sobre currículos, sobre educação geral e específica, o que deve abranger cada disciplina, as séries que este curso dá direito a lecionar, etc

trabalho, e, secundariamente, de condições de trabalho desfavoráveis". E, quanto às razões que levaram os candidatos à procura da Habilitação de 2º grau para o Magistério, os anos de contato dos conselheiros do CEE com essa habilitação lhes permitem afirmar que "alguns porque o curso é mais fácil, pois não se estuda Física, Química, Biologia; outros, porque a família deseja; outros, ainda, porque não vislumbram nada melhor; um ou outro, porque gosta e tem vocação para ser professor". Os Conselheiros concluem que só será possível esta habilitação formar melhores profissionais, quando o professor tiver um bom salário e for socialmente valorizado. Apesar do entendimento de que a solução desse problema não compete a este colegiado, acreditam ser obrigação do CEE traçar normas que aperfeiçoem o funcionamento dessa habilitação, reconhecendo ser essa medida insuficiente, porque parcial, mas o possível de ser realizado no momento (Indicação CEE nº 15/1987).

A meu ver, os Conselheiros foram bastante categóricos ao concluírem que "só será possível esta habilitação formar melhores profissionais, quando o professor tiver um bom salário e for socialmente valorizado". Essa afirmação não é totalmente acolhida por mim, mas concordamos um pouco com eles, pois sabemos que a questão da valorização social do professor e a questão salarial têm um grande peso na escolha da profissão e na sua formação, principalmente porque a formação do professor só termina quando ele renuncia definitivamente ao cargo e para essa formação contínua ele precisa dispor de recursos financeiros. Agora, especificamente quanto à H.E.M., sintetizando o assunto, temos, hoje, o exemplo dos CEFAM, sendo consenso, entre as pesquisas neles realizadas até 1994, que estão oferecendo aos alunos um curso melhor e formando melhores profissionais, em plena crise acentuada da profissão. Isso ocorre porque existe a face interna da instituição escolar: a organização e funcionamento do trabalho

pedagógico-didático do curso, a qualidade desse trabalho aliada ao comprometimento do educador que se encarrega de superar as defasagens dos alunos, ajudando-os a elaborarem-se pela apropriação dos conhecimentos e construção de suas habilidades na prática educativa. Porém, o que parece mais complicado é segurar os bons professores na sala de aula ou mesmo na rede escolar com um salário tão ínfimo, tão vergonhoso, porque geralmente surgem possibilidades de trabalho mais compensadoras que a do trabalho docente. Segundo me têm relatado alguns professores que assim procederam, eles acabaram deixando essa profissão mesmo gostando muito dela.

"De 1972 a 1975, o ensino de 2º grau ficou sem qualquer definição, já que era impossível transformar todos os cursos de 2º grau em cursos profissionalizantes. No Estado de São Paulo, até os anos de 75/76, a Lei nº 5.692/71 não foi implantada no que diz respeito ao 2º grau, apenas o 1º grau foi considerado prioritário" (TANURI, 1987, p 4).

Assim, continuou vigorando para a rede oficial de 2º grau, a organização curricular estabelecida pela Resolução CEE nº 36/1968. Entretanto, as escolas particulares foram obrigadas a enquadrarem-se na reforma introduzida pela Lei Federal nº 5.692/1971 e, respaldadas em legislação federal, ofereciam o curso magistério com três anos de duração. Contra isso, em 1974, a Deliberação CEE nº 20/1974 determina a duração de 4 anos para o curso de H.E.M. no Estado de São Paulo (DIAS, 1987, p. 2).

Na fase de implantação da Lei Federal nº 5.692/1971 (1971 a 1977 - período de transição) coexistiam nos cursos de H.E.M. quadros curriculares fundamentados em diversos dispositivos legais como: Resolução CEE nº 36/1968, Resolução SE nº 15/1977, Resolução SE nº 169/1977, Resolução SE nº 64/1976, Deliberação CEE nº 20/1974, Comunicado DESN nº 04/1971 e Comunicado DESN nº 235/ 1976 (PEREIRA, 1983, p. 27).

A H.E.M., que se tornou o curso profissionalizante mais oferecido nas escolas de 2º grau da rede oficial do Estado de São Paulo, foi regulamentada pela Deliberação CEE nº 21/1976 (mais minuciosa ao complementar a Deliberação anterior, a nº 21/1968) desde 1977, ano de sua implantação, até o término de sua vigência, em 1987, com a implantação da Deliberação CEE nº 30/1987. E sua organização curricular obedecia ao Parecer do CFE nº 349/1972. Segundo a Deliberação CEE nº 21/1976, especificamente no Estado de São Paulo, o diploma de professor só pode ser expedido após a conclusão pelos alunos das quatro séries, cada série com um ano de duração, totalizando 2.900 horas de trabalho. Ao matricular-se na 4ª série, o aluno opta por fazer nessa série aprofundamentos de estudos apenas em uma das seguintes áreas: 1ª e 2ª série do 1º grau, 3ª e 4ª série do 1º grau, ou magistério na pré-escola.

A estrutura legal da referida habilitação, que vigorou de 1977 a 1987, sob a Deliberação CEE nº 21/1976, estava assim organizada:

1. Curso do Magistério Completo: feito em 4 anos, totalizando 2.900 horas, distribuídas em 4 séries anuais de 720 horas cada uma;
2. Além das 2.900 horas de curso, o aluno cumpre, no mínimo, 240 horas de estágio supervisionado, distribuídas em, pelo menos, 4 semestres letivos, intensificando-se nos semestres finais;
3. Currículo Pleno: consta de uma parte de educação geral e outra de formação especial:
 - a) educação geral - representada pelas matérias que compõem o núcleo comum estabelecido pelo CEE (Comunicação e Expressão - Língua Portuguesa, Literatura Brasileira; Estudos Sociais - História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira; Ciências -

Matemática, Ciências Físicas e Biológicas³⁰), acrescidas dos conteúdos do artigo 7º da Lei Federal nº 5.692/1971, que são: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde;

b) formação especial - possui, no mínimo, 1.500 horas de duração assim distribuídas: 1.200 horas, pelo menos, são ocupadas com matérias destinadas aos mínimos profissionalizantes e 300 horas são ocupadas com matérias destinadas à parte diversificada:

- os mínimos profissionalizantes - são constituídos por: Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau e Didática.
- a parte diversificada - é composta por: Princípios de Documentação, Técnicas de Estudo, Teoria da Comunicação, Noções de História da Filosofia, Relações Humanas e Relações Públicas na Escola, Teatro Infantil, Enfermagem do Lar e Socorros de Urgência, Puericultura, Literatura Infantil e Folclore. A escola pode escolher até três destas disciplinas para serem ministradas (Deliberação CEE nº 21/1976).

Como das três opções possíveis de áreas de aprofundamentos de estudos mencionadas acima, só vinha funcionando, na prática, a de magistério na pré-escola, menciono apenas as matérias obrigatórias para essa área, conforme consta da Deliberação em análise, artigo 7º, § 5º, em consonância com o Parecer do CFE nº

³⁰ Parecer do CFE nº 853/1971, anexo à Resolução SE nº 8/1971.

1.600/1975: Fundamentos da Educação Pré-Escolar: aspectos histórico, legal, filosófico e sociológico; Nutrição e Higiêne no Desenvolvimento do Pré-Escolar; Psicologia do Desenvolvimento do Pré-Escolar; Problemas de Aprendizagem; Didática da Educação Pré-Escolar; Prática da Educação Pré-Escolar, incluindo estágio supervisionado (PARECER CFE nº 1.600/1971, p. 73)

Acrescenta o Parecer CFE nº 1.600/1975 que a essas disciplinas deve-se acrescentar "o conjunto de atividades previstas no artigo 7º da Lei Federal nº 5.692/1971 voltadas para o pré-escolar: Educação Física, com ênfase em recreação e jogos; Educação Artística; Programas de Saúde, particularmente no que se refere à nutrição e Higiene do pré-escolar; e Formação Moral e Cívica do pré-escolar" (Parecer CFE nº 1.600/1971, p. 73).

Entretanto, a Deliberação CEE nº 21/1976 demonstrou algumas insuficiências que receberam críticas de técnicos da educação:

- a) reservou um ano letivo inteiro, a 4ª série, para aprofundamento de estudos. Sendo a 1ª série exclusiva de Educação Geral e a 2ª série com preponderância quase absoluta da parte comum, restando pouco mais que um ano (a 3ª série) para formar o professor capaz de lecionar da 1ª à 4ª série; isso é insuficiente e desproporcional, visto que das três áreas possíveis de opção só vinha funcionando, na prática, a de Magistério na pré-escola, por ser a única cujo diploma dava o direito de lecionar não só na Pré-Escola, mas também da 1ª à 4ª séries do 1º grau;
- b) as matérias dos mínimos profissionalizantes, na verdade, não dispõem de 1.200 horas, pois as 720 horas de aprofundamento de estudos, geralmente na

Pré-Escola, são tirados destas 1.200 horas, restando apenas 480 horas para o ensino dos mínimos profissionalizantes;

- c) o professor de 1ª a 4ª série deve aprender a trabalhar com a atividade como categoria curricular mais adequada ao ensino de crianças que estão na fase das operações concretas. Mas, ocorre o inverso, os futuros professores geralmente só aprendem a trabalhar a matéria como Disciplina, impossibilitando que os documentos de sugestões de atividades produzidos pela CENP sejam utilizados na prática (Indicação CEE nº 15/1987).

Outras críticas que os estudos da CENP têm demonstrado são: estrutura curricular do curso inadequada ao período noturno; rarefação dos conteúdos curriculares; esvaziamento de reais objetivos do estágio supervisionado; ausência de ligação entre a Parte Comum e a Parte Diversificada do Currículo (Indicação CEE nº 15/1987).

Com a Indicação CEE nº 15/1987 e a Deliberação CEE nº 30/1987, ocorreram as seguintes alterações na estrutura e funcionamento da Habilitação específica de 2º grau para o Magistério, até então sob a Indicação CEE nº 21/1976:

- a) quanto ao total de tempo e sua distribuição: o total de horas do curso, de 2.900 na Deliberação CEE nº 21/1976, foi para, no mínimo, 3.200 horas na Indicação CEE nº 15/1987; a parte geral ou comum de 1.400 na Deliberação CEE nº 21/1976 foi para 1.440 horas na Deliberação CEE nº 30/1987; a parte de formação especial, que passou a chamar-se integralmente parte diversificada³¹, de 1.500 na Deliberação CEE nº

³¹ Para melhor compreensão releia neste capítulo, a estrutura legal da H.E.M. que vigorou de 1977 a 1987, página-66 - 67.

21/1976 foi para 1.760 horas na Indicação CEE nº 15/1987; dentro da parte diversificada, os componentes acrescidos pelo CEE³² mais os mínimos profissionalizantes somam um total de 1.500 horas. Logo, 1.200 horas para os mínimos profissionalizantes, 300 horas para os componentes acrescidos pelo CEE e, para os acréscimos de matérias à escolha da escola, sobraram só 260 horas, sendo que pela Deliberação CEE nº 21/1976 eram 300 horas;

b) quanto ao currículo: conforme a Indicação CEE nº 15/1987, já na 1ª série e não só a partir da 2ª série, como na Deliberação nº 21/1976, deverão estar presentes matérias da parte especial ou diversificada, provavelmente de Fundamentos da Educação, aumentando a carga horária da parte especial na 2ª e 3ª séries, tornando-se exclusiva na 4ª série. A educação geral nada mudou com esta Indicação, será preponderante na 1ª série e vai decrescendo até esgotar-se na 3ª série. As matérias dos mínimos profissionalizantes devem ser programadas visando a uma unidade "Pré-Escola-Primeiro grau", sem a compartimentação justaposta pela Deliberação nº 21/1976. Assim sendo, vejamos:

- em Fundamentos da Educação são examinados os aspectos históricos, sociológicos, filosóficos da educação, e o desenvolvimento biológico e psicológico. A Deliberação nº 21/1976 coloca que esses cinco aspectos poderão ser trabalhados em disciplinas autônomas, já na Indicação CEE nº 15/1987, esses aspectos serão ministrados em

³² Os acréscimos do CEE, à parte diversificada do currículo, são os componentes: Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa, com especial ênfase na alfabetização, Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais e Conteúdo e Metodologia de Ciências e Matemática. Esses componentes devem ser trabalhados em forma de Atividades, para que os futuros professores vejam como se faz (Indicação CEE nº 15/1987).

Disciplinas autônomas, que são: História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação - essa trabalhando os conteúdos de desenvolvimento bio-psicológico e teorias da aprendizagem;

- em Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, serão estudados os aspectos legais, técnicos e administrativos da escola de 1º grau e, no que for necessário, do ensino pré-escolar. Só houve o acréscimo da referência ao ensino pré-escolar com a Indicação CEE nº 15/1987;
 - a Didática, por ser articuladora entre a metodologia e a prática de ensino, objetiva integrar os fundamentos gerais comuns às proposições metodológicas do ensino de 1º grau e do pré-escolar. Em essência, a Indicação nº 15/1987 só acrescenta a referência ao ensino pré-escolar, fazendo a integração de ambos os ensinos, na tentativa de sustentar a unidade visada entre Pré-Escola e Primeiro Grau.
- c) quanto às 720 horas de aprofundamento em Magistério da Pré-Escola, feito na 4ª série do curso: conforme a Indicação CEE nº 15/1987, essas horas são cumpridas de modo integrado, permeando todo o curso. Essa foi uma maneira de procurar garantir as 1.200 horas para os mínimos profissionalizantes, através de uma abordagem conjunta do ensino da pré-escola à 4ª série do 1º grau;
- d) a duração do estágio de 240 horas na Deliberação nº 21/1976, foi para 300 horas na Deliberação nº 30/1987 e a parcela de estágio supervisionado

realizado na pré-escola deverá ser, no máximo, 1/3 do total (Deliberação CEE nº 30/1987);

- e) conforme a Deliberação CEE nº 30/1987, nos anos de 1988 a 1989, a Deliberação CEE nº 21/1976 só estará vigorando para as 3^{as} e 4^{as} séries; as 1^{as} e 2^{as} séries já estarão enquadradas naquela Deliberação desde o início de 1988.

Só para adiantar, os cursos CEFAM, que foram iniciados em 1988 no Estado de São Paulo, também obedecem à Deliberação CEE nº 30/1987, à Resolução SE nº 15/1988 e instruções anexas e ao Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º grau, além da legislação específica da sua criação e instalação e até que seu Regimento Específico fique pronto. Por esse motivo, detive um pouco na análise dessa legislação.

A Resolução SE nº 15/1988, que dispõe sobre a implantação da Deliberação CEE nº 30/1987, estabelece:

- a) em seu artigo 2º... que a carga horária total máxima para a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério no período diurno poderá ser de 4.320 horas e, no período noturno, poderá ser de 3.600 horas, excetuando-se as aulas de Educação Física, que serão ministradas em outro período;
- b) nas instruções anexas a essa Resolução, referentes ao quadro curricular, que, na 1ª série do referido curso, poderá ser iniciado o processo de profissionalização pela inclusão, na parte diversificada do currículo, de componentes dos mínimos profissionalizantes, preferencialmente os da área de Fundamentos ou de componentes de livre escolha da escola, ou de ambos ao mesmo tempo, tratados de forma introdutória. A Indicação CEE nº 15/1987 traz em seu texto que a 1ª série da H.E.M. deverá ter pequena carga

horária de disciplinas da parte diversificada do currículo, provavelmente Fundamentos da Educação.

Além da diferença de semântica dos verbos poder e dever empregados no tempo futuro do modo indicativo, o enunciado colocado nas instruções anexas da Resolução SE nº 15/1988 é mais completo e esclarecedor do que o enunciado que consta da Indicação CEE nº 15/1987.

Ao final desse processo de Reformulação da Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério que descrevemos, o Governador do Estado de São Paulo, Orestes Quércia, criou nesse estado os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM - pelo Decreto nº 28.089, de 13/01/1988, e nele justificou a criação desses Centros por considerar a necessidade de: recuperar a especificidade da formação dos professores da pré-escola à 4ª série do 1º grau; considerar a importância da H.E.M. na formação integral do professor; garantir a efetiva realização do estágio ao longo do curso do Magistério e a melhoria da qualidade do ensino, através do aperfeiçoamento constante do pessoal docente. Isto é, o objetivo evidenciado pelo Decreto é, em síntese, solucionar a velha e atual problemática da formação dos professores I, vislumbrando atingir a meta de melhoria da qualidade do ensino oficial obrigatório de 1º grau.

O Projeto CEFAM, contudo, não implica em reforma dos cursos de H.E.M. oferecidos pelas escolas oficiais de 2º grau, mas na formação de uma nova instituição destinada especificamente à formação dos profissionais envolvidos nesta discussão. O texto O Projeto CEFAM: avaliação de percurso, elaborado pela Secretaria da Educação/CENP/1992, confirma essa afirmação e acrescenta que o projeto de criação do CEFAM no Estado de São Paulo, inspirado enquanto concepção na proposta federal do MEC de 1991, que culminou com a implantação dos CEFAM em outros estados,

possui algumas características distintas: na proposta do MEC, não significava criar um novo tipo de escola, mas redimensionar as escolas normais regulares em sua qualidade, amplitude e áreas de abrangência; e, no Projeto CEFAM paulista, estava previsto, para a sua implementação, o atendimento de condições já há muito tempo reivindicadas pelos professores e algumas originalidades como trabalhos de pesquisa ou reflexões sobre os problemas da formação em 2º grau de professores I. A diferença entre ambos os Projetos CEFAM é justificada por ser mais abrangente o projeto de São Paulo e pretender a criação de uma nova escola de formação de professores I.

A Importância da formação dos professores I aparece claramente no texto da criação do projeto CEFAM, que consta do Parecer nº 352/1988. No item I, referente à justificativa, encontra-se:

Um dos pontos mais críticos do sistema de ensino é a formação de professor, em especial dos professores das séries iniciais do 1º grau. Reafirmar essa colocação significa não só endossar as conclusões de um número considerável de estudos, mas, principalmente, assumir o compromisso de desencadear ações congruentes, que conduzam à superação paulatina do complexo problema representado pela formação de recursos humanos na área de educação (Parecer CEE nº 352/1988, p 31).

Sem pretender retornar ao passado e reviver as antigas Escolas Normais ou Institutos de Educação, estamos propondo uma nova forma de atuar sobre os cursos de 2º grau com Habilitação Específica para o Magistério, atualmente descaracterizados de suas funções. Nesta proposta dar-se-á início à formação de professores para as séries iniciais de escolaridade em Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, que oferecerão os citados cursos em período integral, mantendo constante integração com a Escola de 1º grau, a Pré-Escola e as Instituições de Ensino Superior (Parecer CEE nº 352/1988, p. 32).

Encontra-se também, no Projeto dos CEFAM: o resumo dos objetivos desses Centros; sua idéia basilar; e no texto CEFAM: um projeto para valorizar o magistério, suas três funções. Resprctivamente:

dar prioridade efetiva à formação de professores dos cursos de Habilitação para o Magistério, para que se tornem os grandes artífices da melhoria da qualidade do ensino (Parecer CEE nº 352/1988, p. 34).

A idéia básica é a de que os Centros funcionem como polo disseminador e agente transformador da prática educativa, promovendo cursos de aperfeiçoamento e/ou prestando assessoria pedagógica às demais escolas de formação de professores de uma determinada região (Parecer CEE Nº 352/1988, p. 36).

Assim os CEFAM terão três funções: formar professores para as séries iniciais do 1º grau, trabalhar para o aperfeiçoamento dos professores que atuam nas Habilitações Específicas para o Magistério e contribuir para o aperfeiçoamento dos professores que já atuam nas escolas de 1º grau (São Paulo, 1990, p. 1).

No Parecer CEE nº 352, aprovado em 04/05/1988, que dispõe sobre a criação do CEFAM no Estado de São Paulo, encontram-se, ainda, também algumas propostas para correção e superação das distorções frequentes no curso do Magistério de 2º grau, visando atingir os objetivos específicos destes Centros, tais como:

- a) a proposta curricular deverá ser adequada ao curso, com integração entre os componentes curriculares, etc.;
- b) especialmente nos CEFAM, a aplicação da Deliberação CEE nº 30/1987 permitirá corrigir o desvio causado pela Deliberação CEE nº 21/1976, que levou à confluência de aprofundamentos de estudos na área pré-escolar, pois nesses Centros se propõe um trabalho aprofundado nos quatro anos de duração do curso e que não é restrito à pré-escola, mas abrange da pré-escola à 4ª série do 1º grau;
- c) ao contrário do que acontece nas Escolas Estaduais de 2º grau, onde, freqüentemente, a 4ª série da H.E.M. tem, em relação à 1ª série, o dobro de alunos, em decorrência da transferência de alunos de outras Habilitações, a determinação de que o aluno curse 4 anos obrigatórios na H.E.M. dos Centros evitará essa transferência e suas conseqüências;

- d) aproximadamente 50% dos alunos da H.E.M. das Escolas Oficiais de 2º grau estudam no período noturno e muitos desses alunos, por questões de sobrevivência, trabalham oito ou mais horas por dia, o que é inconciliável com o cumprimento de estágios concretos e reais da pré-escola à 4ª série, por funcionarem estas só no período diurno. A solução aventada no projeto dos Centros foi: a H.E.M. nestes Centros, funcionará em período integral e está previsto que, a partir da 2ª série, os alunos comecem a cumprir as 300 horas de estágio em classe de pré-escola ou de 1ª a 4ª séries do 1º grau, e para viabilizar essa proposta, todos os alunos terão direito de receber auxílio financeiro mensal, no valor de um salário mínimo, durante os quatro anos de duração do curso. Por ser o auxílio proveniente de verbas públicas, eles, no ato da matrícula, assinarão um termo de compromisso constando que a continuidade do pagamento da bolsa se condiciona a critérios de frequência e bom aproveitamento (Vide anexo III);
- e) para que as alterações curriculares na H.E.M. se efetivem, visando à melhoria da qualidade do ensino, reconhecem que depende fundamentalmente do aprimoramento da formação dos professores encarregados de concretizá-la e também da melhoria das condições de trabalho do professor, para facilitar a condução da nova proposta.

Ainda o Parecer CEE nº 352/1988, fixa também, para o funcionamento do CEFAM nesse estado, alguns critérios quanto às condições de alojamento, administração, corpo docente e discente, retomando com maiores detalhes alguns aspectos já apresentados na Resolução SE nº 14/1988. Entre eles:

- a) Na escolha de um prédio exclusivo para o CEFAM ou uma escola onde ele funcionará, constituem fatores positivos principalmente sua localização próxima às avenidas centrais e estações de transporte, pela facilidade de acesso que acarreta, e a suficiência e disponibilidade de espaço físico no período da manhã e tarde;
- b) quanto à administração, quando o CEFAM é instalado em uma escola que está em atividade, o diretor da escola é também o diretor do CEFAM. Porém, se for alocado em prédio especial para o seu funcionamento, a coordenadora pedagógica assume as duas funções: coordenação e administração. Para exercer a coordenação destes Centros, é necessário que a pessoa seja licenciada em Pedagogia ou mestre ou doutor em educação e, para poder exercer também a administração de um CEFAM, à citada exigência soma-se a habilitação em administração escolar;
- c) na seleção de professores para os CEFAM, deve ser levado em consideração, entre outras coisas: seu compromisso com as necessidades do ensino das 1^{as} séries do 1º grau e o domínio do conteúdo de sua disciplina. O regime de trabalho docente será composto de horas-aula, horas-atividade e horas para o trabalho pedagógico (H.T.P) nas quais serão realizados reforço de estudo do alunos e programas de capacitação para os docentes. Ainda de acordo com a Resolução SE nº 14, publicada em 29/01/1988, os professores serão pré-selecionados pela DRE, segundo os critérios da Equipe de Supervisão Pedagógica da DRE e da CENP, podendo o corpo docente dos Centros ser constituído de professores efetivos da rede estadual, trabalhando com a carga suplementar ou afastado nos termos do inciso II e § 1º do artigo 64, da Lei

Complementar nº 444/85³³, e professores admitidos nos termos do inciso I do artigo 1º da Lei nº 500, de 13/11/74³⁴;

d) quanto ao corpo discente, visando atender, prioritariamente, aos alunos que cursaram e concluíram as duas últimas séries do 1º grau no período noturno, em escola pública, por se tratar quase exclusivamente de alunos trabalhadores, são obrigatoriamente reservadas para esses 50% das vagas do 1º ano do curso todos os anos; os outros 50% das vagas serão preenchidos pelos que concluíram o 1º grau diurno na escola pública e, só se houver vagas remanecentes, os alunos de escolas particulares poderão ser aceitos. Como critério de seleção, é sugerida uma entrevista com os alunos feita pelos coordenadores e professores, na qual será considerado o interesse em trabalhar com os alunos das primeiras séries do 1º grau da rede pública. Além disso, deve haver aceitação das exigências de dedicação ao estudo por 4 anos em período integral, empenho na busca de resposta para os problemas de ensino-aprendizagem dessas séries e participação na organização das atividades no Centro. Se houver necessidade de uma prova escrita para selecionar e classificar os alunos, essa deve ser apenas de Português - por exemplo, redigir a partir de um texto motivador - pesando na decisão da escola apenas o nível de compreensão do texto e a articulação das idéias. Pela Resolução SE nº 14/1988, "no primeiro ano de funcionamento, cada CEFAM oferecerá até 120 vagas para a 1ª série do

³³ ART. 64, Inciso II do 1º §: "exercer atividades inerentes correlatas às do Magistério, em cargos ou funções previstos nas unidades e/ou órgãos da Secretaria de Estado da Educação e no Conselho Estadual de Educação".

³⁴ ART. 1º "Além dos funcionários públicos poderá haver na administração estadual servidores admitidos em caráter temporário: I - para o exercício das funções de natureza permanente, em atendimento à necessidade inadiável, até a criação e provimento dos cargos correspondentes;"

curso...”³⁵. Pela referida Resolução, todos os alunos matriculados têm direito a receber uma bolsa de estudo mensal no valor de um salário mínimo, durante os quatro anos de curso. Todavia, perderão a bolsa em caso de desistência ou transferência por repetência para o curso do magistério comum de escolas estaduais. Está prevista, ainda, por esta Resolução e a critério do CEFAM e da DRE³⁶, a possibilidade de ser exigida a devolução ao Estado, pelos alunos desistentes e transferidos, do valor total das mensalidades recebidas até o momento de seu desligamento do curso.

A Resolução SE nº 14/1988, dispõe, no artigo 2º, que “no primeiro ano de funcionamento, cada CEFAM oferecerá até 120 vagas para a 1ª série do curso...”. Posteriormente, a Resolução SE nº 279/1988, nas instruções anexas, acrescenta: se o CEFAM for instalado em um prédio exclusivo, mesmo assim terá que ser obrigatoriamente vinculado a uma escola e, se for abrigado em uma escola que possui curso do Magistério de 2º grau, por serem duas propostas de cursos diferentes, exigirá que se processe a extinção gradativa da Habilitação Magistério Comum. Sobre o número de classes e de alunos para o funcionamento do CEFAM, nos dois primeiros anos, determina: no primeiro ano: mínimo de 3 classes, máximo de 4 classes com 30 alunos cada uma; no segundo ano: mínimo de 3 classes, máximo de 4 classes para cada série, com 30 alunos cada uma. Quanto à bolsa de estudo, essa Resolução permite descontos no pagamento em caso de presença intermitente do aluno nos dois períodos, excesso de faltas não justificadas ou faltas freqüentes que demonstrem comprometer o aproveitamento do aluno. Também quanto à seleção do coordenador pedagógico e do

³⁵ Resolução SE 14, publicada no DOE, em 29/01/1988, seção I.

³⁶ DRE - Divisão Regional de Ensino

corpo docente prescreve que deverá ser através de um processo seletivo-classificatório, feito pela DRE/DE ou pelo grupo responsável pela implementação do CEFAM a nível regional. O coordenador e os professores deverão apresentar para avaliação no processo seletivo: proposta de trabalho a ser desenvolvido, memorial, curriculum vitae e, nesse, prova de possuir, no mínimo, 3 anos de experiência de trabalho na rede pública.

O Decreto do Governo Quêrcia nº 29.501, de 05/01/1989, publicado no DOE do dia seguinte, determina a estrutura técnico-administrativa para os CEFAM:

- a) Coordenação Geral - composição: Diretor e Coordenador pedagógico;
- b) Corpo Docente - composição: professores e professores coordenadores;
- c) Núcleo de Apoio Administrativo - composição: escriturários, inspetores de alunos e auxiliares de serviço. Sendo um servidor para cada quatro classes ativadas.

A Resolução SE nº 20, de 27/01/1989, que regulamenta o Decreto do Governo Estadual nº 29.501, de 05/01/1989, elucida, em seu artigo 8º, como será composta a carga horária do corpo docente no CEFAM que, em suma, será: horas-aula, horas-aula de enriquecimento curricular e horas de trabalho pedagógico (H.T.P.). As horas de H.T.P. são iguais a 50% da adição de horas-aula + horas-aula de enriquecimento curricular e as horas-atividade são o resultado da soma das horas-aula + horas-aula de enriquecimento curricular + horas de H.T.P., não podendo tal resultado exceder a 44 horas-atividade semanais.

Exemplificando o parágrafo imediatamente anterior, temos: um professor do CEFAM que dá aulas de matemática, por exemplo, em duas classes (3º A e 3º B). No 3º A, ele tem por semana oito horas-aula de matemática de manhã (que é o número de horas-aula de matemática que o aluno desta série precisa ter por semana,

obrigatoriamente, para cumprir as exigências da carga horária deste componente curricular até o final do ano) e esse professor tem também com o 3º A duas horas-aula de enriquecimento curricular (aulas de reforço ou complementação das aulas de matemática dadas no período da manhã). Na 3ª série B, o referido professor terá o mesmo número de horas-aula e de horas-aula de enriquecimento curricular, tudo igual. Logo, ele ministra, no CEFAM, de fato, 20 horas-atividade. Acontece que ele ganha financeiramente, segundo essa resolução, 50% a mais do valor dessas 20 horas-atividade, ou seja, 10 horas-atividade chamadas de H.T.P., que ele usa na escola para pesquisar, estudar, reunir-se com os colegas e discutir problemas do trabalho pedagógico, orientar um ou outro aluno particularmente, etc.. Em suma: leciona 20 horas, mas, em 10 horas, "nutre-se" intelectualmente e soma, no final da semana, 30 horas-atividade, que é o número de horas que ele vai receber em dinheiro. Porém, como ganha mensalmente, ele receberá o valor correspondente a 120 horas. Qualquer professor só pode assumir um número de aulas que, somadas com o total correspondente de H.T.P., seja igual ou inferior a 44 aulas semanais.

E o texto CEFAM: um projeto para valorizar o magistério propõe uma reordenação e integração do quadro curricular assentada em três diretrizes básicas: equilíbrio entre a parte comum e a parte diversificada do currículo, pela redistribuição da carga horária total do curso; especificidade da área de Didática, com alocação de cargas horárias para componentes que desenvolvam conteúdos e metodologias próprios para formação da criança da pré-escola à 4ª série do 1º grau, sobretudo a alfabetização; unificação de diversos componentes curriculares de uma mesma área em um único componente mais geral, pois hoje estão sendo estudados de modo fragmentado e

deseja-se evitar a atomização do conhecimento e do ato de ensinar. Isso em relação às disciplinas Didática e Fundamentos da Educação (São Paulo, 1990, p.3).

O secretário de Educação do governo Quércia, Chopin Tavares de Lima, através da Resolução SE nº 14 de 28/01/1988 e em atendimento ao disposto no artigo 5º do Decreto Nº 28.089/1988³⁷, instala, inicialmente, a partir de 08/02/1988, 18 CEFAM no Estado de São Paulo, sendo um em cada Divisão Regional de Ensino e um na Divisão Especial de Ensino de Registro. Até maio de 1994, segundo uma relação dos CEFAM apresentada pelo Serviço de Ensino de 2º Grau da CENP, o Estado de São Paulo já possuía 53 CEFAM implantados. Visando dar suporte ao atendimento das necessidades que fundamentam o referido Decreto, o Secretário considerou também a necessidade de "oportunizar aos alunos trabalhadores e demais concluintes do 1º Grau da rede pública, um curso de formação de professores de boa qualidade, em período integral". Objetivando garantir a viabilidade do acesso dos alunos trabalhadores a esse curso e sua formação profissional, os CEFAM, por essa Resolução, são obrigados a reservar 50% de suas vagas aos alunos concluintes do 1º Grau oriundos do período noturno das escolas públicas oficiais e todos os alunos dos CEFAM fazem jus a uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo vigente, durante os quatro anos do curso. O aluno reprovado em qualquer das séries do curso perde o direito à bolsa e à renovação da matrícula, sendo, nesse caso, transferido para escola comum da rede estadual que possua curso de 2º grau com Habilitação Magistério (Resolução SE nº 14/1988).

Os CEFAM são uma tentativa mais recente e promissora de superar as falhas dos aludidos cursos de H.E.M. regular, constituindo-se uma experiência paralela,

³⁷ Artigo 5º - compete ao Secretário da Educação baixar normas complementares para a execução desse Decreto.

funcionando dentro de algumas escolas estaduais de 1º e 2º graus, ou em prédio exclusivo do CEFAM. Vemos as esperanças de melhoria nesse campo profissional ressurgirem viçosas com esta nova experiência de implantação dos CEFAM, na qual a proposta pedagógica vai sendo construída pelos esforços conjuntos das equipes responsáveis pela sua implementação, como um caminho que vai sendo trilhado ao caminhar e bussolado por diversas ciências.

Quanto à construção da proposta educacional dos CEFAM e as necessidades básicas da formação de professores, Antonio Joaquim SEVERINO expressa que: “no que concerne à formação de professores-educadores, não dispomos de verdades definidas e consolidadas. Este caráter experimental engaja esta proposta educacional na temporalidade: é preciso mantê-la flexível o suficiente para retomadas, reajustes e reorientações que o processo vier a exigir no seu fluir”. Coloca também que as três dimensões fundamentais do processo formativo do educador são: a apropriação dos conteúdos cognitivos; o domínio das habilidades didáticas e a percepção das relações situacionais. Essas três dimensões são igualmente relevantes, distintas e igualmente implicadas e só produzem resultado se atuando convergente e complementarmente (SEVERINO, 1989, pp. 2-9).

Em minha exposição procurei evidenciar: os esforços da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, acionados através da proposta dirigida ao Conselho Estadual de Educação, para tomada de medidas de reformulação do curso Magistério de 2º grau; a interpretação dada pela equipe do CEE para a precariedade da formação dos professores I e o alcance das ações direcionadas ao referido curso Magistério; as mudanças ocorridas na Habilitação Magistério pela Deliberação CEE nº 30/1987; a diferença entre a proposta CEFAM do MEC e a proposta CEFAM do Estado de São

Paulo; e o que, de modo genérico, o Projeto CEFAM, implantado no Estado de São Paulo, está propondo fazer, como projeto avançado que é, para superar as falhas do curso magistério que é oferecido como uma das habilitações profissionais para as quais algumas escolas de 2º grau preparam.

CAPÍTULO IV

O CEFAM DE MARÍLIA: PERCURSO E ORGANIZAÇÃO.

O CEFAM em Marília, no início do ano de 1988, foi primeiramente implantado na E.E.P.S.G. "Prof. Baltazar de Godoy Moreira", situada à rua 24 de dezembro nº 2.687, nessa cidade. Nessa escola, funcionou durante todo o ano de 1988 e, no início de 1989, foi transferido para o seu local atual: E.E.P.S.G. "Monsenhor Bicudo".

Em entrevista que fiz com a primeira coordenadora do CEFAM - professora Neusa Carolina Machado Apóstolo, que assistiu a todo o processo de implantação e funcionamento do CEFAM na escola Baltazar e acompanhou também o processo de transferência para a escola Monsenhor Bicudo e sua adaptação durante o 1º ano nesta escola - ela esclarece os motivos que levaram o CEFAM a ser primeiramente alojado na escola Baltazar e, depois, transferido para a E.E.P.S.G. "Monsenhor Bicudo":

"Era por ser mais próximo da rodoviária do que o Bicudo e estar próximo das saídas de muitas cidades, estar mais perto das estradas, porque ele era regional. Então ia atender num primeiro momento estando localizado naquela escola. E uma outra dificuldade é que o Bicudo já tinha um curso de Magistério, não queria-se fazer paralelo entre as duas, porque ia ter que coexistir o Magistério remunerado e o não remunerado, alunos que tinham bolsa e alunos que não tinham bolsa. E lá no Baltazar no momento não tinha o Magistério. No colegial tinha, parece que era Contabilidade, não tinha nada a ver com o Magistério; então, por isso, é que foi prá lá. Essa justificativa era dada pelo Diretor Regional, o Supervisor, explicando os porquê da localização. E se era para atender alunos carentes, ali era realmente um ponto de estrangulamento, porque aquela região é realmente muito carente. No Baltazar só deu realmente prá trabalhar lá um ano,

porque eram salas adaptadas, nós tínhamos somente duas salas de aula, as demais eram laboratórios adaptados. No final do ano, por motivo de ser pequenas as salas para abrigar tantos alunos, que seriam oito classes no 2º ano (quatro de 1ª série e quatro de 2ª série), então houve uma reunião com os diretores das grandes escolas - o Amílcare e o Bicudo são as duas maiores - pra ver a possibilidade de colocar o CEFAM lá dentro. Então o problema foi basicamente a capacidade de absorção. O Amílcare está mais fora da saída, então o Bicudo é mais adequado. No Amílcare o aluno gastaria mais ônibus”.

Essa fala confirma que, para a implantação do CEFAM em Marília, a equipe responsável da DRE e da DE³⁸ de Marília, composta pelo Diretor Regional, pelo Supervisor do CEFAM, pelo membro da DRE da Equipe Técnica de Supervisão Pedagógica responsável pelo CEFAM (porque o CEFAM é a nível de 2º grau) e pelo Delegado de Ensino, levou em consideração as prescrições de órgãos superiores que foram possíveis.

A E.E.P.S.G. “Monsenhor Bicudo”³⁹ pertence à Delegacia de Ensino de Marília e foi transformada em Escola-Padrão a partir do ano de 1993.

A escola Monsenhor Bicudo nem sempre teve esse nome nem funcionou nesse local. Lourdes Marcelino MACHADO e outras (em 1989, quando foram alunas do Mestrado, como avaliação final de uma disciplina) fizeram uma cronologia de eventos da evolução dessa escola e, entre outros dados, elas mostram, através de um quadro, que a referida escola começou a chamar-se “Monsenhor Bicudo” a partir de 1961 e mudou-se para o prédio, no qual se encontra hoje, em 1964. Quanto à experiência com o curso normal, esta escola, em 1948, passou a ser também, além de Colégio Estadual, Escola Normal, iniciando o curso normal no período diurno, que foi instalado também no

³⁸ DE - Delegacia de Ensino.

³⁹ Sita à Avenida Rio Branco, 803 - Bairro Salgado Filho - Marília-S.P.. É administrada pela profª Amélia Sanches Daniel, desde o mês de janeiro de 1984.

período noturno a partir de 1965. A partir de 1972, houve uma queda nas matrículas para o curso normal, em consequência da Reforma Ulhoa Cintra⁴⁰. Em 1974, só funcionou a 4ª série do curso e, no ano seguinte, 1975, o curso normal foi encerrado por falta de alunos. Depois de oito anos, em 1971, aconteceu a instalação da Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério e, mais recentemente, em 1989, essa Instituição Escolar aceitou e alojar o CEFAM, oferecendo, até hoje, ambos os cursos (MACHADO, 1989, p. 13).

O CEFAM está alojado em prédio anexo ao prédio de salas de aula do Monsenhor Bicudo, mas dentro dos muros da escola, e o H.E.M. Comum funciona no prédio de salas de aula da escola. Entretanto, a convivência entre esses dois cursos não é harmoniosa, pois são cursos diferentes quanto às formas de trabalho realizadas, quanto à situação funcional dos professores (direitos e deveres), quanto à aceitabilidade desses cursos pela escola, etc.. Como decorrência dessas e outras questões, a convivência entre a equipe do CEFAM e a equipe do Monsenhor Bicudo não é de todo amigável, o que ficou claro nas entrevistas que fiz e que serão analisadas no próximo capítulo.

A E.E.P.S.G. "Monsenhor Bicudo", a partir de 1987, é a única escola estadual de Marília que ainda oferece o curso de H.E.M. regular. Essa escola funciona durante os três períodos do dia: manhã, tarde e noite. E os cursos por ela oferecidos, em 1993, estavam distribuídos conforme mostra o quadro a seguir:

⁴⁰ Decreto Estadual nº 50.133, de 02/08/1968. Transcrevo o que determina esse Decreto quanto ao curso normal:
Artigo 13 - "A quarta série do curso normal desde o início do ano letivo, e a terceira, após o primeiro semestre, terão período diário integral de atividades, incluindo aulas, trabalhos dirigidos, seminários e estágios de observação e prática em escolas primárias e em outras instituições da comunidade.
Parágrafo Único - O funcionamento da quarta série do curso normal em período noturno somente será autorizado obedecendo-se a seguinte relação: duas classes diurnas para cada noturna".

QUADRO Nº 4

DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS EM 1993.

CURSOS	Manhã	Tarde	Noite
Ensino Fundamental (do ciclo básico à 4ª Série)		x	
Ensino Fundamental (da 5ª à 8ª série)	X	X	
Ensino Médio ⁴¹	X	X	X
Ensino Médio - H.E.M	X		X
Ensino Médio - CEFAM ⁴²	X	X	

FONTE: Plano Diretor - Secretaria da escola Monsenhor Bicudo.

A sucessão anual do número de classes no CEFAM e do total de alunos selecionados para iniciar o curso está exposta no quadro a seguir:

⁴¹ Inciso III - Artigo 7º - Deliberação CEE 29/1982

⁴² Acrescentamos este dado na tabela, para que o CEFAM ficasse representado.

QUADRO Nº 5

SUCESSÃO ANUAL DO NÚMERO DE CLASSES E DE PRIMEIRO ANISTAS NO CEFAM DE MARÍLIA

E. E. P. S. G. "BALTAZAR DE GODOY MOREIRA"					
Ano	Total de Alunos Selecionados	Nº de classes na 1ª série	Nº de classes na 2ª série	Nº de classes na 3ª série	Nº de classes na 4ª série
1988	120	4	-	-	-
E.E.P.S.G. "MONSENHOR BICUDO"					
Ano	Total de Alunos selecionados	Nº de classes na 1ª série	Nº de classes na 2ª série	Nº de classes na 3ª série	Nº de classes na 4ª série
1988	120	4	3	-	-
1990	120	4	3	2	-
1991	120	4	3	2	2
1992	90	3	3	3	2
1993	90	3	2	3	3
1994	90	3	3	2	3

FONTE: Informações da Secretaria da E.E.P.S.G. "Monsenhor Bicudo" e da Equipe Técnica responsável pelo CEFAM na DRE de Marília.

A seleção dos alunos para cursar o CEFAM é feita através de prova escrita de Português (redação) e entrevista, respeitando-se a exigência de reservar 50% das vagas para os alunos do 1º grau noturno, conforme o previsto pelas normas legais.

No plano de curso, encontrei a caracterização da clientela geral do CEFAM que, em 1993, estava assim composta:

- 70% dos pais ocupam cargos de baixa remuneração;
- 60% das mães são donas de casa;

- 80% dos pais têm casa própria e possuem infra-estrutura básica;
- todas as casas possuem acima de 4 cômodos, onde chegam a morar de 3 a 10 pessoas;
- 100% dos pais sabem ler;
- 30% fizeram o 1º grau
- 10% fizeram o 2º grau completo;
- 5% têm diploma de técnico em contabilidade;
- 80% dos alunos moram com os pais;
- 10% são de cidades vizinhas e viajam diariamente para cursar o CEFAM;
- 90% dos alunos nunca trabalharam fora, o restante trabalhou no setor terciário;
- 100% dos alunos, de alguma maneira, ajudam nas tarefas de casa.
- 90% dos alunos tomam condução para chegar à escola, em geral duas, chegando em alguns casos a 6 (seis) conduções por dia”.

FONTE: Plano de curso - CEFAM - 1993 - arquivo da coordenação do curso.

Os dados gerais acima trazem referências sobre a clientela que são importantes para o meu trabalho e que serão reavaliadas posteriormente. Em síntese: essa clientela é constituída, quase totalmente, por alunos de Marília; de famílias de baixa renda; 90% deles nunca trabalharam fora; os pais são alfabetizados e quase todos tomam ônibus para vir à escola.

Os quatro quadros abaixo foram elaborados a partir da análise dos dados coletados através de questionários respondidos por 60 dos 91 alunos quarto anistas, que freqüentavam o CEFAM de Marília, no finalzinho de 1993. A análise interpretativa que

segue cada quadro torna mais explícitos os dados relativos, respectivamente, aos alunos, aos pais, às condições de moradia e nível de renda familiar.

QUADRO Nº 6
DADOS SOBRE OS 60 ALUNOS: AS CIDADES EM QUE RESIDEM
E COM QUEM RESIDEM.

NÚMERO	PORCENTAGEM	CIDADE DE RESIDENCIA	NÚMERO	PORCENTAGEM	RESIDEM COM
51	85%	Marília	42	70	os pais
03	5%	Vera Cruz	03	5	esposo / esposa
03	5%	Oriente	10	17	outros familiares
02	3%	Pompéia	03	5	amigos
01	2%	Lucélia	02	3	sozinhos

FONTE: questionário respondido pelos alunos do 4º ano CEFAM, em 1993.

Desses 60 alunos, 85% moram em Marília e apenas 15% moram em cidades vizinhas. Há também uma predominância de alunos que moram com os pais, constituindo 70% da amostra, sendo que apenas 17% moram com outros familiares.

Da amostra, apenas 9 ou 15% das moças exerciam trabalho remunerado antes de começarem a cursar o CEFAM: 5 ou 8% trabalhavam no comércio, 2 ou 3% como doméstica, 1 ou 2% em indústria e a outra era professora de datilografia.

QUADRO Nº 7
DADOS SOBRE OS PAIS DOS 60 ALUNOS: NÍVEIS DE
ESCOLARIDADE E SETOR PROFISSIONAL.

PAIS			MÃES		
NÚMERO	PORCENTAGEM	ESCOLARIDADE	NÚMERO	PORCENTAGEM	ESCOLARIDADE
04	7%	analfabetos	05	8%	analfabetos
21	35%	1ª a 4ª série	29	48%	1ª a 4ª série
10	17%	5ª a 8ª série	10	17%	5ª a 8ª série
10	17%	1º grau compl.	09	15%	1º grau compl.
05	8%	2º grau compl.	01	2%	2º grau compl.
02	3%	universitário	04	7%	universitário
08	13%	sem dados	02	3%	sem dados
NÚMERO	PORCENTAGEM	SETOR PROFIS.	NÚMERO	PORCENTAGEM	SETOR PROFIS.
04	7%	primário	—	—	primário
02	3%	secundário	—	—	secundário
41	69%	terciário	57	95%	terciário
05	8%	aposentados	01	2%	aposentados
08	13%	sem dados	02	3%	sem dados

FONTE: questionário respondido pelos alunos do 4º ano CEFAM, em 1993.

O quadro mostra que 7% dos pais são analfabetos e que da amostra 8% das mães são analfabetas. Para melhor esclarecer: três alunos têm o casal de pais analfabetos, dois alunos têm só a mãe analfabeta e um aluno tem só o pai analfabeto. Com esse resultado, podemos negar o que afirmam os dados fornecidos pela escola:

que 100% dos pais dos alunos que cursavam o CEFAM, em 1993, sabem ler. De acordo com a amostragem feita, entre 7% e 8% dos pais de alunos do CEFAM eram analfabetos em 1993. Quanto à escolaridade, registra-se a freqüência maior ao nível de 1ª a 4ª série do 1º grau, no qual encontram-se 35% dos pais e 48% das mães dos 60 alunos.

Quanto ao setor profissional, a grande maioria dos pais e mães encontram-se no setor terciário da economia. Como vemos nesse quadro, 69% dos pais e 95% das mães estão concentrados nesse setor. Entretanto, quanto às mães, é interessante esclarecer que o trabalho feito pela maioria delas, ou seja, 31 ou 52%, não é remunerado, pois fazem os trabalhos domésticos apenas do seu próprio lar. Nessa mesma categoria de trabalho, encontramos 6 ou 10% das mães fazendo trabalhos domésticos fora do lar e remunerado. Em resumo, 37 ou 62% das mães dos alunos da amostra fazem trabalhos domésticos. Quanto aos pais, há uma variedade enorme de empregos e, por não ser relevante para este trabalho, não me deterei nesse aspecto.

QUADRO Nº8

DADOS SOBRE AS CONDIÇÕES DE MORADIA E PROFISSIONAIS DOS 60 ALUNOS: TIPOS DE CASAS, VÍNCULOS RESIDENCIAIS, Nº DE PESSOAS QUE MORAM E QUE TRABALHAM EM CADA FAMÍLIA.

Nº e % dos alunos	Tipos de casas e vínculos	Nº e % de famílias	Nº de - pessoas por família	Nº e % de famílias	Quantas pessoas trabalham
53 ou 89%	tijolos	4 ou 7%	2	13 ou 22%	1
5 ou 8%	tijolos e tábuas	8 ou 13%	3	27 ou 44%	2
2 ou 3%	tábuas	11 ou 18%	4	12 ou 20%	3
45 ou 75%	própria	20 ou 34%	5	5 ou 8%	4
8 ou 13%	cedida	11 ou 18%	6	1 ou 2 %	5
7 ou 12%	alugada	4 ou 7%	7	1 ou 2 %	6
		2 ou 3%	8	1 ou 2%	7

FONTE: questionário respondido pelos alunos do 4º ano CEFAM, em 1993.

O número de cômodos das casas dos alunos da amostra varia de 2 a 10 cômodos. Entre os alunos que moram em casa própria ou alugada, não há nem uma com menos de 5 cômodos, já entre os alunos que moram em casa cedida, aparecem casas de 2 a 3 cômodos. Quanto ao número de pessoas que moram em cada casa, a frequência maior varia de 4 a 6 pessoas, predominando as famílias com 5 pessoas. E, essa frequência, não se registra variação significativa entre os que moram em casa própria, cedida ou alugada. A frequência dos que trabalham em cada família varia de 1 a

7 pessoas, predominando o número de 2 pessoas por família, tanto nas famílias que possuem casa própria, quanto nas cedidas ou alugadas.

Apesar de algumas famílias terem um bom salário, como veremos no quadro seguinte, há também muitas pessoas nestas famílias que não trabalham, sendo poucas as que sustentam a casa.

QUADRO Nº 9

NÍVEL DE RENDA FAMILIAR MENSAL DOS 60 ALUNOS.

Nº e % de Famílias	Nº de Salários Mínimos
31 ou 52%	1 a 5
22 ou 36%	6 a 10
6 ou 10%	11 a 15
1 ou 2%	acima de 15

FONTE: questionário respondido pelos alunos do 4º ano CEFAM, em 1993.

Existe um predomínio de famílias com renda entre 5 a 10 salários mínimos, tanto entre os que possuem casa própria, como cedida ou alugada. Porém, entre os que têm casa cedida, apenas uma família tem renda acima de 5 salários mínimos, e, no grupo das que têm casa própria ou alugada, estão também incluídos os 10% das famílias que recebem mais de 10 salários mínimos e a única família do grupo (2% da amostra) que recebe acima de 15 salários mínimos. O grupo de famílias que possui casa própria é o grupo no qual se concentra a maior freqüência de outros bens como telefone, outra

recebe acima de 15 salários mínimos. O grupo de famílias que possui casa própria é o grupo no qual se concentra a maior frequência de outros bens como telefone, outra casa, terrenos. Por outro lado, existem 10 ou 17% das famílias de alunos que não possuem nenhum bem móvel ou imóvel.

O quadro nº 6 mostra que dos 60 alunos 75% moram em casa própria e 89% moram em casa de tijolos e, conforme vemos no quadro nº 7, 52% das famílias recebem entre 1 e 5 salários mínimos. Por outros dados contidos nos questionários, constatei que todas as casas próprias possuem 5 ou mais cômodos e que este grupo de famílias, que tem casa própria, representa também maior quantidade de outros bens móveis e imóveis. Esses dados podem nos levar a colocar questões como esta: com um nível de salário tão baixo, como uma porcentagem alta dessas famílias moram em casa própria de, no mínimo, 5 cômodos e ainda possuem outros bens?

É preciso alertar, porém, que não foi especificado o tamanho dos cômodos, os tipos de cobertura e de piso, se são casas de núcleos de habitação popular que vão sendo pagas à prestação; qual carro eles têm e de que ano; onde estão localizados os outros imóveis dessas famílias, se não estão chamando de outra casa uma edícula de fundo, etc., dados necessários a uma reflexão mais profunda sobre o problema. Entretanto só contei com as informações que os alunos registraram nos questionários. Não fui de casa em casa examinando a documentação dos bens dessas famílias, por ser um trabalho cuja demora e problemática extrapolam os limites desta dissertação e também porque esses dados, embora sejam importantes para definir o perfil dos alunos, não são prioritários neste trabalho.

Mas, de qualquer forma, os dados colhidos pela pesquisa, junto aos alunos do 4º ano em 1993, confirmam o consenso de que os alunos do CEFAM, em geral, apresentam nível sócio-econômico baixo.

Essa conclusão é confirmada pelas respostas dos 60 alunos à questão: Se não houvesse bolsas de estudo no CEFAM, seria possível fazer este curso em período integral? Sua família poderia mantê-lo durante os 4 anos de curso?

Desses alunos, 42 ou 70% responderam NÃO; 12 ou 20% disseram SIM; e 6 ou 10% colocaram ACHO QUE SIM. Certo é que, para mais de dois terços dos entrevistados, a bolsa foi imprescindível.

Outras duas questões, a seguir, trazem também evidências importantes a respeito da influência da referida bolsa e da intenção de serem professores.

a) Quais as razões que te levaram a cursar o CEFAM?

Dos 60 alunos, 19 ou 31%, responderam que era porque curso é remunerado; 17 ou 29%, disseram que tinham vontade de ser professor e de ajudar na melhoria da qualidade do ensino; 11 ou 19%, buscavam um curso de melhor qualidade no 2º Grau; 7 ou 11%, vieram por influência dos pais; 3 ou 5%, tiveram curiosidade pelo curso; 2 ou 4% justificaram o fato de sair do colegial com uma profissão e 1 ou 2% respondeu que foi por falta de opção de cursos.

b) Considerando a profissão de professor e mais outras duas que você pudesse exercer, classifique-as por ordem de preferência.

Nessa questão, 28 alunos ou 46% dos 60 colocaram ser professor em primeira opção, 11 ou 19% deles, puseram essa profissão na segunda opção; 6 alunos ou 10% deixaram professor para a terceira opção; e outros 15 alunos ou 25% não mencionaram tal profissão.

Entretanto, no final do curso, creio que graças ao trabalho dos professores, um número maior de alunos afirmam estar interessados nesta profissão e, ao perguntar se eles pretendiam exercê-la, 45 ou 75% deles disseram que SIM, porque gostavam da profissão, acreditavam na educação e tinham compromisso de contribuir para a sua melhor qualidade; 10 ou 17% ainda estão em dúvida se exercem ou não; 5 ou 8%, colocaram NÃO, porque a remuneração é baixa e pretendem ter outra profissão etc.

Ainda, quanto à bolsa de estudo, o CEFAM de Marília vem cumprindo a Resolução SE nº 14, de 29/01/1988, que estabelece o direito de todo aluno a uma bolsa no valor de um salário mínimo, durante os quatro anos de curso. Também aplicam o que está previsto na Instrução I, anexa à Resolução SE nº 279, de 28/12/1988, quanto a eventuais descontos na bolsa de estudos⁴³. Tendo esse respaldo legal, pareceu bem à equipe responsável pela implementação do mencionado CEFAM descontar todas as ausências dos alunos, exceto aquelas que são acompanhadas de atestado médico - licença saúde ou licença gestante⁴⁴. Segundo informações da senhora Lindaura Bertasse, na ocasião responsável na Delegacia de Ensino de Marília pelo cálculo dos descontos e pagamento da bolsa aos alunos, os descontos são feitos por falta/aula: é dividido o valor total da bolsa daquele mês, pelo número de aulas dadas em cada classe particularmente, resultando o valor de cada aula. Se um aluno faltou, por exemplo, cinco aulas naquele mês e não apresentou atestado médico ou algum motivo justo como morte de algum parente, etc. o valor da aula é multiplicado por 5 e esse total em dinheiro é descontado na sua bolsa de estudo. Os alunos recebem sempre o valor do salário mínimo em URV do último dia útil de cada mês, para ser pago por volta do dia 10 do mês

⁴³ As prescrições da Resolução SE Nº 279/1988 sobre os descontos na bolsa de estudo já foi explicado na p.79 deste texto.

⁴⁴ Para tanto, fundamentam-se nas seguintes normas legais: Decreto-Lei Federal nº 1.044, de 21/10/1969 - dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores de afecções. Lei nº 6.202, de 17/04/1975 - atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-Lei Federal nº 1.044/1969.

seguinte, quando não acontecem atrasos. Assim, o valor do salário mínimo, em 31 de maio de 1994, era de 64,79 URV, para ser pago por volta do dia 10 de junho de 1994. Esses 10 dias do começo de cada mês são usados para processar os dados sobre faltas, etc. vindos do CEFAM e organizar toda a burocracia necessária para efetuar o pagamento dos alunos.

Quando indaguei dos professores, da coordenadora, do supervisor do CEFAM na Delegacia de Ensino, e do assistente técnico pedagógico da DRE responsável pelo CEFAM, os objetivos da prática de tal desconto na bolsa de estudo dos alunos, todos foram unânimes em responder que é para ajudar a garantir a qualidade do curso. Em uma das conversas a esse respeito, que tive com o atual assistente técnico pedagógico da DRE - Diogo Castelano Camacho - ele confirma a prática dos descontos na bolsa de estudo dos alunos:

“A seriedade do curso é o que o Diretor Regional busca e tem muitos alunos do CEFAM que vai lá só por causa da bolsa. Então, tem que haver preocupação com a seriedade e, além disso, isso é dinheiro público, dinheiro do povo. Se não acontece isso, o curso do CEFAM se tornaria um curso normal e o curso perderia muito. A preocupação é ter um bom nível no CEFAM, é realmente um nível alto de ensino”.

Quanto à devolução da bolsa de estudo ao Estado pelos alunos desistentes e transferidos, até 1993, não há registro desse fato. Esses alunos foram poupados em Marília. Todavia, em 1994, já houve pedido de devolução da bolsa, para preservar a seriedade do curso. Ainda com este mesmo intento, alunos de baixíssimo rendimento escolar são transferidos para o Magistério Comum (H.E.M.), geralmente do Monsenhor Bicudo mesmo, por consenso e decisão do grupo de professores e coordenadores responsáveis pelo curso do CEFAM. Também os alunos que não toleram o curso do

Magistério, que não pretendem exercer esta profissão e, além disso, apresentam índice de aproveitamento escolar insuficiente, são transferidos para o colegial comum para continuarem estudando e tentarem descobrir o que querem em termos de profissão.

Assim sendo, essas são algumas das atitudes que tornam transparente a existência, em Marília, de muito empenho, principalmente entre a maioria dos professores e demais responsáveis pelo trabalho no CEFAM, em formar professores I competentes. Eles procuram fazer o que está ao seu alcance para atingir o objetivo maior do projeto CEFAM.

A seleção de professores para o CEFAM tem sido feita no final de cada ano. No final de 1993, submeti-me ao processo seletivo para as disciplinas de Didática, Sociologia, etc. O processo subdivide-se em duas fases. Na primeira fase, no ato de inscrição, os candidatos apresentam na Delegacia de Ensino um plano de curso (projeto) para a Disciplina que deseja ministrar (pode ser mais de uma disciplina), o Currículo Vitae e um memorial. Esses documentos são analisados pela equipe competente e sai a classificação dos candidatos aprovados com notas de 10 (dez) a 5 (cinco). Na segunda fase, os candidatos são novamente convocados para uma entrevista. Na entrevista de que participei só foi perguntado sobre disponibilidade de tempo para dedicação ao CEFAM, condições de saúde, como foi a última turma para a qual ministramos aula e, talvez, mais algum detalhe pessoal de que não me recordo. Depois da segunda fase, sai a classificação final dos aprovados com notas variando de 10 (dez) a 5 (cinco). De acordo com as necessidades, os aprovados são convocados para ingresso por ordem de classificação.

Quanto à jornada de trabalho dos professores no CEFAM, agora em 1994, já não está sendo mais como foi regulamentado pela Resolução SE nº 29, de 27/01/1989,

segundo a qual, especificamente, as Horas de Trabalho Pedagógico (HTP) eram iguais a 50% da soma das horas-aula + horas-aula de enriquecimento curricular. O Governo do Estado de São Paulo - FLEURI - fez uma nivelção e igualou, nesse aspecto, o CEFAM à Escola-Padrão. Assim, para cada quantidade de aulas assumidas pelos professores III, tanto do CEFAM quanto da Escola-Padrão, há um número equivalente de horas-atividade (e, dentro dessas, as horas de HTP) estabelecidas pela Resolução SE nº 269, de 22/12/1993⁴⁵, conforme o quadro abaixo:

⁴⁵ Resolução SE nº 269, de 22/12/1993 - "Dispõe sobre o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Projeto Educacional Escola-Padrão". E diz o seguinte quanto ao CEFAM:

Artigo 15: "Aplicam-se aos docentes em exercícios nos CEFAM, o disposto nos artigos 2º e 5º desta Resolução".

Artigo 2º: inciso I, alínea b - "professor II e III: Jornada Integral de Trabalho Docente, totalizando 40 horas semanais, assim distribuídas: 26 horas em sala de aula, 6 horas em atividades pedagógicas na escola, e 8 horas-atividade em local de livre escolha do docente.

Artigo 3º: "Os professores I e III poderão receber aulas a título de carga horária suplementar de trabalho, respeitando o limite máximo de 44 horas semanais, incluídas neste limite, as horas das respectivas jornadas".

O que consta dos outros dois artigos, aos quais se refere o artigo 15, não são interessantes para as questões deste trabalho.

QUADRO Nº 10
TABELA DE CARGA HORÁRIA DOS PROFESSORES

Horas-Aula Atribuídas	Horas-Atividade			Total de Car- ga Horária
	Total	Local Livre - 20%	Na escola 13% (HTP)	
2	2	1	1	4
3	2	1	1	5
4	2	1	1	6
5	2	1	1	7
6	3	2	1	9
7	3	2	1	10
8	3	2	1	11
9	5	3	2	14
10	5	3	2	15
11	5	3	2	16
12	5	3	2	17
13	7	4	3	20
14	7	4	3	21
15	7	4	3	22
16	8	5	3	24
17	8	5	3	25
18	8	5	3	26
19	10	6	4	29
20	10	6	4	30
21	10	6	4	31
22	10	6	4	32
23	12	7	5	35
24	12	7	5	36
25	14	8	6	39
26	14	8	6	40
27	14	8	6	41
28	14	8	6	42
29	15	9	6	44

FONTE: Resolução SE nº 269, de 22/12/1993 - Tabela Anexa.

Descrição e interpretação da tabela acima:

- a) a coluna de Horas-Aula Atribuídas significa o número de aulas que o professor propôs ministrar realmente dentro da sala de aula;
- b) Horas-atividade compreende e significa o tempo que o professor recebe para fazer, onde quiser, os preparativos para suas aulas, mais a HTP (Horas de Trabalho Pedagógico) que são horas cumpridas obrigatoriamente na escola e destinadas a reuniões pedagógicas. Nessas reuniões são discutidos textos, problemas e assuntos gerais ligados ao trabalho pedagógico do curso. O tempo de horas-atividade, em local livre, é equivalente a mais ou menos 20% da carga horária total e a HTP é equivalente a mais ou menos 13% da carga horária total;
- c) o Total da Carga Horária é a soma do número de horas-aula atribuídas mais as horas-atividade em local livre e mais as horas-atividade de HTP;
- d) e o Total, que está presente na tabela na coluna esquerda das horas-atividade, é, na verdade, a soma das horas-atividade, que é composta das horas-atividade em local livre e a HTP.

Comparando as duas Resoluções (a nº 29, de 27/01/1989 e a nº 269, de 22/12/1993) percebi algumas alterações em relação à composição da carga horária dos docentes nos CEFAM: pela Resolução SE nº 29, de 27/01/1989, as horas-aula eram um dos três componentes das horas-atividade: horas-aula + horas-aula de enriquecimento curricular + a HTP. Com a Resolução SE nº 269, de 22/12/1993, as horas-aula saíram da chamada horas-atividade e as horas-aula de enriquecimento curricular passaram a ser

incluídas com as horas-aula, ou seja, são contadas também como horas-aula e foram acrescentadas as horas-atividade em local livre. Dessa forma, as horas-atividade passaram a ser compostas apenas pelas horas-atividade em local livre mais a HTP.

O cerne da questão é que, na Resolução SE nº 269/1993, o tempo destinado às horas-atividade passou a substituir o tempo destinado à HTP na Resolução SE nº 29/1989. Assim sendo, naquela Resolução, a porcentagem de horas-atividade é equivalente, em média, a 51,3%⁴⁶ das horas-aula atribuídas aos docentes, e, nesta Resolução, a HTP era equivalente a 50% das horas-aula atribuídas aos docentes. Esse acréscimo de 1,3% na média da escala de porcentagem das horas-atividade atribuídas, a meu ver, é muito pouco significativo. Entretanto, ao confrontar cada uma das porcentagens da escala pela porcentagem de 50% da HTP da Resolução SE nº 29/1989, constatei que, dependendo do número de horas-aula que o professor assuma, ele sairá ganhando, perdendo, ou nem ganhando nem perdendo em relação à porcentagem de 50% da HTP fixada pela referida Resolução, que vigorou antes da Resolução nº 269/1993. Essa situação fica transparente no quadro que se segue:

⁴⁶ Achemos essa média de 41,3%, somando as 28 porcentagens da 3ª coluna do quadro nº 11 abaixo e dividindo o total encontrado por 28.

QUADRO Nº 11

CONFRONTO ENTRE A PORCENTAGEM DE HORAS-ATIVIDADE DO PROFESSOR PELA RESOLUÇÃO SE nº 269/1993 E A PORCENTAGEM 50% DE HTP DA RESOLUÇÃO SE nº 29/1989.

Pela Resolução SE nº 269/93			Resolução SE nº 29/89
Nº de horas-aulas atribuídas ao professor	Nº total de horas-atividade correspondente ao nº de horas-aula atribuídas	Porcentagem de horas-atividade em relação às Horas-aula atribuídas	Em comparação com a porcentagem de 50% de H. T.P. em relação ao mesmo nº de horas-aula atribuídas ao professor
2	2	100%	+
3	2	65%	+
4	2	50%	=
5	2	40%	-
6	3	50%	=
7	3	43%	-
8	3	38%	-
9	5	56%	+
10	5	50%	=
11	5	45%	-
12	5	42%	-
13	7	54%	+
14	7	50%	=
15	7	47%	-
16	8	50%	=
17	8	47%	-
18	8	45%	-
19	10	53%	+
20	10	50%	=
21	10	48%	-
22	10	45%	-
23	12	52%	+
24	12	50%	=
25	14	56%	+
26	14	55%	+
27	14	52%	+
28	14	50%	=
29	15	52%	+

FONTE: Construído por mim.

Obs: os números das duas primeiras colunas são da tabela anexa à Resolução SE nº 269/1993.
Obs: significado destes símbolos: - = perda, + = ganho, = = igualdade.

Esse quadro possui 28 quantidades de horas-aula que são possíveis de um professor escolher e assumir. Nessas 28 possibilidades, os professores terão perdas em 10 delas, terão ganho em 10 e 8 serão neutras. Como a porcentagem de ganhos não ultrapassa 6%, exceto dois casos (ainda assim nas duas menores quantidades de horas-aula) e a porcentagem de perdas não ultrapassa 75% salvo em dois casos, essas 10 possibilidades de ganhos, contra 10 possibilidades de perdas, generalizando, ficam empatadas. Em conclusão, parece-me aceitável dizer que, especificamente quanto à composição da carga horária dos professores III dos CEFAM, com a mudança de Resolução a esse respeito, não houve nem ganho nem perda.

Outros dois assuntos que vou abordar agora são a não extinção do curso de H.E.M. comum e a grande rotatividade de coordenadores no CEFAM.

A Resolução SE nº 279/1988, nas instruções anexas, previa a necessidade de extinção gradativa da H.E.M., se a escola oferecesse, concomitantemente, os dois cursos: a H.E.M. comum e o CEFAM. Entretanto, como em Marília isso não ocorreu, existem a H.E.M. comum e o CEFAM, como uma forma de dar oportunidade ao aluno que não foi selecionado pelo CEFAM e tem vontade de fazer o Magistério.

A rotatividade das coordenadoras do CEFAM tem sido grande. Com base nos Editais do Processo Seletivo para coordenador do CEFAM, fornecidos pela DRE de Marília, foi possível organizar a seguinte seqüência de coordenadoras do início do curso até 1994. Vejamos:

- 1ª coordenadora: Neuza Carolina Machado Apóstolo - início em fevereiro de 1988 e término em dezembro de 1989;

- 2ª coordenadora: Rosa Virginia Muff Machado - início em abril de 1990 e término em dezembro de 1991;
- 3ª coordenadora: Carmem Lúcia Tavares de Almeida - início em março de 1992 e término em dezembro de 1993;
- 4ª coordenadora: Doracy Luzia Dejato - início em março de 1994.

Essas coordenadoras são pessoas que ocupam outros cargos na rede estadual de ensino e, ao passar no concurso de coordenador do CEFAM, pedem afastamento de seus cargos para exercer por um ano essa nova função. Em 31 de dezembro, elas retornam aos seus cargos e pedem novo afastamento no início do ano seguinte, dia 01 de janeiro, para continuar como coordenadoras do CEFAM. As três primeiras coordenadoras ficaram, no cargo, apenas dois anos. A primeira e a terceira coordenadora, atualmente, estão ocupando cargos de direção em uma escola Bradesco e a segunda é supervisora na Delegacia de Ensino de Marília. Elas deixaram o CEFAM, entre outros motivos particulares, por conseguirem um trabalho mais compensador.

Em síntese, expus os critérios previstos na legislação para a execução da proposta dos CEFAM no Estado de São Paulo, porque esses, obviamente, dão suporte à implementação do CEFAM também em Marília. Depois, examinamos as prescrições legais, mostrando quais delas o CEFAM de Marília considerou em sua implantação e atuação até o momento presente. Assim, foi cumprido a propósito de coletar e oferecer elementos para a compreensão da dinâmica do processo de execução do projeto CEFAM em Marília.

Os dados coletados e a análise anterior revelam que o CEFAM vem amenizando até corrigindo muitas das falhas detectadas na antiga H.E.M., como a questão do tempo para se dedicar ao estudo, a questão dos aprofundamentos em áreas específicas no 4º

ano da antiga H.E.M. etc. O CEFAM é um curso que está se fazendo progressista não só na proposta, mas também de modo efetivo na forma como está sendo implementado, principalmente em Marília, onde se localiza o Centro, objeto deste estudo.

Quanto à maneira como vem sendo implementado o curso CEFAM, em Marília, e as medidas que vêm sendo tomadas em relação ao corpo docente e discente, tendo em vista o aprimoramento do trabalho pedagógico, comentaremos apenas algumas questões para melhor elucidá-las.

- **1ª questão:** embora o resultado dos levantamentos de dados sobre a caracterização da clientela do CEFAM de Marília tenha revelado que quase a totalidade desses alunos nunca trabalharam fora, o que poderia levar a pensar que é porque suas famílias não precisam do seu trabalho, devemos considerar outros aspectos da questão, que são: o grande desemprego, a dificuldade de encontrar trabalho e, principalmente, porque ainda são adolescentes e sem profissão. É uma clientela de famílias pobres e para a grande maioria deles a bolsa é imprescindível para poder se manter na escola: com roupa, xerox, livros, etc.
- **2ª questão:** a rotatividade das coordenadoras tem atrapalhado a continuidade do plano traçado pela antecessora e assim sucessivamente.
- **3ª questão:** a transferência, para o magistério comum, de alunos do CEFAM com baixo índice de aproveitamento não é vista como solução satisfatória pelo grupo de professores (apreendido com base em entrevistas e conversas informais) mas é, no momento a única solução viável para o problema de desligar do curso um ou outro aluno que revele absoluto desinteresse pelo mesmo. A própria legislação que consultei não permite o simples desligamento

do aluno do curso, garantindo-lhe o direito de transferência para o Magistério comum. Essa transferência implica outras dificuldades, pois, no Parecer CEE nº 352/1988, p.36, encontra-se: "por se tratar de auxílio financeiro proveniente de verbas públicas, os alunos inscritos assinarão, no ato da matrícula, um termo de compromisso, onde constará uma cláusula estipulando que a continuidade do pagamento da bolsa estará condicionada aos critérios de freqüência e bom aproveitamento" (Parecer CEE nº 352/1988, p. 436). Contudo, informaram os professores que nenhum aluno, até o final de 1993, havia perdido ou sofrido interrupção temporária do pagamento da bolsa por aproveitamento insuficiente. Além disso, afirmam os mesmos que, há pressão das instâncias superiores para que mantenham o aluno no CEFAM, para que sejam condescendentes, o que os coloca em situação problemática: se por um lado, existem alunos que não se envolvem com o trabalho desenvolvido no curso nem conseguem recuperar conteúdos básicos e essenciais ao exercício da profissão; por outro lado, os professores não querem mandar para o mercado de trabalho professores visivelmente sem condições de exercer satisfatoriamente o magistério no 1º grau.

- **4ª questão:** no exame de seleção que é feito para contratar professores para o CEFAM, o cerne dos instrumentos de avaliação parece ser o projeto que o candidato tem de apresentar. Porém, esse projeto, sendo elaborado em casa, dá margem também para ser feito por outra pessoa que não o candidato. Na entrevista de que participei, não se tocou no assunto do projeto. Também não há provas escritas de conhecimento específico sobre a disciplina que o candidato pretende lecionar. Há, ainda, no CEFAM, muita rotatividade de

professores. A solução é contratar o primeiro que aparece para os alunos não ficarem sem aula e, além disso, quase nunca o primeiro ou os primeiros classificados nas provas assumem as aulas, pois costumam ser aprovados, ao mesmo tempo, em outros concursos que os atraem mais. Ocorre, ainda, que o candidato selecionado para dar aulas de uma determinada disciplina, só consegue dar aulas de outra em decorrência da redistribuição de classes no começo do ano letivo. Os professores que têm mais tempo de trabalho no CEFAM escolhem primeiro de acordo com seu interesse. Acredito que seria melhor, além desse projeto e entrevista, que o candidato passasse por uma prova escrita de conhecimentos específicos de sua área e que fosse contratado, de início, para a disciplina em que foi selecionado.

- **5ª questão:** quanto à composição da carga horária dos professores do CEFAM: a H.T.P. que, antes pela Resolução nº 29/1989, constituía 50% das horas-aula assumidas pelos professores e deveria ser cumprida na escola, foi diminuída pela Resolução CEE nº 269/1993 para apenas 13%, aproximadamente, do número de horas-aula assumidas pelos professores. E, para compensar a porcentagem perdida da H.T.P., essa Resolução acrescenta 33% de horas-atividade em local livre, quer dizer, o professor pode cumpri-las em casa etc.. Todavia, a diminuição do tempo de H.T.P. a ser cumprida na escola diminui, conseqüentemente, o contato entre os professores do curso, as trocas de idéias, experiências, discussões. Nesse sentido, essa norma legal em vigência acarreta prejuízos que identificamos como retrocesso.
- **6ª questão:** segundo consta do Parecer CEE nº 352/1988, os CEFAM deveriam funcionar como centros disseminadores e agentes transformadores

da prática educativa, promovendo cursos de aperfeiçoamento e assessorando pedagogicamente as demais escolas estaduais vizinhas que oferecem curso de H.E.M. E, ainda no texto da CENP, CEFAM: um projeto para valorizar o magistério, encontrei três funções atribuídas aos CEFAM que, em síntese, seriam: a) formar professor I; b) aperfeiçoar os professores que atuam nas H.E.M.; c) aperfeiçoar professores I, já em exercício. De todas essas funções delegadas ao CEFAM, conforme informações da 4ª coordenadora do CEFAM de Marília - Doracy Luzia Dejato - esse CEFAM só tem conseguido, até o momento presente, desempenhar a sua função basilar de formação de professores I. Isso se deve, segundo ela, principalmente à grande rotatividade de professores, verbas escassas destinadas ao CEFAM. Até o aperfeiçoamento de professores do CEFAM, através de encontros e cursos oferecidos pela FDE e CENP, tornou-se raríssimo em 1994. Quanto à devida integração dos CEFAM com a pré-escola, escola de 1º grau e a Universidade, a referida coordenadora nos fez saber que essa integração tem se limitado, basicamente, à participação dos alunos do CEFAM de Marília em eventos oferecidos em datas comemorativas como semana da criança na pré-escola e escola de 1º grau; através dos estágios obrigatórios e pela participação em cursos, debates e palestras promovidos pela UNESP - campus de Marília - no decorrer do ano letivo. O exame de textos da CENP, relatando o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo Projeto CEFAM no Estado de São Paulo, e outros trabalhos, como a tese de Lúcia Helena de Andrade GOMES, 1993, têm confirmado a validade das observações de Doracy Luzia Dejato para outros CEFAM em âmbito estadual. Um exemplo das afirmações

da autora: “lamentavelmente, a proposta de integração tão essencial à formação dos professores, não se efetivou. A própria integração com a unidade escolar que abriga o CEFAM foi permeada por obstáculos” (GOMES, 1993, p. 170).

Essas questões, ainda por resolver, revelam que, apesar dos esforços da equipe responsável pelo CEFAM de Marília, muitas decisões precisam ser tomadas e executadas para que o projeto CEFAM cumpra plenamente os seus objetivos.

CAPITULO V

O TRABALHO PEDAGÓGICO NO CEFAM DE MARÍLIA: AVANÇOS E RETROCESSOS

Dentro das instituições escolares, nos cursos sistematizados de educação regular profissionalizante, como o curso de formação dos professores I que me interessa de modo especial, o trabalho pedagógico, enquanto processo de condução que procura assegurar pelo seu fazer didático o alcance das metas traçadas para o curso, é constituído por vários aspectos interdependentes, como: currículo, planejamento, metodologia, relações interpessoais, recursos humanos, avaliação. Esses aspectos juntos viabilizam o andamento da ação educativa.

Na impossibilidade de abordar de maneira satisfatória todos os aspectos do trabalho pedagógico do referido CEFAM, analisarei apenas alguns deles como: currículos, planejamento, metodologia. Os demais, quando oportunos, serão aludidos como complementação das minhas colocações. O aspecto curricular, que é nuclear nas abordagens deste capítulo, receberá, na medida das minhas possibilidades, uma análise meticulosa, visto que não tenho no momento um embasamento teórico "sólido" para aprofundar as análises dos demais aspectos.

5.1 - Comparação e análise dos quadros curriculares dos cursos de magistério da E.E.P.S.G. "Monsenhor Bicudo".

Essa Escola oferece três cursos de formação de professores nível I: dois cursos de magistério regular, funcionando um no período noturno, outro no período da manhã e o CEFAM de tempo integral (manhã e tarde).

Os quadros que se seguem, número 12 a 15, sobre as cargas horárias dos cursos pesquisados, nos permitem detectar ganhos a favor do CEFAM em relação ao número de aulas e diversificação de disciplinas. A visualização dos quadros já torna explícita a distância entre o curso de Magistério CEFAM e o Magistério regular noturno, principalmente quanto ao número total de aulas anuais de cada disciplina. Por exemplo, a disciplina Língua Portuguesa (quadro número 14) apresenta 680 aulas no CEFAM, para 480 aulas no Magistério noturno. Quanto à duração da aula, naquele é de 50 minutos e neste é de 40. Assim, vou me deter mais na comparação entre o currículo do CEFAM e do Magistério diurno, pois a distância entre esses cursos é menor e requer maior atenção às minúcias. Em ambos, a aula é de 50 minutos e o total da carga horária anual do curso é de 4800 aulas, como indica o referido quadro. Com os gráficos apresento análises mais detalhadas dos dados que reafirmam essas distâncias.

QUADRO Nº 12

NÚMERO DE AULAS SEMANAIS DE CADA DISCIPLINA DO MAGIS-
TÉRIO NOTURNO (MN), MAGISTÉRIO DIURNO (MD)
E CEFAM PERÍODO DA MANHÃ (CE)

COMPONENTES	S É R I E S												TOTAIS								
	S			É			R			I			E			S			TOTAIS		
	MN	MD	CE	MN	MD	CE	MN	MD	CE	MN	MD	CE	MN	MD	CE	MN	MD	CE	MN	MD	CE
CURRICULARES	1ª	1ª	1ª	2ª	2ª	2ª	3ª	3ª	3ª	4ª	4ª	4ª	4ª SÉRIES								
Lingua Portug.	3	4	4	3	4	3	3	4	3	2	4		11	16	13						
Matemática	3	3	4	2	3	3	2	3	3	2	3	3	9	12	13						
História	2	3	3	2	2	2	2	-	-	-	-	-	6	5	5						
Ed. Moral e Civ.	-	-	-	2	-	1	-	-	-	-	-	-	2	-	1						
Biologia	2	3	2	2	3	2	-	-	2	-	-	-	4	6	6						
Química	2	3	2	-	2	2	-	-	-	-	-	-	2	5	4						
Geografia	2	2	2	2	3	2	-	-	-	-	-	-	4	5	4						
Física	2	3	2	-	2	2	-	-	-	-	-	-	2	5	4						
Psicologia	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2						
Inglês	2	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2						
Educ. Artist.	2	2	2	2	-	2	-	-	-	-	-	-	4	2	2						
Educ. Física	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	12	12	12						
Filosofia	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-						
Didática	-	-	-	4	2	2	3	2	2	3	2	2	10	6	6						
Filos. da Educ.	-	-	-	2	2	2	-	2	2	-	-	-	2	4	4						
Psic. da Educ.	3	2	-	2	2	2	2	2	2	-	-	2	7	6	6						
Hist. da Educ.	-	-	2	-	-	2	2	2	-	2	2	-	4	4	4						
Sociol. da Educ.	-	-	-	2	2	-	2	2	2	-	-	2	4	4	4						
Met. de Ling. Port	-	-	-	-	-	-	3	3	3	4	3	3	7	6	6						
Estrut. e func. Ens.	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	2	2	4	4	4						
Met. de Est. Soc.	-	-	-	-	-	-	2	2	3	3	2	3	5	4	6						
Met. de Educ. Fisc.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	2	2						
Met. de Educ. Art.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	2	2						
Met. de Ed. PréEsc	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2	-						
TOTAL	28	30	30	28	30	30	28	30	30	28	30	30	11	12	12						

Fonte: dados retirados de quadros curriculares do Plano Diretor da E.E.P.S.G. "Monsenhor Bicudo" de 1993 e da tabela de horários das disciplinas do CEFAM.

Multiplicando-se cada um desses totais à direita desse quadro por 40 (semanas) obtém-se o número total de aulas do curso em cada Disciplina.

Ao observarmos os números dispostos na coluna de totais à direita do quadro nº 12, vemos que em 5 Disciplinas o CEFAM tem total inferior ao MD e, em outras 5 Disciplinas, é o MD que tem o total inferior ao CEFAM. Mas, somando suas colunas na vertical, obtemos um total igual a 120 em ambos os cursos (CEFAM e Magistério diurno) o que demonstra equivalência na carga horária total. Porém, o curso do CEFAM é mais diversificado, apresentando duas disciplinas (Psicologia e Educação Moral e Cívica) que o Magistério diurno não tem. Quanto à disciplina Metodologia da Educação Pré-escolar, que só aparece no Magistério diurno, no CEFAM, ela é trabalhada juntamente com as Metodologias para 1ª e 2ª séries do 1º grau, no 3º ano do curso. Além disso, a organização da distribuição do número de aulas semanais ao longo dos 4 anos do curso CEFAM (período da manhã) nas disciplinas Biologia, Psicologia, Psicologia da Educação, História e História da Educação, parece-me mais adequada, mais vantajosa do que no Magistério diurno. Explico melhor o porquê disso:

- a) Biologia: no MD, são 3 aulas semanais durante 2 anos e, no CEFAM, são 2 aulas semanais durante 3 anos. Nesses dois cursos, apesar de professor e alunos terem o mesmo número de aulas de Biologia na sala, no CEFAM, eles têm mais tempo ao longo do curso para fazerem os trabalhos que forem solicitados;
- b) Psicologia: no CEFAM, os alunos têm 2 aulas de Psicologia por semana, durante o 1º ano de curso, e os alunos do MD não têm curso de Psicologia. Quanto à Psicologia da Educação, os alunos do CEFAM têm, a partir do 2º ano, 2 aulas semanais durante 3 anos e os alunos do MD têm, a partir do 1º ano, 2 aulas semanais durante 3 anos também. Só que, no CEFAM, os alunos têm, antes, 1 ano de Psicologia que lhes dá um embasamento geral para o

estudo de Psicologia da Educação especificamente e, no M.D., eles já iniciam com Psicologia da Educação e esse embasamento geral em Psicologia fica diluído no curso de Psicologia da Educação, com apenas 3 anos de curso e não 4 anos como no CEFAM;

C) História: Tanto no CEFAM como no M.D., os alunos estudam História nos 2 primeiros anos do curso e com o mesmo número de aulas. Contudo, no CEFAM, eles estudam História da Educação também nos dois primeiros anos do curso e, no MD, os alunos estudam-na nos dois últimos anos do curso. No caso específico de algumas disciplinas, como História, por exemplo, a História do Brasil sendo estudada pari passo com História da Educação brasileira, permite que esta vá sendo ao mesmo tempo contextualizada, o que facilita a aquisição dos conhecimentos e estimula a reflexão dos assuntos abordados. Além disso essa disposição curricular do CEFAM, nessa disciplina, já possibilita aos dois professores um trabalho integrado.

O CEFAM, como já afirmei, funciona em período integral e o trabalho pedagógico, que é desenvolvido à tarde, é conhecido por enriquecimento curricular. O Quadro em seguida mostra a distribuição das aulas de enriquecimento curricular nos 4 anos de curso.

QUADRO Nº 13

CARGA HORÁRIA DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
DO CEFAM - PERÍODO DA TARDE

COMPONENTES CURRICULARES	ENRIQUECIMENTO CURRICULAR				TOTAL
	1º série	2º série	3º série	4º série	
Lingua Port.	2	2	-	-	4
Literatura	1	1	-	-	2
Matemática	2	2	-	-	4
História	3	2	-	-	5
Educ. Moral e Civ.	-	-	-	-	-
Biologia	3	2	-	-	5
Química	-	2	-	-	2
Geografia	2	2	-	-	4
Física	2	-	-	-	2
Psicologia	-	2	-	-	2
Inglês	-	-	-	-	-
Educ. Artística	2	-	-	-	2
Educ. Física	-	-	-	-	-
Didática	-	2	2	2	6
Orient. de Estágio	-	-	2	2	4
Filos. da Educ.	-	-	2	-	2
Psic. da Educ.	-	-	2	-	2
Hist. da Educ.	-	-	-	-	-
Social. da Educ.	-	-	-	2	2
Metod. da Mat. e Ciênc.	-	-	2	2	4
Metod. de Ling. Port.	-	-	2	2	4
Estrut. e Func. do Ens.	-	-	-	-	-
Metod. de Est. Sociais	-	-	2	2	4
Metod. de Educ. Fis.	-	-	-	-	-
Metod. de Educ. Art.	-	-	-	-	-
Total	19	15	14	12	60

fonte: tabela de horário das disciplinas do CEFAM.

Algumas considerações sobre o quadro:

- a) não há enriquecimento curricular para as Disciplinas: Educação Moral e Cívica, Inglês, Educação Física, História da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Metodologia de Educação Artística e Metodologia de Educação Física;

- b) a carga horária total de enriquecimento curricular desse CEFAM em 1993, significava 50% da carga horária total do curso CEFAM período da manhã. Pois, multiplicando-se o total "60" deste quadro por 40 (semanas) obtém-se 2.400 aulas e a carga horária total do curso CEFAM manhã é igual a 4.800 aulas (quadro 14);
- c) às segundas-feiras, os alunos são dispensados porque têm reuniões pedagógicas das 14:30 horas às 17:00 horas, mas esses dias são compensados no número de horas de enriquecimento curricular. De terça-feira a sexta-feira, cada tarde, duas classes fazem estágio em outras escolas de 1º grau, exceto os alunos dos 1º^s anos.

Ivetti MAGNANI caracteriza o que entende por enriquecimento curricular, que é em síntese: "uma forma diferenciada de trabalhar o saber sistematizado na escola. É o espaço que possibilita incorporar o movimento da Sociedade ao currículo; tornando a escola aberta aos movimentos sociais que se processam na sociedade. Esse espaço reservado ao enriquecimento curricular nos CEFAM, que significa 45% da composição do quadro curricular, é o espaço que possibilita ultrapassar a rigidez dos currículos e, ao mesmo tempo, incorporar temáticas que não são trabalhadas na escola. Nesse sentido, significa muito mais do que um reforço ou recuperação. Pode ser reforço ou recuperação, mas a questão nuclear que se coloca é esse dinamismo conferido à escola, indo ao encontro, muitas vezes, dos interesses dos alunos na escolha de uma determinada temática. O objeto a ser construído, o conhecimento, é viabilizado no CEFAM no que diz respeito ao enriquecimento curricular como um processo coletivo e interdisciplinar. Trata-se de entender o enriquecimento curricular como o estudo e o conhecimento das forças Sociais concretas de um determinado modo de produção, de

uma determinada política e de uma determinada cultura responsáveis pela forma de existir do homem" (MAGNANI, 1990, p. 1-3).

Um dos professores do CEFAM, em que realizei essa pesquisa, faz, na entrevista, comentários valiosos sobre o enriquecimento curricular: "Uma observação que a gente faz e que a gente acha que é um problema no CEFAM é a questão do enriquecimento curricular, porque quando eu entrei (91) no enriquecimento curricular a gente podia estar trabalhando não conteúdo teórico, mas estar dando alguma atividade prá complementar a parte da manhã e também deixar um tempo mais livre pro aluno estar estudando. Só que de dois anos pra cá, tem sido exigido da gente, assim: o horário da tarde você não pode sair de perto do aluno, você tem que ficar ali como se fosse uma outra aula. Só que o objetivo do enriquecimento não seria esse, o objetivo é: de manhã você dá aula teórica, na parte da tarde teria que ser uma coisa mais livre, uma coisa mais diversificada. Tem época que os alunos não têm tempo pra nada, porque eles têm que estudar, eles têm que fazer trabalho, eles têm que fazer prova, aí chega a tarde tem mais aula, porque você vai dar uma atividade, não é uma aula? Você vai assistir uma palestra, não é uma outra aula? Aí ele só fica com a noite, mas já está supercansado. Então o enriquecimento de dois anos pra cá, começou a ficar uma coisa muito massante, porque tem aula de manhã e à tarde. Então essa questão a gente tem que analisar muito ainda, a gente precisa discutir. Se a gente quer dar um atendimento mais individualizado, a gente não consegue, porque você tem que estar trabalhando com a classe toda. Eu acho que o enriquecimento curricular é muito importante, mas deve ser mais maleável".

A citação de MAGNANI, coloca o que entende por enriquecimento curricular e o que é recomendado para os CEFAM a nível de SE/CENP, e a fala de um dos

professores sobre o desenvolvimento desse trabalho no CEFAM de Marília, estão, de certa forma, contempladas no "Plano de Curso - CEFAM - 1993", cujos objetivos do enriquecimento curricular são: "Possibilitar ao aluno o desenvolvimento, para além do currículo, de conhecimentos e experimentos que contribuam para a melhoria de sua formação; oportunizar momentos de maior participação, que valorizem a iniciativa; promover a recuperação ou reforço contínuo da aprendizagem dos alunos, desenvolver atividades de orientação de estudos que permitam aos alunos adquirirem autonomia e controle de sua própria aprendizagem". A coordenação do CEFAM (1993) em seu plano de trabalho, propõe reformular o período de enriquecimento curricular e, depois de uma reunião geral e discussão com os professores, ficou estabelecido que: duas horas/aula diárias seriam reservadas para recuperar os alunos em conteúdos que oferecem dificuldades; uma hora/aula diária seria utilizado para orientação de leitura ou discussão de problemas da atualização e, em duas horas/aula diárias, desenvolveriam projetos interdisciplinares sobre temas levantados junto aos alunos e de interesse da maioria destes e, também, de alguns que sejam considerados pelos professores como necessários aos objetivos do curso.

Quanto aos projetos interdisciplinares, vários professores de disciplinas afins montaram projetos, geralmente em duplas, e ofereceram aos alunos mini-cursos, durante 1993, intitulados: "Tocando e brincando com a vida"; "Produção e recepção de textos"; "Desenvolvimento econômico, divisão internacional do trabalho e tecnologia - a ordem mundial"; "Recursos pedagógicos"; "Teatro na escola"; "Fantoches"; "Pinturas em tecidos"; "O jornal da sala de aula"; "Vivência teatral na escola: um recurso didático"; "Pescaria ao luar: a poesia na escola"; "Sexualidade"; "A música na formação do educador"; "Brincando com textos narrativos: Jogos"; "O conhecimento físico na pré-

escola". Nesses projetos, os alunos tinham liberdade para se inscreverem nos cursos que, quisessem participar, uns tinham vagas limitadas outros não. Segundo informações dos entrevistados, esses mini-cursos foram promissores, embora só fossem oferecidos realmente das 17 horas às 17:30 horas (tempo insuficiente para o seu bom desempenho) sendo que depois da greve de 79 dias, não foi possível prosseguir-los. Quando à orientação de leitura e recuperação paralela, na verdade, cada professor a fez com sua classe, nos limites do possível e à sua maneira.

Os comentários de professores entrevistados, os planos que analisei e algumas observações que fiz neste período, permite-me concluir que esse replanejamento do enriquecimento curricular não conseguiu, de modo satisfatório, evitar que o enriquecimento curricular de vários professores continuasse sendo, basicamente, um prolongamento das aulas teóricas da manhã. Isso tem ocorrido por uma série de fatores, como: insuficiência de coordenação do trabalho pedagógico (vale observar que a coordenadora neste CEFAM precisa fazer muito trabalho burocrático - administrativo, não tem autoridade para tomar decisões próprias e executar seus planos, etc.) falta de espaço físico; muita saída de professores e entrada de muitos outros novos professores ao longo do ano que, às vezes, ficam sem entender o "espírito" do enriquecimento curricular; dificuldade de organizar um trabalho conjunto, embora seja esse o interesse da maioria na equipe de professores etc. Todavia, esse enriquecimento curricular do CEFAM é um grande avanço em relação ao Magistério diurno, que não tem essa oportunidade. Ajustes e aperfeiçoamentos são necessários, mas, mesmo assim, os alunos estão estudando no período da tarde e aproveitando o que lhes é oferecido. No caso dos mini-cursos, considero que é melhor tê-los com tempo insuficiente do que não

tê-los. Atualmente, soube também que o tempo de duração diária dos mini-cursos já foi ampliado.

O próximo quadro, nº 14, demonstra, entre outros dados, os ganhos, em número de aulas, do CEFAM em relação ao Magistério diurno regular. Entretanto, esses dados não consideram que o tempo de duração das aulas dos 3 cursos não é igual, apresenta variações, por isso os resultados são um tanto ilusórios. Mas, esse quadro é importante para um melhor acompanhamento do processo de apuração dos futuros dados que permitirão uma avaliação mais pertinente.

QUADRO Nº 14
TOTAL DE CARGA HORÁRIA ANUAL EM Nº DE AULAS DE CADA UMA DAS
DISCIPLINAS DE CADA UM DOS CURSOS DO MAGISTÉRIO
DA E.E.P.S.G. "MONSENHOR BICUDO":
MOTURNO, DIURNO E CEFAM.

Componentes curriculares	magistério noturno	magistério diurno	CEFAM	Enriq. Curricular do CEFAM: a tarde	Soma da carga horária total do CEFAM	ganhos do CEFAM em relação ao magistério diurno
Língua Port.	440	640	520	160	680	40
Literatura	-	-	-	80	80	80
Matemática	360	480	520	160	680	200
História	240	200	200	200	400	200
Educ. Moral e Civ.	80	-	40	-	40	40
Biologia	160	240	240	200	440	200
Química	80	200	160	80	240	40
Geografia	160	200	160	160	320	120
Física	80	200	160	80	240	40
Psicologia	-	-	80	80	160	160
Inglês	80	80	80	-	80	-
Educ. Artística	160	80	160	80	240	160
Educ. Física	480	480	480	-	480	-
Total da parte Comum	2320	2800	2800	1280	4080	1280
Didática	400	240	240	240	480	240
Filos. da Educ.	80	-	-	-	-	-
Psic. da Educ.	400	240	240	240	480	240
Hist. da Educ.	160	160	160	-	160	-
Social. da Educ.	160	160	160	80	240	80
Metod. da Mat. e Ciênc.	200	240	240	160	400	160
Metod. de Ling. Port.	280	240	240	160	400	160
Estrut. e Func. do Ens.	160	160	160	-	160	-
Metod. de Est. Sociais	200	160	240	80	320	160
Metod. de Educ. Fis.	80	80	80	-	80	-
Metod. de Educ. Art.	80	80	80	-	80	-
Metod. de Educ. Pré-Esc	-	80	-	-	-	- 80
Orientação de Estágio	-	-	-	160	160	160
Total da parte diversif.	2160	2000	2000	1040	3040	1040
Totais gerais	4480	4800	4800	2320	7120	2320

Fonte: quadros curriculares do Plano Diretor da E.E.P.S.G. "Monsenhor Bicudo", de 1993, e cálculos a partir da tabela de horários das disciplinas.

OBS: Os números presentes no quadro são encontrados multiplicando-se o nº total de aulas semanais de cada disciplina (ver quadro nº 12) por 40 (que significa 40 semanas de aulas ou 200 dias letivos previstos para o ano de 1993). Cf. Resolução SE nº 262, de 15/12/1992.

Está visível no quadro nº 14, os ganhos do CEFAM, quanto ao número total de aulas do curso em cada disciplina, correspondente à carga horária de enriquecimento curricular.

O quadro nº 15, a seguir, trabalha com os totais do quadro nº 14, a saber: os totais da parte comum, os totais da parte diversificada e os totais gerais, subtraindo-se a percentagem de aulas necessárias para tornar o número total de aulas em todos os cursos equivalente quanto ao tempo de duração e revelar informações que o quadro nº 14 ainda oculta.

QUADRO Nº 15

DEMONSTRA OS NÚMEROS REAIS DO TOTAL DAS CARGAS HORÁRIAS DOS TRÊS CURSOS DE MAGISTÉRIO E OS VALORES REAIS DOS GANHOS DO CEFAM EM RELAÇÃO AO MAGISTÉRIO DIURNO

Cursos % de desc das partes	Magistério Noturno	Magistério Diurno	CEFAM	Enriqueci- mento Cur- ricular do CEFAM a tarde	Soma da car- ga horária total do CEFAM	Ganhos em relação ao Magistério diurno
	Totais das partes comuns nº ilusório	2320	2800	2800	1280	4080
desc. 20%	- 464	-	-	- 256	- 816	- 256
nº real	1856	2800	2800	1024	3264	1024
Totais das partes diver- sificadas nº ilusório	2160	2000	200	1040	3040	1040
desc. 20%	- 432	-	-	- 208	- 608	- 208
Nº real	1728	2000	2000	832	2432	832
Totais das partes comum + diversificadas nº ilusório	4480	4800	4800	2320	7120	2320
desc. 20%	- 896	-	-	- 464	- 1424	- 464
Nº real	3584	4800	4800	1856	5696	1856=38,7%

OBS: Para melhor compreender esse quadro, analiso a parte superior dele e as partes inferiores também ficarão esclarecidas nesta análise: os números totais da parte comum

(2ª coluna da horizontal) significam quantidade total de aulas do curso referente à parte comum. No CEFAM manhã e no Magistério diurno cada aula tem duração de 50 minutos e, no magistério noturno, 40 minutos e, ainda, no enriquecimento curricular do CEFAM, cada aula tem duração média de 40 minutos: média porque as 2 aulas anteriores ao intervalo são de 45 minutos cada uma e as 3 aulas posteriores são de 35 minutos, do que resulta uma duração média de aproximadamente de 40 minutos por aula. Assim, uma comparação pertinente desses totais de aulas não pode ser realizada a partir desses números, pois eles são uma ilusão da realidade, visto que 40 minutos equivale a apenas 80% de 50 minutos. Por isso, efetuei um desconto de 20% no número total das aulas do Magistério noturno e do enriquecimento curricular, para obter o número total real das aulas com duração de 50 minutos, ou seja, a unidade de medida foi a duração de 50 minutos. Um exemplo: o magistério noturno tem o total de 2.320 aulas da parte comum com a duração de 40 minutos cada uma, isso equivale a 1.856 aulas de 50 minutos. Os descontos foram necessários para precisar os ganhos de aulas do CEFAM em relação ao Magistério diurno. Seu ganho é de 1.856 aulas ou, aproximadamente, 38,7% sobre o total de aulas do Magistério diurno, o que constitui um grande avanço.

Em síntese, estritamente no que concerne à análise dos 3 quadros curriculares, o do CEFAM é um avanço quanto ao número total de aulas do curso, à disposição das aulas, das disciplinas no horário, à diversificação curricular e até quanto ao número total de horas de estágio, pois, no CEFAM, são obrigatórias 360 horas e, no Magistério regular são 300. Desse três cursos analisados, vai o CEFAM na dianteira, o Magistério diurno caminha em posição mediana e o Magistério noturno segue na retaguarda, não apenas em termos de quantidade, mas também de qualidade. Nesse sentido, basta lembrar que o CEFAM é o único curso de Magistério que se estende com enriquecimento

curricular, que os alunos estudam o dia inteiro, recebem a bolsa de estudo que torna possível o cumprimento efetivo de estágios nas escolas e passam por uma seleção para ingresso no curso, enquanto, os alunos do Magistério Noturno têm menos horas de aula, estudam à noite e, com certeza, a maioria trabalha durante o dia. Esses parâmetros já servem de sustentáculo à minha afirmação, sem precisar entrar na questão da competência profissional de cada equipe de professores, pois nem há condições de desvelar assunto tão intrincado neste texto. Sobretudo, acreditamos que qualquer equipe de professores competentes e verdadeiramente comprometidos com o curso atuando nessas três realidades distintas (quanto à carga horária, período, clientela) poderia elevar a qualidade desses cursos, mas, infelizmente, não conseguiria alterar essa hierarquia.

5.2 - Análise do trabalho pedagógico quanto ao planejamento, metodologia e: representação docente - discente.

Inicialmente, é feita uma caracterização dos 20 docentes entrevistados, que representam 60% dos 33 professores responsáveis pela execução do trabalho pedagógico neste Centro. O quadro a seguir retrata seus trajetos de escolarização em escolas de iniciativa pública ou particular.

QUADRO Nº 16

TRAC TÓRIA ESCOLAR POR ESCOLAS PÚBLICAS OU PARTICULARES
DOS 20 PROFESSORES ENTREVISTADOS.

PROFESSORES	ESCOLA PÚBLICA					ESCOLA PARTICULAR				
	Prim.	Gin.	Coleg.	Super.	Mestr.	Prim.	Gin.	Coleg.	Super.	Mestr.
Ana Maria	X						X	X	X	
Cláudia Maria	X	X	X					X	X	
Cláudia L'	X	X	X	X						
Elizabeth	X	X	X	X						
José Apóstolo	X	X	X	X	X					
José Geraldo	X	X	X	X	X					
Layres	X	X	X					X		
Ieda	X	X							X	
Márcia	X	X						X		
Maria Machado				X						
Marilice	X	X	X	X				X	X	
Raquel	X	X	X	X						
Reis	X	X	X	X	X					
Rosângela	X	X	X							
Ruth			X	X	X	X	X		X	
Sandra	X	X	X	X	X					
Simone	X	X		X				X		
Sirene	X	X						X		
Syntia	X	X	X	X	X			X	X	X
Vera		X				X		X	X	

FONTE: Entrevista com esses professores.

Obs: a) precisamos colocar primário, ginásio e colegial e não apenas 1º e 2º graus, porque a grande maioria dos professores cursou o antigo primário, anterior à Lei Federal nº 5.692/71. E, muitas vezes, o primário público e o ginásio particular e vice-versa;

b) só a Sirene e o José Geraldo terminaram o mestrado, os demais estão cursando ainda;

- c) o quadro mostra que: quase a totalidade dos professores cursaram o ensino correspondente ao atual 1º grau em escola pública; pouco mais que a metade deles fez o 2º grau público ; 2/3 deles cursaram o ensino superior público na UNESP e que os 6 mestrandos têm sua trajetória escolar toda em escola pública, exceto dois que fizeram apenas o 1º grau ou o 2º grau particular. Há um consenso de que o curso superior público é de melhor qualidade do que muitos particulares e esses resultados acenam positivamente. Entretanto, no caso específico desses professores, é prudente não reforçar esse consenso, porque os professores que cursaram o superior particular não tentaram mestrado, fato que merece investigação, mas não se inclui no propósito deste trabalho.
- d) todos os professores que têm curso superior na UNESP são da área de Ciências Humanas: Pedagogia, Ciências Sociais, Filosofia.

A seguir, o quadro nº 17 nos dá uma visão geral sobre a experiência docente desses 20 professores.

QUADRO Nº 17

EXPERIÊNCIA DOCENTE EM CADA GRAU DE ENSINO, EM
NÚMERO DE ANOS APROXIMADOS ATÉ 1.993.

PROFESSORES	PRÉ	1º GRAU		2º GRAU			3º GRAU
		REGULAR	MAG.COM	CEFAM			
Ana Maria	7	7	-	-	7	2	-
Cláudia Mara	-	3	6	-	-	2	-
Cláudia Unti	-	-	-	2	-	2	-
Elizabeth	-	-	-	-	-	3	-
José Apóstolo	-	-	-	-	-	2	-
José Geraldo	-	-	1	-	-	2	-
Layres	-	-	4	4	-	1	1
Ieda	-	-	-	-	6	6	-
Márcia	-	7	7	7	7	3	-
Maria Machado	-	-	-	-	-	3	-
Marilice	-	3	-	-	-	4	-
Raquel	½	-	-	-	-	1	-
Reis	-	2	-	2	-	3	-
Rosângela	-	-	-	6	-	1	-
Ruth	-	-	-	-	6	2	6
Sandra	6	-	-	-	3	3	11
Simone	-	9	-	-	-	1	-
Sirene	-	-	-	5	-	½	-
Syntia	-	-	-	-	-	1	1
Vera	-	-	14	8	8	6	¼

Obs:

- a) a professora Marilice é a única que já tem aposentadoria com 26 anos de experiência docente, incluindo, durante esse tempo, o exercício de 3 anos de coordenação pedagógica, 4 anos de administração escolar e três anos de assistente técnica na DRE;
- b) o quadro indica que só 6 professores dos 20 têm experiência no ensino primário, a maioria lecionou mais no 2º grau. A experiência docente, a vivência

no ensino primário é fonte de conhecimento, mais um recurso, conforme penso, de que o professor formador pode lançar mão ao discutir com os alunos do magistério.

- c) apenas 2 professores ou 10% dessa amostra de 20 estão no CEFAM desde seu início na cidade; 12 ou 60% deles têm, no máximo, 2 anos de experiência. Isso é um indicativo do fenômeno da grande rotatividade de professores presente nesse Centro.

Dando continuidade à caracterização dos 20 docentes, exemplifico com o que diz grande parte deles sobre a atual situação do ensino oficial em seus vários aspectos e suas expectativas sobre o futuro desse ensino o que me leva a um primeiro contato com os seus pensamentos referentes ao ensino público e a apreender o sentido de sua atuação didática-pedagógica. Vejamos:

"Chegou no fundo do poço, a remuneração obriga a gente a pegar aulas em várias unidades escolares ou, às vezes, fazer uma outra atividade - o tempo que poderia estar estudando e preparando melhor as aulas. Eu acho que os alunos dão pouco valor ao que eles têm, não sei se é porque já criou aquela imagem de que a escola pública está falida";

"Me preocupa muito, porque eu percebo que a classe política, a elite econômica do país, eles estão interessados em acabar mesmo com a coisa pública no país, privatizar tudo, não só a educação, mas também a saúde. Eu não acredito num empresário do ensino particular - não tem compromisso com a qualidade, é uma elite com outros valores, essa coisa assim meio selvagem do lucro pelo lucro.

O ensino público vai de mal a pior e está pior nos níveis primário e secundário. Fora aquele aspecto que você não pode nem comprar livro, que dirá sair daqui e fazer um curso que por acaso a CENP ofereça em São Paulo, porque antes eles pagavam viagens, agora não pagam mais nada. Eu não percebo de nenhum político, mesmo dos partidos de não conservadores, um discurso que me leve a ter um pouco de otimismo com relação ao futuro do ensino público no país”;

“Eu vejo com esperança, acredito que possa melhorar a longo prazo, mas não tudo aquilo que deveria. Para que haja uma melhora efetiva, tem que partir da sociedade realmente, uma exigência dos pais, dos alunos, das entidades, organizações profissionais, religiosas, sociais, empresários que já estão sentido na pele o nível dos trabalhadores que está aquém da exigência. Os alunos ainda esperam muito da educação para uma mudança de status sociais”.

“Vejo como uma vítima do autoritarismo que se instalou no país. Foram efetuadas reformas em todos os níveis do ensino, imposta de cima para baixo, sem a participação dos maiores interessados, alunos, professores e sociedade”.

“A situação é calamitosa, o descaso com a educação é muito grande. Essa medida de aumentar os alunos por classe foi uma monstruosidade que foi feita não só com os alunos, mas também com os professores. Eu acho que fica difícil a gente não ter perspectivas em relação ao futuro da educação, trabalhando num

curso específico de formação de professores.... O CEFAM é um curso que está dando certo, os alunos estão saindo, eles estão conquistando o mercado”;

“A nível político, as propostas surgem, como surgiu a do CEFAM, mas ela é assumida apenas por conveniência de partidos políticos ou de políticos, porque eu acho que é uma proposta que vem dando certo, mas mesmo assim, ela está sendo desprezada. Agora o salário do professor, isto implica muito, toda questão social e pedagógica vai por aí também. Os alunos no noturno, não têm interesse nenhum no aprendizado de fato, a titulação ainda significa mais do que eles vão aprender. No diurno tem uns alunos muitos interessados. O governo quer mostrar índice de aprovação, o que vale é só dados estatísticos: índice de evasão, índice de reprovação, índice de aprovação. Eu tenho alunos semi-alfabetizados. Nesse sentido eu tenho dados prá mostrar que a escola está com baixa qualidade, porque ela cobra muito pouco do aluno, e você não pode cobrar muito. A gente ainda tem um pouco de ilusão que as coisas possam melhorar e a gente trabalha prá que isso possa acontecer. Agora de imediato não, porque aquilo que está sendo desfeito, para ser refeito vai levar anos. Eu acho que o CEFAM me dá um pouco dessa ilusão, eu pude contar pelo menos 25 alunos dos meus do 3º e 4º ano que foram aprovados no vestibular da Unesp, não tem essa preocupação de estar preparando para o vestibular, mas há

uma boa qualidade de aprendizagem. Eu acho que o CEFAM indica isso: uma recuperação do ensino”;

“Eu, como todo professor, não possa estar esperançoso de jeito nenhum, pois percebo a escola sem nenhuma importância pro governo e isso reflete na sociedade, as pessoas não esperam mais nada da escola. Eu trabalho tentando fazer o aluno refletir um pouco sobre isso e tentar recuperar por ele mesmo, sem esperar de professores. Meu trabalho é no sentido de ensinar o aluno a pensar. O ensino público caminha prá produzir pessoas subalternas, que pensem cada vez menos, isso interessa prá classe dominante”;

“A situação prá mim é desesperadora, podemos dizer que o sistema educacional como um todo está fálido. Percebemos que o Diretor de Escola se preocupa mais com o aspecto burocrático-administrativo, em detrimento do aspecto pedagógico, que deveria ser o mais importante dentro da escola. A escola não tem garantido uma boa formação de verdadeiros leitores e escritores, como Jean Foucault sempre comenta: não aquele leitor e escritor possuidor de um comportamento alfabético, que seria aquele que apenas decodifica, codifica sinais gráficos, que aceita normas, que não questiona, que não consegue ter uma visão mais abrangente, mais consciente da situação de seu meio circundante. Seria uma formação de leitores e escritores num âmbito mais global, mais abrangente. A escola não vai conseguir por si só recuperar a sua importância perdida, dependeria, como a gente houve muitos

teóricos defendendo, da organização de outras instâncias da sociedade, de um trabalho não só dentro da educação formal da escola, como da educação informal”;

“A minha maior preocupação é o descompromisso do professor, me parece que é o ponto chave, porque a gente tem visto professor que tem mais cursos, mais títulos, é inteligente, mas ele é tão descomprometido com o trabalho, que o resultado da função dele em sala de aula não é tão bom. Eu vejo professor que já tem mais dificuldade, mas ele é tão interessado, tão dedicado que o efeito do trabalho dele é muito melhor do que o daquele mais bem preparado. Eu vou lá pelo Rubem Alves, eu sou mais pela vocação. O professor tem que ter vocação para fazer o serviço bem feito. Ele deve ser muito bem remunerado pelo que ele faz, mas parece que o talento dele para ser professor é fundamental. Essa história de falar que professor é profissão que se aprende na escola, eu concordo em termos, ela se aprende sim, mas aquele que tem vontade de ser professor, ele vai fazer muitíssimo melhor (...) então Rubem Alves fala que pra quem tem método, você não precisa ensinar outro, não, você já tem método. (...) a boa remuneração do professor é fundamental, mas não garante a boa atuação dele. Quando a Prefeitura de São Paulo pagou muito bem os professores, nem por isso os resultados que ela teve foram tão melhores”.

As falas acima mostram que esses professores são unânimes em expressarem, cada um a seu modo, a sua angústia em relação à situação presente do sistema de

ensino oficial e a sua solicitude quanto às perspectivas de futuro desse sistema. Está patente para eles tanto o desdém com que a educação popular é tratada a nível das medidas políticas e também no âmbito das instituições escolares pela priorização do aspecto burocrático-administrativo em detrimento do aspecto pedagógico (de seu poder de socialização do saber sistematizado e de ampliação da consciência de classe), quanto o engodo que representa a política salarial dos professores, sobretudo os do 1º e 2º graus e as conseqüências prejudiciais dessa política para o trabalho pedagógico. Parece, porém, que esses docentes, apesar das incertezas e contingências, vêem o CEFAM como uma esperança e nele depositam tanto sua confiança quanto seu esforço, objetivando dar sua parcela de contribuição pela melhoria da qualidade do ensino fundamental, através da competência e compromisso de seus futuros profissionais.

Em relação ao planejamento, destaco a importância do planejamento de ensino, pois ele implica em tomada de decisões quanto a objetivos, conteúdos, avaliação, cursos didáticos e formas de execução do trabalho pedagógico. É o momento em que o professor, a partir dos diagnósticos sobre a situação social e as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, elabora um projeto de intervenção nessa realidade, tendo em vista a superação das dificuldades detectadas e a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos alunos. Não obstante, as decisões de ordem técnica não devem ser tomadas apenas com base na intuição, no bom senso ou convicções não científicas, mas precisam sim decorrer de uma fundamentação teórica conscientemente assumida. Conforme afirma Luckesi: "O educador não poderá exercer as suas atividades isento de explícitas opções teóricas: uma opção filosófico-política pela opressão ou pela libertação; uma opção por uma teoria do conhecimento norteadora da prática educacional, (...) e, finalmente, uma opção explícita na escolha dos meios de processar

a práxis educativa, que não poderá estar em desacordo com as opções anteriores” (LUCKESI, 1989, p.25).

Encontramos também outros autores, como Lisandre Maria CASTELO BRANCO, Beatriz CARDOSO, Irene Mello CARVALHO e José Cerchi FUSARI, falando sobre o planejamento. CASTELO BRANCO (1991, p.18), explana: “Instaurados a partir dos anos 1970, os trabalhos de Planejamento de Ensino, levados a termo nas diferentes unidades escolares têm se caracterizado por desperdiçar aquilo que de mais importante está contido nessa idéia e resvalado para o que ela contém de mais precário. Desperdiça-se a importância do encontro, da discussão, da reflexão conjunta, do enriquecimento pedagógico do corpo docente, da troca de experiências, do autoconhecimento do professor, etc... em favor da banalidade burocrática”. CARDOSO (1990, p. 75) constata que, para uma boa qualidade do trabalho educativo, é necessário que a equipe de professores responsáveis faça em conjunto o plano pedagógico. CARVALHO (1976, p. 71-73) faz algumas colocações que me parecem ser consenso entre os professores, como, por exemplo, que devemos ter flexibilidade na execução do planejamento, reformular o plano em virtude de novos conhecimentos adquiridos pelo professor (acrescentando, subtraindo conteúdos ou mudando a forma de trabalhá-los) que os planos devem ser feitos pelo professor que o executará. FUSARI, expõe que, para ele, “o desempenho competente numa sala de aula extrapola a elaboração de um bom plano de trabalho”, porque existem fatores envolvidos, como o tipo de relação professor-aluno, o compromisso do professor com a sociedade, os recursos didáticos, o ritmos de aprendizagem dos alunos etc. E continua: “O planejamento não é neutro. O processo de planejamento não pode ser encarado como uma técnica desvinculada da competência e do compromisso político do educador. O bom plano é aquele que conta com o respaldo

da competência do sujeito que o desenvolve. O bom plano é aquele que se amolda dialeticamente ao real, transformando-o" (FUSARI, 1984, p. 33-35).

No interior do CEFAM de Marília, fundamentando-me nas informações dos professores entrevistados, o processo de planejamento, para o ano seguinte, de muitos professores que já estão lá há mais de um ano começa no ano anterior, em decorrência tanto de observações e avaliações do plano em execução feitas pelos professores, quanto da auto-fomação contínua e atualização desses últimos. Nas férias de final de ano, mais ou menos metade dos professores entrevistados disseram que já vão fazendo leituras de textos e selecionando assuntos que gostariam de trabalhar no ano vindouro. Para corroborar, temos o que dizem dois deles: "deste janeiro eu já começo a fazer as leituras e preparar os textos que eu pretendo trabalhar"; "Meu plano de curso é elaborado conforme as coisas que eu estou estudando, eu carrego a escola prá todos os lugares que eu vou, porque eu não consigo separar a escola da minha vida. Quando eu sento prá escrever a coisa já está pronta".

Na semana de planejamento, que foi realizada em fevereiro, na primeira semana de aula, em 1993, os professores reuniram-se, revisaram os objetivos do curso; depois se agruparam por área e, em seguida, por série, para trocarem idéias quanto à organização do planejamento de ensino, avaliarem o ano anterior, decidirem a respeito de prioridades, conteúdos, recursos didáticos, metodologia etc. Após esse 1º momento de reuniões de planejamento, os professores escrevem os seus planos, onde julgam conveniente: em casa, na biblioteca. Esse processo começa coletivo e cooperativo e, na fase final, ele se torna individual.

Os materiais de apoio ao planejamento utilizados por estes professores são, basicamente, livros e a proposta curricular, que todos utilizam. Sete dos entrevistados,

mencionam a utilização de outros recursos como: filmes, vídeos, slides, revistas (Veja, Nova Escola, ANDE, Idéias da FDE) jornais (O Estado, Folha de São Paulo) poesias, peças de teatro, propostas do governo, músicas. E, para selecionarem os conteúdos a serem trabalhados, utilizam como critérios: o que é básico na proposta curricular para cada disciplina; o que o aluno tem curiosidade, interesse, que mexa com a vida do aluno e da sociedade atual; a realidade do aluno; os objetivos do curso e os assuntos que outros professores vão trabalhar. Grande parte dos docentes, em consideração ao lado psicológicos do aluno, tem preocupação de planejar o uso de materiais paradidáticos que tornem a aula mais estimulante, mais agradável, deixando-a cada vez mais distante do padrão tradicional e cada vez mais permeada pelos recursos tecnológicos do tempo presente, confiando que disto tudo resultará um melhor aproveitamento do aluno.

Alguns professores, 7 dos interessados, acham que o planejamento da maneira como vem sendo feito está bom, é enriquecedor; outro sugere que se dependesse dele: "Faria uma discussão com os professores e representantes dos alunos, levantaria temáticas que seriam abordadas e aí montaria o planejamento em conjunto. Os alunos se sentiriam melhor, porque eles escolheriam também e procuraria preservar o básico do currículo, planejaría com eles a ordem de trabalho com o conteúdo"; outros fazem alguns apelos, dizendo que seriam necessários mais encontros para reavaliação do plano em implementação e outras discussões pertinentes ao trabalho pedagógico. No horário de H.T.P, onde essas discussões deveriam ser privilegiadas, elas aconteciam sim, como eu presenciei algumas vezes, mas de maneira bastante conturbada. Em algumas reuniões, grande parte do tempo era tomado com leituras de textos que, a meu ver, deveriam ser lidos previamente para melhor aproveitamento da discussão em conjunto; e, outras vezes, fiquei lá, mais ou menos durante uns 50 minutos, não ví

acontecer nada, ou melhor vi, sim, algumas pessoas sentadas conversando assuntos de suas vidas particulares (e não era intervalo). Também assistí à várias reuniões pedagógicas proveitosas, em que problemas comportamentais dos alunos, avaliação do ensino, o trabalho conjunto, etc., foram consistentemente debatidos. Assistimos a 8 dessas reuniões.

Outros professores assim argumentam sobre as referidas reuniões: “deveria melhorar as ditas reuniões de H.T.P., aquelas de segunda-feira, a gente fica assim em volta com questões burocráticas e acaba perdendo um tempo danado de fazer o pedagógico.”; “...naquelas reuniões pedagógicas de segunda-feira, ela tem valor, tudo bem, mas, muitas vezes, acontece da gente ficar ali sem fazer nada, tá perdendo tempo, sendo que você podia estar preparando uma aula ou outra coisa, corrigindo prova; ou tinha que ficar estudando textos não sei das quantas que, às vezes, prá nós de imediato não estava levando a nada”.

Indaguei a cada professor entrevistado qual foi sua maior preocupação ao elaborar o plano de curso e suas respostas estão representadas nos exemplos abaixo:

- a) “trabalhar as defasagens do aluno no curso”;
- b) “a realidade dos alunos, os interesses deles em relação aos conteúdos”;
- c) “...que ele fosse motivado, tivesse prazer maior em aprender (...) que ele pudesse ser dinâmico, gostar de aprender, de pesquisar, de saber”;
- d) “fazer um trabalho que realmente fosse instrumentalizar o aluno prá formação dele”;
- e) “estimular ele na leitura e na produção de texto”;
- f) “Essas duas preocupações básicas: como instrumentalizá-lo para ele ser um professor competente, e como ele se instrumentaliza, para ele ser um

- professor razoavelmente consciente, que consiga ir além do véu famoso de Paulo Freire, desvelar o mundo”;
- g) “que o Estudos Sociais não fosse mais passado como antigamente, ponto, mapa na lousa verticalmente, matéria decorativa; que eles pudessem ver em Estudos Sociais, uma Disciplina integradora com Português, Matemática, Ciências, não uma Disciplina estanque, e trabalhar de forma prazerosa”;
- h) “era que eles não ficassem durante um ano, só discutindo questões teóricas, queria trabalhar as coisas práticas e tirar da prática a teoria”;
- i) “Minha preocupação principal era que os meus objetivos estivessem coerentemente com os conteúdos aí colocados e com a metodologia adotada, já que eu tomei posição mais progressista dentro do trabalho de sala de aula”;
- j) “foram duas: a formação intelectual e a formação política do aluno. Eu entendo por formação intelectual o desenvolvimento da capacidade do aluno discernir a realidade, de desmembrar a lógica interna do fenômeno social, e entendo por formação política, mais relacionado a uma questão ideológica. Há uma certa concepção de mundo, de vida”.
- k) “fazer com que as pessoas pensem, entrem em desequilíbrio com a própria situação, tirar a tranquilidade delas, o que eu quero produzir numa escola é isso: uma consciência de inquietude, da infelicidade. O planejamento é voltado pra isso, pra essa insatisfação. O mundo que eu vejo é um mundo de sofrimento, mas não precisava ser assim, a gente que inventou, tem que desinventar”.

Ao atentar para essas respostas, compreendi que quase todas elas exibem, explícita ou implicitamente, três preocupações que considero fundamentais: a) preocupação em ajudar o aluno a superar suas defasagens e adquirir uma boa qualificação profissional; b) preocupação em relação à forma de condução do processo didático-pedagógico, aspecto metodológico, busca de eficiência; c) preocupação em estar colaborando para a transformação da realidade da educação escolar e da realidade social.

Uma outra coisa, talvez a última, que ainda julgo conveniente apreciar sobre o planejamento de ensino no CEFAM, é que ele, a meu ver, tem cumprido, pelas mãos da maioria dos professores, a sua função pedagógica de um efetivo projeto que se realiza, constituindo-se uma obra "viva" que se "movimenta" e representa o trabalho em execução, é um elemento dinâmico, assim como é o processo de ensino. Assim sendo, não cumpre apenas uma mera exigência burocrática, papel estático e fictício. Nesse sentido, 11 dos 20 entrevistados colocam que além do motivo da greve de 79 dias, ocorrida em 1993, que prejudicou o cumprimento dos planos integralmente, eles (conforme as entrevistas) fizeram reformulações em seus planos em virtude de fatores como: necessidade de mudar a ordem de estudo dos temas; nível de consciência dos alunos; falhas detectadas posteriormente; aquisição pelo professor de mais conhecimento, maior aprofundamento teórico em cursos realizados ou sozinho, resultando em uma visão diferente da anterior; aperfeiçoamento metodológico; necessidade de inserção ou exclusão de conteúdos; questões de falta de pré-requisitos nos alunos para um assunto; necessidade de se deter mais num assunto etc. Ilustro com as palavras de um dos professores: "Já me aconteceu de ter que refazer o plano no meio do ano, porque eu achava que não ia conseguir atingir o meu objetivo, que era

levar o aluno a se tornar crítico do conteúdo trabalhado, porque eles estavam assimilando de forma que não era desejada, precisavam entender, fazer uma crítica àquele conteúdo". Muitas diretrizes defendidas por teóricos, como os citados no início do assunto planejamento, já se fazem presentes no exercício profissional de vários professores do CEFAM analisado.

Iniciando a questão da metodologia de trabalho dos professores no CEFAM, de modo genérico, tanto versões preliminares de várias propostas curriculares da CENP para o magistério de que manusei e li algumas partes, quanto o discurso da maioria dos professores e alguns supervisores afirmam estar sob o "manto" do construtivismo, principalmente no que concerne à teoria piagetiana. Entendo que eles partem de um pressuposto básico da teoria de Jean PIAGET, que o conhecimento é construído pelo sujeito e que, portanto, os professores devem propiciar condições para que o processo de conhecimento se realize de modo ativo. A partir desta convicção, cada professor, com o seu grau de conhecimento, procura enquadrar o seu método, o seu fazer didático na perspectiva desse pressuposto. No sentido dessas colocações, Lisandre Maria CASTELO BRANCO assegura que "se a teoria piagetiana afirma que o sujeito constroi seu próprio conhecimento através da ação, podemos inferir que a atividade do aluno deverá ser privilegiada na situação de aprendizagem escolar. Entretanto, reconhecendo o aluno como sujeito ativo, a transmissão do saber não se reduzirá a meras exigências dos processos receptivos no aluno, mas deverá também ser constituída por procedimentos provocadores de desafios e desequilíbrios, em razão dos quais a atividade do aluno será inevitável" (CASTELLO BRANCO, p.1991, p.18).

Vários autores como: Nereide SAVIANI, Pura Lúcia Oliver MARTINS, Margot Bertoluci OTT, José Carlos LIBÂNEO, etc., fazem esclarecimentos interessantes, relacionados à metodologia de ensino. Observemos estas citações:

Ja na dissertação de mestrado, reflito sobre a visão segmentada das dimensões técnica e política da educação (...), cuja superação implica superar o divórcio conteúdo X método. Manifestações desse divórcio: ênfase em um dos polos e subestimação do outro (ora a supremacia do conteúdo em detrimento do método, nos mais das vezes, o império do método subordinado ao conteúdo); reducionismos (o conteúdo restrito a temas-itens de programas de disciplinas ou áreas de estudo -, o método restrito a técnicas, procedimentos, recursos. (SAVIANI, N. 1993, p. 3);

... exigindo uma concepção de método não como instrumento, mas como trajetória que supõe a mediação entre o conhecimento elaborado (objetivo) e a sua assimilação pelo aluno o sujeito (SAVIANI, 1993, p.14);

Nereide ainda acrescenta (CF. Klingberg. L.) "... o método refere-se aos processos pelos quais o professor organiza a atividade cognoscitiva do aluno e como este assimila / apropria-se do conhecimento. Trata-se, portanto, do método de ensino e do método de aprendizagem, em unidade no método didático" (SAVIANI, N. 1993, p.17);

Contudo, a posição que se quer defender é a de que a escola deve partir do contexto problemático em que a comunidade se vê inserida. Deve trabalhar com os problemas reais, concretos (OTT,1989, p. 59);

Acredito, também, que a escola educa mais pela forma como organiza o processo de ensino do que pelos conteúdos ideológicos que veicula através desse processo. Isto é, o que se experimenta na prática tem muito mais significado e é mais duradouro do que o que se ouve no nível do discurso (MARTINS, 1993, p.24);

O processo metodológico, fundamentado no materialismo histórico, implica assumir a postura de não "falar sobre" o conhecimento mas pautar-se na vivência, reflexão e sistematização coletiva do conhecimento, tendo em vista a elaboração de propostas concretas de intervenção na prática. (...). Além disso, a dialética materialista sustenta que o conhecimento se dá na e pela práxis, expressando a unidade entre as duas dimensões do conhecimento: teoria e prática (MARTINS, 1993, p.24);

Resumindo os 4 pressupostos da noção de fazer crítico para Libaneo:

a) "uma abordagem crítica supõe estreita interdependência entre educação e realidade sociais"; b) os interesses dos grupos dominantes impedem a formação da consciência de classe dos grupos dominandos, através do controle da escola,

descaso pela educação, permitindo ao povo apenas o conhecimento rudimentar; c) "levar a educação a sério supoe contrapor a essa educação uma nova cultura nascida entre as massas, trabalhando o senso comum . E nas palavras de Saviani, 1980: 11, "de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vista à formação de uma concepção do mundo adequada aos interesses populares."; d) "o saber fazer crítico identifica-se, portanto, com a luta para que a escola pública se transforme num poderoso instrumento de progresso intelectual da massa". (LIBANEO, 1982, p.41).

Entre os teóricos que falam sobre a questão do trabalho interdisciplinar na escola, esclarecendo o seu significado ou frisando a sua importância, destaco: Carlos Alberto Gomes dos SANTOS, Antônio Joaquim SEVERINO, Gaudêncio FRIGOTTO, Ivani Catarina Arantes FAZENDA:

A interdisciplinaridade pode ser compreendida do ponto de vista de uma simples comunicação do conhecimento feito de forma organizada e sistemática, até o ponto de vista da interação de conceitos, princípios epistemológicos, métodos e terminologia (SANTOS, 1989, p.34);

... no seu cotidiano afazer pedagógico, os professores que atuam na formação dos novos professores só tornarão eficaz sua ação se desenvolverem um trabalho colegiado e integrado (SEVERINO, 1991, p. 38);

A conceituação de interdisciplinaridade é, sem dúvida, uma tarefa inacabada: até hoje não conseguimos definir com precisão o que vem a ser essa "vinculação, essa reciprocidade, essa interação, essa comunidade de sentido ou essa complementaridade entre às várias disciplinas". É que a situação de interdisciplinaridade é uma situação da qual não tiramos ainda uma experiência vivida e explicitada, sua prática concreta sendo ainda processo tateante na elaboração do saber, na atividade de ensino e de pesquisa e na prática social. ela é antes algo pressentido, desejado e buscado, mas ainda não atingido (SEVERINO, 1993, p.11)

A educação é, aliás, o exemplo, dos mais evidentes, da necessidade de uma abordagem interdisciplinar, seja como objeto de conhecimento e de pesquisa, seja como espaço de intervenção socio-cultural. O que está em questão na postura de interdisciplinaridade, fundando-a, é o pressuposto epistemológico de acordo com o qual a verdade completa não ocorre numa ciência isolada, mas ela só se constitui num processo de concorrência solidária de várias disciplinas (SEVERINO, 1993 p.20)

A questão da interdisciplinaridade, então, se põe de imediato e fundamentalmente como uma questão de postura teórica dos investigadores (...) o trabalho interdisciplinar implica, pois, como condição necessária, ainda que não suficiente, uma coerência teórico-metodológica (FRIGOTTO, 1985, pp.69-70).

Estes fragmentos foram retirados por todo o livro de FAZENDA.

... indisciplinaridade não se ensina, nem se aprende apenas vive-se, exerce-se, por isso exige uma nova Pedagogia a da comunicação p. 8 (Cf. a autora, é sinônimo de prática dialógica). A real interdisciplinaridade é antes uma questão de atitude ... p. 31. Uma atitude interdisciplinar levaria todo perito a reconhecer os limites de seu saber para acolher contribuições das outras disciplinas - toda a ciência seria complemento de uma outra, e a dissociação ou separação entra as ciências, seria substituída por uma convergência para objetivo mútuos p. 32. A interdisciplinaridade (...) não pretende a constituição de uma superciência, mas uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento p. 40. Interdisciplinaridade é um termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas (...) uma intensa reciprocidade nas trocas, visando um enriquecimento mútuo p. 41. A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana, através da passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade compreende-se o ultrapassar de um estágio subjetivo em que as limitações são camufladas, a um estágio em que passa-se a acertar e incorporar as experiências dos outros (...) p. 48. O verdadeiro espírito interdisciplinar nem sempre é bem compreendido p. 49, porque diz a autora que às vezes, o questionamento de problemas reais não ocorre. (FAZENDA, 1993, pp. 8-48).

FAZENDA coloca ainda, que numa sala de aula interdisciplinar, a avaliação acaba por transgredir todas as regras de controle utilizadas de costume; a autoridade é conquistada e não outorgada; a obrigação é autemada pela satisfação; a arrogância pela humildade; a solidão pela cooperação, a especialização pela generalidade; o grupo homogêneo pelo heterogêneo; a reprodução pela produção do conhecimento. "Temos constatado que nos projetos realmente interdisciplinares encontramos como caminho constante o pensar, o questionar e o construir " (FAZENDA, 1993, pp.41-42).

Uma vez exposto o quadro teórico a respeito de metodologia e interdisciplinaridade, passo à análise das respostas dos professores entrevistados sobre esses referidos aspectos para conhecer a realidade no CEFAM objeto deste estudo.

Quando pedi aos 20 professores, em entrevistas, que falassem sobre a sua metodologia de trabalho, fundamentação teórica, estratégias de ensino, recursos didáticos, processo de avaliação e a razão de escolha de determinada metodologia, aconteceu algo interessante: 16 professores não caracterizaram o seu método, nem o fundamentaram teoricamente; antes, cada um enveredou sua resposta para o aspecto técnico de seu trabalho, falando como é que eles organizam as estratégias de ensino a nível das atividades. Esse comportamento da maioria, desviando do assunto no momento da resposta, ou melhor, respondendo-a de modo incompleto não se manifestou nas demais questões. Mesmo durante as entrevistas, quando vi que estes aspectos não eram respondidos, recolocava a questão em outros termos, como, por exemplo: em qual(is) teoria(s) ou teórico(s) você se baseia?; em que corrente de pensamento pedagógico?, como foi que você escolheu sua metodologia?, ou refazia as questões, em meio à fala deles ou na exposição da pergunta, com certa discrição para deixar o professor à vontade e não encabulado. Porém, não conseguí obter respostas com informações satisfatórias sobre esses aspectos. Para exemplificar e documentar, seguem trechos das falas de dois professores:

- a) "Aula dispositiva dialogada, fazendo quadros esquemáticos. Dou algumas partes do livro interessante; faço comparação de assuntos entre autores; debates; uso muito vídeo; peço relatório de filme, não contando a história, mas a interpretação do aluno; faço trabalhos em grupo, mas procuro ver

individualmente se o aluno é capaz de pensar sozinho; fazemos dramatizações rápidas; uso questionar o aluno, problematizar" ;

- b) "Trabalho com atividades que proporcionam e desenvolvem a participação do aluno no processo de aprendizagem. Trabalho com textos diversos e discussão dos mesmos, reportagens, atualidades, filmes, dramatizações, entrevistas, exposições, debates, visitas, excursões. A avaliação é um processo contínuo e permanente. Além da prova obrigatória, o aluno é avaliado por todas as suas atividades desenvolvidas. Considero esta metodologia a mais coerente para que haja uma mudança na educação, (...) para formar cidadãos conscientes e reflexivos, capazes de transformar a sociedade".

Quatro professores já procuram caracterizar seu método, colocam as teorias que estão sustentando seu trabalho pedagógico, citam teóricos ou a corrente de pensamento. Eis dois exemplos:

- c) "A minha metodologia está fundamentada em duas grandes linhas teóricas, em Marcuse e em Henrique From, em termos de concepção do mundo. Em Paulo Freire, não propriamente na teoria freireana, mas no trabalho feito a partir desta teoria, todos aqueles referenciais de respeito à cultura do outro, a sua visão de mundo, aquilo que possa ser criado a partir deste conhecimento que estou trazendo de novo pro grupo, que não vai ser o meu mais, mas ser outro. A partir de Herbart THOMPSON, que é um historiador inglês que trabalha não com o conceito de consciência de classe atribuído, que as coisas não são ensinadas, elas são criadas, elaboradas a partir de uma experiência, o professor é o mediador. E me embaso também em Piaget, em questão da autonomia, o sujeito autônomo, que não é isolado. Em Carlos Brandão, um

monte de coisas de antropologia: conceito de identidade que eu uso, que é referente propriamente à sociologia, mas que a gente pode também usar pra pensar isso em termos de Didática”;

- d) “Meu método de trabalho é praxiológico e se assenta na idéia de que o aluno é sujeito da história. A aula se desenvolve através da problematização e discussão de temas que surgiram a partir das leituras feitas. Este método tem origem mais filosófica do que pedagógica, ele é o método mais utilizado dentro da escola Marxista. Alguns pedagogos como Gadotti e Paulo Freire, apesar de não se referir diretamente a esse método, o utilizam muito. Sua característica principal é que o conhecimento não é empírico a posteriori e nem a priori, mas se dá na relação do que já existe, é a sua capacidade de apreensão, dada pari passu (simultaneamente). A avaliação é diagnóstica, permanente, múltipla e dissertativa, eu passo um enunciado sugerindo um tema para os alunos desenvolverem. Não trabalho auto-avaliação. Eu tenho trabalhado na minha disciplina através de temas geradores, eu parto de um tema central e dele vou tirando outros temas “.

Assim sendo, para a maioria desses professores, as raízes de sua metodologia de trabalho ainda não estão nítidas, a ponto de argumentarem sobre elas com certa firmeza. Alguns já têm uma visão mais clara da relação entre sua prática e algumas teorias. Eles, geralmente, defendem alguns pressupostos teóricos sobre o processo de conhecimento, sobre sua visão de sociedade, de homem, de educação e procuram orientar seu fazer didático por eles. Só que, quando precisam indicar, por exemplo, corrente filosófica, histórica, sociológica ou teorias pedagógicas que estão fundamentando suas estratégias de ensino, parece ficar um tanto complicado para

muitos deles. Em outras palavras, usando uma analogia: grande parte dos professores em questão, em seus discursos permitem entrever que eles se apossam de retalhos de teorias, mas sentem dificuldade de dizer a qual colcha pertencem os retalhos que eles tiraram. Todavia parece-me que eles selecionam retalhos de colchas do mesmo tecido e coloração, porque não percebi em nenhum professor, posturas teóricas que se opõem, principalmente ao nível de seus discursos, pois as observações, que fiz em suas salas de aula, foram insuficientes (por motivo de greve, etc.) para eu fazer afirmações ou negações precisas a esse respeito.

Apenas 5 professores colocam a razão da escolha de sua metodologia: dois disseram que foi por influência do método de trabalho de alguns professores seus na Universidade, outros dois mencionaram que fizeram leitura de textos de alguns educadores e outra disse que foi por experiência anterior, por ter pertencido, na adolescência, a grupos de jovens da Igreja Católica. Como usavam muita música, debates, teatro e ela gostou disso, na adolescência, acredita que hoje os jovens também gostem e, empregando esses recursos, assegura estar tendo bons resultados. Parece-me que seria importante um estudo a respeito da metodologia de trabalho dos professores, em pesquisa aprofundada e específica, tendo em vista a importância desse aspecto para a relação ensino-aprendizagem.

Sobre esse aspecto cabe comentar duas das citações anteriores: Na primeira citação de Nereide SAVIANI, página 145 desse trabalho, ela coloca como um dos reducionismos que ela tem encontrado: "o método restrito a técnicas, procedimentos, recursos". No caso da maioria dos professores de minha pesquisa, não estou afirmando que eles não tenham adquirido um método didático, nem que eles estejam atuando a nível do aspecto técnico do trabalho sem estarem se baseando em algumas teorias, o

que pareceu-me, pela entrevista, é que não está bem clara para eles a fonte dos pressupostos teóricos (parece que são coisas avulsas), que estão dando suporte aos seus procedimentos didáticos. Assim, não vejo um fazer didático desprovido de uma concepção teórico-filosófica, essa concepção só não está bem distinta para esses professores em todas as suas características. No caso da citação da Pura Lúcia Oliver MARTINS, página 145 deste estudo, a afirmação: "Acredito, também, que a escola educa mais pela forma como organiza o processo de ensino do que pelos conteúdos que veicula...", está dando sustentação ao discurso de dois professores do CEFAM, quando eles afirmam que a escolha de seus métodos didáticos foi influenciada pela experiência vivida em sala de aula com alguns professores deles no curso superior.

Vejo, nesses depoimentos, alguns efeitos da baixa qualidade do ensino em todos os níveis, de que fomos vítimas também nós professores (falo apenas dos professores, por que é a categoria de profissionais que faz parte da minha dissertação) e muitos, até com vários anos de exercício, ainda estão tateando para construir o conhecimento sobre a fundamentação teórica de seu trabalho didático. A tudo isso, soma-se também o fato dos professores neste CEFAM, inclusive e principalmente, trabalharem muito o dia todo (esforçando-se para oferecer ao aluno um curso de bom nível, que possa, respaldado no esforço e busca contínua de conhecimento pelo aluno, lhes assegurar um bom desempenho profissional) e não terem muito tempo, nem dinheiro suficiente para elevarem aos limites do desejável seus conhecimentos científicos. Ainda concernente ao assunto analisado, certa manhã de 1993, a coordenadora do CEFAM me disse: "Olha Maria José, a gente se esforça, tem boa vontade, mas que o nos falta é fundamentação teórica". E colocou, em seguida, que

sentia necessidade de orientação e ajuda dos professores das Universidades (Unicamp e Unesp.)

Pelas entrevistas, os professores disseram que não pretendem mudar a sua metodologia de trabalho, porque afirmam ser bem sucedidos, mas estão empenhados em aperfeiçoá-la cada vez mais. Dezoito professores afirmaram não existir uma unidade metodológica no CEFAM, mas sim uma diversidade e 2 professores disseram que achavam que existia unidade metodológica, mas, por falta de observarem o trabalho dos colegas, não podiam afirmar.. Entre esses 18 professores, os que se posicionaram favoráveis à existência de unidade metodológica neste Centro justificam-se com frases como as seguintes: "para que o aluno perceba que tem um objetivo comum "; "porque a gente precisa falar a mesma língua em termos de metodologia - linha construtivista "; "seria bom que essa homogeneidade partisse da diversidade "; "acredito que é do conflito que surgirá o novo". Os que não defendem a necessidade de unidade metodológica expressam-se com frases como as que seguem: "a diversidade é a melhor coisa, se não existir discussão não existe crescimento "; "o próprio construtivismo já comporta várias metodologias e essa variedade metodológica é interessante porque o aluno está vendo vários modelos prá ele construir o dele "; "eu acho que o importante é a preocupação de todos de estarem fazendo o melhor de si e dar espaço para o aluno participar nos critérios de metodologia e avaliação "; "se a gente tivesse uma coerência entre as metodologias usadas, o aluno não sentiria tanta diferença de postura entre os professores. Alguns que saem da sala trabalham de forma criativa, outros de forma mais tradicional..., exigem muito até conteúdos que estão no texto, não as idéias pessoais".

Em relação à questão da interdisciplinaridade, as respostas dos 20 professores permitem comentários tanto no que se refere à existência ou não de trabalho conjunto

entre os professores que ministram a mesma disciplina, quanto entre os de diferentes disciplinas. Entre aqueles, mais ou menos a metade não faz trabalho conjunto, uns justificam que é porque são os únicos professores em sua disciplinas, outros por razões de diferenças metodológicas e, ainda, outros porque encontram resistência dos colegas para este tipo de trabalho; porém, para a outra metade, que diz fazer um trabalho mais conjunto, esta integração tem significado, basicamente, trocas de idéias e materiais didáticos, discussões de abordagens metodológicas nos escassos horários de H.T.P., no intervalo, etc. Ainda assim, entre esses, as trocas acontecem geralmente entre professores da mesma área (ou de humanas ou de exatas) entre as disciplinas afins, porque entre as disciplinas de áreas diferentes os professores sentem mais dificuldades de entrosamento. Mas nem todos participam dessas trocas, conforme informações, só mais ou menos a metade deles, os outros ou não possuem receptividade para esta tal interdisciplinaridade (talvez por influência do tipo de formação recebidas por eles) ou a grande rotatividade de professores e o escasso tempo destinado às discussões pedagógicas nas reuniões atrapalham.

A partir do que observei anteriormente e com base no que disseram os teóricos já citados, constata-se que a interdisciplinaridade de fato, neste CEFAM, ainda está em processo de construção. Muitas tentativas têm sido feitas, ela é um objetivo de trabalho desses professores que está para ser alcançado. Alguns professores estão próximos a atingí-los, outros estão no meio da caminhada e ainda outros não colocaram esse item em seu rol de objetivos do curso. Podemos dizer que são poucos os professores que fazem trabalho um com o outro e elaboram planos em comum. Geralmente, as trocas são de materiais didáticos, nas formas de abordar os assuntos, divisão de assunto entre eles, sendo rara a execução conjunta de planos de ensino entre dois ou mais docentes.

Entretanto, a interdisciplinaridade, enquanto atitude necessária à não fragmentação do conhecimento humano, à não dissociação entre as ciências, não se constituiu ainda uma realidade no CEFAM. São vários os motivos, começando pela própria estrutura curricular do curso, que é fechada, com o currículo composto por disciplinas separadas que dificultam o trabalho interdisciplinar. Depois há os problemas de rotatividade de professores, a formação diversificada, o escasso tempo para encontros, a incompreensão do significado fundamental da interdisciplinaridade e sua importância no trabalho pedagógico por alguns professores etc., chegando até à questão do espaço físico ser tão ínfimo que os professores não têm, na escola, nem lugar adequado para sentarem em grupo para conversar. A repartição destinada à sala dos professores mede, aproximadamente, dois metros e meio quadrados e encontra-se com vários armários.

A seguir, coloco o parecer dos alunos quanto a suas opiniões sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores deste CEFAM.

No questionário, ao perguntarmos a cada um dos 60 alunos: Se você pudesse voltar o tempo, levando na lembrança as experiências adquiridas neste curso, você o escolheria novamente ou procuraria outro curso que não fosse o CEFAM? Por quê?

Entre os 60 alunos, 39 responderam que fariam novamente o Magistério CEFAM e justificaram suas respostas com frases como: "o curso é muito bom, aprendi muito aqui"; "tive uma boa formação"; "porque torna o aluno capacitado para o trabalho docente"; "porque é um dos melhores cursos que já conheci"; "porque este auxiliou-me a enxergar o mundo, num sentido mais real, humano, o que não aconteceria em outro curso"; "pois ele modificou muito minha maneira de pensar, tornou-me uma pessoa de visão mais crítica". Outros 18 alunos responderam que não escolheriam novamente o CEFAM e

alguns disseram que seria porque: "não prepara para vestibular"; "ele acaba se igualando ao Magistério comum, obs: isto não se aplica ao conteúdo"; "por causa da legislação, direção, burocracia"; "procuraria enfermagem, por ser um curso mais rápido e ganhar mais dinheiro, mas aprendi muito aqui" e 3 alunos disseram que estavam em dúvida.

Pelas respostas, percebi que, mesmo entre os que decidiram procurar outro curso, a grande maioria reconhece que o curso lhes proporciona boa formação profissional. Os que não expressavam esse reconhecimento, também não o negaram, justificaram suas opções com outros motivos.

Analisando outras respostas a cinco questões, temos:

a) Quais foram as suas expectativas iniciais em relação ao curso do CEFAM?

As respostas ficam representadas por essas frases: "Bom nível de ensino"; "Que o curso proporcionasse uma visão mais ampla e crítica da situação"; "Que formasse professores capazes de mudar o ensino tradicional"; "Que o curso seria muito melhor do que o Magistério comum"; "Esperava ter liberdade para falar e colocar minhas idéias"; "Que tudo ficasse organizado"; "Não esperava tantas confusões em relação à direção, tanta arbitrariedade, mas o curso em si é muito bom";

b) Considerando as relações interpessoais (professor, aluno, direção, coordenação) e os conteúdos, metodologia, avaliação. Em quais aspectos o CEFAM atendeu ou não as suas expectativas? Justifique.

Estas frases representam as respostas dos 60 alunos: "Em relação às metodologias, percebi que os professores se esforçam para proporem conhecimentos variados e importantes"; "As relações interpessoais deixaram

muito a desejar"; "A coordenação sempre ficou muito distante de nós, como consequência, as medidas e resoluções sempre vieram de cima para baixo, sem a participação efetiva dos alunos"; "Atendeu minhas expectativas, porque os conteúdos e as metodologias foram bem trabalhados e pelo bom relacionamento professor-aluno"; "Superou minhas expectativas quanto aos conteúdos"; "Em termos de conteúdos, professores, não temos o que reclamar, lógico há exceções. O curso é muito bom e recomendado para os que pretendem cursá-lo"; "A relação aluno-coordenação-direção, deixou muito a desejar";

c) Você percebe a existência de professores verdadeiramente comprometidos com a qualidade do ensino no CEFAM e que o demonstram não apenas no discurso, mas também em sua prática pedagógica? Como esse compromisso se evidencia em sala de aula? A esta questão, com exceção de 2 alunos que não a responderam, todos responderam que sim, mas que não são todos. E os que estão comprometidos dizem que eles procuram estar sempre estudando, atualizando-se, são professores que repensam a sua prática e a avaliam. Isso fica evidente em suas aulas, que são bem fundamentadas teóricamente, com atividades diversificadas, textos muito bons e que levam à reflexão sobre a importância da educação;

d) Considerando que você está concluindo o curso, você se sente política e tecnicamente o suficiente para assumir uma classe de alunos? Justifique.

Nessa questão, 31 alunos responderam que sim e dão respostas como: "Estou melhor preparado do que muitos professores que estão na rede há anos"; "Soube aproveitar o curso"; "Sim, porque em relação aos conteúdos o CEFAM

trabalhou muito bem, o que ficou falho é a parte prática"; "O CEFAM nos deu subsídios que se soubessemos utilizá-los, conseguiremos fazer um ótimo trabalho e mudar o que está aí". Dos alunos, 9 responderam que não e justificaram dizendo: "Sinto ter deixado um pouco para trás"; "Ainda me falta alguma coisa"; "Porque ainda me falta muito o que aprender, e só vou conseguir isso quando conviver com meus alunos"; "Creio não possuir conteúdo suficiente"; "Falta alguns conhecimentos básicos que não foram passados" e 10 alunos dizem que não sabem ou que estão inseguros. A maioria não justificou ou disse que precisava exercer a profissão para ter certeza, estudar mais;

- e) Dê uma nota de 0 a 10 para a qualidade do curso oferecido pelo CEFAM. Dê uma nota de 0 a 10 para o seu desempenho no curso (0 a 3 = ruim, 3 a 5 = regular, 6 a 8 = bom, 9 a 10 = ótimo).

Nenhum dos 60 alunos colocou nota que significasse que o curso é ruim; houve 1 regular, 48 bons e 11 ótimos. Quanto ao desempenho deles, obtivemos: nenhum ruim, 2 regulares, 48 bons e 10 ótimos.

Essas respostas mostraram que a quase totalidade dos alunos estão satisfeitos com o trabalho realizado pela maioria dos professores e acham que seu tempo foi bem aproveitado, pois o curso é de boa qualidade. As relações interpessoais, entretanto, receberam críticas, exceto, na quase totalidade das respostas, a relação professor-aluno.

Todos os professores entrevistados opinam que os CEFAMs devem permanecer e acrescentam: "Eu acho um projeto muito bom, uma das poucas coisas boas que eu vi na educação"; "ele preenche uma lacuna na educação pública, que é a formação do

professor..."; "Os alunos estão vivenciando, quando tem atividades de sala; já é tudo com base na proposta curricular da CENP e esta já está dentro do construtivismo, já vem desta linha"; "Porque o curso é sério"; "Deve permanecer, mas eu acho que deveria acabar com o outro curso de magistério noturno, porque não funciona"; "Ele deveria ser o modelo de escola pública"; "O CEFAM é um projeto bom (...) o que não têm acontecido é um aproveitamento melhor desses alunos por parte do Estado não há retorno seguro para o Estado".

Ao pedir o parecer dos docentes sobre o desempenho escolar dos alunos, uns afirmaram ser satisfatório, outros disseram que é bom. Mas, há um consenso entre eles, de que existem excessões, que são aqueles alunos que não aproveitam bem o curso: uns porque não querem ser professores, outros chegaram a dizer para alguns professores que só estão lá por causa da bolsa. E até em resposta a algumas questões do questionário de pesquisa essa resposta aparece. Numa tentativa de atribuir grosseiramente uma porcentagem para representar esses alunos que não estão correspondendo às expectativas do curso, não estão trabalhando com seriedade, a média das porcentagens atribuídas pelos professores indica aproximadamente uns 30%.

Nas respostas à pergunta: Dê sugestões para melhorar as condições de trabalho e a qualidade do curso oferecido pelo CEFAM, todos os professores destacam a necessidade de ter o CEFAM seu prédio próprio. Para todos eles isso é prioritário. Além disso também, constituem prioridade: melhores salários; melhor seleção de professores; material didático disponível; mini-cursos oferecidos pela Universidade; melhor utilização do tempo de H.T.P.; os professores avaliarem uns aos outros. Entre outras sugestões encontramos: "... mais horas de H.T.P., porque seu número foi reduzido e eu acho que

vai cair um pouco o nível , pois é a hora que a gente têm para ler livros, para um encontro com outros professores”; “Gostaria que a coordenação desenvolvesse um trabalho mais voltado para a parte pedagógica”; etc.

Para complementar as respostas constantes no parágrafo anterior, foi perguntado aos alunos quarto anistas por questionário: Se você pudesse mudar o que você quisesse no curso do CEFAM para torná-lo mais adequado possível à formação do professor I, o que você mudaria? Por quê?

Exemplo das respostas: “Alguns métodos”; “A permissividade em relação aos alunos relapsos, faltosos e irresponsáveis” ; “Começaria com a direção e com as normas que são impostas”; “Que o CEFAM tivesse um regimento próprio e não seguisse o das escolas de 1º e 2º graus; “Trocaria alguns professores que não sabem aplicar muito bem o método construtivista”; “Mudaria a coordenação e a direção, porque é isso que está amarrando o curso”. “Eles todos são favoráveis a que o CEFAM tenha um prédio próprio.

Percebi que todos consideram como urgência a mudança deste CEFAM para um prédio seu, exclusivo. Professores e alunos sentem-se oprimidos no prédio atual. Seria até interessante fazer uma pesquisa sobre as relações interpessoais nessa instituição.

Com base nas respostas das entrevistas, nas aulas de vários professores a que assistí e na leitura dos planos de ensino que os mesmos elaboraram, foi possível perceber o sentido que eles estão imprimindo ao seu trabalho pedagógico e que tipo de professor eles estão esforçando-se para que sejam os egressos deste CEFAM. Esses docentes trabalham no sentido de levar o aluno a reconhecer a importância de ser um profissional competente, que exerça o seu trabalho docente com responsabilidade e que sinta a necessidade de assumir o compromisso de depositar, em sua atividade de

ensino, a contribuição que lhe for possível para elevar o nível de apropriação do saber elaborado pelas classes subalternas. Considero que a competência profissional dos futuros docentes, vinculada ao seu compromisso com a transformação da realidade sócio-cultural, é a marca da preocupação que está presente em seus planos de ensino e também em suas aulas.

Nesse sentido, os professores, através de conversa com os alunos, em leituras de textos escritos e discussões, procuram tornar claro aos futuros docentes, que eles não sairão dali prontos, que sua formação é contínua, mas que estão adquirindo conhecimentos e desenvolvendo habilidades suficientes para iniciarem uma nova etapa em seu processo de formação profissional, quando eles próprios deverão ser capazes de buscar seu aperfeiçoamento e sua autonomia. Quanto à metodologia, apresentam aos alunos propostas de trabalhos e atividades que exijam reflexão, análise, questionamento, criatividade e posicionamento sobre: os conteúdos trabalhados, a sociedade, o homem, a educação, o ensino, estimulando-os a apresentarem opiniões e conclusões fundamentadas teoricamente.

Dos objetivos de trabalho constantes nos seus planos de ensino, destaco, para exemplo, os seguintes:

- a) "Propiciar ao aluno um ambiente agradável, onde o mesmo possa desenvolver todas as suas potencialidades e possa ser um transformador dentro da educação. Resgatar e retomar os conteúdos defasados do 1º grau; capacitar o futuro professor para que transforme o ensino público";

- b) "instrumentalizar o futuro educador com referencial teórico, crítico e atual, para que possa embasar a sua prática pedagógica, política e socialmente de forma transformadora";
- c) "...é objetivo (...) apresentar conceitos teóricos básicos que norteem uma prática pedagógica fundamentada na teoria construtivista";
- d) "Conhecer as principais tendências educacionais e seus principais representantes com a finalidade de construir seu próprio método de ensino a partir dos já existentes";
- e) "Oferecer condições para que o futuro professor seja um elemento transformador da prática pedagógica, sendo capaz de optar por métodos e técnicas adequados à realidade escolar";
- f) "Propiciar ao futuro professor de pré-escola, CBI e CBC, experiências de aprendizagem que desenvolverá nas referidas séries; focar de modo científico, social e político os conteúdos abordados";
- g) "Estimular o hábito de pesquisa com visitas à biblioteca e outras fontes";
- h) "Proporcionar experiências ao futuro professor para que adquira a consciência política de seu papel no processo educativo, responsabilidade, senso crítico, independência, criatividade";
- i) "A formação política constitui-se, assim, num elemento primordial, decisivo e indispensável quando se deseja a melhoria qualitativa dos quadros do magistério, e, por consequência, da escola pública".

Existe todo um trabalho de alguns professores com o intento de levar o aluno a adquirir conscientemente uma postura teórica e saber ser coerente com as concepções filosófico-políticas do seu método didático.

Sintetizarei a seguir os avanços e retrocessos que influenciam o trabalho pedagógico no curso magistério deste CEFAM. Como avanços, nesta pesquisa, estou entendendo qualquer fator que seja favorável à formação dos futuros professores que, no curso de magistério comum, estiver aquém ou inexistente; como retrocessos, considero os aspectos que são favoráveis ao trabalho pedagógico neste Centro, mas que se apresentam decadentes por razões diversas.

O CEFAM apresenta avanços, como mostrarei ao analisar o seu currículo, em relação: ao número total das aulas do curso, em relação à disposição das aulas das disciplinas no horário, à diversificação curricular, ao número de horas totais de estágio no curso. Acrescente-se ainda, o fato de ser um curso de período integral e oferecer bolsa de estudo aos alunos. Sobre esses fatores, com base nos depoimentos de alunos e professores, podemos dizer que têm também contribuído para a elevação da qualidade do ensino oferecido.

Como retrocessos, posso apontar, a questão da redução do número de horas de H.T.P. (Hora de Trabalho Pedagógico) que implicará em menos encontros entre os professores, menos atendimento às dificuldades específicas de alguns alunos, menos estudo para o professor e, conseqüentemente, declínio do nível do curso. Apesar de ser a forma de contratação de professores considerada um avanço, por ser através de concurso, é preciso admitir que esse concurso é falho. Além disso, os professores não têm garantia de trabalharem com a disciplina para a qual foram selecionados e a baixa remuneração os obriga a desistir do trabalho com freqüência. Como o CEFAM só

seleciona professores uma vez por ano, acontece, às vezes, alguma disciplina ficar sem professor e, conseqüentemente, será bem vindo ao CEFAM qualquer um que aparecer para suprir essa necessidade. Tal situação concorre, muitas vezes, com prejuízo do trabalho pedagógico.

Em síntese, o levantamento de dados, os depoimentos, a análise e a reflexão sobre eles, permitem-me afirmar que, apesar dos problemas que restam para resolver, há, no CEFAM de Marília, mais avanços do que retrocessos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução, afirmei ter iniciado o estudo do CEFAM com a idéia preliminar de que, apesar de ser, no papel, muito boa a proposta dos CEFAM, na realidade esses Centros não se diferenciavam significativamente da H.E.M. de segundo grau regular e que minha hipótese era a de que a proposta dos CEFAM resultaria em desperdício de recursos públicos, sem haver de fato, preocupação e trabalho efetivo visando formar professores potencialmente capazes de beneficiar o ensino público da pré-escola à 4ª série do 1º grau. O contato com a realidade do CEFAM, com professores e alunos, minhas observações em sala de aula, as entrevistas com os professores e algumas coordenadoras do CEFAM e conversas com supervisores da Delegacia de Ensino de Marília, evidenciaram aspectos positivos que levaram à refutação da hipótese preliminar: não ser o curso do CEFAM de qualidade significativamente superior à do curso de Magistério comum da rede oficial.

Essas constatações fizeram reverter, portanto, o meu ponto de vista inicial e remeteram ao problema de investigação, pois o trabalho desenvolvido nesse Centro, não é de má qualidade, como pensei, existindo avanços em relação à H.E.M comum de 2º grau. Constatei também que não é exatamente como foi proposto e nem foram atendidas todas as condições de implantação previstas no projeto de sua criação. Assim, este trabalho teve por objetivo esclarecer em que consistem as diferenças entre esses dois cursos, seus elementos evidenciadores e como eles interferem no trabalho pedagógico realizado no CEFAM e, em especial, no CEFAM de Marília.

Conforme constata-se no transcorrer da presente dissertação, as diferenças existentes entre CEFAM e a H.E.M comum referem-se tanto a aspectos do trabalho pedagógico, quanto a aspectos relacionados a critérios de seleção de professores e alunos, assim como de características de organização e funcionamento dos mesmos.

Entre os aspectos analisados quanto ao trabalho pedagógico do CEFAM de Marília, o currículo é o que mais evidencia a diferença entre o curso de Magistério do CEFAM e a H.E.M. comum do período da manhã. Enquanto, aquele curso possui o total de 7.120 aulas, este curso possui apenas 4.800. As conseqüências desse ganho em número de aulas em favor do CEFAM, auxiliam no desenvolvimento e aprimoramento do trabalho pedagógico, na medida em que possibilita aos professores, no horário de enriquecimento curricular, retornarem alguns conteúdos que apresentaram dificuldades nas aulas ministradas de manhã ou fazerem uma complementação dos conteúdos, ou trabalhar em algum outro tema ou discursão de interesse dos alunos. Quanto a diversificação curricular e a disposição das aulas no horário, a grade curricular do CEFAM apresenta-se mais favorável ao trabalho didático-pedagógico em três disciplinas: a) em Biologia, na qual a classe tem mais tempo para a realização dos deveres do que no Magistério Comum; b) em Psicologia, que no curso do CEFAM é de 4 anos, sendo o 1º ano de psicologia geral, enquanto o Magistério Comum, só oferece três anos de Psicologia da Educação; c) em História, o arranjo de horários do CEFAM favorece a integração com História da Educação, por ambas figurarem nas mesmas séries e não em séries diferentes como no Magistério Comum.

Outros aspectos em que esta pesquisa permitiu constatar diferenças entre o CEFAM e o Magistério Comum: a) quanto ao número total de horas de estágio no curso,

que naquele é 360 e neste 300; b) quanto à forma de contratação de professores, sendo naquele selecionados basicamente através de análise de projetos e entrevistas e neste por classificação através de pontos; c) quanto à seleção dos alunos, naquele através de produção de textos e respeitando os 50% das vagas para os alunos provenientes do 1º grau público noturno e neste, a livre escolha do aluno até completar as vagas; d) quanto ao fornecimento de bolsas de estudo, enquanto no CEFAM é direito de todos, condicionada a critérios de aproveitamento, na H.E.M. comum é inexistente; e) quanto ao trabalho de enriquecimento curricular, enquanto naquele, os professores oferecem uma variedade de cursos em diversas áreas da ciência, com métodos e técnicas adequados aos fins estabelecidos e, em regime de trabalho integral, neste, não há horário para enriquecimento curricular e o período de trabalho é parcial.

Todos esses elementos que evidenciam diferenças entre esses dois cursos, são aspectos que constituem ganhos para o CEFAM e favorecem o aproveitamento pelos alunos, do curso oferecido nesse Centro. Esse aproveitamento pode ser comprovado pelo número de aprovação nos dois últimos concursos para o provimento do cargo de professor para a rede de Escolas Municipais de Educação Infantil de Marília, realizados em 1993 e 1994: no concurso de 1993 foram aprovados 100 candidatos e, desses, 65 foram alunos do CEFAM, no concurso de 1994, foram aprovados 100 candidatos, sendo 77 deles ex-alunos desse Centro. Esses dados numéricos foram obtidos através de informação da Alessandra Franco Rodrigues, ex-aluna do CEFAM, conluente em 1993. Ela obteve aprovação no concurso de 1994 e disse ter contado com mais algumas ex-alunas desse curso, os nomes dos que cursaram o CEFAM na lista dos candidatos aprovados. É interessante observar, ainda a esse respeito, que além do CEFAM há em

Marília o Colégio Interativo (particular) a UNESP e a própria H.E.M. comum da E.E.P.S.G "Monsenhor Bicudo", que habilitam professores nível I. Por isso mesmo, esse número dos alunos do CEFAM aprovados é significativo na avaliação da qualidade desse curso.

Quanto ao não atendimento pelo CEFAM de todos os aspectos previstos na sua proposta de implantação, o CEFAM de Marília ainda não tem oferecido cursos para aperfeiçoamento dos professores nem tem prestado assessoria às escolas de 2º grau com cursos de H.E.M. Sua atuação, até o presente momento, tem se limitado à sua função precípua de formar professores competentes.

Propus-me, ainda, nesta pesquisa, observar as aulas de alguns professores, com a principal finalidade de verificar como são trabalhados os conteúdos das séries iniciais do 1º grau. Esses conteúdos, estão distribuídos em sete disciplinas nessas séries, a saber: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Educação Artística; e no CEFAM, são fundamentalmente objetos de estudo na 3ª e 4ª série do curso na área de Didática, em disciplinas específicas, como: Metodologia de Língua Portuguesa; Metodologia de Matemática e Ciências; Metodologia de Estudos Sociais, que engloba História e Geografia; Metodologia de Educação Artística e Metodologia de Educação Física. Essas duas últimas disciplinas, como já justifiquei na introdução, não observei, por estarem sob a responsabilidade de professores III, no Ciclo Básico, e por ficar a critério do Conselho nas Escolas-Padrão, se ficam a cargo de professor I ou de professores III especialistas.

Assim sendo, nas aulas que observei de Metodologia de Língua Portuguesa, nas discussões sobre o processo de alfabetização, professores e alunos consideravam que o aluno alfabetizado não é aquele apenas portador de um comportamento alfabético que

decodifica e codifica os sinais gráficos, mas aquele que entende o significado do texto, que faz a relação do texto com a realidade de seu meio circundante, que levanta questões que sabe caracterizar os diversos tipos de texto e que adquiriu habilidade para produzi-los e utilizá-los nos momentos oportunos ou adequados. Ou seja, professores e alunos têm consciência de que o conceito de alfabetização, de leitor e produtor de textos, é mais abrangente que a simples habilidade de decodificar e codificar os sinais gráficos, ou os códigos da língua escrita. Nesse sentido, os alunos revelam conhecimento das descobertas de Emilia Ferreiro sobre o processo de aquisição da língua escrita e a sua importância na orientação do trabalho de alfabetização. Os alunos faziam, em classe, atividades que futuramente os ajudarão em seu trabalho com as crianças, visando estimulá-las a escrever, a ler e ter facilidade para expressar o pensamento, fazer análises e sínteses, etc.

Em metodologia de Ensino da Matemática e Ciências, muitas atividades foram feitas e analisadas com os alunos, quanto às teorias que lhes dão suporte: analisaram livros didáticos quanto ao conteúdo e às atividades propostas, com o objetivo de perceber se através daquele material o processo de conhecimento a ser realizado pela criança será ativo ou passivo, se a criança estará construindo ou não seu conhecimento. Fizeram exercícios do livro: Atividades de Matemática (AM) que é um material recebido pelas escolas estaduais e recomendado para utilização, por conter atividades que estimulam o raciocínio da criança e a compreensão do processo de construção das quatro operações fundamentais da matemática (soma, subtração, multiplicação e divisão) e suas relações, como por exemplo, entre a soma e a multiplicação e vice-versa. Leram e discutiram as propostas curriculares da CENP para essas disciplinas, etc.

Na disciplina de Metodologia de Estudos Sociais, como nas disciplinas anteriores, a proposta curricular da CENP foi lida e discutida. Também foram feitas muitas atividades com base nesta proposta, tal como o fato de que os alunos escreveram um livro, ilustraram-no, contando cada um a história de sua vida, desde o seu nascimento até o momento presente, destacando os acontecimentos mais relevantes. Também buscaram um conhecimento aprofundado sobre o histórico da cidade de Marília, inclusive seus aspectos físicos, econômicos, sociais e políticos.

Esses foram os conteúdos e as formas de trabalho que presenciei durante os três meses de observação dessas disciplinas. Em cada uma das disciplinas de metodologia, os alunos estudavam os conteúdos a serem trabalhados com as classes de pré-escola a 4ª série do 1º grau; discutiam sua importância e as metodologias mais adequadas à apropriação dos conteúdos pelas crianças.

As outras disciplinas que observei (e que serviram de parâmetro para análise dos planos de curso e das respostas dos professores às questões da entrevista) são: Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação, Didática e Psicologia da Educação. Essas disciplinas fornecem fundamentação teórica para análise, compreensão e busca de alternativas para a problemática da educação e do ensino, que são tratadas mais pormenorizadamente nas disciplinas de Didática e nas Metodologias. Durante as observações nessas disciplinas, muitos dos conteúdos que vi na Universidade, durante a graduação, foram tratados no CEFAM e, em alguns casos, com maior aprofundamento. Pelos resultados das avaliações feitas pelos professores, os alunos corresponderam, com raras exceções. Isto contribuiu também para que eu avaliasse o CEFAM como um curso de bom nível de ensino, a ponto de lamentar por não

ter tido o “privilégio” de tê-lo cursado em tempo oportuno. Quanto à qualidade do curso, entendo que os recursos destinadas ao CEFAM, embora insuficientes, são bem aproveitados.

Em síntese, posso concluir que o CEFAM de Marília tem contribuído para diminuir a distância entre a formação do professor I e a realidade da escola pública. Professores e alunos desvelam essa realidade através dos conteúdos, das discussões, das observações nas classes de 1ª a 4ª séries do 1º grau; refletem sobre os fatores determinantes dos problemas presentes na sala de aula e que comprometem o trabalho didático-pedagógico; discutem teorias e formas de intervenção que possibilitem melhores resultados no processo de conhecimento, apropriação do saber escolar e desenvolvimento de habilidades necessárias a esse processo e outras potencialidade do aluno; analisam, elaboram e executam muitas atividades nas disciplinas e que poderão futuramente aplicar em sua atividade profissional. Sempre está presente em suas considerações a importância do aluno ser sujeito de seu processo de conhecimento, de ser ou tornar-se ativo, criativo e participativo. Essa preocupação permeia os planos de curso de muitos professores desse Centro, seus discursos e seu fazer didático efetivamente. Tal afirmação foi confirmada também nas respostas dos alunos às questões respondidas.

Para finalizar estas considerações, comento, ainda, uma lacuna existente no projeto CEFAM e que torna-se um impecílio à absorção desses professores bem e recém-formados nesses Centros: não há compromisso efetivo do Estado para com eles, em termos de contratação, nem deles para com o ensino público de 1º Grau estadual ou municipal. O compromisso que os alunos afirmam ter é com a sua competência

profissional e a qualidade do ensino, sejam eles professores em escola pública ou particular. Neste sentido, há ausência de quaisquer vínculos entre eles e a rede estadual de ensino, exceto pela vontade que muitos deles têm de exercerem sua profissão.

É preciso que o Governo seja despertado para essa questão e facilite o acesso dos professores formados pelo CEFAM à rede pública de ensino, se não a sua contribuição no ensino de 1º Grau será menor do que poderia ser e a distância entre os objetivos proclamados nos planos governamentais (visando melhorar a qualidade do processo de alfabetização nas séries iniciais do ensino obrigatório) e seu real atingimento, será maior do que deveria ser.

Sugiro: a) que o Governo através de seus órgãos competente, tome as providências para selecionar anualmente ou bienalmente, por meio de provas e não de pontos, professores para serem estagiários remunerados, durante um ou dois anos, com contagem de pontos para concurso. Muitos alunos quando terminam o CEFAM necessitam de trabalho remunerado e constante e empregam-se geralmente no comércio, como eu já tive a oportunidade de ver, por não poderem ficar angariando aulas eventuais; b) que os concursos para contratação de professor I aconteçam de dois em dois anos, não para assumir um cargo efetivo, mas que sua permanência esteja condicionada à qualidade de seu trabalho profissional; c) que as condições de trabalho e os salários sejam dignos desta profissão, tão fundamental no auxílio ao acesso aos bens culturais.

As pesquisas e discussões sobre o CEFAM precisam continuar, pois ainda há muito a descobrir, a avaliar, a propor e melhorar. Espero que esta pesquisa possa contribuir para as futuras. Com minhas palavras finais, quero registrar aqui o meu apelo

para que haja interesse da equipe governamental, de investir mais nesses Centros, por ser uma proposta que está dando bons resultados e que o CEFAM torne-se o curso oficial de formação de professores I no Brasil, ao invés de ser apenas um deles; melhor do que isso, revelo a minha esperança de que este curso possa ser o modelo de escola pública de 1º e 2º Graus.

BIBLIOGRAFIA

1. Obras e Artigos de Revistas:

- ALVES, Creta Ferreira. A formação do professor para as primeiras quatro séries do 1º Grau. In: CENAFOR. A escola hoje? São Paulo, 1983, pp. 49-56.
- BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Avaliação de habilidades de alunas concluintes do 2º grau de formação de professor no Estado de São Paulo. São Paulo: PUC, 1976 (Dissertação de mestrado).
- BERNARDO, Maristela Veloso Campos. Análise dos procedimentos de ensino usados pelo professor - o problema da formação docente. São Paulo: PUC, 1979 (Dissertação de mestrado).
- BRANDÃO, Zaia. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. In: Cadernos de pesquisa, São Paulo (40) fevereiro de 1982, pp. 54-57.
- BRASIL, Ministério da Educação. CEFAM: uma alternativa pedagógica. Brasília: SESG/SEGE/COEM, 1987 (Mímeo).
- _____. Projeto Ajudando a Vencer. Brasília: SEPS/SDE/GOES, 1983 (Mímeo).
- _____. Projeto Normalista. Brasília: SEPS/SED/COES, 1984 (Mímeo).
- _____. Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003. Brasília, 1993.
- CAMPOS, Arlêta Nóbrega Z.M. de. A escola normal paulista: acertos e desacertos. São Paulo: PUC, 1987 (Dissertação de mestrado).
- CAMPOS, Maria Christina S. Souza. Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo (72) fevereiro, 1990, pp. 5-16.
- CANDAU, Vera Maria (Org). A didática em questão. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 1989 (8ª ed.).

- CARDOSO, Beatriz. Trabalho em equipe: condição para o aperfeiçoamento da prática docente. In: ANDE, 15, 1990, pp.72-77.
- CARVALHO, Irene. O processo didático. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1976.
- CASTELO BRANCO, Lisandre Maria. O construtivismo e suas implicações pedagógicas. In: ANDE, Nº 17, 1991.
- CAVALCANTE, Margarida Jardim. CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.
- CENAFOR. A formação de professores. In: Bimestre - revista de 2º grau. Publ. MEC/INEP/CENAFOR - ANO I, Número I, outubro de 1986, pp. 25-27.
- CENPEC. Trecho do relatório da pesquisa: Formação de professores: o projeto CEFAM em foco. In: CENPEC, 1991, pp. 11-17.
- COVAS, Mário. Um governo para São Paulo - diretrizes políticas de uma candidatura. São Paulo, julho de 1994.
- CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. O milagre brasileiro e a política educacional. In: Argumento. Rio de Janeiro, 1 (2) novembro, 1973, pp. 45-54.
- _____. A Universidade crítica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- DIAS, José Augusto. Entrevista. In: Arlêta Nóbrega Zelante Maryssael de. A escola normal paulista: acertos e desacertos. São Paulo: PUC, 1987 (Dissertação de Mestrado).
- DUARTE, Newton. A individualidade para-si. São Paulo - Campinas: Ed. Autores Associados, 1993.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Fundamentos de uma prática interdisciplinar a partir da tese Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. In: ANDE, 19, 1993.
- _____. Ivani Catarina Arantes. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro. Efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1992.

- FRANCO, Maria Laura P.B. O ensino de 2º grau: democratização?_Profissionalização? Ou nem uma coisa nem outra?. In: Cadernos de Pesquisa (47) novembro, 1983, pp. 18-31.
- FRANCO, Maria Laura P. B., e DURIGAN, Maria Inês S.. O aluno de cursos profissionalizantes a nível de 2º grau: um retrato sem retoques. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo (48) fevereiro, 1984, pp. 47-56.
- FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: Edart, 1978.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A questão metodológica do trabalho interdisciplinar: indicações de uma pesquisa sobre vestibular. In: Cadernos de Pesquisa. Nº 55, novembro, de 1989, pp. 68-75.
- FUNDAÇÃO CENTRO NACIONAL DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL. Habilitação ao magistério: a proposta do CENAFOR. São Paulo: CENAFOR, 1986.
- _____. A escola normal hoje?. São Paulo: CENAFOR, 1983.
- FUSARI, J.C. e CORTESE, P. M.. A formação de professores a nível de 2º grau. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo (68) fevereiro, 1989, pp. 70-80.
- FUSARI José Cerchi. O planejamento educacional e a prática dos educadores. In: ANDE, Nº 8, 1984, pp. 32-35.
- GATTI, Bernardete Angelina et. al.. Artigo: um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau (antigos cursos normais). In: Cadernos de Pesquisa, nº 20, março, 1977, pp. 15-30.
- GATTI, B. A. e BERNARDES, Nara M.G.. Artigo: concluintes de cursos de formação de professor a nível de 2º grau: avaliação de habilidades. In: Cadernos de Pesquisa, nº 20, março, 1977, pp. 39-78.
- GATTI, B.A. e ROVAI, Evangelina. Alguns aspectos da legislação sobre a formação do professor primário (1957-1975) no Estado de São Paulo. In: Cadernos de Pesquisa, nº 20, março, 1977, pp. 7-13.

- GERMANO, José Willington. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993.
- GOMES, Lúcia Helena de Andrade. O projeto CEFAM: busca de despertar educadoras. Um sonho possível?. São Paulo: PUC, 1993 (Dissertação de Mestrado).
- GORTARI, Eli de. Introducción a la lógica dialectica. Buenos Aires - México: Dianóia: Fondo de Cultura Económica, 1956.
- INNOCÊNCIO, Neyde Rodrigues. Formação do magistério de 1º grau: reconstrução de uma política. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/IESAE, 1978.
- JUNIOR, A. Almeida. O excesso de escolas normais no Estado de São Paulo. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. 9 (24-25), 1946, pp. 47-51.
- KONDER, Leandro. O que é dialética. São Paulo: Brasiliense, 1987 (17ª ed.).
- LIBÂNEO, José Carlos. A prática pedagógica de professores da escola pública. São Paulo: PUC, 1984 (Dissertação de mestrado).
- _____. José Carlos. Saber, saber ser, saber fazer o conteúdo do fazer pedagógico. In: ANDE N° 4, 1982, pp.40-44
- LIMA, Gilda Cesar Nogueira de. Legislação relativa à formação do professor primário no Estado de São Paulo. In: Revista de Pedagogia, Vol. 12, nº 22 - junho-dezembro - 1966, p. 105-121.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da dialética na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). A didática em questão. Rio de Janeiro: Petrópoles, Vozes, 1989 (8ª ed.), pp. 23-30.
- MACHADO, Lourdes Marcelino et. al.. De escola normal à CEFAM: evolução da formação de professores primários na E.E.P.S.G. "Monsenhor Bicudo". Marília, UNESP, 1989 (Mímeo).
- MAGNANI, Ivetti. Enriquecimento Curricular. (uma leitura a partir do texto Enriquecimento Curricular: um trabalho de articulação e transformação). H.E.M./CEFAM. São Paulo . CENP/abril/1990.

- MARTINS, Pura Lúcia Oliver.** Didática: um aprendizado crítico dentro da própria prática. In: ANDE, 19, 1993.
- MARX, Karl.** O trabalho alienado. In: Manuscritos econômicos e filosóficos. Lisboa: Ed. 70, 1993.
- MELLO, Guiomar Namó de, et. al.** As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. In: Cadernos de Pesquisa, Nº 45, maio, 1993, p. 71-78.
- _____. Magistério. In: ANDE, nº 7, 1984, p. 41-46.
- MEZZAROBA, Solange Maria Beggiano.** Habilitação profissional de magistério - curso de 2º grau: a formação do professor alfabetizador. São Paulo: PUC, 1987 (Dissertação de mestrado).
- MIDÉA, Vera Lúcia Libaldi.** Proposta de metodologia de trabalho no curso de habilitação para o magistério. In: CENAFOR. A escola normal hoje? São Paulo, 1983, pp. 57-66.
- MILLER, Maria Lúcia Rodrigues.** A formação de quadros para o ensino fundamental e normal. A ação do Estado brasileiro no período de 1930 a 1960. São Paulo: PUC, 1992 (Dissertação de Mestrado).
- MOURA, Maria Isabela Gerth Landell de.** Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), no Estado de São Paulo: resgatando sua história e analisando sua contribuição. São Paulo: PUC, 1991 (Dissertação de mestrado).
- ONÁINDIA Y. Liqueira Maria Alicia.** A formação e a prática de professores de 1ª a 4ª série do 1º grau iniciantes no exercício docente. São Paulo: PUC, 1983 (Dissertação de mestrado).
- OTT, M.B.** Ensino por meio de solução de problemas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) A didática em questão. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1989 (8ª ed.).

- PEREZ, José Roberto Rus. A Política educacional do Estado de São Paulo - 1967-1990. Campinas, Unicamp. (Tese de doutorado).
- PEREIRA, Maria Candida Sandoval Camargo. A escola normal hoje.. In: CENAFOR. A escola normal hoje? São Paulo, 1983, pp. 15-48.
- PINHEIRO, Lúcia M., et. al.. Formação do professor primário no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro (52) 115, 1969, pp. 113-136.
- RODRIGUES, Neidson. Função da escola de 1º grau numa sociedade democrática. In: ANDE nº 8, 1984, pp. 17-24.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930-1973). Petrópolis: Vozes, 1987 (9ª ed.).
- ROSENTAL, M. e IUDIN, P. Pequeno dicionário filosófico. Moscou: Editora Política do Estado. São Paulo: Livraria Exposição do Livro, 1959.
- SANTOS, Carlos Alberto Gomes dos. Pressupostos teóricos da didática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). A didática em questão. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1989 (8ª ed), pp. 32-37.
- SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis Nº 5.540/68 e Nº 5.692/71 In: Educação do senso comum a consciência filosófica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1993.
- SAVIANI, Nereide. Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método de ensino. São Paulo: PUC, 1993 (Tese de doutorado).
- _____. Escola e democracia. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1993 (27ª ed.).
- _____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1993 (11ª ed.).
- _____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991 (2ª ed.).

- SÃO PAULO.** SE/CENP. Avaliação: reflexão sobre o tema e apresentação de indicadores para a avaliação de docentes e dos grupos de implementação dos CEFAM, 1991.
- SÃO PAULO.** SE/CENP. Proposta preliminar para as disciplinas: didática/ prática de ensino e estágio. H.E.M./CEFAM. 1993 (3ª ed.).
- SÃO PAULO.** SE/CENP. A direção e a questão pedagógica. Org. DURAM, Maríli Claret Geraes (Org) 1988.
- SÃO PAULO.** Secretaria da Educação, CENP. Habilitação específica de 2º grau para o magistério - proposta de revitalização 1979-1981. Vol. I, II, III.
- _____. _____. CEFAM: um projeto para valorizar o magistério, 1990.
- _____. _____. Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do magistério: síntese de um processo, 1988.
- _____. _____. 1º encontro de coordenadores do CEFAM, fevereiro, 1988.
- _____. _____. CEFAM: os caminhos da implantação (subsídios para a continuidade das ações), 1989.
- _____. _____. Relatório de acompanhamento da implantação do Projeto CEFAM, 1991.
- _____. _____. O Projeto CEFAM: avaliação de percurso. São Paulo SE/CENP, Série Educacional, 1992.
- _____. _____. Habilitação específica de 2º grau para o magistério - proposta de revitalização. Ações desenvolvidas no processo de revitalização (1979-1981). Vol. I, II e III.
- SEVERINO,** Antonio Joaquim. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. In: ANDE N° 17, 1991, pp. 29-40
- SEVERINO,** Antônio Joaquim. Uma nova esperança para a formação do professor? 1989 (Mímeo).

- SEVERINO**, Antonio Joaquim. Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade. In: CENPEC. Capacitação de Coordenador Pedagógico do CEFAM. Período de 14/06 a 16/06/93. pp. 11-21.
- SILVA**, Rose Neubauer da. Formação de professores das séries iniciais. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo (87) novembro, 1993, pp. 31-44.
- SOUZA**, Paulo Nathanael Ferreira de. Escola Normal: necessidade ou saudosismo. In: CENAFOR. A escola normal hoje?. São Paulo: 1983, pp. 6-8.
- TANURI**, Leonor Maria. o problema da formação do magistério. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 46 (104) outubro-dezembro, 1966, pp. 287-288.
- _____. Leonor Maria. Entrevista. In: CAMPOS, A. N. Z.M. de. A escola Normal paulista: acertos e desacertos. São Paulo: PUC, 1987 (Dissertação de Mestrado).
- _____. A administração do ensino no Brasil: centralização x descentralização. In: Revista Didática, São Paulo, 17, 1981, pp. 5-21.
- TELES**, Antonio Xavier. Introdução ao estudo da filosofia. São Paulo: Ática, 1969 (4ª ed.).
- VICINA**, Tereza Cristina Cruz. O significado do curso de magistério a nível de 2º grau para suas alunas. São Paulo: PUC, 1986 (Dissertação de mestrado).
- WARDE**, Miriam Jorge. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, G.N. et. al.. Educação e transição democrática. São Paulo: Cortez, 1985, p. 73-91.
- WEREBE**, Maria José Garcia. Problemas do ensino normal no Estado de São Paulo. In: Revista de Pedagogia. São Paulo, 5(10), junho-dezembro, 1959, pp. 73-86.

2. DOCUMENTOS:

Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 - alterada pela Emenda Constitucional nº 1 de 17/10/1969. Rio de Janeiro, 1969.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Suplemento Especial, São Paulo, 6 de outubro de 1988. Imprensa Oficial do Estado S.A., IMESP - publicação gratuita.

Constituição do Estado de São Paulo de 1989. Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP - distribuição gratuita.

I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República - 1986-89 (projeto). Brasília, novembro de 1985.

Plano de curso - CEFAM - 1993. E.E.P.S.G. "Monsenhor Bicudo". Marília, S.P., Secretaria da Escola.

Plano Diretor para 1993. E.E.P.S.G. "Monsenhor Bicudo". Marília - S.P., Secretaria da Escola.

3. LEGISLAÇÃO DO ENSINO

DECRETO-LEI Federal nº 1.190 de 04/04/1939. In: São Paulo - Reitoria da Universidade. Legislação do Ensino Superior (1825-1952), 1953, pp. 233-249.

DECRETO-LEI Federal nº 8.530 de 02/01/1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.

DECRETO-LEI Federal nº 1.044 de 21/10/1969. In: São Paulo, SE/CENP. Legislação do Ensino de 1º e 2º graus (federal) - 1980, p. 400-401.

DECRETO Estadual nº 50.133, de 02/08/1968. Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus. Ementário, Vol. 3. São Paulo/SE/CENP, 1976, pp. 1251-1253.

DECRETO Estadual nº 21.833 de 28/12/1983. Governo André F. Montoro. In: Ciclo Básico - Legislação e Normas Básicas. São Paulo/SE/CENP, 1990, p.27-28.

DECRETO Estadual nº 28.170 de 21/01/1988. Governo Orestes Quéricia. In: Ciclo Básico - Legislação e Normas Básicas. São Paulo/SE/CENP, 1990, p. 28-30.

DECRETO Estadual nº 29.501 de 05/01/1989 - Governo Quéricia. Publicado no DOE de 06/01/1989. Seção I.

- DECRETO Estadual nº 25.469, de 07/07/1986. Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus. Vol. XXII. São Paulo/SE/CENP, 1986, pp. 83-84.
- DECRETO Estadual nº 28.089 de 11/01/1988. Publicado no DOE de 14/01/1988. Seção I.
- DELIBERAÇÃO CEE nº 21/1976. Acta do CEE de out.-dez. de 1976, editada em novembro de 1977.
- DELIBERAÇÃO CEE nº 30/1987. Acta CEE de 08/01/1988, p. 16.
- INDICAÇÃO CEE nº 15/1987. Acta CEE out.-nov.-dez.. Editada em setembro de 1988, pp. 83-93.
- LEI Estadual nº 3.739 de 22/01/1957. São Paulo DOE de 23/01/1957, p. 3.
- LEI Estadual nº 10.038, de 05/12/1968. Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus. Ementário. Vol. I. São Paulo SE/CENP, 1976, pp. 348-353.
- LEI Federal nº 4.024/ 1961. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus. Organizado por Moyses Brejon. Pioneira, 1976 (7ª ed.).
- LEI Federal nº 5.540/ 1968. CFE. In: GUIDO, Ivan de. Ensino Superior, Legislação e Jurisprudência. Rio de Janeiro: MEC : COLTED, 1969, pp. 75-85 (2ª ed.).
- LEI Federal nº 5.692/1971. CFE, São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação e normas básicas para a sua implantação. Compilação e organização: Leslie Maria J.S.R. e José A.P.S., 1983. pp. 43-54.
- LEI Estadual nº 500 de 13/11/1974. São Paulo , Secretaria de Educação - CENP - Legislação de ensino de 1º e 2º graus. Ementário. Vol. 2, p. 493.
- LEI Federal nº 6.202 de 17/04/1975. In: São Paulo - SE/CENP. Legislação do Ensino de 1º e 2º graus (federal), 1980.
- LEI Federal nº 7.044/1982. São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (Federal). Compilação e organização: Leslie Maria J.S.R. e outras, 1982. Vol. IX, pp. 48-50.

- LEI Complementar nº 444 de 27/12/1985. São Paulo, Secretaria da Educação. Estatuto do Magistério, 1986.
- PARECER CFE nº 251 de 1962. DOCUMENTA, 11, janeiro-fevereiro de 1963, pp. 59-66.
- PARECER CFE nº 45/1972. DOCUMENTA, 134, janeiro de 1972. Anexo a Resolução CFE Nº 2/ 1972.
- PARECER CFE nº 349/1972. DOCUMENTA, 137, abril de 1972.
- PARECER CFE nº 1.600/ 1971. DOCUMENTA, 174, maio de 1975.
- PARECER CEE nº 352/1988. Acta-CEE, abril-maio-junho de 1988, pp. 30-41.
- RESOLUÇÃO CEE nº 07/1963. Ata CEE. Suplemento (1963-1965). Ano II, 1966, pp. 25-57.
- RESOLUÇÃO CEE nº 36/1968. ATA CEE Nº 12 - ano VII. 197, pp. 50-57.
- RESOLUÇÃO CFE nº 08/1971, anexo ao Parecer CFE Nº 853/1971.
- RESOLUÇÃO SE nº 241 de 29/11/1985. In: Ciclo Básico - legislação e normas básicas. São Paulo: SE/CENP, 1990, pp. 41-43.
- RESOLUÇÃO SE nº 279 de 28/12/1988. Publicada no DOE de 29/12/1988, Seção I, p. 19.
- RESOLUÇÃO SE nº 15 de 28/12/88. Instruções anexas. DOE, São Paulo, Seção I, 29/01/1988, p. 10.
- RESOLUÇÃO SE nº 14 de 28/01/1988. DOE, São Paulo, 29/01/1988, p. 10.
- RESOLUÇÃO SE nº 29 de 27/01/1989. Publicado no DOE de 28/01/1989, Seção I, p. 12-13.
- RESOLUÇÃO SE nº 269 de 22/12/1993. Publicado no DOE de 23/12/1993, Seção I, p. 17.
- RESOLUÇÃO SE nº 262, de 15/12/1992. Legislação do ensino de 1º e 2º Graus - Estadual_- São Paulo/SE/CENP.. Volume XXXIV. pp. 201 a 208

I - PESQUISA JUNTO ALUNOS: QUESTIONÁRIO

I - Dados Pessoais:

Você mora na cidade

Bairro.....

Você exercia alguma atividade remunerada antes de começar a estudar no CEFAM?

() Sim. Qual?.....

() Não.

Reside com:

() os pais () outros familiares () sozinho () amigos

II - Dados familiares e condições de moradia:

Sua casa é:

() própria () alugada () cedida

As paredes são de:

() tijolos () tábuas () tijolos e tábuas

Possui..... cômodos. Residem nela..... pessoas.

Sua família possui outras propriedades (casas, terrenos, telefones, sítios, etc.)

() Sim. Quais?

() Não.

Trabalha(m) na família..... pessoa(s).

Renda familiar (em salários mínimos)

- () entre 1 e 5 salários
- () entre 6 e 10 salários
- () entre 11 e 15 salários
- () mais de 15 salários

Sua família possui carro?

- () sim. Quantos
- () não.

Profissão do (a):

Pai.....Nível de instrução

Mãe.....Nível de instrução

Esposo(a).....Nível de instrução

III - As questões dos itens III, IV, V,VI e VII, deverão ser respondidas imediatamente abaixo de cada questão.

1) Como você ficou sabendo do curso do CEFAM?

.....

.....

.....

2) Quais as razões que o levaram a cursar o CEFAM?

.....

.....

.....

3) Se não houvesse bolsas de estudo no CEFAM, seria possível você fazer este curso em período integral? Por quê?

.....
.....
.....

4) Sem a bolsa de estudos a sua família poderia mantê-lo durante os quatro anos de curso?

.....
.....
.....

IV - Expectativas iniciais em relação ao curso:

1) Quais foram as suas expectativas iniciais em relação ao curso do CEFAM?

.....
.....
.....
.....

2) Considerando as relações interpessoais (professor-aluno-diretora-coordenadora) os conteúdos, metodologias, avaliação. Em quais aspectos o CEFAM atendeu ou não as suas expectativas? Justifique.

.....
.....
.....

V - Sobre a qualidade do trabalho pedagógico:

1) Você percebe a existência de professores verdadeiramente comprometidos com a qualidade do ensino no CEFAM, e que o demonstram não apenas no discurso, mas também em prática pedagógica? Como esse compromisso se evidencia em sala de aula?

.....
.....
.....

2) Nesses 4 anos de CEFAM, você diria que vivenciou uma experiência democrática na relação professor-aluno dentro do processo ensino-aprendizagem? E no que diz à relação aluno-coordenação-direção? Justifique suas respostas.

.....
.....
.....

VI - Dados gerais sobre o curso:

1) Quais as disciplinas do 3° e 4° anos que você considera fundamentais neste curso? E quais lhe parecem ser dispensáveis?

.....
.....
.....

2) Quais as formas de avaliação utilizadas no CEFAM? Você as considera adequadas? Que sugestões você pode apresentar para melhorar o processo de avaliação neste curso?

.....

VII - Avaliação do curso e expectativas futuras:

1) Dê uma nota de 0 a 10 para a qualidade do curso oferecido pelo CEFAM de Marília, considerando o seu objetivo de formar professores competentes politicamente e tecnicamente para exercer sua profissão. Dê uma nota de 0 a 10 para o seu desempenho no curso. (0 a 3 ruim, 4 a 5= regular, 6 a 8=Bom, 9 a 10=ótimo).

Nota do curso

Nota do meu desempenho=

2) Se você pudesse mudar o que quisesse no curso do CEFAM, para torná-lo mais adequado possível à formação do professor I, o que você mudaria? Por quê?

.....

3) Considerando que você está concluindo o curso, você se sente competente... política e tecnicamente para assumir uma classe de alunos? Por quê?.....

.....

4) Após concluir o CEFAM, você pretende exercer a profissão de professor? Por quê?

.....
.....
.....

5) Considerando a profissão de professor e mais outras duas que você pudesse exercer, classifique-as por ordem de preferência:

1ª opção.....2ª opção 3ª opção.....

6) Você pretende fazer de imediato um curso superior? Qual curso? Por quê?

.....
.....
.....

7) Se você pudesse voltar no tempo, levando as experiências adquiridas neste curso, você o escolheria novamente ou procuraria outro curso? Por quê?

.....
.....
.....

8) Diga, no verso desta página, o que você considera ser importante comentar sobre o CEFAM e que não foi abordado.

.....
.....

II - ENTREVISTA COM O PROFESSOR - ROTEIRO

Vida estudantil e profissional, visão do professor sobre o ensino público atual e o curso oferecido pelo CEFAM de Marília.

- 1) Da pré escola ao ensino superior, quais os graus que você cursou em escola pública e quais os que foram feitos em escola particular?
- 2) Quais as habilitações de nível superior que você possui? Atualmente, você está fazendo algum curso? Por quê?
- 3) Recupere a sua trajetória profissional no Magistério.
- 4) Como você vê a situação atual do ensino público? (aspectos: político, social, pedagógico, situação profissional dos professores, atuação dos alunos e expectativa de futuro desse ensino).
- 5) A elaboração de seu plano de ensino foi um processo individual?
- 6) Qual foi a sua preocupação principal ao elaborar seu plano de ensino?
- 7) Quais foram os recursos materiais de apoio ao planejamento e os critérios utilizados para selecionar os conteúdos?
- 8) Qual sua sugestão para o planejamento das disciplinas no início do ano letivo, no CEFAM?

- 9) Durante o ano letivo, você reformulou o seu plano de ensino? O que você reformulou e por quê?
- 10) Existe integração entre os professores dessa disciplina, com relação aos conteúdos a serem desenvolvidos? Justifique.
- 11) Existe integração entre os professores de todas as disciplinas, em relação ao plano de curso de CEFAM? Justifique.
- 12) Comente sobre a sua metodologia de trabalho: fundamentação teórica, estratégias de ensino, recursos didáticos, processo de avaliação e a razão da escolha desta metodologia.
- 13) O que você pretende mudar em sua postura metodológica em 1994? Por quê?
- 14) Existe unidade em relação à conduta metodológica entre os professores no CEFAM? Você vê a unidade metodológica como necessária? Por quê?
- 15) Como você avalia, em termos qualitativos, o curso deste CEFAM?
- 16) Dê sugestões para melhorar as condições de trabalho e a qualidade deste curso? Qual(is) desta(s) sugestão(ões) você considera prioritária(s)?
- 17) Qual é o seu parecer sobre o desempenho escolar dos alunos no CEFAM?
- 18) Existem alunos que apresentam desinteresse, irresponsabilidade nos deveres etc. Como você acha que deveria ser resolvida essa questão? Por quê ela não está sendo assim resolvida?
- 19) Dê o seu parecer sobre o trabalho desenvolvido pela atual coordenadora do CEFAM. Quais as mudanças que você considera serem necessárias?

- 20) **Você procura contribuir para o desenvolvimento do senso ou espírito crítico de seus alunos? Como essa contribuição efetiva-se no seu fazer didático?**
- 21) **A greve de 79 dias, em 1993, prejudicou ou não a formação dos alunos? Por quê?**
- 22) **Em sua opinião, os CEFAM devem permanecer? Por quê?**
- 23) **Relate alguma observação que você faz sobre o CEFAM, que não abordamos ainda, ou que você queira melhor esclarecer ou reforçar?**



ESTADO DE SÃO PAULO

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

DRE. "PROF. JOÃO NUNES MIRANDA" - MARÍLIA

INSTRUÇÃO ANEXA À RES. SE. 14, DE 28 DE JANEIRO DE 1988.

Dispõe sobre concessão de bolsa de estudos aos alunos do CEFAM, de conformidade com o previsto no artigo 4º do Decreto nº 28009, de 13, publicado a 14/01/88.

- I - Terá direito à bolsa de estudos durante os 4 (quatro) anos do curso, prevista no artigo 4º do Decreto nº 28009/88 o aluno:
 - a) regularmente matriculado no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério;
 - b) que vier a se transferir de um CEFAM para outro;
 - c) que tiver assumido, por escrito, as determinações contidas no Termo de Compromisso (anexo) quando da efetivação da matrícula.

- II - Perderá o direito à bolsa de estudos o aluno:
 - a) que vier a ser retido na série;
 - b) que vier a desistir ou se transferir para outro estabelecimento de ensino, excluídos os CEFAMs;
 - c) cujo índice de frequência, salvaguardados os casos previstos na lei, configurar:
 - retenção na série;
 - frequência não integral às atividades do curso;

- d) cujo o índice da frequência a todas as atividades previstas pelo CEFAM for julgado, semestralmente, pelo Conselho de Série, insuficiente para justificar sua permanência no CEFAM.
- III - Poderá sofrer desconto sobre o valor integral da bolsa de estudos, o aluno que por razões não justificadas e/ou não acolhidas, pelo Conselho de série, deixar de comparecer a qualquer das atividades previstas pelo CEFAM.
- IV - A renovação de cada bolsa de estudos estará condicionada à matrícula na série subsequente.
- V - A duração de cada bolsa de estudos será de 12 (doze) meses.
- VI - As situações não previstas nesta Instrução poderão ser solucionadas pelo Supervisor de Ensino ou pelos órgãos de Supervisão do Sistema Estadual de Ensino.
O acompanhamento sistemático da operacionalização da concessão de bolsas, subsidiará estudos, visando o seu aprimoramento.
- VII - Anexo: Termo de Compromisso.



ESTADO DE SÃO PAULO

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

DRE. "PROF. JOÃO NUNES MIRANDA" - MARÍLIA

TERMO DE COMPROMISSO

Eu,.....
 RG, nº, aluno(a) regularmente matriculado(a) no Centro
 Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério de Marília, D.E. e D.R.E. de
 Marília, comprometo-me, pelo presente termo, a contribuir, na esfera de minha atuação,
 para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem do Centro, cumprindo e
 respeitando as determinações que abaixo seguem:

I - Comparecer pontualmente e de forma participante a todas as atividades
 curriculares do CEFAM, submentendo-me:

- a) às normas estabelecidas no Regimento Comum das Escolas Estaduais do 2º
 Grau vigente no que diz respeito à verificação do atendimento escolar;
- b) às normas disciplinares a serem estabelecidas pelo CEFAM;
- c) às exigências a serem propostas para a realização do Estágio Supervisionado;
- d) à apresentação, em tempo hábil, de justificativas de eventuais ausências.

II - Concordar com o desconto e/ou cancelamento da bolsa de estudos, quando o julgamento a ser expresso ao final de cada semestre, pelo Conselho de Série, traduzir:

a) índice de controle de frequência às atividades curriculares que poderão a vir configurar retenção na série;

b) não acolhimento das justificativas apresentadas, para as ausências ocorridas, respeitando os casos previstos em lei.

III - Dar conhecimento, de imediato, à direção do CEFAM, em caso de pedido de transferência, desistência ou abandono do curso.

IV - Concordar com o previsto no artigo 4º da Res. SE nº 14 de 28/01/88, que determina:



ESTADO DE SÃO PAULO

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

DRE. "PROF. JOÃO NUNES MIRANDA"- MARÍLIA

"Artigo 4º - Os alunos matriculados nos CEFAMs terão direito a uma bolsa de estudos correspondentes ao valor do salário mínimo vigente durante aos quatro anos do curso.

§ 1º - salvo em condições excepcionais, os alunos que ficarem retidos em qualquer uma das séries do curso de formação, perderão o direito à renovação de matrícula no CEFAM e serão transferidos para escolas comuns, da rede estadual, com curso de 2º Grau com Habilitação Específica de Magistério.

§ 2º - em caso de desistência ou transferência para escola comum, o pagamento da bolsa será automaticamente cancelado.

§ 3º - a critério do CEFAM e da DRE, poderá ser exigido dos alunos desistentes e/ou transferidos, a restituição ao Estado do valor da bolsa recebido até a data em que se configure o processo de desistência ou pedido de transferência".

assinatura do(a) aluno(a)

assinatura do(a) responsável