

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CENTRO DO
DEBATE: AS TRILHAS E TRAMAS DA DISCIPLINA
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO
FUNDAMENTAL NOS CURSOS NORMAIS**

Autor: Dagoberto Luís Salas Marcos

Orientador: Prof. Dr. Cleiton de Oliveira

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Este exemplar corresponde à
redação final da dissertação
defendida por Dagoberto Luís Salas
Marcos e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 23 / 10 / 00

Assinatura: _____

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Campinas, SP

2000



As discussões que trago neste trabalho acadêmico, estão imersos numa temática mais específica em torno da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental nos Cursos Normais. Privilegiando especialmente a revisão dos conteúdos programáticos e diretrizes curriculares como um dos meios possíveis para suplantar as causas do fracasso escolar e da má qualidade do ensino fundamental, essa pesquisa insere e debate a questão em pauta num contexto mais amplo, sob o eixo de análise da profissionalização do professor.

Pautado sob essa premissa, a investigação tomou como análise os planos de ensino dos professores da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, profissionais da rede pública estadual de São Paulo, confrontando estes – conteúdos programáticos – com as ações governamentais em torno das diretrizes curriculares, para entender o porquê dessa visão reducionista e estereotipada, acerca das suas transformações epistemológicas e didáticas no contexto escolar.

Nessa permanente busca das balizas que vem orientando a trajetória desse componente curricular nos cursos de formação de professores, procurei apreender possíveis tendências / abordagens / enfoques, analisando esses resultados à luz do cenário social atual, com a introdução de novas tecnologias e relações sociais de trabalho, que requer mudanças no eixo de análise desta em questão.

Ao final, foi possível perceber que a estaticidade dessa disciplina se deve, em grande parte, a ausência de políticas públicas de formação continuada e do debate em torno das diretrizes curriculares, implicações notáveis e deficitárias para a melhoria da profissionalização do professor e, conseqüentemente, das causas do fracasso escolar.

ABSTRACT

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

The discussions I lering in this academic work, are about the article around the discipline about the Structure and Functioning of Elementary School at normal teacher's college. My special points are the program review and to find the reasons why the students fails at school and the best way this faillure be cut, the low quality of our scool was discussed and how could we managed to improve the performance of the teachers too.

Why are they so reductionest and setereotyping these are the questions we are trying to answer, so we decide to compare the classes and programs schemes from a public school with the governamental actions about the devices and the way the curriculum program are supposed to be given.

Searching this point and what happens with it I tried to grab the most importants and to analise it according our social life nowadays. I found that the new tecnology and the way the social relations chips has changed at work we have to face it in a different way.

At last it was possible to discover that the public politics are issing the teacher must be floolwed all the time with new courses that will give them a new direction and explanetions about new plans. They must discuss about it, then we'll find the reasons about faillure at school.

DEDICATÓRIA

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

À LUIZ MARCOS (In Memoriam)

e

MARIA SALAS MARCOS,

meus pais...

Por tudo que a VIDA NA ESCOLA não lhes permitiu aprender,

mas a experiência da ESCOLA DA VIDA ensinou...

a eles agradeço essa sabedoria,

responsável pelo produto deste trabalho,

por esta vida,

pela caminhada vivida até aqui.

AGRADECIMENTOS

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Ao finalizar essa pesquisa rememoro a caminhada não só da sua construção, mas especialmente a convivência com seres humanos cheios de sabedoria, afeto, carinho, solidariedade, paciência, compreensão e muito amor, das quais cresci/amadureci com todas elas.

No processo de formação, compartilhei (inúmeras) dúvidas, (poucas) certezas, (alegres) descobertas, (eminentes) críticas, (incansáveis) encontros, que foram surgindo, afinando-nos ainda mais, eu e vocês, eu e o meu trabalho, eu e a academia, eu e o meu orientador.

Estas pessoas conseguiram, de alguma forma, quebrar a marca árdua do trabalho acadêmico, a solidão e me fez sentir o que Dinah Silveira de Queiroz chamou de "*solidão povoada*". Com o diálogo afetivo de muitos e o apoio intelectual de outros, este trabalho não teria a perfeição e os retoques tão necessários, para que possa ser lido e contribuir para a humanidade. A estas, ofereço um cantinho especial no fundo do meu coração e digo-lhes o meu MUITO OBRIGADO.

Primeiramente, ao meu Orientador – Prof. Dr. Cleiton de Oliveira, magnânima figura, que com certeza rompeu minha solidão, com sua presente marcante, cheia de paixão e ânimo, reduzindo em

muito as imperfeições desse trabalho, dando-me muito orgulho pelo mesmo e pela convivência desses longos anos sob tão segura orientação, através do seu olhar crítico, detalhista, mas compreensivo, me deixou inusitado pela experiência e lição de vida da qual me proporcionou nesta jornada.

À Prof^a. Dr^a. Sandra Maria Zákia Lian de Souza e ao Prof. Dr. José Roberto Rus Perez, leitores atentos dos propósitos iniciais desta pesquisa, com contribuições extremamente relevantes para o prosseguimento do trabalho, por ocasião do Exame de Qualificação.

Às meninas do Programa de Pós-Graduação em Educação – FE/UNICAMP, Wanda e Nadir e, mais tarde, à Cidinha pela atenção e presteza com que sempre atenderam às minhas solicitações. Em especial, a Ana Maria e Marina pela amizade que transcendeu do profissional ao pessoal e pela compreensão nos momentos em que tanto necessitei do seu afeto profissional, bem como do calor humano que lhes é tão próprio.

À Maria Izilda de Oliveira Motta e Maria Aparecida Girardi, educadoras da qual tenho tamanho apreço em tê-las como amigas, não negaram palavras de conforto e encorajamento nas horas de desânimo e sei bem, torceram por essa chegada.

À Virgínia Aparecida de Carvalho Pereira, verdadeira admiradora dos meus atos e torcedora para que eu pudesse superar todos os obstáculos dessa trajetória, sempre disposta a ouvir minhas lamúrias.

À Leni Gonçalves, sempre presente com sua luz na torcida dos bastidores, pelos resultados deste trabalho e pela sua sensibilidade

afetiva, que lhe é tão peculiar, nos conselhos amigos que sempre disponibilizou com tanto afago.

À Valdete dos Santos e Adilson Aparecido da Silva, amigos de toda a eternidade.

Ao Antonio Astolphi, amigo e companheiro de profissão, grande conhecedor da legislação e projetos educacionais referente ao magistério público paulista, com quem pude dialogar e confiar grandes “achados bibliográficos”, tornando mais preciso diversas informações alocadas nesta pesquisa.

À Dona Zelinda e Alaíde, amigas interioranas pelo grande coração e carinho com que sempre me trataram e, em especial, à Neuza P. Frizon Finotti, amiga da graduação da Pedagogia inicialmente, cuja generosidade sem limite, nos faz acreditar que tudo é possível.

Aos parentes e amigos, principalmente aqueles que souberam entender minhas ausências para a finalização desse trabalho, mais que isso, tentaram romper de diferentes formas, com gestos e palavras amigas e de encorajamento o percurso solitário que é tão próprio dessa jornada.

À Aida Maria Monteiro da Silva, amiga fruto do Mestrado em Educação-USP/UNICAMP, que não negou valiosas “*assessorias acadêmicas*”, discutindo inúmeras partes deste trabalho, compartilhando comigo sua amizade e experiência de pesquisadora, contribuindo com valiosas sugestões nos rumos desta Dissertação.

À minha irmã Maristela Salas Marcos, que me socorreu com os meus desconhecimentos da informática e embelezou este texto com sua perspicácia e sabedoria, dando contornos diferentes às estéticas geométricas, tornando minha caminhada mais tranqüila.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro à concessão da Bolsa de Estudos, que muito contribuiu para a viabilização da pesquisa ora concluída.

À Olga Durand Mussoi, companheira da Pós-Graduação, que congratulou-se afetivamente comigo nos momentos de exaustidão e das grandes dificuldades iniciais do Mestrado.

Aos amigos professores do Magistério Público Oficial do Estado de São Paulo, pela oportunidade de aprender sempre, por acreditarem no meu potencial e pelo companheirismo que tanto faz bem.

Ao Antônio José Lopes Alves, carinhosamente conhecido por Marcos, pelo incentivo constante junto a reta final deste trabalho, não mediu esforços de um amigo companheiro, incentivando-me diante das dificuldades, mais que isso, pela luz, compreensão, força espiritual que buscou, procurando energizar e amenizar essa etapa tão árdua e inconstante. Sua presença e disponibilidade, constante e cotidiana, tornou esse percurso decisório mais afável.

Ainda na lembrança, às professoras Zoé Carrara Adas, Nadir Nazari e Maria Cavlaki Garcia, educadoras presentes desde o período da minha alfabetização até a minha formação como professor primário, não poderia deixar de lhes oferecer e dizer que os frutos

aqui colhidos, foram também tecidos indiretamente por obras das suas mãos, nesses tantos anos em que passamos junto na querida cidade natal e capital da amizade, Lucélia. Em especial, à Eunice Maris, educadora brilhante (in memoriam), que deu continuidade aos trabalhos destas, durante minha estadia na graduação em Pedagogia, transpondo do lado profissional ao pessoal, conhecimentos dos quais também se encontram incorporados nessa pesquisa, que com certeza, do lugar onde se encontra, estará rejubilando por saber da existência desse trabalho e poder saber o quanto faz falta suas palavras meigas, como pessoa e educadora que sempre se fará presente na minha trajetória.

À Célia Ribeiro, ser humano inesquecível, pela extrema sensibilidade e perfeição que redigiu o abstract, possibilitando que educadores de outros países tenham acesso às discussões / debates aqui travados, extrapolando os limites geográficos desta nação, compartilhando contribuições à educação.

Finalmente, aos professores de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, atuantes nos cursos normais, que aceitaram dialogar comigo as trilhas e tramas, desafios e sonhos dessa disciplina, despindo suas intenções, expressas nos planos de ensino, contribuição inevitável, sem a qual os objetivos dessa pesquisa não seriam concretizados. Com vocês, pude compreender melhor os caminhos/rumos dessa disciplina.

A TODOS...

*Obrigado por existirem e
fazerem parte da minha caminhada.*

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
ANDE	Revista da Associação nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós – Graduação em Educação
APEOESP	Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM	Associação de Pais e Mestres
ATP	Assistente Técnico – Pedagógico
ATPCE	Assessoria Técnica de planejamento e Controle Educacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério
CFE	Conselho Federal de Educação
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
CENAFOR	Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação profissional
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CENPEC	Centro de Pesquisas para a Educação e a Cultura
CIE	Centro de Informações Educacionais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
CPP	Centro do Professorado Paulista
DE	Delegacia de ensino

GLOSSÁRIO DE SIGLAS (Continuação . . .)

DER	Diretoria de Ensino da Região
DRE	Divisão Regional de Ensino
DRECAP	Divisão Regional de Ensino da Capital (1, 2 ou 3)
DRHU	Departamento de Recursos Humanos
EE	Escola Estadual
ESTRUFUNC	Estrutura e Funcionamento do Ensino
FCC	Fundação Carlos Chagas
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FE/UNICAMP	Faculdade de Educação – Universidade de Campinas
FE/USP	Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
HEM	Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério
HEM-Padrão	Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério da Escola - Padrão
IMESP	Imprensa Oficial do Estado
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFIC	Programa de Formação Integral à Criança
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica / Rio Grande do Sul
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica / São Paulo
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEE/SP	Secretaria Estadual da Educação de São Paulo

GLOSSÁRIO DE SIGLAS (Continuação . . .)

SP	São Paulo
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília
UNIBAN	Universidade bandeirante de São Paulo
UNICAMP	Universidade de Campinas

LISTA DE QUADROS

QUADRO	TÍTULO	PÁG
1	Estrutura Didática da Escola Normal na Reforma Gustavo Capanema	38
2	Currículo do Curso Normal (1º Ciclo) Regentes do Ensino Primário Reforma Gustavo Capanema	39
3	Currículo do Curso Normal (2º Ciclo) Formação de Professores Primários Reforma Gustavo Capanema	43
4	Currículo da Escola Normal Formação de Professores Primários no Estado de São Paulo Código de Educação – Decreto 5.884 / 33	47
5	Currículo do Curso Pré-Normal no Estado de São Paulo	55
6	Currículo da Escola Normal Paulista Consolidação das Leis do Ensino (Decreto 17.698/47)	56
7	Currículo da Escola Normal em 1959 Estado de São Paulo – Curso Diurno	61
8	Currículo da Escola Normal em 1959 Estado de São Paulo – Curso Noturno	63
9	Estrutura Didática da Escola Normal Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 4024/61	85
10	Currículo da Escola Normal em nível colegial Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 4024/61	86
11	Currículo da Escola Normal em São Paulo Reforma Educacional pelo Decreto 50.133/68	93
12	Matrícula inicial no Ciclo Colegial para o Curso Normal no Estado de São Paulo	98
13	Estrutura Didática-Administrativa do Ensino de 1º e 2º Graus – Lei 5692/71	107
14	Níveis de Habilitação e Formação Profissional para o exercício do Magistério, segundo a Lei 5692/71	113

LISTA DE QUADROS (Continuação)

QUADRO	TÍTULO	PÁG
15	Currículo da Habilitação Magistério em 1977	119
16	Evolução da oferta da Habilitação Magistério no Estado de São Paulo no período 1978 - 1983	122
17	Currículo da Habilitação Magistério- 2º Grau 1988 Reformulação proposta pela Del. CEE 30/87	153
18	Currículo para os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério – CEFAM do Estado de São Paulo	155
19	Número de alunos matriculados na Habilitação Específicas de 2º Grau para o Magistério na Rede Pública Estadual de São Paulo no ano de 1996	170
20	Estimativa numérica sobre os Cursos Normais da Rede Estadual oferecidos em nível médio no Estado de São Paulo	177
21	Currículo da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério proposto pela Lei 5692/71	221
22	Currículo proposto para pesquisa com professores da Habilitação Magistério (2º Grau) do Estado de São Paulo	229
23	Demonstrativo das disciplinas optativas oferecidas pelas escolas apontadas pelo professores	231
24	Demonstrativo das disciplinas da Parte Diversificada escolhidas pelos professores da HEM	235
25	Matriz Curricular da Base Comum Curso Normal em período parcial ou integral Rede Pública Estadual de São Paulo – Ano: 1998	271
26	Matriz Curricular da Parte Diversificada Curso Normal em período parcial ou integral Rede Pública Estadual de São Paulo – Ano: 1998	275
27	Componentes dos Planos de Ensino adotados pelos professores da disciplina ESTRUFUNC	295 297
28	Síntese quantitativa das Referências Bibliográficas elencadas nos Planos de Ensino da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental	333 335 e 337

LISTA DE QUADROS (Continuação)

QUADRO	TÍTULO	PÁG
29	Seleção de Métodos / Procedimentos / Técnicas de Ensino	355
30	Síntese dos Instrumentos de Avaliação	359

RELAÇÃO DE MAPAS

MAPA	TÍTULO	PÁG
I	Localização geográfica dos planos de ensino dos professores de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental pertencentes às Delegacias de Ensino / Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo – COGSP	21
II	Localização geográfica dos planos de ensino dos professores de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental pertencentes às Delegacias de Ensino / Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino do Interior – CEI	23

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
• A origem do problema	03
• Pontuando os rumos da trajetória: algumas questões de ordem metodológica	13
• Pintando o mapa, traçando o espaço geográfico: o universo da pesquisa em questão	17
• A apresentação de cada capítulo nessa Dissertação de Mestrado	25
 CAPÍTULO I	
A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA O MAGISTÉRIO PRIMÁRIO: A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NORMAL	29
• Iniciando o percurso, algumas palavras	31
1.1. – A educação brasileira e os fatores decorrentes do Golpe de Estado em 1937: Do autoritarismo imposto à democracia conquistada	33
1.2. – A organização da escola normal na Lei 8.530/46	37
1.3. – Os descompassos legais marcados pela Reforma Gustavo Capanema na Educação Escolar	50
1.4. – A escola normal no Estado de São Paulo em 1947: A consolidação das leis do ensino	54
1.5. – A formação de professores no Estado de São Paulo: Em busca da especificidade da escola normal	60
1.6. – O debate em torno do processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024/61.....	70
1.7. – O silêncio na Educação Brasileira – O Golpe Militar de 1964	78

1.8. – A evolução da escola normal na década de 60 – Alguns aspectos do magistério primário no Estado de São Paulo	
1.9. – A Reforma Educacional Paulista de 1968: Implicações na formação e carreira do magistério primário	89

CAPÍTULO II

POLÍTICA EDUCACIONAL PROFISSIONALIZANTE E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS DO 1º GRAU: A HABILITAÇÃO ESPECÍFICA DE 2º GRAU PARA O MAGISTÉRIO	101
• Pontos da caminhada	103
2.1. – O impacto da profissionalização compulsória no ensino de 1º e 2º Graus: Notas preliminares acerca da Lei 5.692/71 ...	105
2.2. – A descaracterização da escola normal: A habilitação para o magistério no 2º Grau – Uma formação do professor de segunda categoria	110
2.3. – Habilitação específica de 2º grau para o magistério no Estado de São Paulo: Implantação, trajetória e impasses	114
2.4. – O processo de democratização do contexto político-educacional dos anos 80 – As conseqüências da Lei 7.044/82...	126
2.5. – Formando professores após a Lei 7.044/82: Avaliando a caminhada, propondo diretrizes	130
2.6. – Da denúncia ao anúncio de perspectivas: A reordenação curricular nos cursos de formação de professores em nível médio no Estado de São Paulo	132
2.7. – A origem dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério – CEFAM – Breve Histórico .	136
2.8. – Novos caminhos – A Constituição Cidadã de 1988: Uma contextualização sobre os fatos iniciais	142
2.9. – Novas perspectivas para a formação do professor: A história dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério no Estado de São Paulo	146

2.10. – A política educacional paulista para a formação do professor das séries iniciais dos anos 90	
2.11. – Aspectos quantitativos dos cursos de formação de professores em nível de 2º grau no Estado de São Paulo	169
2.12. – A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação do professor para as séries iniciais da educação básica no ensino superior	178
2.13. – Que caminhos teóricos as pesquisas sobre formação de professores apontam para o final do século?	184

CAPÍTULO I I I

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DOS ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS AOS SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS	191
• Pontuando algumas questões	193
3.1. – Gênese e reflexões iniciais sobre a legislação regulamentadora da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus nos cursos de formação de professores	195
3.2. – Estrutura e Funcionamento do Ensino: Uma palavra sobre seu sentido etimológico – tentativa de aproximação dos termos à realidade da disciplina em si	206
3.3. – As abordagens / tendências privilegiadas e as perspectivas teóricas: avanço ou retrocesso?	209
3.4. – Primeiras implicações da Lei 5.692/71 no currículo da habilitação específica para o magistério: um caminho de fragmentações	217
3.5. – A disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e seu percurso inicial na habilitação magistério	225

3.6. – Reflexões prospectivas sobre o currículo da formação do professor: um novo olhar para a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	
• 3.6.1. – Novas dimensões à disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau: olhares diferentes	251
3.7. – Curso normal na LDB: Novas referências curriculares na educação escolar	266

CAPÍTULO IV

OS DESAFIOS DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANALISANDO VELHOS PROBLEMAS, BUSCANDO NOVAS COMPREENSÕES	283
• Adentrando os caminhos . . . finalizando a caminhada	285
4.1. – Cruzando estradas: reflexões de uma caminhada	287
4.2. – Abrindo o cenário: um primeiro olhar sobre os planos de ensino dos professores de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental	291
4.3. – Revisitando o cenário, desvendando a situação da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo	301
• 4.3.1. – Objetivos	302
• 4.3.2. – Conteúdos Programáticos	315
• 4.3.3. – Referências Bibliográficas	330
4.3. – Métodos / Procedimentos / Técnicas de Ensino	351

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

CAPÍTULO V	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	365
5.1. – Rastreado o Caminho – Uma tentativa de chegada	367
5.2. – Méritos, deméritos – perspectivas de mudança: implicações das análises efetuadas	373
5.3. – Reflexões Prospectivas	381
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 390
 ANEXO I – PROPOSTA CURRICULAR DE ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL (VERSÃO PRELIMINAR) – 1991	 419
 ANEXO II – GUIAS CURRICULARES PARA OS MÍNIMOS PROFISSIONALIZANTES PARA A HABILITAÇÃO ESPECÍFICA DE 2º GRAU PARA O MAGISTÉRIO. COMPONENTE CURRICULAR: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU - 1979	 445

Introdução

*O sonho caracteriza o ser humano
Qual é o tamanho do nosso sonho?
Queremos uma escolinha?
Queremos uma escola apenas com alguns retoques?
Ou queremos algo novo, entendendo
que aquilo que não é pode vir a ser?*

*. . . "nada é fixo para aquele que alternadamente
pensa e sonha". . .*

Bachelard

Sonhar é ousar . . .

A ORIGEM DO PROBLEMA

A discussão que trago sobre o tema abordado nesta pesquisa são frutos das primeiras preocupações como Pedagogo, tomando corpo e consistência a partir da minha inserção como formador de profissionais para a educação, junto aos Cursos Normais. Assim, falar das trilhas e tramas da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental⁽¹⁾ na Formação do Professor das Séries Iniciais da Educação Básica é rebuscar nos primórdios iniciais da minha trajetória profissional, os motivos que explicam meu interesse pelo objeto de estudo dessa pesquisa.

A investigação dessa disciplina, sob o eixo de análise da Formação do Professor vincula ainda, minhas preocupações atuais mais amplas pela área em questão, consolidado nos poucos anos de trabalho na Educação, por considerar ser esta temática um instrumento preponderante na busca pela melhoria da qualidade ensino.

⁽¹⁾ Desde a constituição de 1988 o ensino de 1º grau passou a denominar-se Fundamental, assim conforme o período analisado a disciplina é denominada Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau ou Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, considero que um dos nós nessa temática muito enfatizada é, sobretudo, quando aponta-se a profissionalização do professor como uma das causas do fracasso escolar e pela má qualidade da educação. Por essa razão, direcionei esta investigação pautada sob uma tendência recente, que vem anunciando essa temática como uma possível saída para mudar o quadro de crise da profissão docente.

Entre estes, a revisão dos conteúdos curriculares pode ser um dos meios possíveis que muito contribuirá para reverter este cenário, seguida da formação continuada/em serviço, ação imprescindível ao sucesso das mudanças propositadas por reformas educacionais/curriculares.

De posse dessas opções, a escolha/identificação, mais a preocupação por esta disciplina fornece o recorte inicial e necessário à problemática maior, qual seja, a Formação de Professores para as Séries Iniciais da Educação Básica, frente às questões de ordem metodológica, como também justifica na mesma ordem, a preferência à disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental em detrimento das demais do currículo.

No alcance dessas questões, o fato de ter atuado como docente no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento Para o Magistério – CEFAM,⁽²⁾ aguçou minhas inquietações como, ao

⁽²⁾ CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério - Escola estadual de ensino médio, criada para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental - educação básica.

mesmo tempo, foi o canal facilitador / germinador do projeto de pesquisa, que ora apresento como produto do Curso de Pós-Graduação em Educação, nesta Dissertação de Mestrado.

Ser docente do CEFAM, me possibilitou o acesso e a participação junto à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP,⁽³⁾ a diversas capacitações e orientações técnicas, visto que o projeto estava no seu ápice com a saída das primeiras turmas de formandos.

Diante disso, algumas ações destinadas à capacitação dos docentes foram realizadas, convictos da reversão do cenário já denunciado em diversas pesquisas sobre a baixa qualificação dos professores. As disciplinas Didática e Estágio Supervisionado, pode-se dizer, galgaram o centro das atenções com diversos encontros e a publicação da proposta curricular em 1991/1992.

A mesma preocupação não foi destinada à disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, pois particularmente, não tive a oportunidade de participar de nenhuma capacitação, durante minha estada no projeto, nem tampouco houve a elaboração de uma proposta curricular bem sedimentada. Concorrendo com essa questão e até o momento, a disciplina em questão tem confinado seus objetivos e orientações a uma versão preliminar da proposta curricular.

⁽³⁾ CENP - Órgão central, responsável pela coordenação e diretrizes pedagógicas, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Ao par desse cenário caótico sobre a disciplina, busquei junto aos órgãos centrais alguma explicação e pouco respaldo me foi dado sobre a temática em si.

Tomado pela minha identificação pela disciplina e pela displicência das autoridades responsáveis, procurei inventariar sua trajetória e, sob uma outra perspectiva, adentrei os meios acadêmicos, resgatando a pouca e quase inexistente teorização que se tem sobre a mesma, fato que fica patente quando se realiza, como fiz, um levantamento bibliográfico⁽⁴⁾ e se percebe quanto ínfimo é o número de obras escritas.

⁽⁴⁾ Cf. levantamento bibliográfico, identifiquei apenas os seguintes:

- BRANCO, Izabel Aurora de Souza. **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus - Considerações Gerais.** [s.l.:s.n.]. Mimeo.
- COELHO, Pedro Rabelo. (1989). *Estrutura e Funcionamento do Ensino: Uma Reflexão Sobre a Prática Pedagógica.* Florianópolis (SC), *Cadernos do CED*, 6 (14), julho/dezembro, p. 7-25.
- _____. (1987). *A Disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino nos Cursos de Licenciatura: do Quadro Teórico à Prática Contraditória.* Ijuí (RS), *Contexto & Educação*, 2 (5), janeiro/março, p. 66-75.
- FURTADO, Bernadete Cândido. (1994). *Estrutura e Funcionamento do Ensino: A Construção do Saber em Questão.* Fortaleza. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Ceará.
- KRUM, Myriam Cunha. (1992). *Importância da Disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino nos Cursos de Formação de Professores no 3º Grau.* Porto Alegre. Dissertação de Mestrado, PUC/RS.
- LORENZONI, Lucinda Maria. (1989). *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus - Sentido, Posição, Valor e Perspectiva da Disciplina nos Cursos de Formação do Professor, no Contexto da Universidade.* Porto Alegre/PUC/RS. *Revista Educação*, 12 (17), p. 23-30.
- MARCOS, Dagoberto Luís Salas. *O Conteúdo Atual da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau nos Cursos de Formação de Professores: Uma Contribuição ao seu Estudo.* Comunicação apresentada no VIIIº Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Florianópolis. *Anais do VIIIº Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.* Florianópolis, NUP / CED / UFSC, volume I, p. 410-411.
- _____. *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau: sua Gênese nos Cursos de Formação de Professores.* Comunicação apresentada no I Congresso

Na permanente busca nos rumos e no diminuto interesse demonstrado por muitos neste assunto, inclusive professores e alunos, outra vertente passou a ser o crivo das minhas atenções e até hoje perdura, o que me permite dizer a existência de uma cultura estereotipada sobre os temas/assuntos e a finalidade desta disciplina nos cursos de formação de professores.

Detentora de um estereótipo do regime militar, período em que foi introduzida no currículo escolar do Curso de Magistério, em nível de 2º grau,⁽⁵⁾ pela Lei 5.692/71, percebe-se de

Nacional de Educação, Belo Horizonte. **Resumos do I Congresso Nacional de Educação - CONED**. Belo Horizonte, UFMG, p. 15-16.

- MAZZA, Débora. (1994). *Notas acerca da disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira*. Rio Claro (SP), **Educação: Teoria e Prática**, 2 (2), p. 26-29.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. & LELLIS, Isabel Alice O. (1988). *Da estrutura do ensino à educação brasileira: reflexões sobre uma prática*. São Paulo. **Educação & Sociedade** 29, p. 122-129.
- OLIVEIRA, João Ferreira de & TOSCHI, Mirza Seabra. (1996). *Considerações sobre o Papel da Disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino na Formação de Professores*. Comunicação apresentada no VIIIº Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Florianópolis. **Anais do VIIIº Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Florianópolis, NUP / CED / UFSC, volume I, p. 290-291.
- _____. _____. (1995). *Considerações sobre o Papel da Disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino na Formação de Professores*. Texto organizado inicialmente para o GT de Estrutura e Funcionamento do Ensino e Educação Brasileira, por ocasião do Encontro Estadual de Pedagogia e Disciplinas Pedagógicas das Licenciaturas, Goiânia. **Encontro Estadual de Pedagogia e Educação Brasileira**, dezembro, Mimeo.
- MALVEZZI, Marilena Rissuto. (1988). *Diretrizes Gerais para a Habilitação Magistério - 2º Grau - Disciplina: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau*. Brasília, **MEC/SEGE/COEM/PUC-SP**. Mimeo.
- SILVA, Jair Militão. (1986). *Análise dos Planos de Ensino de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau*. In: PICONEZ, Stela C.B. **Os Caminhos da Formação do Professor de 1º Grau**. São Paulo. Faculdade de Educação/USP, Mimeo.

⁽⁵⁾ Atualmente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96, a agência responsável pela formação de professores nesse grau de ensino, é denominado *Curso Normal*, substituindo a antiga denominação *Habilitação Específica*

forma muito nítida em vários segmentos da educação que o conteúdo desta é o tratado analítico da legislação educacional.

A vasta cultura que se firmou sobre esse conceito/conteúdo atravança até hoje seu percurso nos cursos onde ela se faz presente. Evidentemente, a legislação é um dos eixos de análise, mas não pode se constituir num referencial único.

As conseqüências provocadas pela visão reducionista ou mesmo preconceituosa colabora para o empobrecimento acerca das transformações epistemológicas e didáticas da disciplina.

Nesse contexto, foi enriquecedor essa problemática no meu percurso durante o Mestrado. Muitos e até hoje quando se deparam (vam) diante desta temática me indaga (vam): *"Puxa, então você deve entender muito de legislação!"* ou então: *"ESTRUFUNC,⁽⁶⁾ essa disciplina é horrível, não vejo sentido em passar horas discutindo legislação"*. Por outro lado, alguns colegas me disseram: *"Dentro da sua pesquisa, quais serão as leis que você pretende analisar?"* Mais que isso, sofri quando algumas pessoas ficaram curiosas ao saber deste trabalho, por acharem retrógrada e medíocre as discussões em torno deste componente curricular.

de 2º Grau para o Magistério (ou Habilitação Magistério, como era usualmente conhecida) propositada pela Lei 5.692/71. Desta forma, a expressão mantida considera a trajetória histórica que esta habilitação infiltrou na formação desses profissionais e pelas considerações que serão tecidas ao longo do Capítulo II dessa Dissertação. Entenda-se 2º Grau e Ensino Médio / Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério e Curso Normal como expressões/nomenclaturas equivalentes.

⁽⁶⁾ ESTRUFUNC é o nome vulgarmente utilizado pelos alunos para denominar a disciplina em questão.

Pode-se perceber que a história desta disciplina a faz relegada a segundo plano pela própria comunidade educacional, a mesma que, por sinal, inúmeras vezes tem buscado intervir nos rumos da formação do professor. Penso então, que a construção do conhecimento a esses profissionais ainda apresenta-se fragmentado e estanque, quando, ao contrário, há anos estamos lutando pela interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e, mais recentemente, a transversalidade.

Foi possuído desses instrumentos que, por sinal, elevaram meu interesse e justificam, até então, a relevância de se rever a trajetória dessa disciplina, buscando o referencial hoje anunciado pelo professorado e inferindo possíveis caminhos / perspectivas que possam orientar a reflexão e o debate, desmistificando essa cultura generalizada, procurei lançar um outro olhar acerca do assunto em tela.

Para que se possa partir para um estudo e esse tenha relevância, além das justificativas anteriores, cabe dizer onde pretendo chegar. Assim, além das questões relatadas anteriormente, motivação marcante na condução do presente trabalho, lanço a seguinte pergunta: Qual seria então o conhecimento que esta disciplina deve construir, que seja convergente ao contexto atual?

Diferente dessa visão estereotipada, tenho um olhar sobre a disciplina que, penso, aponta necessidades não satisfeitas no currículo escolar da forma como esta vem engedrada na formação de professores. Ao analisar planos de ensino, parto de um olhar crítico, que não é neutro. Pelo contrário, ele expressa minha visão acerca

daquilo que defendo à disciplina em questão e, num contexto mais amplo, do professor que a escola pública requer e necessita.

Assim, não só diante da existência legal e obrigatória, mas também pelo espaço conquistado no currículo e a contribuição que este componente curricular tem dado à formação do professor, considero perfeita a asserção de Maria Helena Franco,⁽⁷⁾ pois também ela *"vê a necessidade de uma discussão mais ampla dessa disciplina, via conteúdos programáticos, a ponto de resgatar a importância e a contribuição essencial desta disciplina na formação desses profissionais"*.

Na combinação desses fatos, há de se considerar ainda que, com o avanço conquistado ao longo da educação brasileira, com vistas à uma sociedade mais igualitária e democrática, espera-se que esta disciplina em pauta, tenha também sofrido um redimensionamento quanto aos seus objetivos, desgarrando-se de uma tendência tecnicista-legalista ou funcionalista-sistêmica, impregnada na sua trajetória inicial, calcada pelo ideais do regime militar.

Ao contrário da tendência vivida na trajetória inicial, a concretização de uma escola democrática, invoca uma transformação/apreensão do objeto básico dessa disciplina, ou seja, o ensino e a escola. Essa conversão, evidencia, a meu ver, o estudo crítico das políticas educacionais, considerando a relação educação-

⁽⁷⁾ Professor de Educação Básica II, atuante no Curso Normal na disciplina aqui em discussão, junto a EE Monsenhor Nora - Diretoria de Ensino e Município de Mogi Mirim, participante desta pesquisa, com o envio dos seus planos de ensino.

sociedade, o que demonstra uma necessária ampliação e/ou mudança no objeto de estudo dessa disciplina.

A partir dessas proposições é que delimitam-se os objetivos desse estudo, que analisam os diferentes planos de ensino dos professores da disciplina ora em questão, na tentativa de obter respostas às seguintes indagações:

- Com a evolução da sociedade/educação brasileira, principalmente após a abertura do regime democrático no país e, conseqüentemente, a influência que essa transição de governo causa no ensino e na escola, elementos básicos de estudo e/ou foco principal desta disciplina, houve alterações nos programas desta nos últimos anos, sob a perspectiva de atender ao cenário atual, nos seus aspectos político-pedagógico?
- Nesse contexto, pode-se dizer que a disciplina conseguiu acompanhar essas mudanças, ampliando/diversificando sua abordagem de atuação, com vistas à formação de um profissional reflexivo?
- Quais perspectivas/desafios podem ser apontadas para a ampliação /transformação dos elementos básicos de estudo da referida disciplina?

Acredito que a proposta apontada acima, dentro das suas limitações, caminha no sentido de reestudar o papel da disciplina Estrutura e Funcionamento de Ensino Fundamental, concorrendo assim, para a formação de um professor crítico-reflexivo.

Nesse sentido, faço valer a idéia de que a revisão dos conteúdos trabalhados nos diferentes componentes curriculares é

um dos recursos possíveis para a reflexão de novos saberes, na medida em que sejam provocadores de um amplo debate sobre o currículo dos atuais cursos normais e de uma política que, de fato, valorize a formação do professor.

Face às questões referentes à ordem metodológica adotada - análise documental - não concretizar o cotidiano da sala de aula, pode-se ao menos, retratar quais perspectivas vêm sendo anunciadas pelos professores de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental. Para isso, vejo a necessidade de:

- averiguar quais objetivos estão sendo privilegiados;
- examinar os conteúdos programáticos;
- confrontar a adequação das referências bibliográficas aos conteúdos e objetivos identificados.

Ainda como ponto instigante desse trabalho analítico, mesmo não sendo meu objetivo principal, julgo sensato tornar disponível ao leitor informações sobre as diferentes estratégias e formas de avaliação utilizadas pelos professores desse componente curricular. Estas servirão de ponte para novos trabalhos direcionados à questão ora assinalada.

Dessa forma, como o contexto histórico inicial dessa disciplina já foi aqui explicitado, juntamente com a denúncia sobre a problemática dos cursos de formação de professores, julgo necessário, para o alcance do objetivo deste trabalho, um reexame desta disciplina no momento atual, buscando:

- apreender, através dos objetivos, conteúdos programáticos e das referências bibliográficas, possíveis tendências/abordagens privilegiadas, destacando os diferentes eixos de análise, bem como os textos e autores mais utilizados na década atual;
- confrontar como essas abordagens se relacionam com os avanços conquistados na sociedade e suas implicações/contribuições para o currículo dos cursos de formação de professores.

Com essa sistematização, almejo oferecer uma análise da disciplina, ao menos em termos do declarado nos planos de ensino, oferecendo um referencial para que novos estudos sejam desencadeados, ampliando o cenário, preliminarmente descortinado, contribuindo para com o referencial teórico desse componente curricular em questão.

Pontuando os rumos da trajetória: algumas questões de ordem metodológica

Na trajetória prevista para o alcance dos objetivos propostos neste trabalho acadêmico, faz-se necessária a seleção de uma abordagem metodológica que responda, mesmo com suas limitações, aos objetivos pensados inicialmente, sendo capaz de ampliar a visão do pesquisador, contribuindo para o desvelar de novos caminhos, culminando em reflexões que iluminem e redirecionem o pesquisado.

Ao elaborar o presente estudo, me propus a analisar os planos de ensino do componente curricular Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental presente nos Cursos de Formação de Professores, em nível de 2º Grau, das escolas públicas do Estado de São Paulo. A formação desses professores ocorre atualmente nos Cursos Normais com duas estruturas curriculares diferentes: o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, com 54 unidades, e a antiga Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, com 423 unidades.⁽⁸⁾

A partir dessa definição inicial, considero a abordagem qualitativa a que contempla mais proximamente o desenvolvimento desta pesquisa (LUDKE & ANDRÉ, 1986; FAZENDA, 1989).

Como instrumentos de pesquisa possíveis de serem utilizados dentro de uma abordagem qualitativa, optei pela análise documental, aqui referendada pelos planos de ensino dos professores de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental.

Inicialmente gostaria de cotejar o previsto no cotidiano escolar, com o explicitado nos planos de ensino e a prática desenvolvida em sala de aula, mas devido a uma série de dificuldades impostas, como o deslocamento, despesas financeiras e o período de acompanhamento e comparação dos dados escritos e observados, que requereriam um investimento em grande escala, priorizei realizar somente a análise dos planos de ensino/programas de curso.

⁽⁸⁾ As diferenças entre as duas instituições responsáveis por esta formação de

Essa delimitação analítica apresenta aí uma das limitações, pois tenho ciência de que o documento a ser analisado representa a expressão da intencionalidade dos professores em relação à disciplina, ou seja, exprime aquilo que eles registraram no momento de preparação do seu plano de ensino, que por sua vez, pode não expressar a prática, de fato vivida em sala de aula.

Devido a essa característica, pretendo como pesquisador valer-me da análise documental como instrumento de pesquisa, procurando extrair o máximo de informações dos documentos analisados, sempre orientado por meus propósitos, minhas indagações, meus ideais e objetivos. A crítica a esse procedimento diz respeito à seleção e interpretação desses dados ocasionar uma escolha arbitrária, o que é considerado por ANDRÉ (1982:41) que admite *"que em qualquer tipo de investigação o autor tem que fazer escolhas a respeito de métodos, técnicas e formas de interpretação das informações, o que em geral se baseia em critérios arbitrários"*

A riqueza deste procedimento está na própria diversidade de pontos de vista e a estabilidade de informações retidas em um documento, que permitem/contribuem para análises posteriores mais aprofundadas sobre o objeto pesquisado.

Além disso, essa técnica apresenta algumas vantagens, pois possibilita apreender diferentes enfoques e tendências, ao menos em termos do declarado, respondendo às indagações do pesquisador.

professores, serão citadas ao longo deste trabalho.

Uma segunda vantagem para a adoção desse procedimento é o seu custo, geralmente acessível ao pesquisador. Colaborando com essa questão, por fazer parte, como profissional da educação, do Sistema de Ensino Público Oficial do Estado de São Paulo, algumas dificuldades foram vencidas facilmente graças à minha inserção nesse sistema, viabilizando os contatos necessários com os professores do componente curricular em questão.

Desta forma, as indagações, que me motivaram a elaborar essa pesquisa, poderão, sem dúvida, ser atendidas com essa abordagem metodológica, segundo considerações elencadas anteriormente por ANDRÉ (1982), LUDKE & ANDRÉ (1986) e FAZENDA (1989).

Assim, acredito que a análise dos programas de curso trabalhados nos componentes curriculares, pode ser um dos caminhos viáveis e produtivos para a melhoria da formação de professores, tendo em vista que a construção do saber deve perpassar a reflexão centrada na problemática real, qual seja, o momento que o professor elabora seu plano de ensino, pois nesta fase, busca, discute, reflete e seleciona os caminhos, e é aí que prioriza elementos da sua ação em detrimento de outros.

Pintando o mapa, traçando o espaço geográfico: o universo da pesquisa em questão

Percorrendo a trajetória traçada, desencadeei um contato com todas as escolas públicas estaduais do ensino médio, que oferecem cursos de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. O objetivo foi solicitar aos professores da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, que enviassem uma cópia do plano de ensino desta disciplina, geralmente presente na grade curricular nas 3^{as.} e/ou 4^{as.} séries do curso normal.

O contato inicial foi realizado em uma das Orientações Técnicas para Assistentes Técnico-Pedagógico - ATP - da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério,⁽⁹⁾ realizada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, através da qual entreguei uma solicitação aos ATPs dessa área, contendo um resumo explicativo dos objetivos desta pesquisa. O evento deveria reunir um Assistente Técnico-Pedagógico de cada Delegacia de Ensino do Estado de São Paulo, totalizando 140 profissionais.⁽¹⁰⁾

⁽⁹⁾ Cada Delegacia/Diretoria de Ensino possui de oito a dez Assistentes Técnico-Pedagógico, atuando na Oficina Pedagógica, contemplando as diversas áreas do currículo e, entre eles, um Assistente Técnico-Pedagógico para a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, atualmente, Curso Normal.

Cf. Portaria Conjunta COGSP / CEI / CENP / DRHU. *Dispõe sobre o exercício das funções de Assistentes da Delegacia de Ensino, suas áreas de atuação e atribuições* In: SÃO PAULO (Estado). *Imprensa Oficial do Estado. Diário Oficial do Estado de São Paulo de 31 de março de 1.995 - Poder Executivo, Seção I*, p. 12.

⁽¹⁰⁾ Na época (1998) a Secretaria de Estado da Educação possuía 140 Delegacias de Ensino, assim distribuídas:

COGSP - Capital - 20 Delegacias de Ensino

COGSP - Grande São Paulo - 23 Delegacias de Ensino e

Neste primeiro momento, procurei contactar todos os cursos de formação de professores do Estado de São Paulo. Adotei essa estratégia já prevendo uma quebra das respostas às minhas solicitações, fator que ocorreu posteriormente, pois o retorno não atingiu 50% das solicitações enviadas.

Mesmo não tendo preocupação com a representatividade estatística, tendo em vista a dificuldade de os professores liberarem o documento solicitado – planos de ensino –, achei por bem estabelecer uma representatividade entre as diferentes regiões que compõem o Estado Paulista, visando configurar um estudo mais aprofundado, procurando explorar uma reflexão mais rica entre as diversas tendências declaradas na disciplina em questão.

Nessa perspectiva, dividi o espaço geográfico a ser pesquisado, utilizando-me das demarcações regionais utilizadas pela Secretaria da Educação, quando da criação (1976) das Divisões Regionais de Ensino - DRE,⁽¹¹⁾ extintas pelo Governo do Estado de São Paulo (1995-2000). No período em que vigorou, cada Divisão Regional de Ensino coordenava um número diferenciado de Delegacias de

CEI - Interior - 97 Delegacias de Ensino (Cf. SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. SISTEMA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS. Centro de Informações Educacionais. Coordenadoria e Delegacias de Ensino, abril/1.997, Mimeo.)

Atualmente, face à reorganização proposta pelo Governo do Estado de São Paulo, ao final do 1º semestre de 1.999, as Delegacias de Ensino são substituídas e muitas são fundidas pelas atuais Diretorias de Ensino, diminuindo o número anteriormente assinalado para 89 Diretorias de Ensino, ficando assim distribuídas:

COGSP – Capital – 13 Diretorias de Ensino

COGSP – Grande São Paulo – 15 Diretorias de Ensino

CEI – Interior – 61 Delegacias de Ensino (Cf. Comunicado SE/SP. In: SÃO PAULO (Estado). Imprensa Oficial do Estado. *Diário Oficial do Estado de São Paulo* de 28 de maio de 1999 – Poder Executivo, Seção I, p. 12.

⁽¹¹⁾ Cf. Decreto 7.510/76. Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1995, 255p.

Ensino, atualmente Diretorias de Ensino que, por sua vez, tinha sob sua jurisdição, um número variado de unidades escolares e, entre estas, alguns estabelecimentos de ensino com cursos normais.

Desta forma, o critério de representatividade adotado, foi o de possuir em mãos, no mínimo, um plano de ensino, de cada uma das dezenove Divisões Regionais de Ensino - DRE, que compunham a área administrativa da Secretaria de Estado da Educação.

A partir dessa intenção, contactei, num segundo momento, as diferentes unidades escolares com cursos de formação de professores, das Divisões Regionais de Ensino não representadas. Esse segundo contato, via correio, possibilitou compor a defasagem apontada anteriormente, configurando no plano atual, um total de 78 planos de ensino.

Dentre estes documentos recebidos, a maioria pertence às antigas Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério - Regular e alguns são provenientes dos CEFAMs.

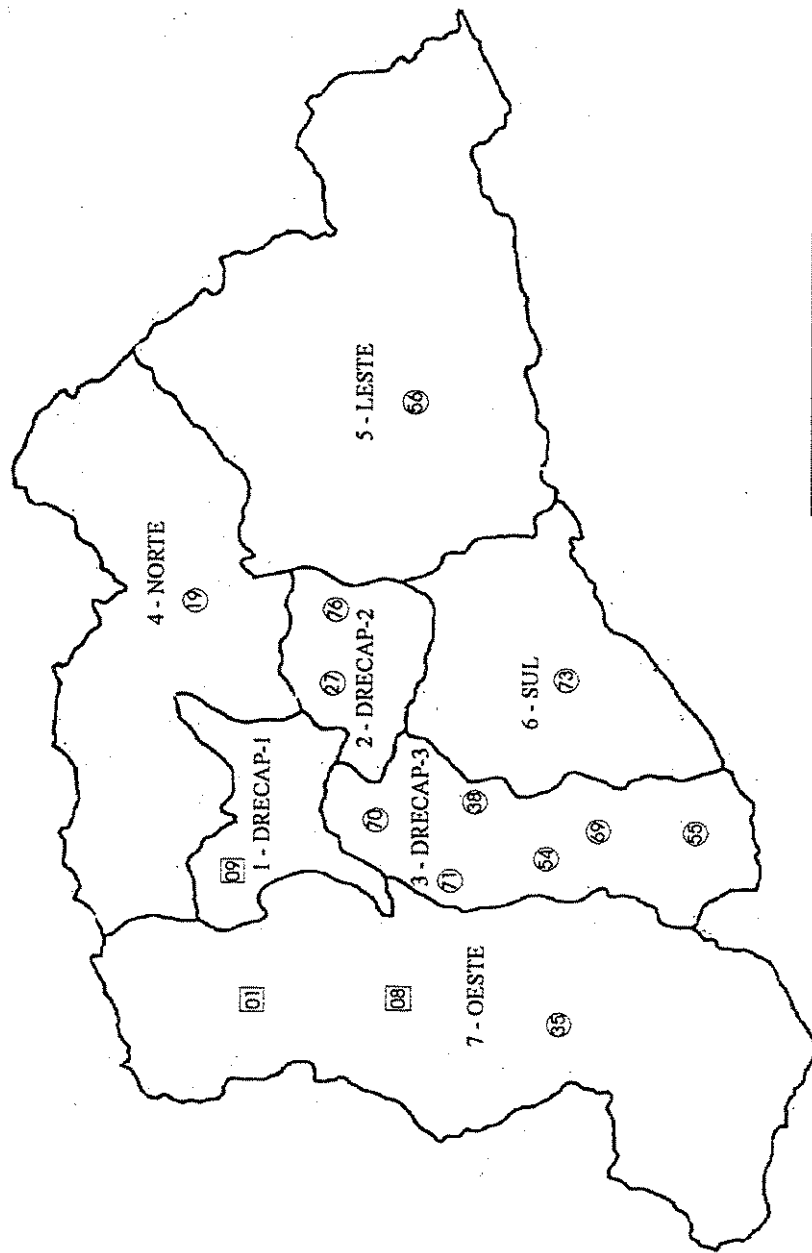
Apesar das diferenças curriculares apresentadas entre as duas instituições, a carga horária destinada à disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental é idêntica.

Ressalto, todavia, que os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs constituem um projeto recente, canalizando investimentos na sua organização escolar, principalmente na capacitação e condições especiais de trabalho dos docentes, indicadores para se prever resultados

diferenciados e positivos, quando comparados ao Curso Normal regular.

A seguir, os mapas 1 e 2 apresentam o quantitativo dos programas de curso analisados. Representados numericamente de acordo com o quadro 27, torna-se possível conhecer a localização geográfica desses planos de ensino. Como já mencionado, agrupei-os levando em conta os limites das Divisões Regionais de Ensino, atualmente extintas. Assim, vinculei estas à Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo - COGSP e Coordenadoria de Ensino do Interior - CEI, órgãos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

MAPA I - Localização Geográfica dos Planos de Ensino Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo - COGSP

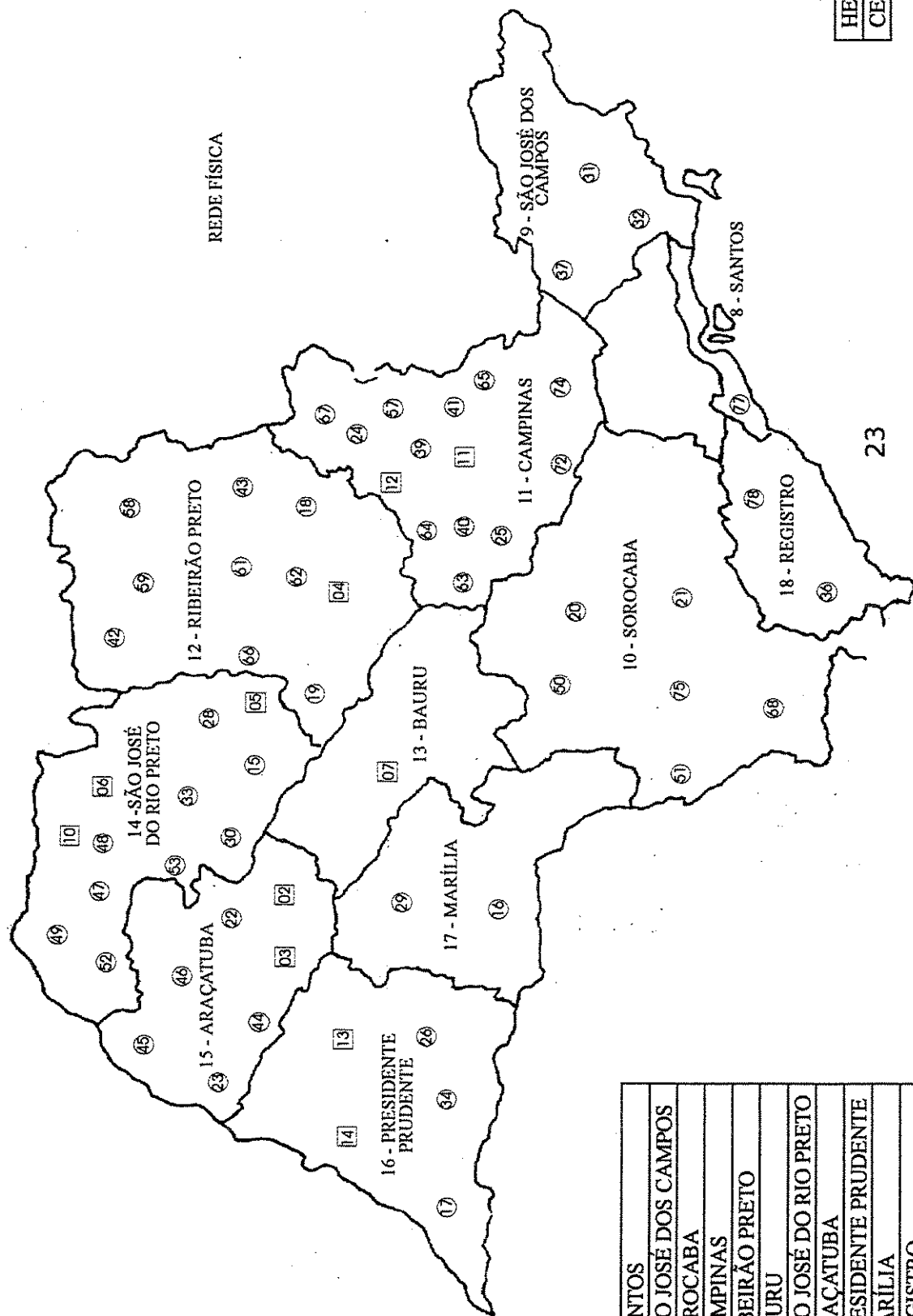


1 - DRECAP - 1
2 - DRECAP - 2
3 - DRECAP - 3
4 - DRE - 4 NORTE
5 - DRE - 5 LESTE
6 - DRE - 6 SUL
7 - DRE - 7 OESTE

LEGENDA

HEM	☐
CEFAM	☐

MAPA II - Localização Geográfica dos Planos de Ensino Coordenadoria de Ensino do Interior - CEI



8 - DRE SANTOS
9 - DRE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
10 - DRE SOROCABA
11 - DRE CAMPINAS
12 - DRE RIBEIRÃO PRETO
13 - DRE BAURU
14 - DRE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
15 - DRE ARAÇATUBA
16 - DRE PRESIDENTE PRUDENTE
17 - DRE MARÍLIA
18 - DRE REGISTRO

LEGENDA

HEM	☐
CEFAM	☐

A APRESENTAÇÃO DE CADA CAPÍTULO NESSA DISSERTAÇÃO

Essa Dissertação de Mestrado está estruturado em quatro capítulos. O primeiro toma como ponto de partida, a instituição da escola normal em nível nacional, face à promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, período efervescente para a educação e de redemocratização, com a promulgação da Constituição Federal de 1946. Esse contexto abre a discussão sobre a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). Analisando os contextos sócio-políticos do país e as reformas educacionais no curso normal no Estado de São Paulo, chegou-se à Ditadura Militar – 1964, responsável por uma alternância radical na sociedade civil e, por consequência, na educação do país, com a promulgação da Lei Federal 5.692/71, reformulando os currículos escolares. O período, repleto de correlações de forças sócio-econômico-políticas, muito intervirem no currículo escolar, que acabou absorvendo as resistências entre os interesses antagônicos da sociedade civil. É com esse referencial histórico mais amplo, necessário ao entendimento do contexto vigente das épocas, que objetivou-se oferecer uma análise teórica desse período, indispensável à compreensão das implicações

que esta conjuntura cristalizou sobre o objeto de investigação dessa pesquisa.

O segundo capítulo fornece um referencial histórico e teórico, ao lado de uma contextualização política de como os cursos de formação de professores no ensino médio, foram se constituindo no Brasil, principalmente, após a reforma educacional introduzida pela Lei 5.692/71, da qual instituiu-se o ensino profissionalizante. Nessa trajetória, foi tomado como referência de análise o Estado de São Paulo, revisando os entraves e avanços havidos nesses cursos na década de 70, com a instituição de um novo currículo e a edição de guias curriculares. Consequente, a década de 80 mostra o movimento de entidades sindicais e pesquisadores na busca pela melhoria dos cursos de formação de professores, que tem como alternativa, ao final dessa década, o CEFAM. Na década de 90 desponta, mais intensamente, a discussão sobre o perfil do professor, quando apresento a figura do professor crítico-reflexivo, como profissional necessário à melhoria da escola pública.

O capítulo seguinte tem como finalidade apresentar a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, desde o sentido etimológico da palavra, bem como seus aspectos legais e históricos que garantem sua presença e a sua importância no currículo dos cursos de formação de professores. De forma muito genérica, mas bem fundamentada, o leitor terá em suas mãos um quadro teórico desta disciplina desde a sua trajetória inicial, somado às poucas pesquisas na área, bem como as transformações por ela sofrida. Ao final e, ainda de forma muito preliminar, teço considerações sobre o conhecimento desta disciplina, tendo em vista

a reforma educacional no currículo e nos cursos de formação de professores, frente à LDB – Lei 9394/96.

Por final, o último e principal capítulo desse trabalho, apresenta a análise dos planos de ensino da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, realizadas em 64 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, totalizando 78 documentos analisados. Desses resultados, procurei apreender possíveis tendências/abordagens, obtidas a partir dos objetivos, conteúdos programáticos e referências bibliográficas. Os resultados analíticos são apresentados neste capítulo, à luz dos referenciais teóricos propostos nessa Dissertação de Mestrado, da qual me ancorarei para efetuar a análise dos planos de ensino.

Nas considerações finais, teço algumas conclusões parciais sobre alguns capítulos e retomo as questões iniciais/intrigantes, que me motivaram a realização dessa pesquisa. Outras perspectivas e desafios são apontados para a caminhada futura dessa disciplina nos cursos de formação de professores que, sob o meu ponto de vista, tem um longa trajetória, haja vista seus conteúdos permanecem, compreendidos por outra disciplina, na reforma educacional propositada pela Lei 9394/96, justificando a importância do conhecimento que esta oferece à formação dos professores.

CAPÍTULO I

*"Nenhuma Lei é capaz, por si só,
de operar transformações profundas,
por mais avançada que seja,
nem tampouco de retardar,
também por si só,
o ritmo de progresso de uma dada sociedade,
por mais retrógrada que seja".*

Otaíza Romanelli

A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA O MAGISTÉRIO PRIMÁRIO: A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NORMAL

INICIANDO O PERCURSO

ALGUMAS PALAVRAS . . .

Este capítulo pretende discutir os desdobramentos sócio-políticos e históricos produzidos na literatura educacional, compreendido o período da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal – 1937-**1946** até a reformulação do ensino fundamental e médio, com a Lei Federal 5.692/71. O recorte inicial se deu nessa data, haja vista a regulamentação de todos os níveis de ensino, com a nacionalização da educação brasileira. A discussão assentará um base teórica entre a política brasileira propriamente dita e suas implicações nas reformas educacionais/curriculares dos cursos de formação de professores, inclusive a discussão em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1961. A mudança do cenário político se rompe com o Golpe Militar - 1964, reordenando a conjuntura política do país, imprimindo nos currículos escolares a ideologia das classes governantes desse período. Como produto final desse comando, a promulgação arbitrária de uma reforma educacional – Lei 5.692/71, fornece um referencial analítico para o estudo do objeto dessa pesquisa.

1.1. A Educação brasileira e os fatores decorrentes do Golpe de Estado em 1937:

Do autoritarismo imposto à democracia conquistada

Vale lembrar que de 1937 aos dias atuais, o Brasil viveu períodos de alternância entre regimes autoritários e democráticos, consequentemente com conflitos, avanços e descompassos na educação brasileira.

O período da ditadura imposta pelo golpe de Estado (1937) sob comando de Getúlio Vargas, até o fim desse governo (1945), marcou uma fase em que a nação brasileira viveu desdobramentos políticos, econômicos e sociais. Ao final desse período, a educação brasileira ganhou a primeira Lei Orgânica do Ensino Normal e do Ensino Primário, legislação que define, historicamente, esses ramos de ensino na educação nacional brasileira. Outro avanço significativo que encerrou essa fase foi a promulgação da Constituição Federal de 1946, abrindo caminhos democráticos para a sociedade civil.

Em poucos anos, o país passou por três Constituições Federais, tendo a educação galgado vitórias e derrotas, oscilando entre tendências democratizantes e antidemocratizantes.

As características apontadas no conjunto dessas constituições, traduziram um momento repleto de facetas aos educadores brasileiros, principalmente para os Pioneiros da Educação

Nova. O avanço conquistado na Carta Magna de 1934, foi suprimido pela Constituição "Polaca"⁽¹⁾ e reconquistado em 1946, parcialmente. Daí para frente, se desenrolou um período de debates, visando a elaboração da LDB, aprovada 15 anos mais tarde.

Do ponto de vista econômico, a instalação de indústrias no país contribuiu para a expansão da oferta de empregos nas grandes cidades. Em decorrência disso, o Brasil acenou para o fim do modelo econômico agro-exportador, concentrando esforços para o da substituição das importações, que gerou um crescimento desigual entre as regiões do país, configurando um novo perfil sócio-econômico, que passou, então, a viver dentro de uma sociedade urbano-industrial. (IANNI, 1977; RIBEIRO, 1989).

À época, o Estado de São Paulo era considerado uma região promissora para os trabalhadores, tornando-se ainda mais sedutor com a instalação de indústrias e a construção civil em diversas cidades do Estado Paulista, fatores que demandavam aumento dos postos de trabalho, conseqüentemente atraindo um grande contingente de pessoas a cada ano. Com isso, a região metropolitana iniciou uma fase intensa de migração externa de várias regiões do país, com destaque para a região nordeste, expandindo os cinturões residenciais nos subúrbios, nascendo grande parte das favelas e vilas operárias, mesclando os sotaques com toques da cultura regional.

Já em meados dos anos 40 e 50, São Paulo era

⁽¹⁾ Inspirada na Constituição fascista da Polônia, a Carta Magna de 1937 recebeu o apelido de "Polaca".

considerado o maior parque industrial da América Latina. Essa expansão da classe trabalhadora refletiu diretamente sobre o sistema educacional. Às indústrias interessava o capital financeiro, que necessitava de mão-de-obra qualificada, e a mesma encontrava-se em grande defasagem, haja vista que a educação era restrita a pequena parcela da sociedade e que não recebia, como até hoje, a devida atenção por parte dos governos federal, estadual e municipal, demonstrando aí uma contradição entre as exigências do sistema econômico, as realizadas pelo sistema educacional e do que tinha sido proposto pelas políticas governamentais.

Diante dessa situação, o acesso à escola passou a ser uma necessidade maior do conjunto da sociedade e conforme PIMENTA (1988:39)

"a população se organizou e reivindicou escola, na medida em que esta é condição de acesso ao mercado de trabalho e, portanto, de sobrevivência. A reivindicação popular encontra resposta por parte dos políticos. Nos anos da ditadura Vargas (37 a 45), o modelo político populista responde às aspirações dos trabalhadores com a organização do sistema de ensino no país (Leis Orgânicas), que antes era definido de modo diferente em cada Estado. Com essa medida o governo ditatorial fortalece politicamente o estado nacional, impondo-se aos movimentos separatistas. É um governo que identifica os anseios populares, possíveis desestabilizadores sociais, e lhes dá

resposta, entre outras, a ampliação de escolas. Após 46 e até o golpe de 64, período de abertura política com eleições diretas, a resposta política à ampliação de escolas sempre esteve presente, na medida em que, enquanto anseio popular, constitui-se em fator de voto”.

Essa batalha da classe trabalhadora, aliada aos ideais de intelectuais e entidades estudantis/sindicais, foi a mola propulsora para o estabelecimento de uma política educacional, culminando nas Leis Orgânicas do Ensino editadas de 1942 a 1946,⁽²⁾ propondo diretrizes norteadoras para cada ramo dos ensinos primário, ginásial e médio.

⁽²⁾ Lei Orgânica do Ensino Industrial - Decreto-lei nº 4.073 (30/01/1942), tendo sido criado nesse mesmo ano através do Decreto-Lei nº 4.048 (22/01/42) o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, colocado sob o controle da Confederação Nacional da Indústria (CNI), entidade representativa do empresariado industrial; Lei Orgânica do Ensino Secundário - Decreto-lei nº 4.244 (09/04/1942); Lei Orgânica do Ensino Comercial - Decreto-lei nº 6.141 (28/12/1943); Lei Orgânica do Ensino Primário - Decreto-lei nº 8.529 (02/01/1946); Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-lei nº 8.530 (02/01/1946) e Lei Orgânica do Ensino Agrícola - Decreto-lei nº 9.613 (20/08/1946). Também nesse ano foi criado o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Decretos-Leis 8.621 e 8.622 de 10/01/46) que, a exemplo do SENAI, foi também colocado sob o controle do empresariado correspondente. (SAVIANI, 1997:10)

1.2. A organização da escola normal na Lei 8.530/46

A Lei Orgânica do Ensino Normal - Lei 8.530/46 foi a penúltima lei orgânica do período em questão, elaborada durante o governo de Vargas, mas promulgada no governo de Eurico Gaspar Dutra.

A Lei buscou uniformizar este ramo do ensino e apresentou algumas proposições:

- *fixou a duração do curso para formação de regentes e professores;*
- *fixou um currículo mínimo, adotando o princípio de flexibilidade para atender às peculiaridades das unidades federadas;*
- *criou escolas normais rurais;*
- *considerou o ensino normal como um ramo do ciclo secundário, com estrutura idêntica à dos demais ramos desse ensino;*
- *insistiu no planejamento do ensino normal para adequação do número de professores às necessidades regionais;*
- *enfatizou a preocupação com a necessidade de formar professores especializados e administradores escolares, para que o ensino pudesse ganhar em organização e sentido social;*
- *instituiu bolsas de estudo condicionadas ao exercício do magistério durante cinco anos;*
- *subvencionou escolas particulares;*

- instituiu a validade nacional dos diplomas
(PEREIRA, LISBOA, 1984:19).

A partir dessa legislação as escolas normais se dividiriam em dois ciclos, atendendo formações diferenciadas, conforme visualizamos a seguir:

QUADRO 1
ESTRUTURA DIDÁTICA DA ESCOLA NORMAL
REFORMA GUSTAVO CAPANEMA

Tipos de Formação	Nível de Ensino	Duração	Habilitação oferecida	Instituição responsável
Primeiro Ciclo	Ginásio	4 anos	Professor Regente	Escolas Normais Regionais
Segundo Ciclo	Colégio	3 anos	Professor Primário	Escolas Normais

Fonte: Elaborado a partir das informações obtidas em ALMEIDA, Jane Soares de. (1991). *Formação de Professores do 1º Grau: A Prática de Ensino em Questão*. São Carlos, Dissertação de Mestrado, UFSCAR, p. 160.

O primeiro ciclo, direcionado à formação de regentes, tinha como principal objetivo formar docentes para regiões distantes ou para escolas rurais.

Sua formação foi muito questionada, haja vista o elenco de disciplinas específicas (didática e prática de ensino, psicologia e pedagogia) completarem a grade curricular somente na última série do curso. A ênfase curricular sobrecaía nos componentes de formação geral, como se pode observar:

QUADRO 2
CURRÍCULO DO CURSO NORMAL (1º CICLO)
REGENTES DO ENSINO PRIMÁRIO
REFORMA GUSTAVO CAPANEMA

D I S C I P L I N A S	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Português	X	X	X	X
Matemática	X	X	X	
Geografia Geral	X			
Geografia do Brasil		X		
História Geral			X	
História do Brasil				X
Ciências Naturais	X	X		
Anatomia e Fisiologia Humanas			X	
Higiene				X
Educação Física	X	X	X	X
Desenho e Cartografia	X	X	X	X
Trabalhos Manuais	X	X	X	
Psicologia e Pedagogia				X
Didática e Prática de Ensino				X

Fonte: Elaborado a partir das informações obtidas em NÓBREGA, Vandik Londres da. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. São Paulo, Revista do Tribunais, 1952, p. 300.

Essa distorção na formação desses profissionais do 1º ciclo não pode ser generalizada a todas as unidades da federação.

Em alguns Estados, essa realidade, ainda que questionada, atendia às necessidades emergentes locais de cada

região. E mais

"não se deve esquecer do caráter eminentemente profissional desse curso: O curso normal regional, como era chamado, foi, por muito tempo e em muitos locais, o único fornecedor de pessoal docente qualificado para operar no ensino primário". (ROMANELLI, 1987:164-5).

Pode-se dizer ainda que

"em se tratando de um curso profissionalizante e, portanto, terminal, era de se esperar que houvesse mais cuidado com as disciplinas de formação especial. É certo que, em se tratando de curso médio de 1º ciclo, a especialização não poderia alcançar o mesmo grau que alcançava no 2º ciclo". (ROMANELLI, 1987:164).

Para a obtenção do título de professor primário, o concluinte do curso ginásial deveria ingressar no 2º ciclo na escola normal. O currículo desta escola era um pouco mais específico e diversificado, com predominância das matérias específicas nos 2º e 3º anos, possibilitando um equilíbrio satisfatório entre formação geral, iniciado no curso ginásial e, em continuidade neste ciclo. O Quadro 3 permite uma compreensão melhor, acerca das questões assinaladas:

QUADRO 3
CURRÍCULO DO CURSO NORMAL (2º CICLO)
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS
REFORMA GUSTAVO CAPANEMA

D I S C I P L I N A S	1ª série	2ª série	3ª série
Português	X		
Matemática	X		
Física e Química	X		
Anatomia e Fisiologia Humanas	X		
Música e Canto Orfeônico	X	X	X
Desenho e Artes Aplicadas	X	X	X
Educação Física, Recreação e Jogos	X	X	X
Biologia Educacional		X	
Psicologia Educacional		X	X
Higiene, Educação Sanitária e Puericultura		X	X
Metodologia do Ensino Primário		X	X
Sociologia Educacional			X
História e Filosofia da Educação			X
Prática de Ensino			X

Fonte: Elaborado a partir das informações obtidas em NÓBREGA, Vandik Londres da. *Enciclopédia da Legislação de Ensino*. São Paulo, Revista dos Tribunais, 1952, p. 301.

Além do 1º e 2º ciclos destinadas à formação de profissionais para o magistério primário, existiam os Institutos de Educação, com a finalidade de oferecer cursos de aperfeiçoamento para professor primário, especialização para pré-primário e formação para administradores escolares em nível pós-normal. Cabia também aos Institutos de Educação a oferta do curso normal para a formação

inicial de professores primários e, como campo de estágio, nos Institutos funcionavam anexados o jardim de infância e a escola primária.

No Estado de São Paulo, as escolas primária e normal foram objeto de várias reestruturações⁽³⁾, concebidas desde a criação da primeira escola até a Reforma Sampaio Dória. Essas reestruturações motivaram várias regiões do país a solicitarem ao Governo de São Paulo, que os educadores formados pelo antigo Instituto de Educação Caetano de Campos, organizassem os seus sistemas de ensino, tendo em vista a estrutura de ensino com uma base mais sólida, propagadora de uma qualificação consistente (TANURI,1970).

A última reformulação, anterior à Lei Orgânica, configurou-se no Código de Educação do Estado de São Paulo, amparado legalmente no Decreto nº 5884 (21/04/1933), que propunha a seguinte estrutura curricular:

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

⁽³⁾ Algumas das principais reformas educacionais, em relação aos cursos de formação de professores, que antecederam a Lei 4.024/61: 1846 - Criação da primeira escola normal para candidatos do sexo masculino, através da Lei nº 34 - 16/03/1846; 1875 - Criação da segunda escola normal, ampliando o acesso a candidatos do sexo feminino, através da Lei nº 09 - 16/02/1874; 1890 - Reforma proposta por Caetano de Campos, criando a Escola-Modelo; 1920 - Reforma Sampaio Dória; . Após essa data, outras reformas foram consolidadas, a saber: 1925 - Reforma Rocha Vaz; 1931 - Reforma Lourenço Filho; 1933 - Decreto 5.885 (21/04/33), - Código de Educação do Estado de São Paulo; 1947 - Instituiu o curso de Formação Profissional do Professor Primário, através do Decreto nº 17.698 - 26/11/47; 1957-1959 - Lei nº 3.739 (22/01/57) revogada pela Lei nº 5.304 (15/04/59). (ALMEIDA,1991; TANURI,1970).

QUADRO 4

CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS – ESTADO DE SÃO PAULO

CÓDIGO DE EDUCAÇÃO - DECRETO 5.884/33

1ª Seção – Educação
Disciplinas
Psicologia
Pedagogia
Prática de Ensino
História da Educação

2ª Seção – Biologia Aplicada à Educação
Disciplinas
Fisiologia e Higiene da Criança
Estudo do Crescimento Físico da Criança
Higiene da Escola

3ª Seção – Sociologia
Disciplinas
Fundamentos da Sociologia
Sociologia Educacional
Investigações Sociais em Nosso Meio

Fonte: Elaborado a partir das informações obtidas em CAMPOS, Arlêta Nóbrega Zelante Maryssael de. (1987). *A Escola Normal Paulista: Acertos e Desacertos*. São Paulo, Dissertação de Mestrado, FEUSP, p. 13.

Além dos componentes curriculares elencados no quadro anterior, foram acrescentadas aulas de Música, Desenho, Artes Industriais e Domésticas.

A estrutura curricular era desenvolvida em dois anos, antecidos por um curso secundário fundamental de cinco e um curso primário de quatro anos.

Essa reforma se deu em decorrência dos debates travados, principalmente, na Conferência Nacional de Educação, realizada em 1931 e do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932. O eixo central de discussão foi a função social da escola, em consequência, o tipo de profissional deveria ser formado para o magistério primário.

Nota-se aí, segundo TANURI (1988:229),

"um currículo exclusivamente centrado nas "disciplinas pedagógicas" - entre elas a Prática de Ensino - deslocando-se o "conteúdo propedêutico" para o curso ginasial, que passava a ser exigido como condição para ingresso na Escola Normal. Evidencia-se, assim, a nosso ver, a dicotomia entre conteúdo e método, teoria e prática, que continuaria presente no Curso Normal a desafiar a atenção dos educadores".

É válido dizer que a Lei Orgânica serviu de modelo ou referência para maioria dos Estados. Segundo TANURI (1970:43) *"os Estados de São Paulo e Bahia foram os únicos que desviaram da norma e constituíram sistemas que, em realidade, não possuíam diferenças marcantes em relação à citada lei federal".*

A diferença positiva que essa reforma (Decreto 5.884/33 - Código de Educação) trouxe ao Estado de São Paulo, foi a elevação cultural na formação do professor primário. Assim, fica evidente que a Lei Orgânica do Ensino Normal, com a divisão de dois ciclos, uma para professor regente e outra para professor primário não trouxe novidades para o Estado de São Paulo, pois já se privilegiava a formação do professor primário no curso secundário. Algumas das reformas consideravam algumas séries terminais do curso ginásial como curso pré-normal, requisito mínimo para o ingresso do candidato no curso secundário, porém a formação específica do professor primário, a partir de 1933, consolidou-se no ensino secundário - 2º ciclo. (atualmente ensino médio).

1.3. Os descompassos legais marcados pela Reforma Gustavo Capanema na Educação Escolar.

Com relação às mudanças ocasionadas pela Reforma Gustavo Capanema, um aspecto negativo apontado por ROMANELLI (1987:165) diz respeito à falta de flexibilidade do sistema educacional, pois *"quanto ao ensino superior, limitava o ingresso dos estudantes normalistas apenas a alguns cursos da Faculdade de Filosofia"*, ou seja, ao entrar para a escola normal o candidato já tinha traçado todo o seu rumo acadêmico. Caso mudasse de idéia, o estudante deveria matricular-se em outro curso de ensino médio para, futuramente, prosseguir seus estudos em nível superior. Um segundo ponto, era o risco do aluno tomar uma decisão aligeirada,

pois exigia-se do jovem adolescente uma decisão sobre seu caminho profissional em um momento inapropriado, dado a sua imaturidade para decisões desse gênero.

E a autora ainda acrescenta

"Finalmente, importa atentar para a discriminação imposta pelo artigo 21, que assim determinava: "Não serão admitidos, em qualquer dos dois cursos (1º e 2º ciclo), candidatos maiores de 25 anos".
(ROMANELLI, 1987:165).

Com base nesse dispositivo, impedia-se a qualificação de professores leigos já experientes no magistério, o que contribuía para o desemprego, aumento do analfabetismo e evasão escolar. Na verdade, a questão principal aqui colocada é a discriminação desenfreada ao trabalhador que, apesar da experiência adquirida a duras penas, é tolhido da qualificação necessária para sua manutenção no campo profissional ao qual está inserido.

A Reforma Capanema preocupada com a marca da centralização, instituiu nas escolas normais um currículo pouco flexível, atendendo aos interesses da classe burguesa, pois a sua clientela era, na sua maioria, pertencente aos extratos mais elevados. Assim, o currículo e os programas estavam voltados para essa clientela, caracterizando a educação liberal-tradicional.

Vale atentar ainda que a Lei Orgânica do Ensino Normal

"significou o único instrumento do poder central a legislar sobre a organização deste ramo de ensino para todo o território do país, se bem que, nas palavras do Prof. Carlos Corrêa Mascaro, "de orgânico para o ensino normal trouxe exclusivamente o sentido que o termo foi emprestado pelo longo período ditatorial, durante o qual a organicidade foi, bastas vezes, confundida com uniformidade". (TANURI, 1970:43).

A freqüência nos cursos normais obteve maioria feminina, motivo pelo qual o currículo da escola normal voltava-se para a formação da mulher, com qualificações afinadas para o seu papel de esposa e mãe. Além do desempenho das tarefas do lar, a mulher que se dedicava ao magistério primário, que à época era visto como a continuidade dos afazeres do lar, tinha ainda a chance de uma carreira promissora. O fator de menor importância, muito provavelmente para a época, diz respeito à questão salarial. Apesar do salário atrativo neste período, este era, muitas vezes secundário, tendo em vista o caráter de sacerdócio requerido para a profissão, propulsora de grande "status" na sociedade.

Uma das características mantidas nesta reforma foi o dualismo do ensino. Os homens das classes média e alta teriam garantido um ensino de caráter propedêutico, com ênfase no conteúdo humanista e laico. Esse rigor era necessário para o acesso às universidades. Às mulheres dessa mesma classe, cabia o curso normal e, futuramente, o ingresso nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Aos integrantes das camadas populares,

“sobreviventes” desse ensino seletivo e elitista, tinha reservado a chance de prosseguir seus estudos no ensino profissionalizante, que permitia o acesso a determinados cursos superiores.

Essa realidade já ultrapassava diversas reformas educacionais e cada vez mais

“o dualismo que separava a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médio e alto que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificavam” socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava, o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social”. (ROMANELLI, 1987:169).

Assim, faz-se necessário uma política educacional capaz de contribuir para a mudança deste cenário, possibilitando a incorporação de maiores contingentes à escola pública.

1.4. A escola normal no Estado de São Paulo em 1947: A consolidação das leis do ensino

A escola normal em São Paulo apresentava uma organização diferenciada dos cursos de formação de professores em relação aos demais Estados. Com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal - Lei 8.530/46 e o estabelecimento de uma estrutura curricular mínima para a formação de professores, São Paulo não sofreu grandes alterações, pois esse nível de ensino já tinha sido objeto de reformas educacionais e apresentava uma organização escolar superior à indicada pela Lei 8.530/46.

Em consonância ao contexto histórico da época, a Constituição Federal de 1946 oficializou aos Estados e ao Distrito Federal a liberdade de organizar seus próprios sistemas de ensino.

Com base nesse dispositivo, São Paulo reformulou a escola normal através do Decreto 17.698/47, que aprovou a Consolidação das Leis do Ensino.

Essa reforma educacional estadual substituiu aquela realizada em 1933, quando foi instituído o Código de Educação. A partir de 1947, a Consolidação das Leis do Ensino propôs um curso intitulado "Formação Profissional do Professor Primário", com duração de dois anos, além do curso Pré-Normal,⁽⁴⁾ ficando assim constituído:

(4) O curso Pré-Normal criado pelo Decreto-Lei nº 14.002 (25/03/44) substituiu o 5º ano do ginásio. O curso primário compunha-se de quatro anos, o secundário cinco anos e a formação do professor primário dois anos. A partir de 1947, o quinto ano do ensino secundário (ensino ginasial) passou a ser o curso pré-normal, destinado exclusivamente

QUADRO 5

CURRÍCULO DO CURSO PRÉ-NORMAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

Cadeiras		Aulas Semanais
1ª	Português	04
2ª	História da Civilização Brasileira	02
3ª	Matemática e Noções de Estatística	03
4ª	Ciências Físicas e Naturais	06
5ª	Anatomia e Fisiologia Humanas e Noções de Higiene	03

Aulas		Aulas Semanais
1ª	Música e Canto Orfeônico	02
2ª	Desenho	02
3ª	Trabalhos Manuais	02
4ª	Educação Física	02

Total	26

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações coletadas em ALMEIDA, Jane Soares de. (1991). *Formação de Professores do 1º Grau: A Prática de Ensino em Questão*. São Carlos. Dissertação de Mestrado, UFSCAR., p. 165.

O Curso Pré-Normal visava a uma formação geral aos futuros professores primários, que aprofundariam seus estudos específicos no curso de formação profissional do professor, cujo elenco de disciplinas pode ser visualizado no Quadro 6, apresentado a seguir:

àqueles que intencionavam cursar a escola normal, matriculando-se posteriormente curso de Formação Profissional do Professor.

QUADRO 6

CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL PAULISTA

CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS DO ENSINO - DECRETO 17.698/47

1ª Seção – Educação	1ª série	2ª série
Disciplinas		
Psicologia	04	03
Pedagogia	03	02
Prática de Ensino	04	06
História da Educação	00	02
Sub-Total	11	13

2ª Seção - Biologia Educacional	1ª série	2ª série
Disciplinas		
Biologia Educacional e Crescimento da Criança/ Higiene e Educação Sanitária	03	04
Sub-Total	03	04

3ª Seção – Sociologia	1ª série	2ª série
Disciplinas		
Fundamentos da Sociologia / Sociologia Educacional / Investigações Sociais em Nosso Meio	04	03
Sub-Total	04	03

4ª Seção – Artes	1ª série	2ª série
Música	02	02
Desenho Pedagógico	02	02
Artes Industriais e Domésticas	02	02
Sub-Total	06	06

Total	24	26

Fonte: Elaborado a partir das informações obtidas em ALMEIDA, Jane Soares de (1991). *Formação de Professores do 1º Grau: A Prática de Ensino em Questão*. São Carlos, UFSCAR, Dissertação de Mestrado, p. 165-6.

O currículo originário da reforma estadual de 1947, destinava maior ênfase à seção "Educação", englobando os aspectos pedagógicos (visto do ponto de vista teórico), juntamente com uma predominância quanto ao número de aulas, referentes ao componente curricular Prática de Ensino, com a incumbência de oferecer ao normalista uma aproximação à prática, caracterizada no estágio, proporcionando uma ligação da unidade teoria/prática. Nota-se aí uma visão idealista da formação professor.

Uma segunda modificação diz respeito à Escola Normal Caetano de Campos, que passou a Instituto de Educação Caetano de Campos. Além do curso normal, passou a oferecer o curso de Aperfeiçoamento, Especialização e de formação de Administradores Escolares.

Comparativamente à Lei Orgânica do Ensino Normal, essa reforma paulista apresentava um currículo específico voltado às questões pedagógicas e psicológicas, retratadas na prática de ensino, visando aliar a unidade teoria-prática no cotidiano do futuro mestre.

Juntamente, funcionavam anexas, escolas primárias, destinadas a campo de estágio, sob a responsabilidade dos professores da seção Educação. Na Lei 8.530/46, o currículo era misto, compreendendo formação cultural e específica. Com relação à carga horária, havia uma certa equivalência, pois a legislação federal propunha três anos e a reforma paulista dois, acrescentando aí o curso pré-normal. Ambos procuravam atender as necessidades de uma formação geral e específica.

1.5. A formação de professores no Estado de São Paulo: Em busca da especificidade da escola normal

Juntamente com o processo de elaboração da LDB, o Estado de São Paulo promoveu, na década de 50, dois eventos importantes para a melhoria da escola normal.

Em 1956, aconteceu em Ribeirão Preto, o I Congresso Estadual de Educação. O objetivo principal do evento foi discutir o ensino primário, com o eixo central voltado às questões pedagógicas. Porém, discutir a educação primária envolvia obrigatoriamente, discutir a formação de professores.

O segundo aconteceu alguns anos após o congresso, quando outra reforma educacional foi proposta para a formação de professores. O currículo foi estabelecido diferenciadamente para os candidatos do período diurno e noturno, atendendo às especificidades dessa clientela. O currículo ficou organizado nos Quadros 7 e 8, apresentados a seguir:⁽⁵⁾

⁽⁵⁾ A Lei nº 3.795/57 é revogada em 1959 pela Lei nº 5.304, sendo o curso normal regulamentado pelo Decreto nº 34.547 (20/01/59).

QUADRO 7

CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL EM 1959

ESTADO DE SÃO PAULO - CURSO DIURNO

D I S C I P L I N A S	1ª série	2ª série	3ª série
Pedagogia e Psicologia Geral e Educacional	03	03	03
Filosofia e História da Educação	00	02	03
Metodologia e Prática do Ensino Primário	03	05	05
Anatomia e Fisiologia Humanas, Higiene e Biologia Educacional	02	03	02
Sociologia Geral e Educacional	00	03	02
Desenho Pedagógico	02	01	02
Português, Linguagem e Literatura Infantil	03	02	02
Matemática e Estatística Aplicada à Educação	02	02	02
Ciências Físicas e Naturais	03	00	00
História da Civilização Brasileira	02	00	00
Música e Canto Orfeônico	00	01	01
Educação Física, Recreação e Jogos	02	00	00
Trabalhos Manuais e Economia Doméstica	02	02	00
Educação Moral e Cívica	00	00	02
Orfeão	01	01	01
Total	25	25	25

Fonte: Elaborado a partir das informações coletadas na Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo - 1959, p. 230.

QUADRO 8
CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL EM 1959
ESTADO DE SÃO PAULO - CURSO NOTURNO

D I S C I P L I N A S	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Pedagogia e Psicologia Geral e Educacional	02	03	02	02
Filosofia e História da Educação	00	00	02	03
Metodologia e Prática do Ensino Primário	03	03	03	03
Anatomia e Fisiologia Humanas, Higiene e Biologia Educacional	02	03	03	00
Sociologia Geral e Educacional	00	00	00	03
Desenho Pedagógico	00	02	02	02
Português, Linguagem e Literatura Infantil	03	03	02	02
Matemática e Estatística Aplicada à Educação	02	03	03	02
Ciências Físicas e Naturais	03	00	00	00
História da Civilização Brasileira	03	00	00	00
Música e Canto Orfeônico	01	01	01	01
Educação Física, Recreação e Jogos	00	00	00	00
Trabalhos Manuais e Economia Doméstica	00	02	02	00
Educação Moral e Cívica	00	00	00	02
Total	20	20	20	20

Fonte: Elaborado a partir das informações coletadas na Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo - 1959, p. 230.

O currículo em vigor desta escola dava seqüência à preocupação com a especificidade desse curso.

Um fator positivo nesta reforma educacional foi a preocupação qualitativa com o curso noturno. Por ter menor carga

horária/ano, devido à distribuição de aulas/dia, o aluno trabalhador foi respeitado quanto ao acesso e permanência na escola.

Com relação ao currículo, nota-se uma relevância maior à formação específica, voltada para o processo ensino-aprendizagem, nos seus aspectos metodológico (ensino) e psicológico (aprendizagem), contemplada pelas disciplinas Metodologia e Prática de Ensino Primário e Pedagogia e Psicologia Geral e Educacional em todas as séries. Um segundo fator positivo, a presença da disciplina Português, Linguagem e Literatura Infantil acompanhando as disciplinas específicas.

Contrário a essa estrutura curricular está a concentração das disciplinas de formação geral no 1º ano e as de formação específica nas últimas séries, bem como a pulverização de disciplinas espalhadas ao longo do curso, concorrendo para uma formação superficial e fragmentada.

Sobre estas questões referentes ao curso normal e outras alterações no ensino, PEREIRA, LISBOA (1984:20) destacam que

"esta reforma de largo alcance pedagógico e social visava elevar o nível de formação técnica e pedagógica dos futuros professores primários, a fim de ajustá-los às novas conquistas das ciências pedagógicas e às responsabilidades de educadores e formadores de consciências esclarecidas para um mundo em processo de mudança".

As principais mudanças ocasionadas por esta reforma podem ser assim sintetizadas:

- *"a instituição do vestibular específico, visando verificar a maturidade e aptidão para o exercício do magistério e cultura geral mínima;*
- *a introdução da disciplina Educação Moral e Cívica, visando à preparação do futuro professor para a tarefa de iniciar as novas gerações do conhecimento dos problemas sociais, econômicos e políticos da sociedade contemporânea e nelas despertar a consciência da responsabilidade do homem em face da comunidade em que vive e perante a Pátria, inspirando-se nos ideais cristãos de fraternidade humana;*
- *a reestruturação do curso de aperfeiçoamento, a criação da cadeira de Administração Escolar, cujo provimento seria feito por concurso, aberto aos licenciados em Pedagogia;*
- *a instituição de três concursos para a cadeira de Educação, nas disciplinas Metodologia e Prática de Ensino Primário; Filosofia e História da Educação e Pedagogia; e Psicologia Geral e Educacional, visando à melhoria da seleção de recursos humanos;"*⁽⁶⁾

⁽⁶⁾ Na época, havia poucos licenciados em Pedagogia, pois a primeira Universidade criada datava de 1934 - Universidade de São Paulo (USP) e o curso de Pedagogia foi criado em 1939. A abertura de concurso assegurava algumas vantagens significativas, ao contrário de contratos esporádicos.

- *a possibilidade de instalação de cursos especializados para atender à clientela excepcional;*
- *a ampliação da duração do curso noturno de três para quatro anos;*
- *fixação de três anos de exercício no magistério para matrícula no curso de Administração Escolar e regulamentação dos cursos de aperfeiçoamento, especialização e de administradores escolares". (MOURA, 1995:30).*

Assim, as diferenças presentes nos cursos de formação de professores de São Paulo, em relação aos demais Estados e à Legislação Federal, voltaram-se mais para a consolidação de uma carreira sólida e com profissionais com chances de obter uma melhor qualificação, face às oportunidades oferecidas pelo próprio sistema educacional do Estado de São Paulo.

Com algumas ressalvas, o mesmo pode ser enfatizado com relação ao currículo dos Cursos de Formação de Professores, que mantinha um nível superior às demais unidades federativas do país, com a extinção do curso de regentes e a elevação da formação do professor, em nível secundário.

Porém, as restrições quanto à organização curricular se devem à presença, também em São Paulo, de um currículo que apresentava-se distanciado da realidade político-educacional, resultante não só da ausência de disciplinas voltadas especificamente para a análise e o estudo das questões educacionais brasileiras, bem

como sobre a formação política do professorado brasileiro.

Questões como o conhecimento e análise da problemática da educação brasileira, estudo/diagnóstico do sistema de educação no Brasil, enfim, a organização escolar brasileira inserida dentro das políticas educacionais⁽⁷⁾ não tinham, até essa data, uma presença garantida no currículo. A única possibilidade de discussão desses conteúdos pode ter acontecido na disciplina História da Educação. A possibilidade, ainda que remota, remete a um tratamento superficial, devido à carga horária mínima e às especificidades da disciplina História da Educação na formação do futuro professor.

Apesar das exigências desses conteúdos na formação do professor, a Escola Normal permaneceu inalterada com relação à organização curricular, mesmo diante das exigências impostas pelas profundas alterações políticas estruturais do país, que demandavam à Escola Normal, no final da décadas de 50 e início da seguinte, uma nova redefinição das suas finalidades.

O momento era propício a estas reformulações, visto o crescente debate sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases da

⁽⁷⁾ A primeira aparição de uma disciplina que discutia questões inerentes à essa problemática, junto ao currículo dos cursos de formação de professores, efetivou-se com a Reforma Educacional Estadual de São Paulo (1968), com a inclusão da disciplina Sistema Estadual de Ensino e Legislação, disciplina indicada pelo Conselho Estadual de Educação. Sua permanência durou muito pouco neste currículo, haja vista que com a Lei 5.692/71 e, conseqüentemente, a reformulação do Ensino de 1º e 2º Graus, esta foi substituída pela disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, objeto de estudo desta Dissertação de Mestrado.

Educação Nacional - Lei 4.024/61. Porém, os interesses principais das discussões não era o currículo escolar, mas sim o tratamento dado aos recursos públicos entre as escolas públicas e privadas.

Com isso, as exigências sobre um campo de conhecimento que tratasse especificamente da organização escolar brasileira, enfatizando, nesse momento, a estrutura do ensino e o funcionamento da escola, dando uma aspecto formal-legal à questão ora assinalada, configurou-se somente com a reformulação dos currículos escolares, a partir das reformas educacionais ocorridas em 1968 (Reforma do Ensino Universitário - Lei 5.540/68) e em 1971 (Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. Este último episódio destacarei com maior profundidade, com relação à formação do professor, no capítulo II, tecendo assim, a trajetória histórica dos cursos de formação de professores, visando apontar os percalços cristalizados na formação desses profissionais, especialmente após a década de 70. Posteriormente, no Capítulo III, tratarei especificamente do entraves desse componente curricular, levantando as possíveis abordagens/tendências privilegiadas pelos professores de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, atuantes nos Cursos Normais dos Estado de São Paulo.

1.6. O debate em torno do processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4.024/61

Este período de debates tem início com a queda do Estado Novo e a promulgação da Constituição Federal de 1946, elaborada por uma Assembléia Constituinte, vivenciando um clima de maior liberdade e democracia.

Conclui-se que esta Carta Magna distanciava-se da Constituição de 1937. Com princípios liberais, impregnados do espírito democrático, estabelecia ligação à Constituição de 1934,⁽⁸⁾ no que concerne à educação, era inspirada em princípios defendidos pelos educadores de 1932.

Além de outros dispositivos, a Constituição Federal de 1946 estabeleceu no Título I, Capítulo I, Artigo 5º, Inciso XV, alínea d, a incumbência da União elaborar uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para tanto, o Ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores⁽⁹⁾ para elaborar o primeiro projeto, posteriormente, enviado ao Congresso Nacional.

⁽⁸⁾ Sobre a Educação nas Constituintes Brasileiras ver FÁVERO, Osmar (Org.).(1996). A Educação nas Constituintes Brasileiras - 1823-1988. Campinas (SP), Autores Associados, 1ª edição. (Coleção Memória da Educação).

⁽⁹⁾ Integraram essa comissão, educadores de várias tendências, a saber: Escolanovistas que não colaboraram com o Estado Novo, como Fernando de Azevedo; Escolanovistas que participaram do Estado Novo, como Lourenço Filho; católicos tradicionalistas como o Padre Leonel Franca e Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Atháide), e outros (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990:112).

O primeiro projeto de lei apresentado, defendia sob diversos aspectos a educação pública; porém, nesta primeira fase fixou-se nos debates parlamentares a questão centralização X descentralização. O projeto foi arquivado por decurso de prazo em 1952.

O segundo período, compreendido entre 1952 e 1958, desencadeou gradativamente debates entre educadores e intelectuais com posições ideológicas divergentes. Entre 1952 e 1954 as iniciativas não passaram de discussões e tentativas de reconstituição do projeto no interior do Congresso.

Notadamente em 1955, quando um substitutivo de autoria do deputado Carlos Lacerda é comentado no interior do Congresso, privilegiando interesses privatistas, aguçou grupos com posições dessemelhantes, iniciando uma nova fase de contestações ao projeto embrião, visando à elaboração da LDB. Deste período até a sua promulgação, o centro de discussões passou a ser a questão dos recursos financeiros e suas finalidades, causando grande polêmica, pois discutia segundo ROMANELLI (1987:174):

"o direito da família e da liberdade do ensino (entendida esta apenas como "direito dos particulares de comunicarem a outros os seus conhecimentos"), para se opor a um pretenso monopólio do ensino pelo Estado e, enfim, reivindicar igualdade absoluta de condições para o ensino privado e público, tanto no que se referia à direção geral do ensino e aos

*estudos realizados, quanto no que se referia
à distribuição de verbas para a educação".*

Desta forma, o que antes parecia terminar em "águas calmas", desencadeou em 1956 um verdadeiro campo de discussões e debates ideológicos entre orientações legais privatizantes e estatizantes, haja vista as proposições emanadas no projeto, privilegiando muito pontos de interesse das escolas privadas

Contrapondo-se aos interesses clientelistas da ala privatista, educadores defensores da escola pública, com o apoio do Deputado Celso Brant, apresentaram um novo projeto à Câmara, com pequenas mudanças ao projeto primitivo, assegurando seus ideais à escola pública e combatendo a oposição.

Foi assim que se estabeleceu um forte debate ideológico entre dois grupos. O primeiro, composto por educadores e intelectuais liberais, responsáveis pelo Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados,⁽¹⁰⁾ movimento desencadeado em 1959 em defesa da escola pública, obrigatória e laica e o segundo, que reunia donos de escolas particulares e confessionais, defensores privatistas.

⁽¹⁰⁾ Até então havia uma divisão entre alguns educadores e intelectuais liberais, liberais progressistas, socialistas, comunistas e nacionalistas., por ocasião do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), cujos componentes defendiam os ideais de uma escola liberal. Esses educadores também foram responsáveis pela fundação da Associação Brasileira de Educação, importante entidade educacional para a época. O destaque para a questão educacional de 1959, foi a união de educadores e intelectuais em defesa da escola pública. Considero o fato de fundamental importância, tendo em vista colocar a questão das divergências em segundo plano, em virtude de um coletivo maior. Uma das diferenças entre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e o Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados é que este último não tinha como preocupação central as discussões didático-pedagógicas, mas o eixo principal se dava em torno da política educacional.

Como já colocado, o eixo central dessa fase deslocou-se da centralização/descentralização para a destinação dos recursos públicos para escola pública/escola privada.

Diante do impasse criado entre defensores da escola pública e escolas privadas⁽¹¹⁾ e visando à continuidade do processo de tramitação da LDBEN, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara constituiu uma subcomissão⁽¹²⁾ para examinar os projetos e propor um anteprojeto, que seria enviado ao Congresso Nacional.

Finalizados os trabalhos dessa Comissão, o projeto-substitutivo foi encaminhado ao Senado em 1961. Em dezembro, a lei foi sancionada com mais de 200 emendas propostas pelo Senado.

A lei aprovada, procurou conciliar as tendências em disputa. Para SAVIANI (1988b:61),

"pôde-se concluir que o texto convertido em lei representou uma "solução de compromisso" entre as principais correntes em disputa. Prevaleceu, portanto, a estratégia da conciliação. E acrescenta que essa estratégia foi acionada no quadro

⁽¹¹⁾ Sobre essa questão ver BUFFA, Ester.(1979). Ideologias em Conflito: escola pública e escola privada. São Paulo, Cortez e Moraes.

⁽¹²⁾ Esta subcomissão elaborou um texto, acompanhado de parecer e relatório, sendo assinado por: Aderbal Jurema, Manoel de Almeida, Dirceu Cardoso, Santhiago Dantas, Paulo Freire, Carlos Lacerda e pelo relator geral, deputado Lauro Cruz. Já a redação final é assinada por Coelho de Souza (presidente da Comissão de Educação e Cultura), Lauro Cruz e Aderbal Jurema, que foi encarregado da revisão geral. (FAZENDA,1988:42).

*daquilo que poderíamos chamar de
"democracia restrita".*

Foi perspicaz a estratégia utilizada para um momento efervescente do ponto de vista político, econômico e social, que requeria um equilíbrio democrático.

Com relação aos avanços contidos na Lei 4024/61 no campo educacional, esta não levou em consideração o momento de transição do país, que marchava para uma nova etapa no processo de internacionalização do mercado. Isso se deve ao longo processo de sua tramitação, nem sempre considerando as mudanças no campo sócio-econômico. O veredito final trilhou dentro de um otimismo exagerado numa legislação educacional que não atendia às exigências do mercado de trabalho.

O fato é que o Brasil dependia dessa educação, tão renegada às classes populares, como mola propulsora do seu desenvolvimento. Isso se deve à criação de oportunidades de empregos quando da instalação do parque Industrial, em especial, a indústria automobilística.

No início dos anos 60, os países da América Latina, tinham o compromisso de ampliar os anos de escolarização básica, promovendo a educação de jovens e adultos, tornando o ensino médio mais adequado às exigências da sociedade urbano-industrial. Diante dessas mudanças, competia à educação escolar o principal papel: a formação de mão-de-obra qualificada.

Com isso, instalou-se um clima de insatisfação pela maioria dos brasileiros, principalmente aqueles que necessitavam de qualificação para o desempenho profissional.

Uma das vantagens na Lei 4.024/61

"foi a quebra da rigidez e certo grau de descentralização. Outro fator positivo foi a flexibilidade na prescrição do currículo, deixando aos Conselhos Estaduais de Educação e estabelecimentos de ensino a inclusão de disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação". (ROMANELLI, 1987:181).

Ficou estabelecida, também, a lei da equivalência, que já vinha sendo executada, anos anteriores à LDB, pela Lei nº 1.076 (31/03/1950) complementada pela Lei nº 1821 (12/03/53); com a inclusão do núcleo comum, o estudante obteve acesso livre, permitindo a articulação do estudante secundarista com qualquer curso superior.

Um ponto que merece destaque, diz respeito à liberdade de ensino, ponto de discórdia entre poder público e privado. A lei garantiu igualdade de tratamento na representatividade nos órgãos de direção do ensino e na distribuição de recursos públicos às escolas públicas e privadas. Diante disso, era de responsabilidade da família decidir qual o tipo de educação a ser oferecida aos seus filhos.

Assim, discutida durante 13 anos, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, sancionada pelo Presidente João Goulart em 1961, nasceu velha, não correspondendo às novas tendências de internacionalização do mercado.

Posso dizer que a legislação educacional estava em defasagem ao modelo econômico imposto à sociedade brasileira, pois

"manteve fielmente a orientação da antiga camada dirigente da sociedade patriarcal e escravocrata brasileira, de ver o ensino como simples fonte de ilustração do espírito, um ornamento da inteligência, divorciado dos duros problemas da vida social dos homens. Trata-se de um contra-senso. Um país que pretendia industrializar-se e tornar-se autônomo econômica, social e politicamente, jamais poderá manter em nosso dias concepções tão obsoletas sobre a natureza e as funções do ensino no mundo em que vivemos". (FERNANDES, 1966:405).

A União Estadual dos Estudantes de São Paulo apresentou uma crítica semelhante, ou seja, *"a inadequação do sistema educacional ao sistema econômico de produção é um dos grandes obstáculos para o desenvolvimento pleno da industrialização"* (GARCIA, 1995:238).

E concluiu que *"a parca e deficiente instrução técnica e científica, ao lado do elevadíssimo índice de*

analfabetismo, são sérios obstáculos que precisam ser, urgentemente, removidos". (GARCIA, 1995:238).

Esta pôde ser considerada uma das frustrações de intelectuais, movimentos estudantis e sindicais diante da LDB, considerando que o período foi um momento de suma importância para vários grupos, interessados politicamente na educação brasileira, que possibilitaria o avanço esperado para a sociedade, mormente para a classe trabalhadora.

Com relação à formação de professores primários, esperava-se no bojo das discussões da LDB, por melhores condições à escola normal, principalmente tratando-se de recursos financeiros, pois enquanto as unidades federadas de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Guanabara ofereciam a formação desses profissionais no ensino secundário - 2º ciclo (ensino médio), os demais estados naufragavam nas precárias situações, ocasionando uma formação debilitada ao professor primário.

Com isso, a Lei 4.024/61 só veio reforçar o dualismo existente na formação de professores: os professores regentes, formados no 1º ciclo (antigo ginásial) e os professores primários, formados no 2º ciclo (ensino secundário). Em algumas regiões onde a predominância no magistério primário constituía-se em professores leigos, pode-se dizer que o dualismo quanto à formação inexistia, face a hegemonia de cursos para professores regentes (1º ciclo - ginásial).

1.7. O silêncio na Educação Brasileira - O Golpe Militar de 1964.

O advento do Movimento de 64 estabelece uma crise no modelo político-econômico do país, fortalecendo a vinculação do país ao capitalismo internacional e perfilando-se sob a área de influência dos Estados Unidos.

Na área econômica IANNI (1977:192), considerou a crise *"da seguinte forma: reduziu-se o índice de investimentos, diminuiu a entrada de capital externo, caiu a taxa de lucro e agravou-se a inflação"*.

Para GARCIA (1995:244),

"as causas mais imediatas da consolidação do Movimento de 1964, podem ser encontradas, de um lado, nos desmandos políticos que se assistem no período imediatamente anterior e nas medidas de caráter econômico/financeiro que despertam a ira de grupos internacionais, de outro. Amplos setores de classe média, empresários e militares praticamente mobilizam o país e em pouco tempo está implantada uma nova ordem. E esta se apresenta sob a bandeira do anti-comunismo e do combate à corrupção, como uma proposta restauradora de uma ordem ameaçada, daí por que optamos por classificá-la como uma visão de

reação ordenada, onde a busca de um ideário vai se delineando no próprio exercício do poder recém-conquistado".

Com o período fértil em crises, o campo educacional também tem seus percalços. Muitas das iniciativas na área de educação e cultura são julgadas subversivas, professores universitários e intelectuais são perseguidos. Parte desses profissionais são cassados e acabam exilados em outros países. O Plano Nacional de Educação elaborado em atendimento a Lei 4024/61, que tinha como um dos objetivos atacar o analfabetismo também é deixado de lado, gerando uma lacuna no atendimento às classes populares. Adentram nos currículos escolares, disciplinas como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política e Estudos de Problemas Brasileiros, como subterfúgio repressor e mantenedor da ordem e dos próprios interesses da ditadura militar.

Mesmo antes e depois do golpe de Estado de 1964, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais - IPES, criado em 1962 com sede em São Paulo e Rio de Janeiro, foi um dos principais institutos formuladores da política educacional.

Em 1968, após várias Conferências Nacionais de Educação, promovidas pelo MEC e restritas a um público pré-selecionado, esse Instituto organizou um Fórum com a denominação "A Educação que nos Convém", colocando a público diversos planos governamentais, elaborados sob o comando da AID (Agency for International Development).

Com tais atitudes, vimos o Brasil cada vez mais como país dependente da importação de reformas educacionais. Essas reformas formulavam diretrizes que se diferenciavam do caráter dos movimentos progressistas do início da década de 60, atendendo aos padrões propostos pelo governo federal, voltados para o preparo de jovens para a nova sociedade industrializada e modernizada.

Sobre os vários acordos MEC-USAID, GHIRALDELLI JÚNIOR (1990:169) assim relata:

"Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados dozes acordos MEC-USAID, o que comprometeu a política educacional do país às determinações dos técnicos americanos".

Esses acordos propunham diretrizes para a educação nacional em todos os seus níveis ou graus, com o apoio técnico de pesquisadores americanos. Essa assessoria bancará em um futuro próximo as Reformas Universitária e do Ensino de 1º e 2º Graus.

A crise do sistema educacional, já agravada nessa década, torna-se mais crônica em 1968. Essa questão já vinha sendo denunciada, mas ao governo ainda restavam outros interesses prioritários que não propor medidas viabilizadoras para o sistema educacional brasileiro, haja vista que o período de 1964-1968 se caracterizou pela contenção e repressão.

Com a expansão econômica acelerada, contribuindo para o desenvolvimento da nação e a necessidade de delinear uma política educacional que acompanhasse esse desenvolvimento, iniciam-se estudos sobre a educação brasileira, com a assistência dada pelos técnicos dos convênios MEC-USAID.

A Reforma Universitária sancionada em 18 / 11/ 1968, pode ser entendida

"não somente nos estritos limites da Lei 5.540/68 e o Decreto-lei nº 464/69, mas abrangendo também o conjunto de discursos e práticas adotados pelo Estado para redirecionar o sistema educacional, implicou a incorporação de duas dimensões essenciais à preservação da dominação política existente: restauração e, ao mesmo tempo, renovação". (GERMANO, 1992:133).

Foi a resposta do governo aos movimentos sindicais e, principalmente, à UNE⁽¹³⁾ que sempre reivindicou a reforma do ensino superior, tendo como ponto central dos debates, a autonomia das universidades. Esta foi contemplada na Lei 5.540/68, porém, vista sob a estrutura geral de dominação reordenada após a tomada do poder pela ditadura.

⁽¹³⁾ A União Nacional dos Estudantes - UNE, entidade representativa estudantil, foi extinta em 1964, juntamente com outras entidades representativas da sociedade civil. Mesmo sob o manto da ditadura militar, não se intimidou em manter sua defesa na luta pela Reforma Universitária, sempre presente nas "brechas" que era possível discutir essa reforma de base, inicialmente discutida no governo de Jânio Quadros.

A Lei 5.540/68 é originária das discussões acumuladas desde a década de 40 por diversos movimentos da sociedade civil na luta pela democratização do acesso à universidade. À assessoria do técnicos da MEC-USAID, à Comissão Meira Mattos e ao Grupo de Trabalho da Reforma Universitária - GRTU⁽¹⁴⁾, coube estudar a crise em si, apresentando um projeto de lei a ser apreciado pelo governo federal.

Para FREITAG (1986:89),

"a reforma universitária do Regime Militar procurou não somente formar recursos humanos de alto nível e aí ter o máximo de eficácia, mas também com um mínimo de novos recursos obter o máximo de vagas. Essa racionalidade interna, que realmente intenciona, alocando os recursos humanos e materiais adequadamente, com um mínimo de desperdício, obter o máximo de rentabilidade do sistema, tem, em verdade, dois objetivos: por um lado atender à

⁽¹⁴⁾ Faziam parte do referido grupo: Tarso Dutra, deputado federal pelo Rio Grande do Sul e Ministro da Educação (Presidente do GT); Antonio Moreira Couceiro, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e Presidente do Conselho Nacional de Ciência e Pesquisa - CNPq; Padre Fernando Bastos D'Ávila, vice-reitor da Universidade do Estado da Guanabara; João Paulo dos Reis Velloso, representante do Ministro do Planejamento; Fernando Ribeiro do Val, representante do Ministro da Fazenda; Roque Spencer Maciel de Barros, catedrático da Universidade de São Paulo - USP; Newton Sucupira, ex-professor, ex-diretor da faculdade e ex-reitor da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Conselho Federal de Educação (CFE); Valnir Chagas, ex-professor e ex-diretor da Universidade Federal do Ceará, membro do Conselho Federal de Educação (CFE); Haroldo Leon Peres, deputado pelo Paraná, representando o Congresso Nacional. Os estudantes Paulo Possas e José de Castro se recusaram a integrar o Grupo de Trabalho - GT. (SAVIANI,1988a:81).

demanda de um mercado de trabalho bastante sofisticado que requer número crescente de profissionais altamente qualificados; por outro, com a racionalização dos recursos disponíveis, absorver o máximo de candidatos ao vestibular. Ao tentar introduzir a racionalidade se cai, porém, na irracionalidade. As medidas tomadas tanto no interesse econômico quanto no político trocam quantidade por qualidade. A racionalização do ensino superior vai em detrimento da qualidade de ensino e, portanto, da capacidade dos futuros profissionais".

Dentre outras, as mudanças internas das universidades foram:

- *"a departamentalização;*
 - *a matrícula por disciplina e semestres;*
 - *o curso básico;*
 - *a institucionalização da pós-graduação".*
- (RIBEIRO,1989:169).

Pode se considerar que o contexto histórico da reforma do ensino superior engendrou o princípio de racionalização econômica, afetando os demais setores educacionais, propondo contenção de despesas para a formação de profissionais no ensino superior e, concorrendo com essa norma disciplinadora, alcançar uma formação de qualidade dentro desse princípio emanado anteriormente.

A proliferação de cursos e instituições de ensino superior, incentivada pelo MEC, gerou problemas qualitativos, uma vez que a falta de recursos humanos qualificados e a infra-estrutura desejada foram marcantes na época. Desse modo, várias escolas superiores tentaram resolver a falta de recursos humanos, com a contratação de professores do ensino secundário e graduados recém-formados, pois neste período eram poucos os professores com a titulação acadêmica e experiência exigidas para o magistério do 3º grau.

1.8. A evolução da escola normal na década de 60-Alguns aspectos do magistério primário no Estado de São Paulo

Pela Lei 4.024/61 o ensino ficou estruturado da seguinte forma:

- *Ensino pré-primário*, composto de escolas maternais e jardins de infância;
- *Ensino primário*, com duração de quatro anos, com a possibilidade de acréscimo de mais dois anos;
- *Ensino médio*, subdividido em dois ciclos: o ginasial, de quatro anos e o colegial, de três anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico, este se desdobra em industrial, agrícola, comercial e de formação professores;
- *Ensino superior*, com duração diversificada para cada curso.

Na escola normal foi mantida a estrutura curricular da Lei Orgânica do Ensino Normal⁽¹⁵⁾. A única alteração diz respeito às instituições responsáveis pela formação do professor regente e professor primário. Anteriormente o primeiro era formado nas Escolas Normais Regionais e no plano atual, passou para as Escolas Normais de Grau Ginásial. Já o professor primário, formado nas Escolas Normais passou para as Escolas Normais de nível Colegial. O Quadro 9 permite visualizar essa mudança insignificante.

QUADRO 9

ESTRUTURA DIDÁTICA DA ESCOLA NORMAL

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LEI 4.024/61

INSTITUIÇÃO FORMADORA	DURAÇÃO DO CURSO	GRAU CONFERIDO
Escolas Normais de Grau Ginásial	Quatro Séries Anuais (mínimo)	Regente do ensino Primário
Escolas Normais de Nível Colegial	Três Séries Anuais (mínimo)	Professor Primário

Fonte: Elaborado a partir das informações coletadas em WEREBE, Maria José Garcia.(1997). *30 anos depois. Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*. São Paulo, Ática, p. 191.

A partir da LDB 4024/61, por intermédio do Conselho Federal de Educação, a Escola Normal ficou com o currículo estabelecido da seguinte forma:

(15) Para melhor compreensão quanto a estrutura curricular anterior, consultar o Quadro 1, p. 38.

QUADRO 10

CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL EM NÍVEL COLEGIAL

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LEI 4.024/61

Modalidade da disciplinas	Disciplinas	Carga horária semanal		
Disciplinas	Português	3	3	3
	Matemática	3	-	-
	História	3	-	-
	Geografia	3	-	-
	Ciências Físicas e Biológicas	3	-	-
Obrigatórias				
Complementares	Metodologia e Prática	3	4	6
	Psicologia da Educação	3	4	4
	Sociologia da Educação	-	4	-
Obrigatórias	Biologia Educacional	-	4	-
Disciplinas Optativas	Desenho Pedagógico	1	2	3
	Filosofia e História da Educação	-	-	3
Práticas	Religião	1	1	1
	Educação Física	1	1	1
	Música e Canto Orfeônico	1	1	2
	Artes Plásticas	-	1	2
Educacionais				

Fonte: Elaborado a partir das informações coletadas no Anuário Brasileiro de Educação, 1965, p. 533.

O Estado de São Paulo, procurou atender às diretrizes mínimas da Lei de Diretrizes e Bases, avançando com algumas ações próprias. Nessa perspectiva, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo operacionalizou a LDB através da Resolução CEE nº 07/63, que estabeleceu:

- "que a duração do curso seja de três anos, em nível colegial;
- que a profissionalização se dê a partir da 1ª série;
- que o currículo se constitua de disciplinas obrigatórias, fixadas pela CFE;

complementares, indicadas pelo Sistema de Ensino; optativas, a serem indicadas pelas unidades escolares; e práticas educativas obrigatórias e optativas, selecionadas das últimas dentre uma relação (regulamentação da Secretaria da Educação sobre o Ensino Normal - D.O.E. de 08/10/64, p. 23);

- *estabeleceu ainda que o sistema paulista ofereça em nível pós-normal, especialização em técnicas pedagógicas diferenciadas, tais como Professores de Educação Pré-Primária, Orientadores Educacionais para o curso primário, professores para excepcionais físicos ou mentais, cegos e amblíopes, surdos e afásicos, adolescentes e adultos, e Professores para o ensino normal de disciplinas ou Práticas Educativas não constantes das secções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, contando este último com quatro anos de duração". (MOURA, 1991:31).*

Assim, o que mudou no currículo da escola normal paulista, diz respeito às disciplinas indicadas na modalidade "Práticas Educativas", das quais deveria ser escolhida uma de cada grupo abaixo:

- 1) Artes Aplicadas, Economia Doméstica, Técnicas Audiovisuais Aplicadas à Educação, Artes Plásticas.
- 2) Artes Aplicadas, Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas.

Não por acaso, mas considerando as análises efetuadas anteriormente, com relação a esse currículo escolar estabelecido pela Lei 4.024/61 e diante da política educacional efervescente vivida no início da década de 60, nota-se a ausência de uma disciplina que tratasse da análise da educação brasileira e suas implicações na escola e no ensino.

Assim, a diferença fundamental de São Paulo em relação a alguns outros Estados continuou sendo, ainda, a formação do professor primário no ensino médio, pois alguns aspectos mais específicos, entre outros, uma organização curricular em consonância com o avanço sócio-político-educacional do país, permaneceram inalterados.

O ensino secundário foi o que logrou maior atenção do Governo do Estado de São Paulo, com algumas renovações na área, entre estas, o Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo,⁽¹⁶⁾ os Ginásios e Colégios Vocacionais.⁽¹⁷⁾ Em nível ginásial, criou ainda os ginásios industriais, agrícolas e comerciais com modelo único pluricurricular.

Mais tarde, precisamente nos anos finais da década de 60, com o intuito de adequar o currículo às necessidades básicas à

⁽¹⁶⁾ Sobre essa experiência ver: WARDE, Mirian Jorge. (1995). *O Colégio de aplicação da Universidade de São Paulo*. In: GARCIA, Walter Esteves (Coord.). (1995). *Inovação Educacional no Brasil: Problemas e Perspectivas*. Campinas (SP), Autores Associados, p. 111-142.

⁽¹⁷⁾ Como referência às experiências de ginásios e colégios vocacionais, cito particularmente o Colégio Vocacional "Oswaldo Aranha", com detalhes em: RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos. (1995). *O Colégio Vocacional "Oswaldo Aranha" de São Paulo*. In: GARCIA, Walter Esteves (Coord.). (1995). *Inovação Educacional no Brasil: Problemas e Perspectivas*. Campinas (SP), Autores Associados, p. 143-160.

formação do professor primário e, haja vista, o não atendimento pelo governo federal, no Estado de São Paulo mais uma reforma educacional em 1968, reorganizando o Sistema de Ensino e, dentro deste, os Cursos de Formação de Professores, através da Lei nº 10.038/68, regulamentada pelo Decreto nº 50.133/68 e normatizada pela Resolução CEE nº 36/68.

1.9. A Reforma Educacional Paulista de 1968: Implicações na formação e carreira do magistério primário

Os anos finais da década de 60 revelaram certa preocupação do governo estadual paulista com a formação de professores. Algumas reformas educacionais de âmbito estadual já haviam sido promulgadas, viabilizando esforços direcionados à melhoria da formação desses profissionais. Contudo, nem sempre houve convergência entre as reformas educacionais estaduais e as propostas pelo governo federal. Essa realidade provocou, em alguns momentos, descontinuidade e prejuízo das ações desencadeadas em âmbito estadual.

A exemplo dessa questão, a Lei 4.024/61 não forjou mudanças substantivas para a melhoria da formação de professores, nem tampouco corrigiu “pequenos lacunas” (agora grandes) advindos de políticas educacionais, deixando esta escola sob a dependência dos

serviços estaduais. A Reforma Capanema proporciona um entendimento que a unificação está mais para a centralização legal do sistema, do que para a formulação de uma política nacional de educação. Tomando-se por base essa trajetória, São Paulo deflagrou uma profunda reforma educacional, conciliando diretrizes que pudessem reverter a educação paulista.

A reforma foi desencadeada pela Lei nº 10.038/68, regulamentada pelo Decreto nº 50.133/68 (02/08/1968) e normatizada pela Resolução CEE nº 36/68 que estabeleceu:

- *“um currículo das duas primeiras séries seja igual ao do ciclo colegial que é oferecido em quatro alternativas, à opção da unidade escolar;*
- *a duração do curso em quatro séries;*
- *a preparação de recursos humanos especializados, tais como administradores, técnicos de orientação pedagógica e educacional para o ensino primário, com dois anos de duração;*
- *obrigatoriedade de curso primário anexo;*
- *que as duas séries profissionalizantes se caracterizem por um elenco de disciplinas obrigatórias e optativas;*
- *que a partir do 2º semestre da 3ª série haja período intensivo de atividades complementares às aulas, abrangendo cursos especiais, trabalhos dirigidos, seminários e estágios;*

- *o funcionamento do curso em período noturno, obedecendo ao critério de duas classes diurnas para uma em período noturno". (PEREIRA, LISBOA, 1984: 22).*

Em atendimento à resolução 36/68, sobre a formação de recursos humanos especializados, coube à escola normal a incumbência

- *"da formação de professores para o ensino primário comum, com quatro anos de duração;*
- *de preparação de pessoal docente para o ensino pré-primário e primário especializado, com um ano de duração em nível de pós-graduação e*
- *de preparação de pessoal técnico e administrativo para o ensino primário, com um ou dois anos de duração, em nível de pós-graduação, oferecida em nível médio".⁽¹⁸⁾*

No tocante ao currículo imposto pela reforma em questão, a Resolução CEE nº 36/68 ampliou para quatro anos a duração do curso normal, constituído de um currículo comum para as duas primeiras séries do colegial, disciplinas obrigatórias e complementares, visualizados no Quadro 11:

⁽¹⁸⁾ SÃO PAULO (Estado). (1968). Decreto nº 50.133, de 02 de agosto de 1968. Regulamenta a Lei nº 10.038, de 05 de fevereiro de 1968, na parte relativa ao ensino colegial: secundário e normal. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, volume 78, p. 382.

QUADRO 11

CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL EM SÃO PAULO

REFORMA EDUCACIONAL PROPOSTA PELO DECRETO Nº 50.133/68

1ª série	<i>Disciplinas obrigatórias e complementares comuns para os cursos colegiais, diversificando-se na escolha das optativas e práticas desportivas . (Artigos 3º e 8º).</i>	
2ª série		
3ª e 4ª séries	Disciplinas Obrigatórias	Português e Literatura Infantil
		Biologia Apl. à Educação/Saúde Pública
		Psicologia Aplicada à Educação
		História da Educação Brasileira
		Teoria e Prática da Educação
		Sociologia Aplicada à Educação
		Teoria Geral da Educação (Artigo 15)
3ª e 4ª séries	Disciplinas Optativas (Escolha entre as indicadas pelo CEE/SP)	Arte Dramática e Teatro Infantil
		Artes Plásticas
		Desenho
		Educação Familiar
		Educação Musical
		Língua Moderna
		Noções de Agricultura e Zootecnia
		Pesquisa e Medidas em Educação
		Sistema Estadual de Ensino e Legislação
3ª e 4ª séries	Práticas Educativas (Art.13 -Decreto nº 50.133/68)	Técnicas Audio-Visuais (Artigo 16)
		Educação Artística
		Educação Religiosa
		Educação Física
		Recreação Infantil
Atividades Complementares fora do horário de aula	<i>Aulas, trabalhos dirigidos, seminários e estágios de observação e prática em escolas primárias e em outras instituições da comunidade. (Artigo 18 - Resolução 36/68).</i>	

Fonte: Elaborado a partir das informações coletadas em GATTI, Bernadete Angelina & ROVAI, Evangelina. (1977). *Alguns Aspectos da Legislação sobre a Formação do Professor Primário (1957/1975) no Estado de São Paulo*. São Paulo, Cadernos de Pesquisa, n. 20, março, p. 8.

O currículo ora apresentado procurou corrigir críticas

já deflagradas por diversos educadores. Para TANURI, citada por CAMPOS (1987:84) *"essa reforma buscou a melhoria do nível desse ensino, (. . .) adiando-se por dois anos o momento da opção do aluno e ampliando-se de um ano a duração dos estudos que levavam à formação do professor."* Mormente em relação aos conteúdos, a mudança procurou, segundo MENEZES, entrevistado por CAMPOS (1987:84) *"contemplar o conteúdo, sem perder de vista a questão metodológica. Nisso reside, a meu ver, seu maior mérito e importância (. . .)"*.

Grosso modo, a reforma objetivou especialmente corrigir três pontos de estrangulamento: a escolha precoce do adolescente ao magistério primário, a possibilidade de conclusão na 3ª série do ciclo colegial e continuidade no ensino superior, quando da desistência (um pouco tardia) de prosseguimento à carreira do magistério primário e, por último, a restrição quanto à oferta desses cursos pelas escolas particulares.

A primeira medida ocorreu com a divisão do ciclo colegial, em que as duas primeiras séries solidificaram uma formação geral e as séries finais (3ª e 4ª séries) complementaram esse ciclo com o aprofundamento específico, dando chances ao aluno de discernir sobre suas expectativas profissionais. Essa concepção partiu de estudos preliminares a respeito dos estudos básicos nas escolas do ciclo colegial, na administração Ulhôa Cintra e José Mário Pires Azanha.

A esse respeito, PERES (1988:32), explicita os pressupostos apresentados no documento oficial.

"A formação pedagógica implica uma sólida formação geral, sem o que é facilmente substituída pela assimilação passiva de um receituário resistente à renovação e à crítica. Mais ainda: as disciplinas pedagógicas fundam-se em ciências humanas, que estudadas sem discernimento intelectual e maturidade podem ter efeito deformador (...) "o sentido essencialmente instrumental" que se procurava estabelecer para a "formação geral da adolescência". Esta seria instrumental enquanto meio de preparar o aluno do curso normal para fazer com autonomia, e não prematuramente, sua escolha para o magistério. (. . .) depois de dois anos de estudos básicos, passaria a ter um 3º ano "de estudos intensivos de matérias pedagógicas" que dariam ao aluno, "de forma amadurecida, a oportunidade de saber se realmente deseja ser professor".

Essa abertura procurava satisfazer as ansiedades do jovem. Como segunda opção, PERES (1988:32) coloca a possibilidade de que

"ao final do 3º ano, o aluno ainda teria a possibilidade de escolher: "ou continua num quarto ano intensivamente profissionalizante para ser professor primário ou pode, já então, tentar a busca de um curso superior". Portanto, ao contrário de uma "destinação precoce" para o magistério, "a formação do

professor primário” seria feita sobre “uma formação geral muito mais sólida do que a propiciada pelo ginásio”.

Finalmente, última proposição da legislação estadual em pauta, coube restringir o aspecto quantitativo do número de escolas que se dedicavam à formação de professores primários, procurando estabelecer paridade entre habilitados e mercado de trabalho, escasso devido ao enorme contingente.

Nesse prisma, o Conselho Estadual de Educação estabeleceu diretrizes para o funcionamento de escolas normais. O primeiro requisito afeto à essa questão dizia respeito à obrigatoriedade de curso primário em anexo; também da oferta de curso em período diurno, já que a maioria das escolas particulares tinha como público o aluno trabalhador e o limite de classes para ambos os períodos.

Avaliando os impactos dessa política educacional, ficou claro que o aspecto quantitativo, sofreu forte queda nos anos subsequentes, como apresentado no Quadro 12, podendo ser creditada como positivas as ações por parte da Secretaria de Estado da Educação e Conselho Estadual de Educação.

QUADRO 12

MATRÍCULA INICIAL NO CICLO COLEGIAL PARA O CURSO NORMAL, **SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dependência Administrativa	1968	1969	1970	1971
Federal	-:-	-:-	-:-	-:-
Estadual	62.166	42.063	22.447	7.810
Municipal	2.828	2.227	1.241	400
Particular	28.768	19.881	10.121	4.646
Total	93.762	64.176	33.815	12.856

Fonte: Condensado a partir das informações coletadas na Secretaria de Economia e Planejamento - SEP / Departamento de Estatística - DE - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SEADE apud CAMPOS, Arlêta Nóbrega Zelante Maryssael de, 1987:anexos.

Essa reforma estadual do Curso Normal em São Paulo perdurou por pouco tempo, devido à promulgação da Lei 5.692/71, responsável pela reorganização do ensino de 1º e 2º Graus e também do Curso de Formação de Professores, inviabilizando uma avaliação de impacto dessa reforma estadual. Anos posteriores, pesquisa realizada por GATTI, ROVAI, PARO (1977:28/29), colimando detectar o padrão de funcionamento e como os docentes desse curso avaliam essa sua adequação à reforma e à clientela, *"concluiu que o curso apresentava sérias deficiências que provavelmente acarretavam formação inadequada para o professor. Ao mesmo tempo, aponta a nova clientela do normal como possuidora de baixo nível cultural e intelectual"*.⁽¹⁹⁾

⁽¹⁹⁾ Conclusão sintetizada por MELLO, Guiomar Namo & MAIA, Eny Marisa & BRITTO, Vera Maria Vedovelo. (1983). *As Atuais Condições de Formação do Professor de 1º Grau: Algumas Reflexões e Hipóteses de Investigação*. São Paulo, Cadernos de Pesquisa, n. 45:71-78, maio, p. 76.

A pesquisa ainda revelou a insatisfação dos professores quanto à carga profissionalizante, pois

"dois anos de profissionalização é considerado pouco para especializar o professor primário. Os alunos apresentam dificuldades para entender as matérias com enfoque educacional pois não tiveram, nos dois anos básicos, a parte geral. Este seria o caso de Psicologia e Sociologia principalmente". (GATTI, ROVAI, PARO, 1977:28/29).

Cabe concluir que os propositores da reforma de 1968 ousaram revolucionar a formação de professores, buscando uma especificidade maior nesse curso, contemplada às últimas séries. Porém, apesar dos avanços obtidos, consubstanciou o início da descaracterização da escola normal, imprimindo uma caráter técnico-profissionalizante, edificado posteriormente pela Lei 5.692/71, com a legalização da profissionalização compulsória.

CAPÍTULO II

*O amanhã da profissão docente não está certamente
numa visão idílica do papel da escola e dos professores,
cuja ilusão não é mais possível nos dias de hoje (...).
Os professores não são certamente os salvadores do mundo,
mas também não são meros agentes de uma ordem que os ultrapassa.
Só através de uma reelaboração permanente
de uma identidade profissional,
os professores poderão definir estratégias de acção
que não podem **mudar tudo**,
mas que podem **mudar alguma coisa**.
E esta alguma coisa não é coisa pouca.*

Antônio Nóvoa

**POLÍTICA EDUCACIONAL PROFISSIONALIZANTE E
SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR
PARA AS SÉRIES INICIAIS DO 1º GRAU:
A HABILITAÇÃO ESPECÍFICA DE
2º GRAU PARA O MAGISTÉRIO**

PONTOS DA CAMINHADA. . .

Este capítulo tem por finalidade discutir a caracterização dos cursos de formação de professores em nível médio no Brasil, constituídos sob o ensino profissionalizante, imposto pela reforma educacional propositada pela Lei Federal 5.692/71. O estudo propõe-se a desmistificar as mazelas dessa formação, denunciado o fracasso dessa habilitação já na década de 70, com o empobrecimento dos currículos e a ausência de uma política educacional, que sustentasse a formação em serviço dos docentes atuantes nesses cursos. O retorno da democracia no início da década de 80, deflagrou o movimento de reorientação curricular, baseados em diversas pesquisas que denunciavam a precariedade na formação desses profissionais. Esse processo resultou na criação do CEFAM pelo governo federal e, encampado pelo Governo Paulista, em 1988. Na seqüência, a preocupação final deste capítulo, foi a de estabelecer uma reflexão sobre o perfil do professor crítico-reflexivo, necessário à alfabetização das camadas populares, âncora teórica do professor que defendo para a escola pública.

2.1. O impacto da profissionalização compulsória no ensino de 1º e 2º graus:⁽¹⁾

Notas preliminares acerca da Lei 5.692/71

A partir da década de 70, diversos movimentos da sociedade passaram a discutir, substantivamente, a questão do acesso e da democratização da escola pública. O contexto histórico ora iniciado, em relação ao ensino de 1º e 2º graus, pode ser visto em dois momentos: primeiramente, com a promulgação da Lei 5.692/71 e a fase de implantação da profissionalização que segue até os anos 80 e o segundo, com a luta pela reorganização democrática, ressurgindo discussões que vão nortear novas diretrizes sobre a função social da escola na sociedade.

O cenário histórico que contemplou a gestação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 5.692/71,⁽²⁾ traz a efervescência da década de 60, época em que a rebeldia marcou uma explosão de movimentos sindicais, estudantis e greves, tolhida bruscamente com o autoritarismo e a repressão contidas no Ato Institucional nº 05, com a cassação dos direitos políticos e civis de intelectuais e cidadãos renomados, além de aspectos como censura,

⁽¹⁾ Ficou mantido neste capítulo os termos 1º e 2º Graus, por serem termos próprios e designados pela Lei Federal 5.692/71. Como o capítulo faz total alusão a este dispositivo legal, mantive o respeito a temporalidade.

⁽²⁾ Vale lembrar que esta é a décima reforma educacional desde a proclamação da República. As outras foram as seguintes: Benjamin Constant (1890); Amaro Cavalcanti (1892); Epitácio Pessoa (1901); Rivadávia Corrêa (1911); Carlos Maximiliano (1915); João Luiz Alves (1925); Francisco Campos (1931); Gustavo Capanema (1942-1946); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). (CHAGAS,1980; RIBEIRO,1989).

prisões arbitrárias e tortura, a administração pública também se tornou mais autoritária, caracterizando um período *"por uma combinação da repressão do Estado e de euforia em decorrência do crescimento econômico"* (GERMANO, 1992:160).

O crescimento econômico, mais conhecido como "Milagre Econômico", ocorrido a partir do final dos anos 60, marcou um período de euforia para a sociedade brasileira, advinda da influência desenvolvimentista, exigindo o desenvolvimento de recursos humanos de nível médio a curto prazo.

Diante do período economicamente fértil, a desmobilização dos movimentos da sociedade civil, o governo logrou impor as regras para o ensino de 1º e 2º graus, propondo diretrizes que atendiam aos anseios do executivo.

Assim, o governo brasileiro criou um Grupo de Trabalho - GT⁽³⁾ incumbido de estudar as mudanças do ensino de 1º e 2º graus. Concluídos os trabalhos pelo referido grupo, o anteprojeto de lei foi encaminhado ao MEC para análise e posterior encaminhamento ao Congresso Nacional.

Nessa seqüência, a Lei 5.692/71 foi aprovada em 11 de agosto de 1971, *"com a apresentação de 362 emendas pelos parlamentares, sendo aceitas 27 integralmente, 5 parcialmente, 90*

⁽³⁾ Faziam parte deste Grupo de Trabalho: Padre José de Vasconcelos (Presidente); Valnir Chagas (Relator); Aderbal Jurema (Relator da Comissão Mista do Congresso); Clélia de Freitas Capanema; Eurides Brito da Silva; Geraldo Bastos da Silva; Gildásio Amado; Magda Soares Guimarães; Nise Pires. (FAZENDA, 1988:85).

subemendadas, 28 consideradas prejudicadas e 207 inteiramente rejeitadas” (SAVIANI, 1988a:123-124).

Essa LDB é fruto do autoritarismo e da arbitrariedade das autoridades educacionais para com o ensino de 1º e 2º graus, conjuntura semelhante à vivida pelos educadores, quando da elaboração e promulgação da Lei 5.540/68, que reformulou o ensino superior.

Em decorrência da nova legislação, a educação brasileira amplia o ensino fundamental para oito anos com continuidade de mais três ou quatro anos no ensino médio.

QUADRO 13

ESTRUTURA DIDÁTICA-ADMINISTRATIVA

ENSINO DE 1º E 2º GRAUS - LEI 5.692/71

Ensino de 1º Grau			Ensino de 2º Grau		
Séries	Dias letivos	Carga horária anual	Séries	Dias letivos	Carga horária total
8 séries	180	720	3 / 4 séries	180	2200 / 2900

Fonte: Lei 5.692/71. *Coleção Leis e Decretos do Estado de São Paulo.*

Essa reforma propunha como objetivos de formação para a criança e o adolescente, o desenvolvimento das seguintes potencialidades:

- auto-realização do educando;

- qualificação⁽⁴⁾ para o trabalho;
- preparo para o exercício consciente da cidadania.

Para atingir esses objetivos, o currículo dividia-se em:

- núcleo comum dividido em três grandes campos do conhecimento humano: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, incluindo as disciplinas de Educação Artística, Educação Física, Programas de Saúde, Educação Moral e Cívica e Ensino Religioso (artigo 7º da Lei 5.692/71);
- parte diversificada com disciplinas de educação geral e profissionalizantes, qualificando para o mercado de trabalho.

No ensino fundamental, com caráter terminal, a formação geral era exclusiva nas séries iniciais, aumentando gradativamente nas séries finais, visando pré-profissionalizar, mediante sondagem de aptidões para o mercado de trabalho ou, quando fosse o caso, pela iniciação ao trabalho. Com certa semelhança, o ensino médio iniciava com a formação geral, encerrando com a formação especial, formando o técnico e/ou o auxiliar técnico.

Politicamente, o ensino profissionalizante abriu oportunidades para os alunos, que desviavam sua atenção do 3º grau, oportunidade que satisfazia os objetivos propostos nessa legislação, que era a qualificação em nível médio como suporte ao

⁽⁴⁾ O termo "qualificação profissional" utilizado na Lei 5.692/71 está associado à preparação de mão-de-obra qualificada e emprega o entendimento tecnicista de "apto para o trabalho" ou de "entregar pronto para o exercício profissional.

mercado de trabalho, com mão-de-obra mais barata. Ainda assim, atendia um segundo objetivo de desviar a pressão por as vagas no ensino superior, o qual requer custos mais elevados.

De fato, essa realidade atendia aos anseios do governo militar, mas contradizia a permanência do aluno na escola. Há de se ressaltar o processo de evasão e repetência em grande escala. Aqueles que "sobrevivessem" à triagem social do 1º e 2º graus, na sua maioria apresentariam condições sociais de chegar ao 3º grau.

O currículo do ensino profissionalizante acabou sendo um dos impedimentos de acesso ao ensino superior para alguns estudantes, visto que a formação profissional em detrimento da formação geral, não fornecia conhecimentos suficientes para o sucesso nos vestibulares.

Com a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, deflagrou-se a descaracterização do ensino de 2º grau, mediante o barateamento na formação profissional por parte das escolas que não possuíam infra-estrutura adequada para a oferta de determinadas habilitações, gerando uma falsa profissionalização. Com uma qualidade de ensino diferenciada em relação as demais escolas de 2º grau, as escolas técnicas federais atraíam a juventude, tornando-se assim, altamente competitivas.

A grande contradição existente na lei 5.692/71 refere-se aos cursos noturnos, freqüentados na sua maioria, por alunos pertencentes à classe trabalhadora, já detentores de uma

mão-de-obra qualificada ou com pelo menos uma iniciação ao trabalho.

**2.2. A descaracterização da escola normal:
A habilitação para o magistério no 2º Grau -
Uma formação do professor de segunda categoria**

Concorrendo com características semelhantes aos cursos profissionalizantes, a escola normal *“representou, de modo geral, uma das terminalidades do 2º grau mais precárias, sem falar na estigmatização feminina”* (DEMO,1992:30).

A presença da mulher no magistério, vista como profissão de prestígio na primeira metade deste século, degenera-se com o passar do tempo. Segundo PIMENTA (1993:203):

“A degradação da ocupação da professora tem raízes econômico-sociais e nessa degradação estão a acomodação e a relativa passividade das professoras em face da degradação simultânea da sua renda, de seu prestígio e de sua responsabilidade em ensinar de modo que os alunos aprendam. Ou seja, a formação da professora degradou-se no bojo da deterioração como um todo”.

Nesse ponto a reforma do ensino proposta pela Lei 5.692/71, colabora para a descaracterização do magistério primário. Isto pode ser considerado um dos indicadores que contribuiu para que o Magistério Público seja visto como um "bico".

As exigências de qualificação profissional para o exercício do magistério são escalonadas em diferentes níveis, contemplando as diferenças regionais do país, desde "a formação ideal" de que todos os professores atingirão a licenciatura plena, até à realidade vivida por determinadas regiões do país, onde há inexistência de pessoal especificamente formado para o magistério, estabelecendo bases para uma política de recrutamento e admissão de professores. Nessa perspectiva, não está descartada a presença do professor leigo, disciplinado em artigo específico da Lei 5.692/71:

Artigo 77 - Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário;

a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;

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

c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo a licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único - Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar;

a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;

b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;

c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

O avanço do exercício profissional pode ser adquirido em estudos adicionais no ensino médio e superior, esquematizados a seguir:

QUADRO 14

NÍVEIS DE HABILITAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO, SEGUNDO A LEI 5.692/71

HABILITAÇÃO	ENSINO DE 1º GRAU								ENSINO DE 2º GRAU			
	SÉRIES								SÉRIES			
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	1ª	2ª	3ª	4ª
• Nível de 2ª Grau (3 anos)												
(Curso com quatro séries)												
• Nível Superior												
A) Licenciatura 1ª Grau (Licenciatura Curta)												
B) Licenciatura Plena												

Fonte: Elaborado a partir das informações colhidas em CHAGAS, Walnir. (1980). *O Ensino de 1º e 2º Graus: antes, agora e depois?* São Paulo, Saraiva, 2ª. edição, p. 320-336.

Do quadro aqui apresentado é possível apreender as mudanças propostas para a formação de professores em nível de segundo grau:

- curso com três anos, oferecido pela habilitação específica de 2º grau para o magistério, qualificando para o exercício do magistério das quatro primeiras séries iniciais do primeiro grau (Artigo 30, alínea a);
- curso com quatro anos, constituindo-se no último como estudos adicionais posteriores aos três anos regulares, permitindo a regência da 1ª à 6ª séries do 1º grau (Artigo 30, parágrafo 1º).

No ensino superior, abriu-se a possibilidade de três

modalidades:

- curso de licenciatura curta, habilitando para o magistério de 1ª a 8ª séries do 1º grau (Artigo 30, alínea b);
- curso de licenciatura curta, acrescido de estudos adicionais, com o mínimo de um ano , habilitando para a docência do 1º grau, sendo possível estender-se até a 2ª série do 2º grau (Artigo 30, parágrafo 2º).
- curso de licenciatura plena, com habilitação para o exercício do magistério de 1º e 2º graus (Artigo 30, alínea c).⁽⁵⁾

2.3. Habilitação específica de 2º grau para o magistério no Estado de São Paulo: Implantação, trajetória e impasses

Os cursos de formação de professores em nível de 2º grau deixam de ser responsabilidade das escolas normais e são ministrados no ensino de 2º grau, dentre uma das habilitações profissionalizantes, a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério.

⁽⁵⁾ BRASIL. Lei 5.692/71 de 11 de agosto de 1.971. (1971). Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Lex. Coletânea de Legislação e Jurisprudência Federal. São Paulo, volume 35, agosto, p. 1114-1125.

A extinção da antiga escola normal na prática foi consubstanciada em 1974, atendendo Indicação do Conselho Federal de Educação nº 669/74, que propôs a duração de quatro anos para a formação de professores neste Estado, face às condições favoráveis de recursos humanos, alegando, desta maneira, elevação da qualidade de ensino. Em atendimento a esta Indicação do governo federal, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, através da Deliberação CEE 20/74,⁽⁶⁾ instituiu a habilitação magistério em quatro anos.

Com relação aos efeitos desta Deliberação sobre a organização curricular da habilitação específica de 2º grau para o magistério, esta restringiu-se tão somente a fixar a duração do curso, sem fazer referências mais detalhadas às questões curriculares.

Assim, o currículo dos cursos de formação de professores em nível de 2º grau, que tinha sido objeto de mudanças, por ocasião da reforma educacional paulista, ocorrida em 1968,⁽⁷⁾ tem seu caminho interrompido pela chegada da Lei 5.692/71, que reformula todo o ensino, apresentando alterações na organização curricular. Com isso professores e escolas que se dedicavam à formação de professores de 1ª à 4ª séries passaram por um período de dificuldades, decorrentes da sobreposição de ações curriculares.

⁽⁶⁾ Essa Deliberação do Conselho Estadual de Educação fixou a duração de quatro anos para a habilitação específica de 2º grau para o magistério no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

⁽⁷⁾ Reforma Educacional proposta em 1968 pelo Decreto nº 50.133/68, normatizada pela Resolução CEE nº 36/68.

Verificou-se, então, uma diversidade de currículos organizados até 1977, face às diferentes orientações legais. Na análise sintética de PEREIRA, LISBOA (1983:26-27), o período que vai da promulgação da Lei 5.692/71 até a Resolução SE 169/77,⁽⁸⁾ no que se refere à formação do professor

"caracterizou-se, em nível de unidade escolar, pela coexistência de quadros curriculares fundamentados em dispositivos legais diversos, quais sejam: Res. CEE nº 36/68, Del. CEE nº 20/74, Comunicado DESN nº 04/75, Res. SE nº 64/76, Comunicado do DESN nº 235/76, Res. SE nº 15/77 e Res. SE nº 169/77 (. . .). Como consequência dessa situação algumas escolas chegam a ter em funcionamento três quadros curriculares diferentes, um para cada turma(. . .)".

Nesse contexto, a habilitação específica de 2º grau do magistério é reordenada pela Deliberação CEE nº 21/76, consolidando a estrutura curricular dessa habilitação⁽⁹⁾ no sistema estadual de ensino de São Paulo, enumerando carga horária, duração, o currículo pleno por disciplinas e séries, além de especificar os

⁽⁸⁾ Resolução SE nº 169/77 - Orientação legal quanto as grades curriculares implantadas no início de 1977 com vigência até 1987.

⁽⁹⁾ Notificação de extrema importância é ter ciência de que no Estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação, por intermédio da Indicação CEE nº 154/72 e pelo Parecer CEE nº 578/73, não propõe a formação de professores, utilizando das exceções dispostas no artigo 30 e disposições transitórias da Lei 5.692/71. (GATTI, Bernadete Angelina & ROVAI, Evangelina. (1977). *Alguns Aspectos da Legislação Sobre a Formação do Professor Primário (1957/1975) no Estado de São Paulo*. São Paulo, Cadernos de Pesquisa, 20:7-15, março, p. 9-10).

objetivos das disciplinas constantes dos mínimos profissionalizantes (Parecer CFE 45/72 e 349/72). Ainda, juntamente com a Deliberação CEE nº 21/76, a Indicação CEE 81/76 estabeleceu os objetivos gerais para cada componente curricular, traçando orientações aos professores atuantes nessa habilitação. Para finalizar, a presente Deliberação estabeleceu o regime de aprofundamento de estudos na seguintes áreas:

- Ensino de 1ª e 2ª séries do 1º grau;
- Ensino de 3ª e 4ª séries do 1º grau;
- Magistério na Pré-Escola.

Com essa iniciativa, a Secretaria da Educação desencadeou outras ações, uniformizando procedimentos e abrindo amplo debate sobre as reais condições oferecidas pela Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério em todo o Estado. Desse contexto histórico, visando a organização da habilitação específica de 2º grau para o magistério, foi editado em 1979 um manual de orientações *"Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério - Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes"* pela Secretaria de Estado da Educação, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP.

Com a introdução das áreas de aprofundamento, várias grades curriculares foram elaboradas, colimando atender às especificidades de cada área do curso. Porém, uma das áreas onde houve maior procura, segundo dados do CIE/SE *"das 440 escolas que ofereciam Habilitação Magistério naquele ano, apenas 53 ofereciam aprofundamento de estudos na 1ª e 2ª séries (12,05%)"* (Apud WARDE, BOULOS, 1984:71). Calcula-se que igual porcentagem teria

aprofundamento de estudos na 3º e 4º séries e as demais (quase 70%) ofereciam o aprofundamento de estudos na pré-escola. Assim optei por configurar no Quadro 15, a grade curricular dessa habilitação com aprofundamento de estudos na pré-escola:

QUADRO 15
CURRÍCULO DA HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO EM 1977
APROFUNDAMENTOS DE ESTUDOS-ÁREA: MAGISTÉRIO NA PRÉ-ESCOLA

Legislação	Matérias	Conteúdo específico	Carga Horária				Cré- Ditos	Ho- ras	
			Semanal						
			Séries						
			1ª	2ª	3ª	4ª			
Educação Geral Núcleo Comum Artigo 7º da Lei nº 5692/71 Res. CFE 8/71 e 58/76	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	4	3	-	3	-	10	300
		Língua Estrang. Moderna	3	-	-	-	-	3	90
		Educação Artística	2	-	-	-	-	2	60
	Estudos Sociais	História	3	2	-	-	-	5	150
		Geografia	3	2	-	-	-	5	150
		Educação Moral e Cívica	-	2	-	-	-	2	60
		O.S.P.B.	-	-	2	-	-	2	60
	Ciências	Matemática	3	3	-	-	-	6	180
		Ciências Físicas e Biológicas:							
		Física	2	2	-	-	-	4	120
		Química	2	2	-	-	-	4	120
		Biologia	2	-	-	-	-	2	60
	Programas de Saúde	1	-	2	-	-	3	90	
Educação Geral - Total:			25	16	7	-	48	1440	
FORMAÇÃO ESPECIAL Mínimo Pro- fissionali- zante Pareceres CFE. 45/72 e 349/72 Deliberação CEE/SP nº 21/76	Fundamentos da Educação		-					15	450
	Psicologia da Educação		-	3	4	-	-	7	210
	Biologia Aplicada à Educação		-	2	-	-	-	2	60
	Sociologia Aplicada à Educação		-	-	2	-	-	2	60
	Filosofia e História da Educação		-	-	4	-	-	4	120
	Didática - incluindo Prática de Ensino		-	4	6	-	-	10	300
	Estrutura e Funcion. do Ensino de 1º Grau		-	-	2	-	-	2	60
	Fundamentos da Educação Pré-Escolar		-	-	-	3	-	3	90
	Nutrição e Higiene do Desenv. do Pré-Escolar		-	-	-	3	-	3	90
	Psicologia do Desenvolvimento do Pré-Escolar		-	-	-	3	-	3	90
	Problemas de Aprendizagem		-	-	-	3	-	3	90
	Didática da Educação do Pré-Escolar		-	-	-	4	-	4	120
	Sub-Total:			-	9	18	16	-	43
Parte Diversificada Deliberação CFE nº 18/72	Estatística Aplicada		-	2	-	-	-	2	60
	Técnicas de Avaliação do Rendimento Escolar		-	-	2	-	-	2	60
	Programa de Informação Profissional		2	-	-	-	-	2	60
	Literatura Infantil		-	-	-	2	-	2	60
	Matérias de Livre Escolha		-	-	-	4	-	4	120
Sub-Total:			2	2	2	6	-	12	360
Disc. Instr. CFE 853/71	Educação Artística da Criança		-	-	-	3	-	3	90
	Educação Física Infantil		-	-	-	2	-	2	60
Sub-Total:			-	-	-	5	-	5	150
Formação Especial - Total:			2	11	20	27	-	60	1800
Educação Física			3	3	3	3	-	12	360
TOTAL GERAL DO CURSO			30	30	30	30	-	120	3600
Ensino Religioso			1	1	1	1	-	-	-
Estágio Supervisionado			-	60	120	120	-	300	-

Fonte: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1976). *Deliberação CEE 21/76*; ALMEIDA, Jane Soares. (1991). *Formação de Professores do 1º Grau: A Prática de Ensino em Questão*. São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas - UFSCAR. Dissertação de Mestrado, p. 201.

A análise dessa estrutura curricular evidencia pontos críticos. Concorde com WARDE, BOULOS (1984:70), por ocasião de uma pesquisa realizada sobre a Formação do Professor das Séries Iniciais do 1º Grau, ao concluírem que o currículo na habilitação específica de 2º grau para o magistério é

"pouco específico, com o 1º ano básico e comum a todas as habilitações, o 4º ano destinado a áreas de aprofundamento e, conseqüentemente, com as disciplinas fundamentais da habilitação profissional comprimidas em 2 anos do curso e inseridas num rol de outras disciplinas.

A organização curricular é a mesma para as 3 séries iniciais e difere na 4º, variando conforme a área de aprofundamento, que pode ser de 1ª a 2ª série do 1º grau, 3ª e 4ª série do mesmo grau e pré-escola. A carga horária dos estágios é a mesma para todos os cursos independentemente da área de aprofundamento".

Outro elemento negativo na área em questão, a expansão da Habilitação Magistério segue na contra-mão dos objetivos propostos pela reforma educacional paulista de 1968, expandindo-se novamente ao final da década de 70, formando disparadamente um contingente de professores superior a oferta de trabalho no magistério.

Reabrem-se alguns questionamentos, mormente no que diz respeito ao perfil profissional do professor que está sendo

formado na Habilitação Magistério, tendo em vista que em 1968 buscou-se respeitar a especificidade na formação de professores e, ainda mais, organizaram-se alguns critérios para a criação e instalação de escolas normais. Esses critérios pôs-se a perder de vista na atual conjuntura, concorrendo para um retrocesso à formação desses profissionais.

Essa dicotomia qualidade/quantidade vem demonstrada no Quadro 16, visualizado a seguir:

QUADRO 16
EVOLUÇÃO DA OFERTA DA HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO NO
ESTADO DE SÃO PAULO NO PERÍODO DE 1978 - 1983

ANO	ESCOLAS ESTADUAIS DE 2º GRAU	ESCOLAS COM HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO	%
1978	908	240	26,43
1979	927	229	24,70
1980	925	234	25,30
1981	959	289	30,14
1982	1.028	369	35,89
1983	1.098	430	39,16

Fonte: SÃO PAULO (Estado). (1983). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Serviço de Ensino de Segundo Grau - Divisão de Currículo.

Com os dados quantitativos demonstrados acima, emerge questionar e *“verificar se esse montante de futuros professores dá conta das demandas da escola elementar, porque afinal essa é uma questão não só de correspondência numérica entre*

oferta e procura, mas de política de recursos humanos" (WARDE, BOULOS, 1984:70).

À questão acima, colocada por WARDE, BOULOS (1984), pode ser acrescentada com outro aspecto revelado em um dos primeiros estudos concluídos, específicos da realidade acometida no Estado de São Paulo, que objetivou avaliar as habilidades dos concluintes dos cursos de formação de professores em nível de 2º grau. No estudo de GATTI, BERNARDES (1977:78-79), pôde-se confirmar que os concluintes têm

- *"incapacidade para selecionar e estabelecer prioridades de conteúdos para o ensino no nível de 1º grau;*
- *incapacidade para selecionar procedimentos mais adequados de ensino para alunos em diferentes níveis de desenvolvimento;*
- *incapacidade de ordenar e coordenar os conteúdos de aulas, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática;*
- *enfim, o desempenho revelado pelas alunas, levam-nos a inferir que não dominam conhecimentos básicos profissionais de sua área e que têm dificuldade em transferir os conhecimentos que possam ter adquirido para a situação do dia-a-dia de uma classe".*

Nesse contexto histórico, a formação do professor das séries iniciais do 1º grau não apresentou, como o esperado,

sucesso com a instituição da profissionalização. Significou um curso a mais, dentre inúmeras habilitações profissionalizantes, observadas por CANDAU, conforme PIMENTA, com as seguintes características:

- *"é uma habilitação de segunda categoria;*
- *é uma habilitação a mais no 2º grau, sem identidade própria;*
- *apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde a uma formação geral adequada nem a uma formação pedagógica consistente;*
- *a disciplina "Fundamentos da Educação" não fundamenta. Comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. O que na prática se traduz em "ensinar-se" superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto;*
- *não há qualquer articulação didática e de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e as da parte profissionalizante nem entre estas;*
- *a Habilitação ao Magistério, conforme definida na lei, não permite que se forme o professor e menos ainda o especialista (4º ano). A formação é toda fragmentada".⁽¹⁰⁾*

⁽¹⁰⁾ Conclusão sintetizada por PIMENTA, Selma Garrido. (1995b). *Formação de Professores no Brasil em Nível de 2º Grau - Breve Histórico*. Aveiro. Centro Integrado de Formação de Professores. Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa. *Anais*. Aveiro (Portugal), Campus Universitário de Santiago, p. 204-205.

Essas distorções apontadas na Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, foram motivos, nos anos 80, de vários encontros e debates nos órgãos centrais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Juntamente com esse contexto histórico é que a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau foi introduzida na Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, com a finalidade de analisar a educação brasileira, tendo como eixo de análise a escola e o ensino. Consequentemente, o esperado aconteceu: muito se falou da estrutura e funcionamento da escola, isolada do contexto social e político, desvinculada das suas contradições. É possível presumir que durante muito tempo essa foi a prática mais uniforme, o trabalho da legislação.

Esse quadro pode ter sido revertido a partir dos avanços conquistados com a democratização do ensino na década de 80, com o questionamento sobre a formação de professores e com a implantação no Estado de São Paulo, dos CEFAMs. A partir daí, a publicação de propostas curriculares, dos componentes para os cursos de magistério, foi uma das metas, ainda que muito escassa, encontradas para a construção de um novo caminho.

Assim se deu com as propostas curriculares de Sociologia da Educação, História da Educação e Filosofia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau versão preliminar, discutida especialmente no âmbito dos CEFAMs. Dessa forma, o grande contingente dos cursos de formação de professores, formado pela Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério - Regular,

não obteve acesso à essas discussões, visando a elaboração desses subsídios curriculares.

2.4. O processo de democratização no contexto político-educacional dos anos 80 - As conseqüências da lei 7.044/82

Os últimos anos da década de 70 são marcados pelo fortalecimento da oposição e das manifestações populares contrárias à ditadura militar. Multiplicaram-se as greves dos trabalhadores urbanos, aumentou a indignação geral contra as torturas dos presos políticos e cresceu o desembaraço da imprensa em revelar os porões do regime.

A pressão da sociedade obrigou o regime ditatorial a se abrir paulatinamente por meio da anistia e da "abertura lenta, segura e gradual". Assim, o povo foi conquistando o chamado "período de reabertura democrática do país", iniciada nos dois últimos governos militares dos generais Ernesto Geisel e João Figueiredo, culminando em 1979 com o retorno do pluripartidarismo.

A partir de 1983, a campanha pedindo eleições diretas para presidente levou milhões de pessoas às ruas, em passeatas e comícios que se espalharam por todo o país, mas o Congresso Nacional não aprovou a mudança, frustrando o país e

mantendo as eleições indiretas para Presidente, sendo eleito pelo Congresso, em 1985, Tancredo Neves, vindo a falecer antes de assumir o cargo. Tomou posse o Vice-Presidente, José Sarney.

Como consequência direta da redemocratização, a educação brasileira também reflete um movimento de reorientação curricular, no sentido de reconstituir estratégias diferentes em relação ao processo ensino-aprendizagem. A formação do professor passa a ser discutida de maneira sistemática em várias instâncias,⁽¹¹⁾ sobretudo após a oficialização da Lei 7.044/82.

A Lei 7.044/82 veio alterar e adequar pontos considerados ineficientes, na tentativa de reverter o fracasso da profissionalização compulsória, imposto pela Lei 5.692/71. O fato que cabe aqui discutir se restringe às polêmicas causadas no processo de implantação da Lei 5.692/71, consequência da terminalidade obrigatória.

Uma das maiores mudanças concentraram-se na estrutura curricular, que no Estado de São Paulo foi regulamentada pela Deliberação CEE/SP nº 29/82, que estabeleceu:

- Parte Comum: integrada por disciplinas do núcleo comum, acrescido das disciplinas elencadas no artigo 7º da Lei 5.692/71;

⁽¹¹⁾ Refiro-me aos esforços da SBPC, Grupo de Trabalho sobre Formação do Professor - ANPED, Grupo de Trabalho de Licenciaturas - ANPED, CNTE, ANDE, ANDES, FCC, Educação & Sociedade e as Conferências Brasileiras de Educação, em especial a IV CBE, realizada em Goiânia. A partir de 1990, passaram a realizarem-se os Congressos Estaduais Paulista sobre Formação de Professores, organizado pela UNESP/SP, com o apoio das demais Universidades públicas e particulares paulistas.

- Parte Diversificada, destinada a atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos. (Artigo 2º - Deliberação CEE/SP 29/82).

A mudança qualitativa com a Lei 7.044/82, diz respeito à função social da escola, voltada para o conhecimento como preparação profissional para o trabalho, ou seja, ao professor coube refletir com os alunos sobre o mundo/mercado de trabalho, informando sobre a natureza e oportunidades de cada profissão. Além disto, é de se destacar que esta legislação possibilitou que as escolas de 2º grau deixassem de, compulsoriamente, ser profissionalizantes.

Aparentemente democrática, essa reforma no ensino de 1º e 2º graus, tem seu ranço autoritário, com a manutenção de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, visando ao controle ideológico através da educação escolar.

Sobre a formação de professores em nível de 2º grau essa legislação não proporcionou nenhuma alteração, situação alarmante para PIMENTA (1986:08), quando entrevistada pela Revista Bimestre, onde a autora coloca que

"o eixo fundamental do ensino de 2º grau, neste momento, (ênfaze muito neste momento porque, daqui a vinte anos, espero que a situação seja diferente), é a formação do professor. O próprio Estado precisa desse profissional para assumir a sua face pública.

Se não, como é que se democratiza o ensino, o acesso ao ensino de 1º grau, sem profissionais preparados? Como será possível democratizar o ensino se conhecemos a formação que foi dada ao longo destes anos aos que trabalham na escola pública? Como atingir essa democratização se desconectamos o ensino de 2º grau dos cursos de 3º grau, principalmente das licenciaturas (que com seu arremedo de pedagogia, de teoria da aprendizagem, impossibilitam este profissional de assumir sua função enquanto professor no ensino de 2º grau)? Estamos aqui tentando identificar o que significa tomar decisões que lancem raízes profundas, ultrapassando o mero "momento político".

Investir na formação do professor é uma decisão que permanece, que se enraíza, no sentido de efetivar a democratização do ensino. Caso contrário, vamos continuar falando novamente, na Carta Magna, que a educação é um direito do cidadão e um dever do Estado, sem tornar esta declaração uma realidade".

As palavras de PIMENTA (1986) revelam o panorama enfrentado pela habilitação específica de 2º Grau para o Magistério, inserindo-a em um quadro de precariedade, pois mesmo havendo mudanças legais, a qualidade não emerge da simples promulgação de uma lei federal. A legislação representa "o registro do

pensamento vigente num determinado momento histórico, mesmo não se efetivando na sala de aula” (CAVALCANTE,1994:50).

2.5. Formando professores após a Lei 7.044/82: Avaliando a caminhada, propondo diretrizes

Com a fase democrática em ascensão, abrem-se novas perspectivas para a educação paulista, desencadeando um movimento de reorientação curricular, iniciado em 1978 na Habilitação Magistério, que posteriormente, precisamente na primeira metade da década de 80, ganhou maior espaço de discussão, disseminando uma profunda revisão dos Guias Curriculares Mínimos fixados para o Estado de São Paulo, culminando com as propostas curriculares na diferentes áreas do conhecimento.

A Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério acaba sendo o centro das atenções, pois diversas pesquisas (CAMPOS, 1987; CANDAU, 1988, CENAFOR, 1984; FUSARI, CORTESE, 1989; GATTI e ROVAI, 1977; GATTI, ROVAI, PARO, 1977; GATTI, BERNARDES, 1977; MELLO, MAIA, VEDOVELO, 1983; PEREIRA, 1984; PERES, 1988; PIMENTA, 1988,1990a; TANURI, 1970 e WARDE, BOULOS, 1984), já comentadas no decorrer deste trabalho, conclamavam a uma reformulação urgente na habilitação magistério, que, de certa forma, engrossaram o debate nas instâncias cabíveis.

O Seminário "*Escola Normal, hoje?*", realizado pelo CENAFOR em 1983, pode ser considerado uma das iniciativas, objetivando o balanço necessário e esperado para a mobilização dos agentes e autoridades educacionais, visando estabelecer alterações substantivas no referido curso.

Em 1986, o CENAFOR - órgão responsável pela formação de professores - elaborou um análise detalhada sobre os pontos críticos do referido curso, declarando os principais pontos de estrangulamento da formação de professores, a saber:

- *"estrutura curricular é pouco específica;*
- *inadequação entre os conteúdos ministrados nos cursos e as reais necessidades dos futuros professores;*
- *uma formação pedagógica específica fragilizada;*
- *falta de integração interdisciplinar, trazendo dificuldades aos alunos de obterem uma compreensão mais global dos problemas das escolas de 1º grau;*
- *dificuldades de realização de estágios, principalmente, para os alunos do curso noturno. Como trabalham durante o dia, têm dificuldades de cumprir a carga horária mínima exigida;*
- *a pauperização salarial do professor, obrigando-o a lecionar em várias escolas e disciplinas ao mesmo tempo;*

- *a rarefação do professor efetivo na habilitação magistério, ocasionado pela falta de concursos públicos nesta área;*
- *falta de reciclagem periódica do professor da habilitação magistério(...)" (REVISTA BIMESTRE,1986:26-7).⁽¹²⁾*

Cabe assim, segundo FUSARI, CORTESE (1989:76) não se "adotar medidas saudosistas de volta à Escola Normal antiga. Trata-se de constatar que a formação do professor de pré-escola e das quatro séries iniciais do 1º Grau precisa responder às necessidades de escolarização básica da maioria da população".

2.6. Da denúncia ao anúncio de perspectivas: A reordenação curricular nos cursos de formação de professores em nível médio no Estado de São Paulo

O anúncio de novas perspectivas somente foi possível graças à mobilização de diversas entidades sindicais, acadêmicas e pesquisadores que analisaram a pauta em questão, resgatando a especificidade da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério.

⁽¹²⁾ Também publicado por FUSARI, José Cerchi e CORTESE, Marlene Pedro. (1989). *Formação de Professores a nível de 2º Grau*. São Paulo, Cadernos de Pesquisa, n. 68, fevereiro, p. 74-76.

O ponto de partida consolidou-se com a publicação da Deliberação CEE nº 30/87, com a iniciativa de resgatar a especificidade da formação do professor para as séries iniciais do 1º grau na Habilitação ao Magistério - 2º Grau, que fixou:

- melhor equilíbrio na distribuição da carga horária entre parte comum e a parte diversificada do currículo (Artigo 3º, parágrafo 1º ao 3º);
- a realocação dos Fundamentos da Educação, ficando desdobrados nos componentes curriculares Psicologia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação, sendo estas tratadas como disciplinas autônomas (Artigo 5º);
- a inclusão obrigatória, na parte diversificada do currículo, dos seguintes componentes curriculares: Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa (com especial ênfase na alfabetização), Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais, Conteúdo e Metodologia de Ciências e Matemática (Artigo 8º);
- a extinção do aprofundamento de estudos, face à duração obrigatória de quatro anos, onde o candidato tem habilitação na pré-escola e no 1º grau, de 1ª a 4ª série (Artigo 11º).

Diante dessas alterações legais referentes ao currículo, a parte comum continuou compreendendo as matérias do núcleo comum, mais os acréscimos do artigo 7º da Lei 5.692/71, com um mínimo de 1.440 horas (Artigo 3º, parágrafo 1º).

Concomitante a essas diretrizes, a parte diversificada englobou os mínimos profissionalizantes fixados pelo Conselho Federal de Educação, mais os acréscimos desta Deliberação

e matérias de livre escolha da escola, com um mínimo de 1.760 horas (Artigo 3º, parágrafo 2º).

A reordenação curricular, presente na Deliberação CEE nº 30/87 no Estado de São Paulo, significou um avanço, porém essa mudança aconteceu em decorrência das denúncias relatadas em pesquisas e pelas entidades educacionais, mas não esgota as questões. Torna-se subjacente o "anúncio de novas perspectivas", já afirmado aqui por CAVALCANTE (1994:56) *"que a reforma está muito além das bases legais"*.

Essa questão foi debatida por seis educadores,⁽¹³⁾ e todos estes concordam, conforme a reportagem, que *"há a necessidade de reformulação não como o único caminho para a melhoria da qualidade de ensino. A reforma curricular é um ponto de partida, mas ela não resolverá sozinha os problemas que a gente denuncia em termos de preparação do professor"* (Revista Nova Escola, 1988:16-17).

A preocupação com o Magistério estende-se também a Moacir Gadotti - USP/SP que nos chama a

"refletir sobre a própria concepção que o Estado tem da Educação. (. . .) Nos últimos anos, vem se tornando evidente a

⁽¹³⁾ Selma Garrido Pimenta - USP/SP, Isabel Lélis - PUC/RJ e UFRJ, Maria Lisboa de Oliveira - UFMG, Marcos Antonio Lorieri - Coordenador Pedagógico de um Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério - CEFAM, Eulina Pacheco Lutfi - Professora de 1º Grau e do curso Habilitação Magistério da rede pública e Jefferson Ildefonso da Silva - Diretor do Centro de Educação da PUC/SP e do Sindicato dos Professores de São Paulo.

concepção da Educação como mercadoria, o que se transformou numa fonte de lucros, pura e simplesmente (. . .). No entanto, a formação do professor é tarefa prioritária e de extrema responsabilidade, pois só ela garante a formação do povo” (Revista NOVA ESCOLA, 1986:20).

No bojo dessas considerações, faz-se necessário repensar qual política para a formação do professor interessa aos governos federal, estadual e municipal, pois uma política educacional à qual subjaz o fortalecimento de uma escola qualitativa, tem sido conclamada há tempos pelos educadores. A conclamação da comunidade educacional evidencia uma mudança para além das diretrizes legais, haja vista que propagar as mudanças necessárias na legislação, por si só, não atende à solução de questões mais amplas.

Como parte de uma política diferenciada, o Governo Federal lançou em 1982 os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs, projeto que procura retomar a especificidade necessária à formação do professor.

2.7. A origem dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) - Breve histórico

O projeto CEFAM nasceu no início da década de 80, com o propósito de subsidiar as Secretarias de Estado da Educação no tocante à formação de professores em nível de 2º grau.

O apontado até aqui sobre a precariedade da formação de professores, que se agravou após a descaracterização da escola normal, transformando esta em mais uma das inúmeras habilitações profissionais prevista pela Lei 5.692/71, não é realidade particular do Estado de São Paulo. Essa problemática é consensual nos demais estados/regiões do Brasil, agravando-se ainda mais em determinadas regiões, onde a presença do professor leigo é figura marcante na alfabetização, mantida pela inexistência de cursos de formação de professores e/ou pela desvalorização do magistério.

Com essa problemática afluída, o Ministério da Educação desencadeou uma série de estudos e reflexões com representantes do próprio MEC e, num segundo momento, com representantes das Secretarias de Estado da Educação, já colimando a discussão de outras alternativas para o redimensionamento da Escola Normal/Habilitação Magistério.

As discussões sobre essa questão, coordenadas pelo MEC, culminaram em 1981 no Encontro Nacional de 2º Grau; em 1982, um seminário; além de reuniões com órgãos e instituições

educacionais, colhendo elementos para a elaboração de uma proposta reformuladora dos cursos de formação de professores. Ao final dessas reuniões, o documento síntese especificou que:

- *"O currículo da "Escola Normal" deve proporcionar ao educando oportunidade de obter formação integral e o preparo que lhe garanta a competência necessária para o exercício da profissão.*
- *A "Escola Normal" deve ser reestruturada, no sentido de ser capaz de promover a educação permanente, de desenvolver pesquisas, de realizar experiências e demonstrações, de atualizar e aperfeiçoar os profissionais da educação, de capacitar docentes leigos, de tomar decisões pedagógicas e de atuar como agência de mudanças, partindo de referenciais diversificados" (CAVALCANTE, 1994:57).*

A partir dessas constatações, a Coordenadoria de Ensino Regular de 2º Grau, órgão responsável pela questão e subordinado ao MEC, iniciou um projeto de financiamento e apoio técnico às iniciativas das Secretarias de Estado da Educação, em relação à formação de professores em nível de 2º grau.

Desta premissa, o Ministério da Educação e Cultura concluiu pela necessidade de apoiar e incentivar a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério nas unidades federativas do país. Inicialmente, os CEFAMs ficaram

conhecidos como Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar e o Ensino de 1º Grau.

Vale explicar que não se tratava de criar novas unidades,

mas do redimensionamento da mesma escola normal, em seus aspectos qualitativos, em sua amplitude e em sua área de abrangência, voltada, simultaneamente, para o professor em formação, o professor em exercício, formado ou leigo, e para a comunidade, procurando manter um plano de educação permanente integrado à escola de 1º grau (1º à 4º séries), à pré-escola e à instituição do ensino superior.⁽¹⁴⁾

Com isso os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM tinham como idéia básica:

- *“formar profissionais para o magistério dos cursos de iniciação escolar básica de modo eficiente e adequado;*
- *funcionar como elo permanente de reflexão sobre a prática educativa dos diferentes graus, níveis e modalidades de ensino, promovendo a articulação entre esses e a comunidade;*

⁽¹⁴⁾ Cf. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional. (1984). *Informativo do Projeto CEFAM*. Brasília. [s.l.;s.n.]. Mimeo.

- *realizar pesquisas, experimentos, demonstrações, estudos e produção de material didático;*
- *criar e manter um fluxo de educação permanente, através da atualização e aperfeiçoamento constante de seus egressos e dos demais docentes das Escolas Normais, em suas áreas específicas”.*⁽¹⁵⁾

Além desses objetivos, o projeto contava com uma extensa carta de intenções, que para o seu cumprimento na íntegra exigia também recursos financeiros e uma infra-estrutura adequada para o desenvolvimento de todas as atividades ali propostas, além de pessoal qualificado para atender a todas as demandas por qualificações de pessoal docente.

A propósito de uma análise mais minuciosa, FUSARI, CORTESE (1989:76-77), ao transcreverem na íntegra a “carta de intenções” do projeto CEFAM, fazem indagações pertinentes, com as quais concordo:

“A leitura da proposta do CEFAM elaborada e divulgada pelo MEC/COES, no início dos anos 80, se de um lado revela uma tentativa concreta para a superação dos principais problemas de Habilitação Magistério, decerto revela-se um tanto idealista e, por que não

⁽¹⁵⁾ Cf. Ministério da Educação e Cultura - MEC, 1983 apud SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *O Projeto CEFAM: avaliação do percurso*. São Paulo, SE/CENP, p. 8-9. (Avaliação Educacional).

dizer, pretensiosa, tendo em vista os problemas objetivos da realidade brasileira (para além da educacional) que abrigasse a referida proposta.

A análise do texto sobre o CEFAM suscita questões do tipo: será que o CEFAM daria conta - na realidade objetiva - de formar e atualizar professores, promover a revisão curricular da Habilitação Magistério, promover atividades de extensão, centralizar e disseminar informações? Será que o CEFAM superaria de fato o problema da formação do professor para a pré-escola e as quatro primeiras séries iniciais do 1º grau no Brasil? Não seria mais realista centrar esforços na formação do professor apenas, deixando para uma etapa posterior os demais objetivos da proposta?"

A análise anterior permite refletir sobre prioridades nas políticas ou projetos educacionais. Faz-se necessário o estabelecimento de diretrizes pensadas conjuntamente entre técnicos educacionais e a comunidade educacional (professores, associações de classe, sindicatos, etc.), visando implementar propostas educacionais que extrapolem os escritos legais, flexibilizando desta forma, adequações necessárias durante o processo de implantação e acompanhamento.

Com isso, espera-se que as políticas educacionais não sejam interrompidas com as mudanças de governos, ou mesmo, com a troca dos responsáveis pela área educacional. Daí o

envolvimento da comunidade educacional, visando a cobrança e viabilização das propostas educacionais.

Nesse caso, o projeto CEFAM abarcou uma infinidade de implementações tangentes à formação do professor, quando o retrato dessa questão denuncia uma situação muito pior do que a esperada.

Cabe reiterar que, no período inicial dos anos 80, o país adentrava a democracia, depois de longos anos sob o governo militar. Concomitante à essa conjuntura, o Estado de São Paulo participa das discussões relativas à formação do professor na habilitação específica de 2º grau para o magistério, caminhando conjuntamente às ações do governo federal.

Essa fase culmina com a instituição da Assembléia Nacional Constituinte, com a elaboração da nova Constituição. No campo educacional é criado o Fórum da Educação na Constituinte. Essas questões se entrelaçam num clima efervescente, marcando historicamente o início de um novo período para a nação: a constituição de uma Carta Magna com princípios democráticos.

2.8. Novos caminhos - A Constituição Cidadã de 1988: Uma contextualização sobre os fatos iniciais

A Carta Magna, conhecida como Constituição Cidadã, promulgada em 1988, consolida um dos períodos democráticos mais efervescentes, com grande participação da sociedade civil, traduzindo os novos caminhos que o povo brasileiro tanto conclamou.

Na área educacional, essa Carta Magna fez expressa menção à necessidade de uma Plano Nacional de Educação, tendo, entre outras preocupações, a erradicação do analfabetismo no país.

Um segundo ponto a ser destacado, diz respeito à organização dos Estados e Municípios. Estes passaram a ter maior autonomia com a nova distribuição dos impostos, beneficiando-se com parcela que lhes cabe e diminuindo a parcela destinada ao governo federal. Consequentemente, os municípios arcam com uma responsabilidade maior sobre a educação, prioritariamente a educação infantil e o ensino fundamental.

Essa reordenação do cenário político, iniciada com a eleição dos deputados, senadores constituintes e, consequentemente, com o início dos trabalhos da Assembléia Constituinte, marca um período rico de debates e de movimentação política entre parlamentares e a participação de diversos setores da sociedade civil

na elaboração da Constituição Federal, além de outras atribuições que lhes foram acometidas.

Essa fase marca historicamente a primeira Carta do país a aceitar emendas populares. Sob a presidência do deputado Ulysses Guimarães, a Constituição Federal foi debatida durante vinte meses, encerrando seus trabalhos com a sua promulgação em 5 de outubro de 1988, sendo a sétima Constituição do país.

Nos seus 245 artigos permanentes, a Carta restabeleceu o modelo liberal-democrático da Constituição de 1.946. Entre os principais fundamentos de Estado, esta Constituição propôs a:

- *"a soberania;*
- *a cidadania;*
- *a dignidade da pessoa humana;*
- *os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;*
- *o pluralismo político".*⁽¹⁶⁾

Como objetivos fundamentais da República, institui

- *"construir uma sociedade justa, livre e solidária;*
- *garantir o desenvolvimento nacional;*
- *erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;*

⁽¹⁶⁾ Cf. Constituição Federativa do Brasil (1988). Artigo 1º - Incisos I, II, III, IV e V.

- *promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".⁽¹⁷⁾*

Cabe dizer que os preceitos constitucionais acima citados, em uma nação com diferenças regionais e desigualdades sociais, não mudam esta realidade por si só, mas são a garantia para que a sociedade civil possa reivindicar seus direitos de cidadão.

Paralelamente, a educação brasileira que já vinha trilhando novos rumos para o ensino público de 1º e 2º graus, por ocasião da abertura democrática, tem seus preceitos estipulados nessa Carta Magna que permite a *"liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber"*, bem como *"o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas(. . .)"*, assistindo também *"a valorização dos profissionais do ensino(. . .)"*, proclamando uma *"gestão democrática do ensino público, na forma da lei e a garantia de padrão de qualidade"*.⁽¹⁸⁾

A partir desses preceitos constitucionais, o processo de implantação de novas políticas educacionais tem o apoio do governo federal em parceria com estados e municípios, contribuindo com perspectivas promissoras no combate ao analfabetismo e à valorização do professor.

⁽¹⁷⁾ Cf. Constituição Federativa do Brasil (1988). Artigo 3º - Incisos I, II, III e IV.

⁽¹⁸⁾ Cf. Constituição Federativa do Brasil (1988) - Artigo 106 - Incisos II, III, IV, V e VI.

Nessa premissa, vale destacar três projetos relacionados à formação do professor (já em andamento) mencionados por GATTI (1995:329) sendo o primeiro, o

Projeto Normalista, que visava dar apoio aos alunos da habilitação magistério de 2º grau, através da criação de estágios nas escolas de 1º grau num sistema de monitoria em que os alunos receberiam uma remuneração(. . .). O segundo era o Projeto Ajudando a Vencer que se propunha a preparar estudantes a especializar-se em práticas de alfabetização.⁽¹⁹⁾

O terceiro e mais abrangente dos projetos, também ressaltado por GATTI (1995:329) e, ainda, por CAVALCANTE (1995:209-220), foi o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM⁽²⁰⁾ com origem no Ministério da Educação, visando subsidiar as Secretarias Estaduais de Educação na revisão da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, cujas considerações iniciais foram traçadas, neste trabalho, no subitem 7 deste Capítulo.

⁽¹⁹⁾ Outros projetos em andamento: Projeto Integração Universidade - Ensino de 1º Grau; a criação dos CIEPs no Estado do Rio de Janeiro; o Ciclo Básico no Estado de São Paulo; a experiência do Congresso Mineiro de Educação em Minas Gerais. Finalmente, nos anos 90, a criação e implantação do Programa "Um Salto para o Futuro", de iniciativa da Secretaria de Ensino Básico do Ministério da Educação. (GATTI,1995:325-332).

⁽²⁰⁾ Dentre os projetos veiculados pelo governo federal, voltados à formação do professor, priorizei o projeto CEFAM, pelo fato deste ter sido implantando no Estado de São Paulo, com recursos estaduais próprios, mudando significativamente o cenário da formação do professor das séries iniciais, tendo uma relação direta com os objetivos

Os CEFAMs foram encampados por diversas unidades federativas. Inicialmente *"foram convidados os estados de Alagoas, Minas Gerais e Rio Grande do Sul (. . .) pelas iniciativas de cursos, ciclos de estudos, encontros e seminários, na tentativa de revitalizar os cursos de magistério"* (CAVALCANTE, 1994:58).

Progressivamente, outros Estados tomaram conhecimento da proposta, no entanto não foram todos os que aderiram à proposta CEFAM.

2.9. Novas perspectivas para a formação do professor: A história dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério no Estado de São Paulo

Em consonância com as diretrizes formuladas pelo Ministério da Educação, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo incluiu, entre as diversas ações desencadeadas na gestão de governo 1987-1990, a implantação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs, como política de fortalecimento à formação do professor das quatro séries iniciais do ensino fundamental.

desse trabalho acadêmico. Ainda, segundo GATTI (1995), este foi o projeto mais amplo proposto pelo MEC, o que justifica uma discussão pormenorizada sobre o mesmo.

Oficialmente, os CEFAMs foram criados pelo Decreto nº 28.089, de 13 de janeiro de 1988, regulamentados pelo Resolução SE 14, de 18 de janeiro de 1988, colimando a formação de professores para atuarem da pré-escola até a quarta série do ensino fundamental e o aprimoramento do pessoal docente que atua na Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério.

Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério foram criados, tendo em vista:

- *"a necessidade de se recuperar a especificidade da formação do professor das séries iniciais de 1º grau e da pré-escola;*
- *a importância da Habilitação Específica para o Magistério na formação integral do professor;*
- *a necessidade de garantir a efetiva realização do estágio ao longo do curso da Habilitação para o Magistério;*
- *a necessidade de se garantir a melhoria da qualidade do ensino, através do aperfeiçoamento constante do pessoal do magistério".*⁽²¹⁾

Esses propósitos foram diagnosticados em pesquisas

⁽²¹⁾ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1988). Decreto nº 28.089, de 13 de janeiro de 1989 - Cria Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e dá providências correlatas. *Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus*. Estadual. São Paulo, SE/CENP, volume XXV, p. 58.

e uma série de ações, já apontadas neste trabalho na trajetória percorrida até o período em questão. Desta forma, o projeto pretendeu superar as mazelas denunciadas na Habilitação Magistério e priorizou um olhar crítico para a formação de professores. Consequentemente, apostou-se que a estrutura diferenciada proposta ao CEFAM permita:

- *“recuperar a especificidade da formação do professor das séries iniciais da escolaridade;*
- *que a Habilitação para o Magistério forme sempre e integralmente o professor para atuar da Pré-Escola à 4ª série do 1º grau com quatro anos;*
- *que os estágios, atividade integradora por excelência, acompanhem a HEM ao longo do seu curso;*
- *propiciar aos professores dos cursos de formação do magistério, condições de trabalho condizentes com a responsabilidade e importância de sua função e nesse sentido o trabalho dos docentes titulares dos Centros de Formação deverá ser apoiado por algumas medidas facilitadoras, entre as quais se destacam:*
 1. *alocação de carga horária suplementar para a coordenação do curso e de área.*
 2. *alocação de carga horária suplementar para a elaboração de material institucional; preparação de recursos didáticos; acompanhamento, monitoria e*

avaliação das atividades de estágio supervisionado; reunião para planejamento e/ou avaliação dos planos de curso, etc.

- 3. alocação de carga horária suplementar para a preparação ou difusão de cursos destinados aos docentes já em exercício em escolas da rede pública, seja para os que lecionam nas primeiras séries do 1º grau, seja para os que atuam nos cursos de Habilitação.*
- a formação ou ampliação de um acervo de recursos didáticos, incluindo uma biblioteca e valendo-se das Oficinas Pedagógicas”.*⁽²²⁾

Em suma, o CEFAM tinha como tríplice missão:

- “formar professores para as séries iniciais do 1º grau;*
- trabalhar para o aperfeiçoamento dos professores que atuam na Habilitação Específica para o Magistério e*
- contribuir para o aperfeiçoamento dos professores que já atuam nas escolas de 1º grau”.*⁽²³⁾

⁽²²⁾ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1988). *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - Projeto*. São Paulo, SE/CENP, p. 01-05.

Desta forma, o CEFAM apresentava características diferenciadas em relação à Habilitação Específica para o Magistério, no que diz respeito à organização e estrutura administrativa, tendo em vista a urgente necessidade de "mudar a cara" dos cursos de formação de professores. A idéia básica da estrutura administrativa dos CEFAMs apresentava aspectos motivadores, contando com uma equipe técnica e docente selecionada seguindo padrões diferenciados de seleção, como os mencionados abaixo:

- *"Coordenador Pedagógico, selecionado através da apresentação de uma proposta de trabalho e entrevista com o grupo responsável da Divisão Regional de Ensino - DRE (extinta) pela implementação do projeto. Fazia-se necessário ainda, que esse profissional detivesse a graduação em Pedagogia ou Pós-Graduação em Educação e três anos de experiência no Magistério Público Oficial de 1º e 2º Graus do Estado de São Paulo, além de ser titular de cargo efetivo.*
- *Professores selecionados mediante apresentação de proposta de trabalho e entrevista com uma equipe composta por um membro da Divisão Regional de Ensino - DRE (extinta), Coordenador Pedagógico e o Diretor de Escola da unidade escolar*

⁽²³⁾ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1990). *CEFAM: Um Projeto para Valorizar o Magistério*. São Paulo, SE/CENP, p. 01.

onde o CEFAM está vinculado. Esses professores selecionados deveriam ter no mínimo três anos de experiência docente. A carga horária era composta de horas-aula, em sala de aula; horário de trabalho pedagógico e reunião semanal, com todos o grupo de professores e Coordenação do CEFAM;

- Os alunos têm direito a uma bolsa de estudos, no valor referente a um salário-mínimo. Das vagas, 50% são destinadas aos alunos provenientes do curso noturno da escola pública, dentro da faixa etária de 14 a 21 anos.*
- A preparação para a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental realizada nos CEFAMs se dará em período integral. O 1º turno de aulas - período da manhã, destinava-se às aulas de caráter teórico e o 2º turno - período da tarde, compreendia as aulas denominadas de enriquecimento curricular e ao estágio supervisionado".⁽²⁴⁾*

A estrutura curricular seguiu as mesmas orientações da Deliberação CEE 30/87, Indicação CEE 15/87 e Resolução SE 15, de 28 de janeiro de 1.988, aplicáveis também à Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério. A diferença inicial de ambos, deve-se à

⁽²⁴⁾ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1988). *Subsídios para a Operacionalização das Instalações dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM*. São Paulo, SE/CENP, p. 8-11.

carga horária maior ministrada no CEFAM. Os Quadros 17 e 18 permitem uma análise comparativa da carga horária e como o currículo é trabalhado em cada curso, demonstrados a seguir:

QUADRO 17
CURRÍCULO DA HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO - 2º GRAU EM 1988
REFORMULAÇÃO PROPOSTA PELA DELIBERAÇÃO CEE Nº 30/87 (*)

L e g i s l a ç ã o	P a r t e	R e s. C F E	N ú c l e o C o m u m /	6 / 8 6	M a t e r i a s	C o m p o n e n t e s C u r r i c u l a r e s	A n o				T o t a l d e C r e d i t o s	C a r g a H o r á r i a T o t a l					
							S é r i e										
							1ª	2ª	3ª	4ª							
L e i F e d e r a l 5 6 9 2 / 7 1 D e l. C E E	P a r t e D i v e r s i f.	M i n i m o P r o f i s s i o n a l i z a n t e D e l. C E E 30 / 87			Português	Língua Portuguesa e Literatura	4	3	3	-	10	-					
					Est. Sociais	História (* *)	3	2	2	-	7	-					
						Geografia (* *)	2	3	-	-	5	-					
					Ciências	Física	2	-	-	-	2	-					
						Química	2	-	-	-	2	-					
						Biologia/Programas de Saúde (* * *)	2	2	-	-	4	-					
						Matemática	4	3	3	-	10	-					
					Língua Estrangeira Moderna (.....)						2	-	-	-	2	-	
					Artigo 7º Lei 5.692/71	Educ. Física	3	3	3	3	12	-					
						Educ. Artística	2	2	-	-	4	-					
						Ed. Moral e Cívica	-	2	-	-	2	-					
					Parte Comum.....Total de Carga Horária							26	20	11	3	60	2160
										Fundamentos da Educação:		-	-	-	-	-	-
										- Psicologia da Educação		4	4	-	-	8	-
										- Sociologia da Educação		-	-	2	2	4	-
										- Filosofia da Educação		-	-	2	2	4	-
										- História da Educação		-	2	2	-	4	-
Estrutura e Func. do Ensino de 1º Grau		-	-	2						2	4	-					
Didática e Prática Ensino		-	2	4						5	11	-					
Conteúdo e Metodologia de:		-	-	-						-	-	-					
- Língua Portuguesa (Alfabetização)		-	2	3						4	9	-					
- Estudos Sociais		-	-	2						4	6	-					
- Ciências e Matemática		-	-	2						4	6	-					
Mínimo Profissionalizante - Total de Carga Horária										04	10	19	23	56	2016		
M.L.E. Alíneas "b" e "c" Art. 5º Lei Fed. 5692/ 1971	Psicologia ou Filosofia		2	-						-	-	2	-				
	Conteúdo e Metodologia de:		-	-						-	-	-	-				
	- Educação Física		-	-						-	2	2	-				
	- Educação Artística		-	-						-	2	2	-				
Matéria Liv. Escolha - Total de Carga Horária							02	-	-	04	06	144/196					
Parte Diversificada - Total de Carga Horária							04	10	19	27	60	2160					
Carga Horária Total do Curso							30	30	30	30	120	4320					
Total de horas do Estágio Supervisionado							-	60	120	120	300	300					
Ensino Religioso																	

(*) Currículo proposto para funcionar no período diurno, em tempo parcial, com duração de 30 semanas, sendo 30 horas semanais, totalizando 4.320 horas no curso, excluindo 300 horas destinadas ao Estágio Supervisionado.

(* *) Os Conteúdos de Organização Social e Política do Brasil - O.S.P.B. integram os componentes de História e Geografia.

(* * *) Programas de Saúde poderá ser incluído com Biologia e Programas de Saúde.

Fonte:- SÃO PAULO (Estado). (1988). Resolução SE nº 15, de 28 de janeiro de 1.988. Dispõe sobre a Implantação da Deliberação CEE nº 30/87. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus. Estadual. São Paulo, SE/CENP, volume XXV, p.121-133.

QUADRO 18 - CURRÍCULO PARA OS CENTROS ESPECÍFICOS DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO PARA O MAGISTÉRIO - CEFAMs DO ESTADO DE SÃO PAULO (*)

Carga Horária Mínima												Enriquecimento Curricular																									
Legislação	Parte Comum	Res. CFE / 86	Núcleo Comum	Matérias	Componentes Curriculares	Ano				Total de Créditos	Carga Horária Total	Série				Total de Créditos	Carga Horária Total																				
						Série						1ª	2ª	3ª	4ª																						
Lei Federal 5.692/71	Parte Comum	Res. CFE / 86	Núcleo Comum			Português	Língua Portuguesa e Literatura	4	3	3	3	13	468	2	2	-	-	4	144																		
																				Est. Sociais	História (* *)	3	2	-	-	5	180										
																												Geografia (* *)	2	2	-	-	4	144			
																				Ciências	Física	2	2	-	-	4	144										
																					Química	2	2	-	-	4	144										
																					Biologia / Pro-mas de Saúde	2	2	2	-	6	216										
																					Matemática	4	3	3	3	13	468										
																				Língua Estrangeira Moderna (.....)	2	-	-	-	2	72											
																				Artigo 7º Lei 5.692/71	Educ. Física	3	3	3	3	12	432										
																					Educ. Artística	2	2	-	-	4	144										
Ed. Moral e Cívica	-	1	-	-	1	36																															
5					Parte Comum.....Total de Carga Horária	26	22	11	9	68	2448					28	1008																				
Lei Federal 5.692/71	Parte Diversificada	Res. CFE / 86	Núcleo Diversificado			Mín. Pro-fissio-nal-izante	Fundamentos da Educação:	-	2	2	2	6	216	-	2	2	-	4	144																		
																				- Sociologia da Educação	-	-	2	2	4	144											
																				- Filosofia da Educação	-	2	2	-	4	144											
																				- História da Educação	2	2	-	-	4	144											
																				Estr. Func. Ens. De 1º Grau	-	-	2	2	4	144											
																				Didática e Prática Ensino	-	2	2	2	6	216											
																				Del. CEE 30/87	Conteúdo e Metodologia de:	-	-	-	-	-	-										
																					- Língua Port. (Alfabetização)	-	-	3	3	6	216										
																					- Estudos Sociais	-	-	3	3	6	216										
																					- Ciências e Matemática	-	-	3	3	6	6										
6					Mínimo Profission. Total de Carga Horária	02	08	19	17	46	1656					26	936																				
Lei Federal 5.692/71	Parte Diversificada	Res. CFE / 86	Núcleo Diversificado				Matérias de livre escolha (Alíneas "b" e "c"- Art. 5º) - Lei Federal 5692/71	Psicologia (* * *)	2	-	-	-	2	72																							
																				Conteúdo e Metodologia de:	- Educação Física	-	-	-	2	2	72										
																					- Educação Artística	-	-	-	2	2	72										
																					Matéria Liv. Escolha - Total de Carga Horária	02	-	-	04	06	216										
																				7					Parte Diversificada - Total de Carga Horária	04	08	19	21	52	1872					54	1944
																				8					Carga Horária Total do Curso	30	30	30	30	120	4320						
																				9					Total de horas do Estágio Supervisionado	-	72	144	144	360	360						
																				2					Ensino Religioso												

(*) Currículo proposto desde a criação dos CEFAMs (1988), em período integral, com duração de 36 semanas, totalizando 6.264 horas no curso, excluindo 360 horas destinadas ao estágio supervisionado.

(* *) Os Conteúdos de Organiz. Social e Política do Brasil - O.S.P.B. integram as disciplinas História e Geografia.

(* *) Conforme Resolução SE nº 15, de 28 de janeiro de 1988, que dispõe sobre a implantação da Deliberação CEE 30/87, recomenda a inclusão de Filosofia ou Psicologia na 1ª série da Habilitação Magistério, dentre as Matérias de Livre Escolha.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). (1988). *Resolução SE nº 15, de 18 de janeiro de 1988*. Dispõe sobre a Implantação da Deliberação CEE 30/87. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus. Estadual*. São Paulo, SE/CENP, volume XXV, p. 121-133.

A organização curricular para a HEM e CEFAM estão ancoradas nas mesmas bases legais, porém ficam consolidadas diferenças significativas ao CEFAM apresentando desdobramentos facilitadores na formação do professor das séries iniciais:

- o primeiro destaque diz respeito à carga horária superior exigida no CEFAM - 6.324 horas em detrimento de 4.320 horas na HEM, que fornece ao CEFAM condições para a superação da formação do professor, com maiores chances de sucesso;
- ponto de grande inovação, o enriquecimento curricular tem como objetivo proporcionar a unidade teoria-prática, através de projetos conjuntos de todos os professores/componentes curriculares, atingindo o ápice no estágio supervisionado. Aqui os alunos confrontam o conhecimento teórico, disseminado pela período matutino, enriquecido com a prática no período da tarde, possibilitando a reflexão teórico-prática, capaz de fornecer ao aluno, uma postura crítica do processo ensino-aprendizagem e da escola como um todo;
- o estágio supervisionado, por sua vez, é realizado dentro da carga horária integral do aluno, com acompanhamento do professor supervisor de estágio, criando condições para que o aluno possa apreender/discutir/refletir sobre o cotidiano da sala de aula e suas particularidades no dia-a-dia, aliando essas experiências ao conhecimento teórico, fornecido no CEFAM. Por não ter incluído o estágio supervisionado no período de aulas (a exemplo do que ocorre no CEFAM), na HEM⁽²⁵⁾

⁽²⁵⁾ Cabe exemplificar a utilização dos termos CEFAM e Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério. O primeiro explicita a formação do professor das séries iniciais em nível de 2º grau em período integral, sendo os alunos remunerados com bolsa de estudos. O segundo refere-se ao curso de formação de professores das séries iniciais

"os estágios apresentam-se como pontos críticos. Sua programação e controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática(...). Não há, de modo geral, um acompanhamento, de perto, das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas. O controle se dá muito mais por meio de relatórios bimestrais ou semestrais". (GATTI, 1997:43);

- outra questão relacionada à diferença de carga horária curricular, propicia desvantagem para a HEM que exige 300 horas de estágio supervisionado contra 360 exigidas para o CEFAM, sendo que neste, essa atividade ocorre dentro do período regular de aulas.
- oferece condições para que seja trabalhada a interdisciplinaridade, haja vista que todo o corpo docente possui na sua carga horária semanal, espaço reservado para reuniões com o grupo na presença do Coordenador Pedagógico, propiciando um trabalho integrado e próximo das reais necessidades dos alunos.

Assim, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs, ocuparam o centro das atenções do Governo do Estado de São Paulo desde a sua implantação (1988), sob responsabilidade da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP.

em nível de 2º grau realizado em período parcial (manhã ou tarde ou noite), sem bolsa de estudos.

Com o Decreto nº 28.624, de 01 de agosto de 1988,⁽²⁶⁾ o Governador do Estado de São Paulo, Orestes Quércia, criou além dos 19 CEFAMs já em funcionamento, mais 25 centros em todo o Estado, totalizando no início de 1989, 44 unidades em funcionamento.

O acompanhamento do projeto CEFAM esteve a cargo de uma equipe responsável pela implantação e acompanhamento. Em entrevista concedida à Revista Sala de Aula, a Coordenadora da CENP na época da reformulação dos currículos da Habilitação Magistério e formulação do projeto CEFAM, assinalou que

"além da reformulação dos currículos, era necessário pensar na construção de um novo 2º grau, num modelo de escola de melhor qualidade. Foi com essa intenção que surgiram os CEFAMs" (SILVA,1990:24).

Essa idéia figurou no projeto inicial do CEFAM, consolidando um projeto inovador para a formação de professores em nível de 2º grau, mas há de se concordar que toda política educacional exige um alicerce sólido desde a sua implantação e, mais que isso, exige um estrutura consistente para o seu acompanhamento, fase em que projetos educacionais originários dentro de uma filosofia educacional bastante pertinente, perdem-se

⁽²⁶⁾ SÃO PAULO (Estado). (1988). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Decreto nº 28.624, de 01 de agosto de 1988. Dispõe sobre a criação de Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) na Secretaria da Educação. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus*. Estadual. SE/CENP, volume XXVI, p. 105.

no seu trajeto, emperrados por questões burocráticas, administrativas (falta de infra-estrutura, ocasionada muitas vezes pela expansão inesperada inicialmente no projeto) e até político-ideológicas, desfigurando as concepções pedagógicas traçadas inicialmente.

Com os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério- CEFAMs, alguns indícios dos propósitos elencados anteriormente colidiram ao longo do seu trajeto. Alguns problemas puderam ser detectados por OLIVEIRA (1992:195):

- *"As bolsas de estudo nem sempre chegavam no período previsto, gerando mal estar nos alunos;*
- *A maior parte destes cursos não possuía prédio próprio, compartilhando espaço com outras escolas ou repartições públicas, sendo este problema equacionado só recentemente".*

Finalmente, quando entrevistada pela Revista Sala de Aula (1990:24) sobre o futuro dos CEFAMs, SILVA⁽²⁷⁾ atestou que *"tem dúvidas sobre seu sucesso. Acha difícil que alguma coisa dê certo quando o poder público não tem uma clara proposta educacional, mas espera ansiosa a formatura das primeiras turmas, em 1991 (. . .)".*

⁽²⁷⁾ Priorizei o depoimento de SILVA, Teresa Roserley Neubauer, pois na fase de elaboração e implantação do projeto (1988) ela se encontrava como Coordenadora da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, órgão ligado a Secretaria de Estado da Educação. Também porque atualmente (1995/2000) a referida professora é a atual Secretária da Educação do Estado de São Paulo, gestão Mário Covas.

2.10. A política educacional paulista para a formação do professor das séries iniciais dos anos 90

Na década de 1990 configura-se um período democrático para a educação brasileira. A formação de professores das séries iniciais é marcada pelas novas políticas educacionais na tentativa de revigorar qualitativamente a formação do professor de 1ª à 4ª série do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, o CEFAM aponta seus primeiros resultados, valendo-se dos primeiros egressos, formados em 1991, dos primeiros dezenove centros criados em 1988. Nesse mesmo ano, por solicitação da Secretaria da Educação, representada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, o Centro de Pesquisas para Educação e Cultura - CENPEC desenvolveu uma avaliação -"um primeiro olhar avaliatório"-, objetivando colher aspectos quantitativos e qualitativos, enxergando avanços e obstáculos.

Segundo a pesquisa do CENPEC (1992:93-94),

"o CEFAM oferece, se comparado aos Cursos de Habilitação Específica para o Magistério, melhores condições de trabalho, pois garante à escola a presença de um coordenador pedagógico e a possibilidade de estabelecer os critérios de seleção e avaliação de desempenho da equipe docente, horas para o

trabalho pedagógico extraclasse e período integral, com bolsa de estudos para os alunos. Desta forma:

- *o critério de seleção possibilitou a aglutinação de profissionais idealistas, com nível de formação e experiência significativos, comprometidos com o ensino público e ansiosos por uma oportunidade de transformação;*
- *a presença de um coordenador pedagógico, como líder e grande articulador da proposta, atuando enquanto conscientizador e incentivador da construção desta, possibilitou o fortalecimento e o crescimento do grupo;*
- *a existência de um momento de encontro da equipe docente, garantido pelas horas de trabalho pedagógico, possibilitou um trabalho solidário e coletivo, a discussão de questões teóricas e a revisão sistemática da prática pedagógica;*
- *o horário integral possibilitou a recuperação da defasagem escolar dos alunos, constatada no momento da seleção inicial, e garantiu o tempo necessário para uma formação mais sólida, além do fortalecimento da relação professor-aluno, resultante do convívio intenso".⁽²⁸⁾*

⁽²⁸⁾ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1992). *O Projeto CEFAM - Avaliação de percurso*. São Paulo, SE/CENP. Série: Avaliação Educacional.

Uma segunda análise sobre os frutos qualitativos do CEFAM, constatados na mesma pesquisa do CENPEC, mas comentadas por PIMENTA (1996:17), revela a existência *“de indicadores de que os índices de evasão e repetência têm diminuído (. . .) além de evidenciar avanços qualitativos em termos de melhores condições de ensino e aprendizagem(. . .)”*.

Essas características deveriam apontar para um investimento em massa, por parte do Governo do Estado de São Paulo, visando subsidiar o trabalho da equipe docente deste projeto educacional, tendo em vista que o mesmo aponta para frutos significativos.

Vale relembrar que o CEFAM responde por uma parcela pouco significativa da formação do professor para as séries iniciais do Estado de São Paulo. Sendo assim, ainda como instrumento eficaz de uma política educacional, a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério - HEM requer, no mínimo, atenção equivalente, haja vista que foi e é a principal instituição responsável, do ponto de vista quantitativo, pela formação do professor em nível de 2º grau. Neste ponto, a intenção inicial era de que cada Delegacia de Ensino/Diretoria de Ensino contasse com um CEFAM em substituição à HEM, proposta não consolidada nem em 50% do esperado, visto que somam, em 1998, 140 Delegacias de Ensino, contra 54 CEFAMs em funcionamento (SEE/CIE/ETIE).

Acredito que parte dessa meta não pode ser cumprida pela inviabilidade político-financeira que esta ação acarretaria à Secretaria da Educação, fator que justifica a ameaça da extinção das bolsas de estudos dos alunos, face ao montante

financeiro destinado para esse fim. Essa causa levou docentes e discentes do CEFAM e Associação dos Profissionais do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - APEOESP a negociações com o Governo do Estado de São Paulo, que manteve o direito inicial à bolsa de estudos.

Desta forma, apesar da comprovada melhoria na qualidade do ensino, a ampliação dos CEFAMs toma ritmo mais lento, face ao custo necessário para sua manutenção.

Consequência dessa recessão com gastos excessivos somente com a Habilitação Magistério, visto que todo o ensino de 1º e 2º graus tem necessidades emergentes à espera de soluções, surge como projeto conciliador para o atendimento de toda a demanda de 1º e 2º graus, juntamente com o ensino profissionalizante que engloba a Habilitação Magistério, o projeto educacional Escola Padrão, objetivando redimensionar a realidade das escolas da rede pública estadual de São Paulo.

Instituído pelo Decreto 34.035, de 22 de outubro de 1.991,⁽²⁹⁾ o projeto educacional Escola-Padrão vem com o objetivo de resgatar o ensino de qualidade, oferecendo uma infra-estrutura superior às escolas, com recursos didáticos, financeiros, valorização do professor e estrutura pedagógica facilitando o trabalho docente-discente.

⁽²⁹⁾ Cf. Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1.991. Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional Escola-Padrão na Secretaria da Educação. In: SÃO PAULO (Estado). Imprensa Oficial do Estado. *Diário Oficial do Estado de São Paulo de 23 de outubro de 1.991*, Poder Executivo - Seção I, p. 1-2.

Com a instituição de jornadas de trabalho docente diferenciadas, o projeto diminuiu a carga horária do professor em sala de aula, oferecendo condições para atualização, discussões, participação em seminários e congressos.

No tocante ao aperfeiçoamento de professores, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação proporcionou o acesso a cursos de excelente qualidade aos docentes e especialistas em educação. A crítica pertinente a esta ação, diz respeito à restrição à participação aos cursos, somente para professores que exerciam suas funções em unidades escolares indicadas para participar do projeto Escola-Padrão.

Dando prosseguimento às ações de fortalecimento na formação do professor das séries iniciais, como medida alternativa ao CEFAM, a Secretaria da Educação implantou a Escola-Padrão em diversas unidades escolares. Dentre estas, algumas mantinham a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério - HEM, passando a ser HEM-Padrão. Com esta iniciativa a rede pública estadual formava o professor das séries iniciais em três cursos com estruturas curriculares diferenciadas: o CEFAM, a HEM-Padrão e a HEM-Regular/Comum.

O projeto original estabelecia uma formação geral de três anos, semelhante ao curso médio comum ou geral. A partir do 3º ano, o primeiro período destinava-se à formação geral e no segundo período seriam oferecidas a formação especial, ou seja, disciplinas específicas/pedagógicas da habilitação magistério. Como previsto legalmente, ao concluir o 3º ano do curso magistério, o aluno recebe o certificado de conclusão do 2º grau. Assim como no ano letivo

anterior, a 4ª série também seria em período integral, onde o aluno teria somente componentes específicos da formação profissionalizante do magistério. Como os dois últimos anos exigiam do aluno disponibilidade para período integral, estes teriam bolsas de estudos a partir do 3º ano.

Essa proposta que começou a “ganhar voz” junto aos educadores, morreu no período da sua gestação, ocasionando uma HEM-P, com muitas exigências, mas poucos benefícios, entre as quais, a presença do Professor-Coordenador - um Super herói - e as horas destinadas ao trabalho pedagógico, que já era um ganho de todas as unidades envolvidas no projeto educacional Escola-Padrão.

Com isso a unidade escolar escolhida para Escola-Padrão, que abrigasse Habilitação Magistério teria alguns ganhos, mas também algumas incumbências, entre as quais:

- presença de um Professor no exercício das atividades de Coordenação da Habilitação;⁽³⁰⁾
- horário de trabalho pedagógico;
- desenvolvimento de projetos específicos, visando o enriquecimento curricular;
- exigência de um projeto pedagógico da escola, incluído o estágio e a partir do 1º ano, juntamente com as disciplinas específicas;
- apresentação de propostas de capacitação em serviço aos docentes.

(31)

⁽³⁰⁾ Cf. Resolução SE nº 8, de 27 de janeiro de 1993. Dispõe sobre a coordenação da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério na Escola-Padrão. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

Pode-se dizer que os avanços poderiam ser maiores, mas em comparação com a HEM, estas possuem ganhos históricos, pois há tempo que a presença do professor-coordenador na habilitação magistério vinha sendo requerida. Assim a HEM-Padrão veio consolidar legalmente os resultados das negociações entre a Secretaria de Estado da Educação e um Grupo de Trabalho, instituído em 1992, com representantes dos órgãos centrais e regionais, coordenado por PIMENTA,⁽³²⁾ assessorado por LORIERI,⁽³³⁾ com vistas à elaboração de uma nova organização escolar para os cursos de formação de professores da rede pública estadual.⁽³⁴⁾

Sob uma análise quantitativa,

"hoje esta proposta atenderia a uma pequena parcela das escolas, já que 316 das 1306 Escolas-Padrão possuem curso de magistério, contra 530 escolas da rede não padrão. Acaba, portanto, criando uma terceira rede

⁽³¹⁾ Cf. Resolução SE nº 262, de 15 de dezembro de 1992, retificada a 30 de dezembro de 1992. Estabelece diretrizes para a organização das Escolas-Padrão que oferecem o Ensino Fundamental e/ou Médio na Rede Estadual de Ensino para o ano de 1993 e dá providências correlatas. In: SÃO PAULO (Estado). Imprensa Oficial do Estado -. *Diário Oficial do Estado de 16 de dezembro de 1992*, Poder Executivo - Seção I, p.11-13.

⁽³²⁾ PIMENTA, Selma Garrido - Professora Doutora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

⁽³³⁾ LORIERI, Marcos - Professor Doutor do Centro de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP.

⁽³⁴⁾ Sobre os resultados dessas discussões, concernentes à formação de professores no Estado de São Paulo consultar: PIMENTA, Selma Garrido. (1994). *A Nova Proposta para a Habilitação Magistério do 2º Grau no Estado de São Paulo*. Brasília. Ministério da Educação(MEC)/ *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)*, Série Antecipações, n. 3, abril.

na formação dos professores, além da HEM e dos CEFAMs" (APEOESP, 1993:03).

Esses dados pressupõem um estudo mais detalhado da Habilitação Magistério, levando-se em conta a oferta e a demanda desses cursos de forma equilibrada nas diferentes regiões do Estado, fatores que podem contribuir para equacionar financeiramente os recursos utilizados para a HEM, HEM-P e CEFAM, criando condições para uma estrutura escolar única para a formação de professores em nível de 2º grau com qualidade, ao mesmo tempo, que atenda às necessidades dos agentes envolvidos nesse curso e propicie ao Estado um retorno significativo, que é a extinção da evasão e repetência nas séries iniciais do ensino fundamental.

Com a mudança do Governo do Estado de São Paulo, a experiência educacional "Escola-Padrão", não obteve continuidade, descaracterizando o projeto. Consequentemente, somente algumas escolas vivenciaram e se beneficiaram desse projeto educacional, com a capacitação destinada aos professores e especialistas e a dotação de recursos materiais e físicos. A Habilitação Magistério - Padrão também logrou vantagens, sendo uma delas, a presença do Coordenador da Habilitação.

Assim, pode-se dizer que a experiência foi válida, principalmente para os educadores envolvidos, que puderam ter acesso a outros materiais didáticos e a inúmeras capacitações oferecidas durante o período de realização da Escola-Padrão. No entanto, as escolas que não participaram do projeto continuaram relegadas a um segundo plano.

2.11. Aspectos quantitativos dos cursos de formação de professores em nível de 2º grau no Estado de São Paulo

Com relação à rede física do Estado de São Paulo, penso que a mesma deve ser objeto de um estudo mais aprofundado, a fim de que o pleno atendimento da demanda e o oferecimento de cursos, atenda igualitariamente as diferentes regiões do Estado, levando-se em conta as necessidades dos educandos e do mercado de trabalho e não critérios políticos que, por sua vez, favorecem uma região, com vários cursos profissionalizantes em detrimento de outras, onde os jovens não têm opções de escolher o curso que almejam seguir.

Em relação à Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, um estudo dessa natureza também se faz necessário, para que se possa gerenciar melhor a qualidade desses cursos, bem como sua oferta nas diferentes regiões do Estado. Apresento a seguir, Quadro Estatístico em relação ao número de alunos matriculados:

QUADRO 19
NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA
DE 2º GRAU PARA O MAGISTÉRIO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL
DE SÃO PAULO NO ANO DE 1996

	COGSP⁽³⁵⁾	%	CEI⁽³⁶⁾	%
HEM (Estadual)	23.339	63,27	41.599	68,23
CEFAM	7.013	19,01	12.189	20,01
Sub-Total	30.352	82,28	53.788	88,24
HEM (Municipal)	818	2,22	2.246	3,69
HEM (Particular)	5.720	15,50	4.917	8,07
Sub-Total	6.538	17,72	7.163	11,76
Total	36.890	100	60.951	100

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Centro de Informações Educacionais - CIE*. (1996). LDE da Matrícula Final.

Os dados acima revelam um índice de matriculados na Habilitação Magistério - HEM em massa em detrimento do CEFAM, detentor de quase 1/3 da formação do professor na rede estadual, ainda distribuído irregularmente, pois não atende a um critério geográfico para a instalação desses centros. Por esta análise preliminar, pode-se concluir que a função de aperfeiçoamento do CEFAM à rede pública, especialmente aos agentes da HEM, além de não ter sido implementado, não cobriria geograficamente todas as regiões do Estado, deixando mais uma lacuna aos professores da

⁽³⁵⁾ COGSP - Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo.

⁽³⁶⁾ CEI - Coordenadoria de Ensino do Interior.

HEM, há tempo desprezados pela falta de acompanhamento e atualização.

Com relação aos alunos da HEM, caberia saber o caminho definido após a conclusão do curso, período desconhecido pela inexistência de pesquisas dessa natureza. Já os egressos do CEFAM, tem tido sorte maior, pois segundo a APEOESP (1993:03) *“boa parte dos professores formados por eles (CEFAM), são absorvidos pela Rede Privada, devido aos baixos salário pagos pelo próprio Estado”*.

Assim, com poucas adequações e critérios pertinentes em busca de um redimensionamento qualitativo dos cursos de formação de professores em nível de 2º grau, várias unidades escolares deixaram de oferecer Habilitação Magistério, face a desdobramentos legais emanados dos órgãos centrais da Secretaria da Educação.

O primeiro desses foi direcionado ao Magistério oferecido no período noturno. Ponto causador de grandes polêmicas, pela inviabilidade das tarefas mínimas exigidas do aluno durante o curso, entre os quais, disponibilidade para o cumprimento do estágio, levaram os órgãos centrais a proclamar oficialmente⁽³⁷⁾ a extinção desse curso noturno. O artigo 3º da Resolução SE 267, de 05 de

⁽³⁷⁾ Digo oficialmente, pois em anos anteriores algumas habilitações magistério foram extintas, objetivando atender à demanda do ensino de 2º grau - Inciso III - Lei 5.692/71. Desta forma, com o aumento da procura por vagas no 2º grau, a Habilitação Magistério forçosamente cedeu espaço para essa demanda. Mesmo assim, algumas escolas conseguiram atender o 2º grau e ainda puderam oferecer, com número menor de turmas a Habilitação Magistério, que ficou relegada a segundo plano.

dezembro de 1.995 disciplinou essa questão em relação ao ano letivo seguinte e posteriores:

"Artigo 3º - Não haverá matrícula (. . .), para a primeira série, do período noturno, da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério".⁽³⁸⁾

Essa atitude já era de se esperar, pois como já citado aqui, particularmente o trabalho de GATTI (1997), essa habilitação magistério oferecida no período noturno apresentava como ponto crítico, a falta de disponibilidade dos alunos para o cumprimento dos estágios, causando sérios problemas na formação do professor. Assim, como os estágios não passavam de atividades meramente burocráticas, a fim de se cumprir uma exigência legal e sendo essa atitude de conhecimento das autoridades educacionais, os seus dias chegaram ao fim com a Resolução SE 267/95, supra citada.

Vale dizer que essa medida legal integra a Proposta de Reorganização do Ensino Público Oficial de 1º e 2º Graus do Estado de São Paulo, deflagrada pelo Decreto 40.473, de 21 de novembro de 1.995. Esse Decreto reorganizou a rede física estadual de São Paulo em:

- Escolas de 1ª à 4ª série do 1º grau;
- Escolas de 5ª à 8ª série do 1º grau;

⁽³⁸⁾ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE 267, de 05 de dezembro de 1.995 - Dispõe sobre o cronograma de matrícula e sistemática operacional para atendimento à demanda escolar em 1996 e dá providências correlatas. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Imprensa Oficial do Estado - IMESP. *Diário Oficial do Estado de 06 de dezembro de 1.995* - Poder Executivo, Seção I, p. 06.

- Escolas de 1ª à 3ª série do 2º grau.

A proposta aposta que escolas funcionando em prédios com alunos da mesma faixa etária, oferece condições de se propor ambientes pedagógicos adequados à idade escolar dos alunos, como também reunir o maior número de professores lecionando somente em uma escola, propiciando um clima enriquecedor na discussão dos problemas encontrados no processo ensino-aprendizagem.⁽³⁹⁾

Consequentemente, a rede física escolar foi redimensionada, diminuindo as oportunidades e o número de unidades escolares com Habilitação Magistério.

Em continuidade a essa política repressora e de contenção à formação de professores no 2º grau, o Governo do Estado de São Paulo lançou mão da nuclearização dessa habilitação, conforme Resolução SE 164, de 15 de novembro de 1.997, transcrita a seguir:

⁽³⁹⁾ Sobre essa reorganização consultar: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. (1995). *Educação Paulista: Corrigindo Rumos (Cartilha)*. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Imagem Popular, novembro.

Ainda: * Decreto 40.473, de 21 de novembro de 1.995. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Imprensa Oficial do Estado - IMESP. *Diário Oficial do Estado de 05 de novembro de 1.995 - Poder Executivo, Seção I*, p. 01.

* Decreto 40.510, de 04 de dezembro de 1.995. Dispõe sobre o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Imprensa Oficial do Estado - IMESP. *Diário Oficial do Estado de 05 de dezembro de 1.995 - Poder Executivo, Seção I*, p. 02.

* Resolução SE 265, de 04 de dezembro de 1.995. Dispõe sobre as Diretrizes para a Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. Imprensa Oficial do Estado - IMESP. *Diário Oficial do Estado de 05 de dezembro de 1.995 - Poder Executivo, Seção I*, p. 02.

"Artigo 1º - O Ensino Fundamental e Médio será oferecido em unidades organizadas conforme estabelece o artigo 3º do Decreto nº 40.473/95. (...)

(. . .) II - as classes, dos cursos já autorizados, em período diurno, do Curso Normal,⁽⁴⁰⁾ deverão, sempre que possível, ser remanejadas, preferencialmente, para os prédios em que funcionam os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs, e/ou em uma única unidade escolar, em nível de Delegacia de Ensino ou de Município".

Grosso modo, a nuclearização aproxima-se da proposta inicial do CEFAM, ou seja, a existência de uma unidade escolar que ofereça o curso de formação de professores em cada Delegacia de Ensino.

A diferença entre o projeto inicial do CEFAM, quanto a instalação e funcionamento desses centros e a proposta de nuclearização, é que cada Delegacia de Ensino e/ou município poderá ter uma escola responsável pelo curso de formação de professores em nível de 2º grau, que não se pode apostar que serão novos CEFAMs, mas novas HEMs, pelo custo financeiro que esta representa em relação ao CEFAM.

⁽⁴⁰⁾ Segundo o artigo 62 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96, a formação de professores em nível médio (2º grau), passa a ser oferecida pelo Curso Normal, substituindo a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, instituída pela Lei 5.692/71. Até então, houve apenas a mudança na terminologia legal. Daqui para frente adotarei essa terminologia, em consonância a nova LDB.

Essa medida pode acabar conciliando positivamente as necessidades da clientela escolar, muito provavelmente equilibrando a oferta na rede pública. Cabe ressaltar ainda um segundo ponto: a eventual possibilidade de movimentação para a transformação dessas HEMs em CEFAMs.

Em virtude dessa política consagrada ano após ano, principalmente da metade da década de 90 em diante, só me permito pensar que as ações desencadeadas visam resgatar a qualidade dos cursos de formação de professores, imprescindível e necessária à alfabetização das nossas crianças, mas em seguida caio na descrença de que este não é o caminho adequado.

Essa desconfiança justifica-se na contradição da legislação, pois enquanto solidifica-se a extinção do curso normal noturno nas escolas públicas, diante da insuficiência que a mesma tem gerado na formação profissional do professor e, diante da nuclearização da rede pública estadual, pergunto: E a participação das escolas da rede privada nessa política de revigoração dos cursos de formação de professores? Não está aí uma grande chance de expansão às escolas particulares que oferecem Curso Normal?

Penso que o setor privado tende a expandir, atendendo a demanda dos alunos trabalhadores, que dispõem somente do curso noturno para os estudos, agravando ainda mais o cenário reprimido no setor público, uma vez que grande parte das escolas particulares que oferecem Curso Normal, não possui infraestrutura mínima para uma formação considerada desejável para o magistério de 1º grau.

Em consonância a essas premissas, vejo desvirtuadas as ações configuradas nos últimos anos, pois o controle qualitativo não chega às escolas particulares, no que diz respeito ao cumprimento das determinações legais impostas à rede pública estadual. Muito pelo contrário, o setor privado lucrará com essas ações e a formação do professor novamente sofrerá mazelas na sua formação.⁽⁴¹⁾

Como parte conseqüente das determinações legais ao Curso Normal da rede pública estadual, vale firmar um olhar às dimensões numéricas dos cursos de formação de professores, decorrentes das ações governamentais. O Quadro 20 apresenta estimativas sobre essa questão:

⁽⁴¹⁾) Tenho ciência de que por se tratar de uma Resolução da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a mesma restringe-se à sua rede de escolas. Penso, outrossim, que o Conselho Estadual de Educação deveria manifestar-se a respeito, propondo diretrizes, objetivando ações unificadas entre rede privada e pública.

QUADRO 20
ESTIMATIVA NUMÉRICA SOBRE OS CURSOS NORMAIS DA
REDE ESTADUAL OFERECIDOS EM NÍVEL MÉDIO
NO ESTADO DE SÃO PAULO

	1995	1997	1998	1999
Curso Normal	512	423 *	410 *	332 *
CEFAM	54	54	54 * *	(* *)
Curso Normal em período integral	00	02	02 ***	(* * *)
Proposta da Nuclearização	566	479	388	310

(*) Dados previsíveis com vistas ao Levantamento de Dados Escolares - CIE, que indica que algumas escolas possuem turmas cursando a 4ª série em 1997 e outras unidades com turmas cursando a 3ª e 4ª séries, o que me leva a concluir que são unidades cuja habilitação encontra-se em extinção.

(* *) Até dezembro/1997 não havia sido criado nenhum CEFAM. Presume-se que para 1998 esse número permaneça estável e para 1999 não há condições de previsão.

(* * *) Projeto em caráter experimental. Concebido sob os moldes do CEFAM, com exceção à bolsa de estudos, da qual os alunos não fazem jus. Para 1.999 não há condições de previsão.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. (1997). Levantamento de Dados Escolares 1997. In: São Paulo. (Estado). *SE/ATPCE, Grupo de Estudos e Análises*.

Sob uma análise preliminar, considera-se significativa a redução de unidades escolares que deixaram de oferecer o Curso Normal. A partir de 1995 e até 1998/1999 serão 202 escolas com Curso Normal extintos, que convertidos em matrículas significarão a falta de oportunidades a muitos que desejam seguir a carreira do magistério. Com a diminuição da oferta de vagas na rede pública estadual, abre-se a oportunidade vantajosa de maior demanda em favor das escolas particulares e, ainda, do atendimento dessa demanda no período noturno, conforme citado anteriormente.

Nesse contexto histórico, particular da educação paulista, emergem questões mais amplas, concernentes à educação brasileira como um todo, que definirão a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. A questão atual, diz respeito à formação desse profissional no ensino superior, proposta pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1.996, após um longo período de oito anos em discussão na Câmara e Senado Federal.

2.12. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação de professores para as séries iniciais da educação básica no ensino superior

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96, é o fruto de acirradas discussões iniciadas antes mesmo da promulgação da última Constituição Federal de 1988.

O processo da sua produção legal, representa um grande avanço na história da educação brasileira, pois foi a primeira vez que uma lei educacional teve por origem não o Executivo, e sim o Legislativo. A tradição em matéria de legislação do ensino é o da sua gênese por parte do Executivo.

As discussões sobre o projeto da LDB surgem no período de redemocratização, contando com a participação da comunidade educacional, que neste momento encontrava-se mobilizada, tendo em vista a elaboração da Constituição Federal de 1988. Percebe-se, então, que a organização inicial, com vistas à formulação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocorre concomitantemente à Constituinte.

Oficialmente, as lutas de entidades sindicais e educacionais foram posicionadas na IV Conferência Brasileira de Educação - CBE (1986), cujo tema central "A educação e a constituinte", discutiu as propostas dos educadores que subsidiou, em grande parte, o capítulo referente à educação na Constituição. Entre os artigos, previu-se *"a manutenção do artigo que definia como competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional"* (SAVIANI, 1997:35).

Permeando essa perspectiva, a sociedade educacional, através do engajamento de educadores e entidades educacionais e sindicais posicionou suas idéias, debatendo as mudanças necessárias à educação brasileira, durante todo o processo de elaboração da Constituição Federal.

Momento oportuno, rico e com a participação dos educadores envolvidos mais expressivamente com a luta pelos interesses educacionais junto ao Congresso Nacional, aconteceu com a V Conferência Brasileira de Educação - CBE, em agosto de 1988,⁽⁴²⁾

⁽⁴²⁾ Vale destacar as discussões realizadas na XI Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED, realizada em Porto Alegre, no 1º semestre de 1988.

cujo tema central foi “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

Pode-se dizer que o período inicial, marcado com a apresentação do primeiro projeto de lei junto à Câmara dos Deputados, configurou-se num momento democrático e de profundas discussões para o aprimoramento do referido projeto, cujo Grupo de Trabalho era coordenado pelo Deputado Federal - Prof. Florestan Fernandes, filiado ao PT de São Paulo, ficando a relatoria sob incumbência do Deputado Federal Jorge Hage, filiado ao PSDB da Bahia. Nesse período, o então coordenador do grupo de trabalho para elaboração da LDB, Prof. Florestan Fernandes, denominou esse percurso como de “*conciliação aberta*” (1993:143), por considerá-lo extremamente rico, face às negociações democráticas travadas sobre temas polêmicos da educação. Esse projeto expressava as propostas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e chegou, com alterações, nos trâmites finais, concorrendo com o projeto do Senador Darcy Ribeiro, tendo como relator da época, o Senador Cid Sabóia (PMDB-CE).⁽⁴³⁾

O segundo período foi deflagrado com apresentação de um projeto de LDB ao Senado, sob a autoria do Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), atropelando a tramitação do projeto de LDB da Câmara dos Deputados. Entre idas e vindas, o projeto Darcy Ribeiro, mesmo com toda turbulência provocada, foi ganhando fôlego entre os parlamentares.

⁽⁴³⁾ Alguns parlamentares que trabalharam sob concepções semelhantes ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, não foram reconduzidos nas eleições de outubro/1.990, entre eles, o próprio relator Jorge Hage (PDT-BA).

Vale destacar a pressão significativa do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que, com seu papel de interlocutor entre as bases educacionais e as lideranças partidárias no Congresso Nacional, possibilitou frear algumas posições retrógradas à educação brasileira, entre as quais, a instituição da escolaridade obrigatória de cinco anos, proposta no projeto do Senador Darcy Ribeiro.

Com relação à formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, esta LDB institui os institutos superiores de educação como *locus* privilegiados de formação:

"Artigo 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Artigo 63 - Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras

séries iniciais do ensino fundamental (...)".⁽⁴⁴⁾

A função político-pedagógica dos institutos superiores de educação, deixa uma larga lacuna de preocupação, pois se por um lado, esse dispositivo aparenta renovação, por outro, pode contribuir para uma prática pedagógica dicotomizada, fragmentada, haja vista que *"esses institutos extra-universitários estarão privados da fecundidade do diálogo que se estabelece entre os diferentes saberes produzidos pela pesquisa na universidade (. . .) se constituirão instituições apenas de ensino"* (BRZEZINSKI, 1997:152).

Diante da política neoliberal equacionada pelo atual governo, alio-me a AGUIAR (1997:160) nas seguintes preocupações:

- *"Qual será o impacto desses institutos na formação do licenciado?"*
- *Quais são as condições político-pedagógicas e administrativas que terão para responder pela formação qualificada desses profissionais diante das novas exigências da sociedade para a educação básica?"*.⁽⁴⁵⁾

⁽⁴⁴⁾ Cf. Lei 9394/96, Artigo 62 - In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). (1997). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo, Cortez, p. 208-228.

⁽⁴⁵⁾ Por ser recente a Lei 9394/96, algumas diretrizes norteadoras não foram definidas, em razão dos prazos que dispõe. Os institutos superiores de educação e a formação de professores para as séries iniciais da educação básica possuem um período gradativo de dez anos para sua implantação. No momento final deste capítulo, não dispunha dessas normatizações, não sendo possível uma análise mais aprofundada.

A partir das questões disseminadas por AGUIAR, lembrando toda a caminhada cheio de entraves na formação dos professores até o dias atuais, devemos nos calçar de uma fundamentação teórica acerca da formação desses profissionais no ensino superior, qualificando o futuro professor dentro das atuais exigências da sociedade, ou seja, adequando-os às novas tecnologias interativas da educação, bem como a prática reflexiva do ensinar e recriar.

Acerca disso, há de se perguntar: Quais os requisitos o professor deve reunir, para que tenha habilidades consistentes à alfabetização das crianças das camadas populares?

São questionamentos como esse que devem nortear uma resposta clara aos educadores e que estes tenham apropriado uma formação teórica capaz de fazê-lo um profissional diferenciado, uma metodologia que motiva seus alunos a conquista da cidadania e um lugar consciente na sociedade, mas acima de tudo, que todas as crianças das camadas populares consigam o acesso à escola, que em partes, já tem a garantia legal em diversos documentos e instituições formalizadas para esse cumprimento, mas também a permanência e o aprendizado nessa escola, decorrente do mérito de profissionais qualificados, fruto da luta de toda a sociedade brasileira.

2.13. Que caminhos teóricos as pesquisas sobre formação de professores apontam para o final do século ?

As políticas públicas para a formação de professores no Brasil não têm contemplado *“um ensino eficaz, com um professor criativo e calibrador da pertinência cultural da educação”* (SILVA, DAVIS, 1993:42).

Com isso, o professor é formado a partir do quadro de problemas gerados pela descontinuidade dessas políticas educacionais, num contexto conflituoso que vai além da crise de paradigmas e/ou concepções teóricas: fica ao sabor das autoridades responsáveis.

As conseqüências desse cenário caótico são sintetizadas por MARIN (1996:155):

- *“Professores das séries iniciais têm carências no domínio dos conteúdos representativos das várias áreas do conhecimento.*
- *Quando têm melhor domínio de tais conteúdos, seus saberes assentam-se em concepções mecanicistas, míticas, utilitaristas.*
- *Professores das séries finais do primeiro grau e do segundo grau têm melhor formação quanto aos conteúdos, embora*

tais concepções também estejam presentes em suas práticas.

- *Professores de todas as áreas escolares têm dificuldades em relação a aspectos pedagógicos: avaliação, disciplina, seleção de conteúdos a serem ensinados, seleção de atividades variadas e compatíveis com as noções a serem trabalhadas, adequação do trabalho para as classes que assumem.*
- *Professores têm dificuldade em falar sobre o próprio trabalho, em identificar seus pressupostos.*
- *Professores têm dificuldade para perceber seus alunos e a realidade que trazem para a escola, para se apropriarem dessa realidade e perceber os alunos como parceiros de trabalho na classe.*
- *Professores não percebem com clareza a diferença entre as várias séries do primeiro grau, não compreendendo bem o significado das mesmas no percurso das crianças.*
- *Professores não percebem a presença de profecias auto-realizadoras em suas ações”.*

Diante do proclamado há tempos, que se arrastou até os últimos anos do século XX e diante das tecnologias impostas pelo avanço da sociedade, algumas perguntas causam inquietações, dentre as quais:

- Qual Professor se faz necessário à Alfabetização das crianças das classes populares?
- Que qualidades esse profissional deve reunir para reverter parte das denúncias feitas em diversas pesquisas?

Diante dessas indagações, urge definir o profissional da educação requerido para o momento atual, face às novas tecnologias introduzidas na sociedade brasileira e aos requerimentos da cidadania. A questão está em desvelar

"um professor capaz de tomar decisões acertadas face à heterogeneidade discente e às situações emergenciais (. . .), preparado para diagnosticar, interpretar e atuar no processo ensino aprendizagem em razão das demandas que este processo coloca e das condições concretas em que transcorre"
(SILVA, DAVIS, 1993:41).

Sob essa ótica, deposito minhas convicções em NÓVOA (1992), SCHÖN (1992) (2000) ALARCÃO (1996) e PERRENOUD (1998) a caminho da formação do professor reflexivo.

Contrapondo-me a corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como um simples técnico reproduzidor do conhecimento, a formação crítico-reflexiva apresenta certo consenso entre os pesquisadores acima citados, entendida aqui como um *continuum* na trajetória profissional

desses agentes educacionais, perpassando desde a formação inicial, fazendo-se sempre presente na formação contínua, envolvendo a prática profissional, a pesquisa, os saberes da profissão e, conseqüentemente, a valorização da carreira profissional do professor.

O entendimento do que venha a ser um professor crítico-reflexivo, requer de imediato a mudança de paradigmas e na forma de se pensar os processos que constituem a formação desse profissional, ou seja, a sua própria ação docente deve partir da sua própria prática. Para PERRENOUD (1998:20) *"prática reflexiva, como o próprio nome indica, é uma prática, cujo domínio se adquire pela prática"*.

Sem dúvida, torna-se dificultoso querer tirar proveito de uma prática na formação inicial, quando esta apresenta-se no início, mas a partir dos primeiros contatos, realizados durante o estágio supervisionado, que tecerá relações com suas experiências e histórias de vida. A partir destas e das motivações pessoais, muitas e mais variadas possíveis, é que cada profissional vai engedrando concepções e tecendo sua leitura acerca do ato de ensinar.

Digo isso, pois ao contrário do exposto anteriormente, muitos professores apostam veemente que a sua profissionalização está assentada em cursos de capacitação, quando esperam diversos modelos ou receitas para serem aplicadas em suas salas de aula.

Diametralmente oposto a essa conduta, NÓVOA (1992:25) afirma que *"a formação não se constrói por acumulação*

(de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal".

A dificuldade dos professores está em olhar para si próprios e reconhecer suas qualidades e suas fragilidades, ou seja, refletir sobre sua prática e avançar profissionalmente. Para ALARCÃO (1996:181) *"o pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal(...) implica o sujeito num processo pessoal, de questionamento do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real(. . .)".*

Para tanto, urge conhecer-se primeiro o eu (ser humano), para depois conhecer o professor (profissional). Nesse sentido, NÓVOA (1992:27) *"destaca que práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional de uma profissão que é autônoma(. . .)".*

Assim, a partir dessa emancipação profissional, o professor deve ancorar no triplo movimento proposto por SCHÖN (1992:28) *"da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação".*

Consequentemente, trata-se de pensar a *"formação numa perspectiva crítico-reflexiva(. . .)"* (NÓVOA, 1992:25).

Ainda concilio esta questão do perfil do professor para o final desse século, com as conclusões emanadas por ocasião do IV CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE

PROFESSORES,⁽⁴⁶⁾ que estabelece como necessário o professor reflexivo, o profissional

- *disposto a assumir a discussão sobre o papel social da educação, tendo como princípio pensar a prática educativa;*
- *disposto a perseguir a visão interdisciplinar;*
- *que considere a si mesmo e ao aluno como reflexivo;*
- *que use a avaliação diagnóstica;*
- *que seja autônomo no trabalho com o conhecimento;*
- *que tenha visão da realidade como um todo;*
- *que registre e reflita sobre sua ação;*
- *que busque a aproximação teoria-prática;*
- *disposto a desenvolver processos coletivos de reflexão;*
- *que desenvolva a pesquisa como uma atitude inerente à prática profissional e como um processo de constituições de seus saberes;*
- *que, com sua ação, busque um processo emancipatório do ser humano, tomando o conhecimento como forma de problematizar e transformar o real.*

⁽⁴⁶⁾ As conclusões que ora apresento referem-se às decisões estabelecidas pelo Grupo de Trabalho - Formação de Professores para as Séries Iniciais. O evento aconteceu em Águas de São Pedro (SP), em 1996.

Face às condições explicitadas, o trabalho coletivo dos professores que atuam nos cursos de formação de professores em nível médio, deve convergir para a formação de um professor reflexivo. Para tanto, torna-se imprescindível que os conteúdos programáticos e as atividades desenvolvidas nas diferentes disciplinas que compõem o currículo deste curso, tenham sintonia uns com os outros e estejam contemplando estratégias e conhecimentos, visando propiciar uma formação crítico-reflexiva.

É com esse olhar que as políticas educacionais devem ser questionadas pelos futuros professores, na medida em que estes se posicionem frente à política educacional.

Por consequência dessa opção pelo professor reflexivo, remete repensar sobre os conteúdos da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e sua conformidade para a construção deste profissional.

CAPÍTULO I I I

*"Não existe um só método que tenha dado
o mesmo resultado com todos os alunos . . .*

*O ensino torna-se mais eficaz quando
o professor conhece a natureza
das diferenças entre seus alunos".*

Wilbert J. McKeachie

**ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO
FUNDAMENTAL ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR DOS
CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
DOS ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS
AOS SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS**

PONTUANDO ALGUMAS QUESTÕES . . .

O resgate histórico dessa disciplina, abordando a literatura educacional existente na área, revisitando desde os seus aspectos legais, que possibilitou sua introdução, de forma arbitrária, no currículo escolar e, conseqüentemente, os percalços vividos pela mesma durante sua trajetória nos bancos escolares até seus desdobramentos teóricos, com pouca ou quase inexistente produção científica na área, juntando-se aos entraves metodológicos presentes na prática pedagógica dos professores dessa disciplina, compõem o objetivo principal deste capítulo, que objetiva fornecer ao leitor um referencial mais amplo, discutindo desde o sentido etimológico da palavra em si, perpassando os aspectos legais, históricos e teóricos, buscando retratar as trilhas e tramas desse componente curricular, durante toda sua trajetória nos cursos de formação de professores.

3.1. Gênese e reflexões iniciais sobre a legislação regulamentadora da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus nos cursos de formação de professores

As políticas educacionais para a formação do professor têm sido um grande desafio para o Brasil, que vive de promessas dos administradores públicos em relação à melhoria da qualidade da formação, como também, valorização do professor, através de uma carreira condizente com a responsabilidade própria dos profissionais do magistério.

Por consequência dessa situação, as ações necessárias ao estudo de novas diretrizes curriculares, ficam ao sabor de pequenas iniciativas isoladas, contribuindo para o desfacelamento do principal instrumento de trabalho do professor: o currículo.

Com as mudanças provocadas na sociedade brasileira, com a entrada de novas tecnologias alterando as relações sociais, inevitavelmente a função social da escola, dos conteúdos, o papel do professor e do aluno e a concepção da educação passaram por alterações, então, da mesma forma, o currículo exige uma discussão sobre as necessidades na formação profissional dos educadores.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96, a disciplina Estrutura e

Funcionamento do Ensino de 1º Grau⁽¹⁾ tem sua redação alterada, face à nova terminologia adotada. No Estado de São Paulo, a Resolução SE nº 11, de 23 de janeiro de 1988, já alterou a denominação desse componente curricular para Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental.⁽²⁾

A simples mudança terminológica da disciplina não imprime uma nova concepção pedagógica, diferente da trajetória desta ao longo dos seus quase trinta anos de existência nos cursos de formação de professores em nível médio. Com referência à reorientação curricular, com vistas ao conteúdo de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, pouco se tem pesquisado e, por isso, o avanço é minúsculo, se comparado a outros componentes curriculares, integrantes do currículo dos cursos de formação do professores.

Sua gênese se deu em 1969 no ensino superior, momento que o currículo mínimo de Pedagogia foi revisado, juntamente com os mínimos a serem exigidos na formação pedagógica dos cursos de Licenciatura. Anterior a esta data, a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus⁽³⁾ não integrava os currículos. Tal disciplina veio a substituir

⁽¹⁾ Disciplina que integra o currículo dos cursos de formação de professores em nível de 2º grau, desde a promulgação da Lei 5.692/71, com base no Parecer CFE 349/72.

⁽²⁾ Cf. Resolução SE nº 11, de 23 de janeiro de 1998, que estabelece normas para a reorganização curricular do curso normal, em nível médio, da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Imprensa Oficial do Estado - IMESP. *Diário Oficial do Estado de 24 de janeiro de 1998*, Poder Executivo - Seção I, p. 45.

⁽³⁾ Vale esclarecer que as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus ou Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau são disciplinas específicas do

a matéria pedagógica Administração Escolar, regulamentada pelo Parecer CFE nº 292, de 14/11/62,⁽⁴⁾ e sua respectiva resolução, que até então desempenhava um papel mais restrito que a disciplina em questão.

Administração Escolar, como disciplina dos currículos de Pedagogia e Licenciaturas, objetivava oferecer ao futuro professor “o conhecimento da Escola onde atuará”. Partindo do complemento natural da Sociologia, que “*parte da sociedade para a escola, na Administração*” o graduado (licenciado) terá “*uma visão unitária do binômio Escola-Sociedade, estudando a organização escolar, focalizando a escola pelas suas múltiplas conexões com a comunidade local e nacional*”.⁽⁵⁾

Posteriormente, a Reforma Universitária redirecionou o currículo dos cursos universitários. Coube ao Conselho Federal de Educação - CFE reformular os cursos de Pedagogia e Licenciatura.

Nessa ocasião, a Comissão Central de Revisão de Currículos, cujo relator foi o Conselheiro Prof. Valnir Chagas, concluiu que

ensino superior, ministradas nos cursos de Pedagogia como uma única disciplina ou dividida em duas - 1º e 2º Grau e Licenciaturas.

⁽⁴⁾ Cf. Parecer CFE 292/62. In: BRASIL. Conselho Federal de Educação. (1962). Parecer 292/62. Inclui no currículo mínimo dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, a matéria pedagógica Administração Escolar. Brasília, *Documenta*, n. 10, dezembro.

⁽⁵⁾ Cf. Parecer CFE 251/62. In: BRASIL. Conselho Federal de Educação. (1962). Parecer 251/62. Fixa Currículo Mínimo de Pedagogia. Brasília, *Documenta*, n. 11, janeiro/fevereiro, p. 61.

"após 6 anos de aplicação, o Parecer 292/62 e a Resolução que dele emanou, em que se fixaram as "matérias pedagógicas da licenciatura" conservam uma atualidade que dispensa alterações mais profundas. A julgar pela experiência colhida, apenas duas explicitações se tornam aconselháveis no momento em que se procede à revisão dos mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei: uma refere-se ao que então se denominou "Administração Escolar" e outra à posição relativa, em termos de tempo, da formação pedagógica no currículo de cada licenciatura.

O Parecer 292/62 encarou a Administração Escolar em sentido muito restrito, visando apenas que "o futuro mestre conheça a escola onde atuará". Daí a advertência de que o seu estudo deveria ser feito "não em profundidade, que para tanto existem cursos mais apropriados, porém como uma fixação de elementos relacionados com os objetivos, a estrutura e os principais aspectos de funcionamento" do ensino de 2º grau. Como, na prática, o aspecto administrativo acabou predominando sobre a preocupação específica do ensino de 2º grau, a solução é deixar expresso no próprio título o que se pretende, substituindo o nome de

*Administração Escolar pelo de "Estrutura e
Funcionamento do Ensino de 2º Grau".*

Diante do reconhecimento de que a trajetória da disciplina Administração Escolar tinha acentuada atenção para as questões administrativas do ensino de 2º grau, procedeu-se à revisão do currículo do curso de Licenciatura, através do Parecer CFE 672,⁽⁶⁾ aprovado em 04 de setembro de 1.969, homologado em 06 de outubro de 1.969 e Resolução 9,⁽⁷⁾ de 10 de outubro de 1.969, tem substituído a disciplina Elementos de Administração Escolar por Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau.

Mudança semelhante ocorreu no curso de Pedagogia, com base no Parecer CFE 252, aprovado em 11 de abril de 1.969, homologado em 09 de maio de 1.969 e Resolução 2, de 12 de maio de 1.969, do qual a disciplina Administração Escolar passa a ser matéria específica da habilitação Administração Escolar de 1º e 2º Graus do curso de Pedagogia. Esse mesmo Parecer incluiu as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau como obrigatórias ao licenciado em Pedagogia.

Assim, corrigida a distorção dos objetivos de ambas as disciplinas, privilegiou-se em Estrutura e Funcionamento do Ensino

⁽⁶⁾ Cf. Parecer CFE 672/69. In: BRASIL. Conselho Federal de Educação. (1969). Parecer CFE 672/69. Fixa Currículo Mínimo para a Formação Pedagógica nos cursos de Licenciatura. Brasília, *Documenta*, n. 105, setembro, p. 145.

⁽⁷⁾ Cf. Parecer CFE 672/69. In: BRASIL. Conselho Federal de Educação. (1969). Parecer CFE 672/69. Fixa Currículo Mínimo para a Formação Pedagógica nos cursos de Licenciatura. Brasília, *Documenta*, n. 105, setembro, p. 147.

de 1º Grau e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau a preocupação com o ensino e a escola. A restrição de objetivos aos componentes curriculares pode estar muito ligada à concepção político-ideológica do período em que foi gestada.

Para COELHO (1987:67),

"a substituição do enfoque mais amplo, que relacionava Escola-Sociedade, pelo enfoque mais restrito (estrutura do ensino), corresponde à adoção do paradigma funcionalista-sistêmico na educação brasileira, com predominância ao aspecto tecnicista no ensino".

Em detrimento dessas mudanças curriculares, os períodos iniciais dessa disciplina foram tendenciosamente muito ligados à prática vivida pela sua antecessora, Administração Escolar. Como afirma NAGLE citado por LORENZONI (1989:24)

"os programas de Estrutura e Funcionamento do Ensino continuam reproduzindo, em grande parte, os antigos programas de Administração Escolar, muitas vezes reduzidos à análise de aspectos legais da educação (...)".

Nessa perspectiva, o enfoque mais amplo que deveria ocorrer na prática pedagógica do professor de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, de fato não aconteceu,

quando da ampliação dos objetivos desta disciplina em comparação às restrições da disciplina Administração Escolar. Muito provavelmente o momento vivido àquela época, sob o regime militar, restringiu as novas contribuições da disciplina em pauta na formação de professores.

Por decorrência desta reforma e das mudanças introduzidas no ensino de 1º e 2º Graus, esta disciplina passou a intitular-se no ensino superior - Pedagogia e Licenciaturas - como Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus e na Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau.

Nesta reforma, o Parecer CFE 349/72,⁽⁸⁾ fixou os objetivos da disciplina em questão:

"A Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau será estudada a partir dos fundamentos legais, técnicos e administrativos do nível escolar em que o futuro mestre irá atuar. Deve o futuro professor saber utilizar os conhecimentos adquiridos no estudo do diagnóstico do sistema educacional no Brasil, tomando conhecimento dos problemas, suas causas e conseqüências, a fim de que, ciente de sua parcela de responsabilidade, procure

⁽⁸⁾ Vale dizer que todos os pareceres elaborados pelo Conselho Federal de Educação, referentes à disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, esteve sob a relatoria do Prof. Dr. Valnir Chagas, Conselheiro do extinto Conselho Federal de Educação, atualmente professor aposentado da Universidade de Brasília - UnB.

solucionar ou atenuar os problemas, diminuindo seus efeitos. Indispensável, por exemplo, é desenvolver a habilidade no manuseio de dados, gráficos e medidas estatísticas utilizados em educação, proporcionando condições favoráveis à formação de uma atitude crítica e objetiva em face de fatos, problemas, soluções e decisões".⁽⁹⁾

A descrição legal imposta pelo Parecer CFE 349/72, destina-se aos objetivos da disciplina no ensino superior e nos cursos específicos para formação de professores em nível de 2º grau. Desta forma, o tratamento metodológico, carga horária e o grau de profundidade é que determinam diferenças no trabalho docente desta disciplina no 2º grau e em nível superior, face às necessidades de cada nível de ensino.

Como o Parecer CFE 349/72 foi a diretriz regulamentadora dos objetivos da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, com vigência a partir de 1972 para o ensino de 2º Grau e superior, pode-se concluir que desde a Reforma Universitária (1968) até o referido Parecer (1972), o ensino ficou desprovido das orientações curriculares necessários quanto ao programa da disciplina em questão, ponto discutível por tratar-se da trajetória inicial de um componente curricular, proposto

⁽⁹⁾ Parecer CFE 349/72. In: BRASIL. Conselho Federal de Educação. Dispõe sobre a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo, *Imprensa Oficial do Estado*, p. 137-156.

por uma reforma sem qualquer participação da comunidade educacional.

Sob uma análise preliminar do proposto legalmente no citado Parecer, quando afirma a necessidade de *"condições favoráveis à formação de uma atitude crítica"*, vejo uma afirmação desafinada com o contexto vivido pelo país que, após o golpe militar de 1964, tinha o silêncio como uma constante. Ser provido de uma formação crítica, custou a alguns educadores e personalidades, a cassação dos direitos políticos e civis e como destino final, em muitos casos, o exílio em outros países.

Essa formação crítica consistia

"em mostrar a necessidade da reforma, da formação profissionalizante, da modernização tecnológica para que o Brasil superasse o subdesenvolvimento. A ênfase era no aspecto econômico da educação, representada pela "teoria do capital humano" (. . .)" (COELHO, 1989:09).

Ainda segundo o autor enfatizava os aspectos técnicos-legais da educação nesta disciplina.

Diante das constatações de COELHO (1989), pode-se dizer que grande parte dos professores seguiram essa trajetória, estabelecendo uma tendência predominante sob esta perspectiva. Outras tendências de programas para a referida disciplina, por apresentar-se em minoria, foram sufocadas pelo

momento histórico daquela ocasião, época em que prevalecia a questão da ordem, manifesta no cumprimento das leis em geral.

No ensino de 2º Grau, os objetivos da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, são melhor explicitados por PINHEIRO (1973:36), resguardando os preceitos legais emanados no Parecer CFE 349/72:

"ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU.

Essa área curricular tem por finalidade levar o futuro professor a comportamentos que revelem:

- compreensão da estrutura geral do ensino e, em particular, da educação de 1º grau e de seu funcionamento;*
- compreensão da estrutura da escola fundamental e suas relações com os objetivos visados;*
- noção de como funciona a escola de 1º grau;*

Como assuntos envolvidos, destacam-se os relativos à organização geral do sistema escolar brasileiro, do estado e do município, para compreensão do sistema da educação fundamental; órgãos executivos, normativos, de orientação, de pesquisas e estudos e suas funções; relação do educador com esses órgãos.

No que respeita ao estudo da escola de 1º grau, será importante estudar aspectos, como: continuidade de currículos e

programas; tipos gerais de atividades desenvolvidas, especialmente as extraclasses e suas finalidades; programas de ligação com a comunidade; pessoal docente e auxiliar; hierarquia de funções; entrosamento entre os profissionais em exercício na escola; planejamento conjunto; sistema de promoção e avaliação da aprendizagem; controle dos resultados obtidos e sua aplicação em programas de recuperação e no replanejamento de cursos. As atividades a desenvolver serão variadas, envolvendo - além de estudos e pesquisas bibliográficas - visitas a órgãos do sistema escolar; entrevistas; observações sobre reuniões de estudo e orientação, e sobre atividades variadas de alunos, professores, diretor, orientadores, conselhos de classe, reuniões de pais, debates, painéis, seminários, etc".

Utilizei-me dessas prescrições apresentadas por PINHEIRO (1973), pois percebo uma visão mais realista dos objetivos da disciplina, estabelecida entre os aspectos administrativo e pedagógico, escola e ensino, corpo docente e discente, enfim, uma proposta, de acordo com a concepção de escola concebida à época da entrada da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º no currículo escolar. Torna-se ainda viável, face à pequena carga horária destinada a essa disciplina.

Assim, os objetivos legais da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, com base nas considerações de PINHEIRO (1973), tornam-se viáveis na prática escolar, superando a dicotomia teoria-prática, aqui representada pelo aspecto legal e o cotidiano escolar.

3.2. Estrutura e Funcionamento do Ensino: Uma palavra sobre seu sentido etimológico - tentativa de aproximação dos termos à realidade da disciplina em si

O termo "estrutura" no sentido etimológico da palavra tem suas origens no latim, inicialmente achado no verbo "struo", como raiz etimológica. Acrescidos de outros prefixos temos a formação e expressão de novos termos. Assim, o latim propicia o entendimento de "estrutura" a partir do verbo "struere". Para BASTIDE citado por SAVIANI (1986:111), o termo "estrutura" , *"introduz o exame de diferentes itinerários no vocabulário científico: Sabemos que a palavra estrutura vem do latim "structura", derivada do verbo "struere", construir"*.

Pode-se dizer que o verbo construir apresenta-se como "dar estrutura", "edificar", "organizar", "fazer construções". Apreende-se desses sinônimos um sentido muito próximo para a palavra "estrutura", o que me remete a pensar numa proximidade de parentesco considerável entre as diferentes formas e significados em que esta palavra pode ser empregada.

Acredito que o termo "estrutura" pode sofrer alterações entre as diferentes áreas do conhecimento, privilegiadas as especificidades da área em si, bem como do significado que assume quando empregado nos mais variados contextos lingüísticos.

No campo educacional o termo "estrutura" é muito empregado como sinônimo do termo "sistema". Da mesma forma o emprego errôneo de ambos os termos em alguns contextos, deixa-os numa confusão evidente.

Captando o sentido dessa questão e deslocando-a para o nome dado à disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, *não se explicita de modo claro o significado de "estrutura". Todavia, a contraposição com "funcionamento", permite inferir com relativa facilidade a analogia com a Biologia* (SAVIANI, 1986:114).

Nessa perspectiva,

"Estrutura" indicaria a anatomia do ensino (os órgãos que o constituem, sua características básicas); "funcionamento", a fisiologia do ensino (o modo como funcionam os diversos órgãos que constituem o ensino). Passa-se, então, a falar também em "estrutura do sistema educacional" (ou de ensino), o que acaba por aumentar as confusões" (SAVIANI, 1986:114).

Uma segunda análise convergente para a discussão ora em pauta, firma-se nas idéias de COELHO (1987:68), segundo o qual

"a idéia de "estrutura" diz respeito ao que é subjacente, fundamental, constitutivo, não ao que é decorrente, superficial, secundário. Assim, por exemplo, quando nos referimos à estrutura de um prédio, ou de um organismo, ou de uma instituição, pensamos nas partes que os sustentam, que lhes dão base, que permitem ser aquilo que são. Analogicamente, o estudo da "estrutura do ensino" não poderia ser confundida (sic) com o estudo de leis e documentos, bem como de aspectos técnicos, sem analisar os fundamentos do ensino, sua "estrutura", ou seja, as relações dos elementos que, na interdependência entre as partes, constituem os fatores condicionantes do processo do "ensino".

Fazendo referência às disciplinas do currículo escolar, vale salientar que estas adentraram a escola em momentos históricos diferentes, tendo seus conteúdos condicionados por questões de ordem política, econômica e social, verificando-se, em decorrência, fortes projeções da "fisionomia" que estas disciplinas podem ter no cotidiano escolar.

3.3. As Abordagens/Tendências privilegiadas e as perspectivas teóricas: avanço ou retrocesso?

A trajetória inicial da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, tem um aspecto inegável e marcante na sua integração ao currículo de formação de professores: a obrigatoriedade. Ela é fruto de uma reformulação do ensino - universitário e de 1º e 2º graus -, do qual a sociedade não foi chamada a participar, configurando uma reforma pensada somente pelo Executivo e por um grupo de docentes que comungam das mesmas idéias, com anuência de uma maioria do Legislativo subordinada aos interesses político-ideológicos prevalecentes na época.

Consequentemente, esta disciplina foi impregnada pelo contexto histórico daquele período, prenunciado pelo golpe militar de 1964, quando o controle do poder fazia-se de forma arbitrária e autoritária. Desta forma, questionamentos ou posições contrárias ao governo, como alterações de propostas de trabalhos impostas pelas reformas de ensino não eram favorecidos.

Assim, o primeiro momento histórico dessa disciplina revela-se centrado em conteúdos que não iam

"além da apresentação dos diferentes níveis de ensino e da legislação que os implantou (Lei 5.540/68 e Lei 5.692/71), sem a preocupação em estabelecer relações desses fatores, com a realidade na qual

encontravam-se inseridos" (BRANCO, s.n.,s.l.).

Na análise dessa legislação, um texto que marcou época foi o *artigo do Prof. Paulo de Assis Ribeiro "Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro", publicado na coletânea "A Educação que nos Convém" e que reúne as conferências apresentadas ao "Fórum", promovido pelo IPES/GB".* (MENDONÇA, LÉLLIS, 1988:123).

Esse artigo servia bem aos objetivos da disciplina, juntamente com o contexto da época da sua implantação, em que o bom cumprimento da lei era sinônimo de ordem. Assim, o Prof. Paulo de Assis Ribeiro fazia referências significativas aos títulos do Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. Com isso, o estudo da lei 5.692/71 ocupava boa parte do programa, conduzindo a disciplina para o estudo específico da legislação educacional.

Essa primeira fase, que poderíamos chamar fase de implantação, com a substituição da disciplina Administração Escolar pela atual, *"ênfatisou os aspectos técnico-legais, refletindo uma visão fragmentada, tendenciosa, ideológica da educação, que impediu a formação de uma atitude crítica, indispensável ao educador"* (COELHO, 1987:67).

O aspecto tecnicista, impregnado pela Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, comandou o ensino profissionalizante, que visava baratear a mão-de-obra qualificada, respondendo à demanda conclamada pelas indústrias brasileiras. Contudo, o insucesso estabelecido na Lei 5.692/71, com um ensino técnico de segunda

categoria, tornou públicos alguns pronunciamentos críticos acerca da questão, contornando os rumos da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino que, como já visto, possui como elementos básicos de sua constituição, o ensino e a escola.

Assim, desloca-se o olhar, tímido ainda, desta disciplina, presa inicialmente aos aspectos técnico-legais para uma visão crítica da reforma de ensino e sua ineficácia na educação brasileira.

Com a mudança no cenário, outros "atores entram em cena". Nessa fase, marcam destaque "o livro *"A Profissionalização do Ensino Médio"*, de Luiz Antônio Cunha (1973) e o artigo "O Ensino de 2º Grau e a Profissionalização", de Zaia Brandão (1974)" (MENDONÇA, LÉLLIS, 1988:124). Esses restringem-se mais à política educacional e suas implicações no ensino de 1º e 2º Graus.

Aliado a essas obras, vale destacar

"o livro de Valnir Chagas, "O Ensino de 1º e 2º Graus: antes, agora e depois (1974), o de Moysés Brejon (Organizador), "Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus - Leituras" (1973) e o de Vitor Francisco Shuch, "Legislação Mínima da Educação no Brasil (1976)" (FURTADO, 1994:20-21).

Esses revelaram outros aspectos da estrutura e do funcionamento do ensino, mas ancoravam-se na legislação como eixo básico de trabalho. O último (Vitor Francisco Shuch), não passa de

um compêndio sobre a Legislação do Ensino.

Destacou-se dos demais, tornando-se um clássico na área, o livro de

"Moysés Brejon (Organizador), Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, obra que encontra-se na 18ª edição (1988), desde que foi publicada, pela primeira vez, em 1973, com tiragens cuja média gira em torno de 7.000 exemplares para cada edição, o que nos fornece indicador da larga margem de divulgação da mesma" (FURTADO, 1994:21).

Essa fase predominou na segunda metade da década 70, período em que a sociedade brasileira viveu atrelada ao papel legal, consubstanciado pela promulgação de leis, decretos e resoluções. A educação brasileira era concebida sob bases legais, entendida como fator positivo, pois às leis cabia coibir as falhas e a aplicação de penalidades para quem as infringisse, sempre com o lema de manter a "Ordem e o Progresso" do país.

Nesse caso, coube à disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, a tarefa de propiciar o conhecimento das leis. Assim, a *"atuação do professor de Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira interpreta como prioritários o conhecimento e a subserviência à legislação, como sendo sinônimos de formação pedagógica"* (MAZZA, 1994:27).

No final da década de 70, os primeiros rumores da conquista democrática, reordenam os programas da disciplina em questão, quando os trabalhos de BRANDÃO(1974) e CUNHA (1975), iniciam um movimento de inserção da legislação educacional num contexto mais amplo: a Política Educacional.

Essa perspectiva é pontuada com os trabalhos de

SAVIANI (1976) "Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira através das Leis 5.540/68 e 5.692/71 e Educação Brasileira: Estrutura e Sistema" (1973);
FREITAG (1978) - "Escola, Estado e Sociedade";
BERGER (1976) - "Educação e Dependência";
ROMANELLI (1978) - "História da Educação no Brasil";
NAGLE (1975) - "Educação Brasileira: questões da atualidade e a Reforma do Ensino" (MENDONÇA, LÉLLIS, 1988:124).

Esse terceiro momento histórico da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus,

ênfatiza os chamados textos críticos, em detrimento dos textos legais e/ou documentos. Procura-se mostrar o real a partir de uma postura e visão político-ideológica. (. . .) acaba por ater-se mais ao contexto, ao espírito e às entrelinhas dos textos legais e/ou documentos(...)"(OLIVEIRA,TOSCHI,1995:4).

O período seguinte é determinante na educação brasileira, pois insere mudanças no campo educacional, decorrência da transição do regime autoritário para o regime democrático.

Nesse contexto, a abrangência sobre o eixo de estudo da disciplina torna-se maior em consonância não só com a legislação do momento, mas também com o comprometimento em relação aos ideais democráticos. A escola pública de 1º e 2º graus ganha papel de destaque na voz de associações, entidades e sindicatos da área educacional, na luta pela qualidade e pelo acesso a ela de todos os segmentos da sociedade.

Durante a década de 80, novos enfoques de análise projetam na disciplina um outro eixo balizador, face às mudanças que redimensionaram o contexto sócio-político e econômico. Consequentemente, o ensino e a escola seguem pautados em novas concepções, alterando forçosamente o programa da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, que se desloca para a questão das relações entre educação e sociedade.

Contudo, novas discussões ganham espaço na referida disciplina. O ponto inicial desta fase traz como destaque o livro de *Luiz Antônio Cunha (1975) "Educação e Desenvolvimento Social no Brasil"*. Posteriormente, Moacir Gadotti (1978) apresenta seu trabalho intitulado *"Revisão crítica do papel do Pedagogo na atual sociedade brasileira"*, artigo publicado em seu livro *"Introdução à Pedagogia do Conflito"*, anunciando novas perspectivas nos programas da disciplina. (MENDONÇA, LÉLLIS, 1988:126).

Com a transição do governo autoritário para o democrático, vários textos nortearam o caminho para um escola democrática. Entre eles,

- *"a tese de Guiomar Namó de Mello, "Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político";*
- *a obra "Por uma Nova Escola", de Neidson Rodrigues;*
"Educação e transição democrática", de Guiomar Namó de Mello" (MENDONÇA, LÉLLIS, 1988:126).

Por outro lado, também houve o reducionismo e o comodismo de alguns professores. Em vista dessa postura, a atuação docente desses profissionais registra a marca do seu trabalho. Em pesquisa realizada em Instituições de Ensino Superior, COELHO (1987:73) pôde apreender *"a falta de atualização"*. Em algumas instituições *"também não aparecem na bibliografia (. . .) publicações recentes em revistas ou congressos"*.

Outro ponto de destaque, diz respeito a temas como *"Educação e Constituinte, Ensino Público e Gratuito, Democratização da Escola, quase nunca apontados"* (COELHO, 1987:73).

Para os finais da década de 80 e início da década de 90, um ponto que não pode ser desprezado é a discussão no Congresso Nacional da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional.⁽¹⁰⁾ Hoje, após sua promulgação, corre-se o risco de vários educadores desconhecerem a sua tramitação e os caminhos diferenciados que a Lei 9394/96 trilhou.

Grosso modo, é possível verificar que o foco de análise da disciplina esteve sempre fixado na escola e no ensino. Da diferença do foco inicial para o atual, depreende-se que, no contexto vivido atualmente, avançou-se de uma visão sistêmica-tecnicista para uma visão histórico-crítica, da qual as políticas educacionais são tratadas com maior intensidade. Esse fator de mudança ocorreu certamente em algumas instituições, não prevalecendo uma maioria, capaz de reverter o quadro teórico da disciplina ora em estudo.

Sob o olhar de TOSCHI, OLIVEIRA (1995:5) os mesmos concluem que são as

"políticas que definem, em grande parte, a legislação educacional, a escola e o ensino".
Dessa forma, anuncia que um *"novo entendimento parece procurar estabelecer uma reflexão dialética (visão macro - visão micro) na compreensão da organização*

(10) Sobre a questão, dentre outros, consultar:

- SAVIANI, Dermeval. (1997). A Nova Lei da Educação. LDB - Trajetória, Limites e Perspectivas. Campinas (SP), Autores Associados.
- BRZEZINSKI, Iria. (Organizadora). (1997). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo, Cortez.
- LIMA, Elizabeth Miranda. (1997). Projetos em Disputa: O Processo de Elaboração da LDB e a Formação dos Profissionais da Educação. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP, Dissertação de Mestrado.

escolar brasileira, especialmente na relação teoria-prática".

Essas questões merecem a atenção e reflexão de todos os envolvidos com a formação de professores, particularmente, aqueles que tendem a contribuir para o avanço da disciplina em questão. Este assunto será objeto de análises no capítulo seguinte, referente aos programas da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau.

3.4. Primeiras implicações da Lei 5.692/71 no currículo da habilitação específica para o magistério: um caminho de fragmentações

Mudanças na estrutura curricular são impostas, tentando traçar uma integração vertical como garantia do professor, em níveis progressivamente elevados,

"ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país, e com orientações que atendam aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases do desenvolvimento do educando" (art. 29 - Lei 5.692/71).

Essa progressividade tem seu sentido atrelado à terminalidade, princípio fundamental para o exercício profissional, imposto nessa legislação.

A habilitação específica de 2º grau para o magistério acabou sendo mais uma das 130 habilitações profissionais criadas pela Lei 5.692/71. O Parecer CFE nº 45/72 regulamenta a implementação do ensino profissionalizante no país, estabelecendo o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional e inclui a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, destinada à formação de professores em nível de 2º grau, para a docência nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau e, com o aprofundamento de estudos, o direito de atuação na pré-escola.

O Parecer CFE 349/72,⁽¹¹⁾ além do tratamento de outras questões inerentes à formação de professores, introduz, juntamente com o Parecer CFE 45/72, os parâmetros legais desta habilitação e as diretrizes para a organização curricular.

Atendendo aos objetivos explícitos contidos na Lei 5.692/71, o currículo tem fixado os mínimos profissionalizantes, composto de um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, somado a uma parte de formação especial, destinada à formação pedagógica, indispensável para a formação docente.

⁽¹¹⁾ Os Pareceres CFE 45/72 e 349/72 complementam-se no que diz respeito à Formação de Professores em nível de 2º Grau. O primeiro refere-se à formação, em nível de 2º grau, para o magistério e estabelece os mínimos profissionalizantes. O segundo refere-se à Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério e complementa legalmente o primeiro Parecer na organização didático-administrativa desta habilitação profissional.

A educação geral, aqui representada pelo núcleo comum, com base no Parecer CFE 853/71, incluiu também Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, visando

- *"oferecer uma educação geral que possibilite a aquisição de um conteúdo básico indispensável ao exercício do magistério e permita estudos posteriores mais complexos;*
- *promover a correlação e a convergência das disciplinas;*
- *assegurar o domínio das técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-prático;*
- *despertar o interesse pelo auto-aperfeiçoamento".⁽¹²⁾*

Em complementação ao núcleo comum, a formação especial inseriu os componentes curriculares de Fundamentos da Educação,⁽¹³⁾ Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e Didática, incluindo a Prática de Ensino. Essa formação especial propõe ao professor

- *"adquirir objetividade: espírito construtivo e otimista; atitudes de responsabilidade profissional, interesse por aperfeiçoar-se permanentemente;*

⁽¹²⁾ BRASIL. (1972). Parecer CFE nº 45/72. Separata. Câmara do Ensino de 1º e 2º Graus, Brasília, abril.

- *desenvolver hábitos fundamentais como os de diagnosticar dificuldades dos alunos, planejar, controlar resultados, analisar as próprias falhas, reformular o trabalho em vista do resultados obtidos, manter-se informado nos aspectos de interesse para o bom desempenho de suas funções;*
- *ampliar interesses, incluindo os relativos aos vários aspectos da educação (especialmente no nível em que leciona) ao desenvolvimento social, e às formas de arte e recreação que favoreçam a higiene mental;*
- *adquirir estruturas de conhecimentos que permitam melhor adaptação à situação da classe;*
- *dominar conhecimentos básicos de cultural geral e profissional para transferí-los à situação do dia-a-dia"*
(PINHEIRO,1973:27).

Por ocasião dos pareceres regulamentadores da habilitação magistério, foram propostos dez quadros de organização curricular, visando atender as diferentes e progressivas habilitações para a atividade docente. Destes, apresento a estrutura curricular com maior carga horária, ou seja, 3.000 horas:

⁽¹³⁾ Em Fundamentos da Educação estão incluídos os estudos de Psicologia, Sociologia e História da Educação.

QUADRO 21 - Currículo da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério proposta pela Lei 5.692/71 - (1ª À 6ª série do ensino de 1º Grau - 3.000 horas)

Núcleo Comum				Formação Geral		Formação Especial							
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO				• Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. • Educação Artística. • Educação Física.		FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO		Aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da Educação.		- Habilitação para Maternal e Jardim de Infância. - Habilitação para 1ª à 4ª séries. - Habilitação para 5ª e 6ª séries (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências)		- Desenvolvimento psicomotor e social da criança na faixa etária correspondente. - Desenvolvimento psicossocial da criança na faixa etária correspondente.	
ESTUDOS SOCIAIS				• Geografia • História • Educação Moral e Cívica • O.S.P.B.		ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU		Aspectos legais, técnicos e administrativos.		Habilitação da 1ª e 2ª séries. Observação e interpretação dos fundamentos legais, técnicos e administrativos de uma unidade escolar. Desenvolvimentos e aplicação de medidas estatísticas utilizadas em Educação.			
CIÊNCIAS				• Matemática • Ciências Físicas e Biológicas • Programas de Saúde • Saúde		DIDÁTICA		Aspectos de planejamento, execução e verificação da aprendizagem.		Habilitação para Maternal e Jardim de Infância Habilitação para 1ª e 2ª séries e 3ª e 4ª séries. Habilitação para Comunicação e Expressão (5ª e 6ª séries); Estudos Sociais (5ª e 6ª séries); Ciências (5ª e 6ª séries). Ciências (5ª e 6ª séries).		Técnicas de Ensino e Aprendizagem, Educação Artística, Recreação e Jogos no Jardim de Infância, Orientação para desenvolvimento da linguagem, Princípios didáticos e Técnicas da Recreação e Jogos e criação e Jogos e Fundamentos didáticos e Técnicas da Educação Física, Recreação e Jogos.	
H				C		Estágio Supervisionado em escolas de ensino de 1º grau							
360				26		H		630		C		42	

Fonte: BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE 349/72/CESU. Brasília, Documenta, n. 11 (137):155-173, abril. Anexos.

Essa estrutura curricular também atende às considerações do Parecer CFE 45/72, que possibilita a opção aos egressos dessa habilitação, de aprofundar estudos em áreas específicas, entre as quais :

- o maternal e o jardim de infância;
- 1ª e 2ª séries;
- 3ª e 4ª séries;
- o ensino de 5ª e 6ª séries, nas áreas do conhecimento de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências.

Diante da conjuntura legal proposta inicialmente na Lei 5.692/71, através dos Pareceres CFE 45/72 e 349/72, impregnados pelos preceitos veiculados pelo Parecer 853/71, o currículo da habilitação específica de 2º grau para o magistério não proporciona uma formação consistente, necessária à prática docente das séries iniciais da alfabetização.

Assim, o Quadro 21 reflete, principalmente, a formação fragmentada que o Parecer CFE 349/72 e 76/75 propõem para a disciplina "Fundamentos da Educação", *pois "trata-se de um componente curricular muito abrangente e que talvez, tem tido dificuldade de encontrar sua identidade"* (MEDIANO, 1987:46).

O segundo ponto negativo diz respeito ao retrato caótico, face ao exagero de habilitações/aprofundamentos de estudos possíveis. O Parecer CFE 45/72 abriu um leque de opções, tratando o currículo da formação do professor de forma superficial e generalista, favorecendo *"a dicotomia da própria formação de professores*

expressa no currículo que separa a formação específica e a formação geral". (MOREIRA, 1993:45-6).

Única conclusão possível a que se pode chegar é atribuir à concepção tecnicista, impregnada na Lei 5.692/71, preocupada com a formação de técnicos, tendo em vista formar mão-de-obra qualificada, enxugando gastos no menor espaço de tempo possível.

Nessa ótica, não é por menos que ARROYO, citado por CANDAU(1986:502), quando num curso promovido pela UFMG para professores da escola normal, *"chama as escolas normais de centros de suplência de carências. Muitas vezes não se dedicam a outra coisa senão tentar suprir carências (. . .)"*

Outro aspecto relevante, abordado por PIMENTA (1995b:204), diz respeito à realidade teorizada na habilitação magistério e a vivida nas escolas de 1º grau (1ª a 4ª séries), onde a autora faz uma crítica pertinente, pois

"A lei não expressou nenhuma preocupação no sentido de que fossem modificados os conteúdos e nem mesmo a organização proposta, pautando-a nas reais necessidades que a nova clientela do então antigo primário (1ª a 4ª séries do 1º grau) vinha apresentando. Ou seja, não houve nem preocupação, nem mecanismos para a articulação entre a Habilitação Magistério e as necessidades que estavam colocadas pelo

ensino de 1º grau onde o formado exerceria o magistério".

Nessa perspectiva, evidencia-se a decadência na formação e carreira docente. A Lei 5.692/71, além de desqualificar, asfixiou a educação escolar estritamente pensando no mercado de trabalho, e esquivou-se da participação coletiva da sociedade brasileira na determinação dos critérios para a educação básica, em vista da construção da cidadania e, através desta, a "capacitação de jovens e adultos" para o mercado de trabalho.

3.5. A disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e seu percurso inicial na habilitação magistério

A trajetória inicial da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau configura-se na sua integração ao currículo da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, com base no Parecer CFE 349/72, que estabelece os objetivos desta nos cursos de formação de professores.

O referido Parecer nos remete a pensar as considerações, que vão desde o plano ideológico, passando pelo político, culminando nas questões legais. Esses questionamentos fundamentam-se no cotidiano mais amplo da sociedade brasileira dos

anos 70. Uma sociedade reprimida, dirigida para respeitar e cumprir determinações.

O cenário centralizador do poder e do controle, impedia que muitas escolas, nas diversas regiões do país, por questões culturais e adversas, pudessem questionar as propostas viabilizadas para o momento e, especialmente, para a disciplina aqui discutida.

Desta forma, presumo que os conteúdos trabalhados por esta disciplina limitavam-se a tratar das questões internas da escola, vista de forma isolada do todo social e desvinculada de uma prática pedagógica mais abrangente, formadora de um cidadão consciente dos seus direitos.

Arelado ainda à essas questões, somava-se o tecnicismo, como concepção pedagógica imposta pela legislação federal em vigor, fragmentando os conteúdos, facilitando os interesses da classe dominante, na medida em que a sistematização desses era mais frágil e, conseqüentemente, difícil de ser alcançada.

Do ponto de vista histórico-legal *"inúmeros fatores dificultadores se fizeram sentir (. . .)"*. Com isso *"o período de transição - 1971 a 1977 - na implantação da nova Lei de ensino foi muito difícil"* (PEREIRA, LISBOA, 1984:68).

Conseqüentemente, somente em 1977 o Estado de São Paulo definiu a organização curricular para a formação de professores de 1ª à 4ª séries do 1º grau, através da Resolução SE 15/77, sendo substituída no final desse ano letivo pela Resolução SE

169/77, para vigorar a partir de 1978 permanecendo até 1987, quando o currículo habilitação magistério foi alterado pela Deliberação CEE 30/87.

Com a implantação da nova organização curricular acreditou-se que as escolas teriam as condições mínimas desejáveis para o seu pleno funcionamento, o que de fato não aconteceu.

Em se tratando do currículo, alguns professores desconheciam os objetivos reais da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, considerada obrigatória na formação do professor e até então, já inclusa nas grades curriculares propostas no período de transição da legislação em vigor.

A questão ocupou certo destaque na pesquisa formulada por GATTI, ROVAI, PARO (1977), intitulada "Um Estudo sobre os Cursos de Formação de Professores a nível de 2º grau (Antigos Cursos Normais)", em que um dos objetivos era detectar como os docentes desse cursos avaliavam, do ponto de vista deles (professores), a adequação do curso à formação proposta, às reformas introduzidas e à clientela que recebe como alunos.

Com relação à estrutura curricular, GATTI, ROVAI, PARO (1977) nos apresenta o Quadro 22, utilizado em pesquisa com professores das escolas normais:

QUADRO 22

CURRÍCULO PROPOSTO PARA PESQUISA COM PROFESSORES DA HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO (2º GRAU) DO ESTADO DE SÃO PAULO

MATÉRIAS DE EDUCAÇÃO GERAL	Escolas				MATÉRIAS DE FORMAÇÃO ESPECIAL	Particular			
	1ª	2ª	3ª	4ª		1ª	2ª	3ª	4ª
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira					Fundamentos da Educação				
					Biologia Apl. à Educação /Saúde Pública				
					Didática				
Inglês					Prática de Ensino de 1º Grau				
					Metodologia Especial das Atividades, Áreas de Estudos e Disciplinas do Ensino de 1º Grau				
Francês									
					Psicologia Educacional				
Geografia					Sociologia Educacional				
					Teoria Geral de Educação				
História					Educação Comparada				
					Educação Doméstica				
Organização Social e Política					Educação Pré-Primária				
					Desenho Pedagógico				
Matemática					Arte Dramática e Teatro Infantil				
					Artes Plásticas				
Ciências					Recreação e Jogos				
					Orientação Profissional				
Ciências Biológicas					Filosofia da Educação				
					História da Educação e Educ. Brasileira				
Educação Moral e Cívica					Legislação Escolar				
					Estrutura e Funcion. do Ensino de 1º Grau				
					Pesquisa em Educação				
Educação Física					Estatística Aplicada à Educação				
					Técnicas Audio-Visuais de Educação				
Educação Artística					Literatura Infantil				
					Técnicas de Aval. do Rendimento Escolar				
Educação Musical					Técnicas de Educação Física				
					Noções de Agricultura e Zootecnia				
Programas de Saúde					Higiene e Puericultura				
					Enfermagem				

Fonte: GATTI, Bernadete Angelina & ROVAI, Evangelina & PARO, Vitor Henrique. (1977). *Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau (antigos cursos normais)*. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n. 20, março, p. 32.

A partir da grade curricular proposta (Quadro 22), foi solicitada aos professores a indicação das disciplinas que deveriam compor um currículo para formação de professores e além destas, quais eles indicariam/acrescentariam, compondo um elenco de disciplinas, respeitando o limite da carga horária semanal.

Essa questão integrou a referida pesquisa, com o objetivo de saber do professor o que ele vê como imprescindível na formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental e como este estruturaria um currículo, segundo esses critérios. O resultado vem descrito no Quadro 23, abaixo:

QUADRO 23

DEMONSTRATIVO DAS DISCIPLINAS OPTATIVAS OFERECIDAS **PELAS ESCOLAS APONTADAS PELO PROFESSORES**

Nº Ord.	DISCIPLINAS	Oficial		Particular	
		Gde S.P.	Interior	Gde S.P.	Interior
01	Educação Musical	06	11	1	2
02	Técnicas Audio-Visuais da Educação	4	4	1	1
03	Pesquisas e Medidas em Educação	3	2	-:-	1
04	Desenho (Pedagógico, Infantil)	5	8	-:-	1
05	Artes Plásticas	2	-:-	-:-	-:-
06	Sistema Estadual de Ensino e sua Legislação	1	3	-:-	-:-
07	Educação Familiar	1	1	-:-	-:-
08	Inglês	-:-	1	1	-:-
09	Pedagogia	-:-	-:-	1	-:-
10	Psicologia	-:-	-:-	1	-:-
11	Arte Dramática	-:-	-:-	-:-	1

Fonte: GATTI, Bernadete Angelina & ROVAI, Evangelina & PARO, Vitor Henrique. (1977). *Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau (antigos cursos normais)*. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n. 20, março, p. 35.

Os dados apresentados revelam uma preocupação com o ensino de artes voltado à formação do professor (disciplinas 1,

10

2, 3 e 4). Com exceção de Sistema Estadual de Ensino e sua Legislação, as demais tem similaridades com as disciplinas elencadas na parte diversificada. Nota-se, assim, o desconhecimento quanto aos objetivos de cada disciplina se comparamos estas às enumeradas no Quadro 24, descrito a seguir:

QUADRO 24

DEMONSTRATIVO DAS DISCIPLINAS DA PARTE DIVERSIFICADA

ESCOLHIDAS PELOS PROFESSORES DA HEM ⁽¹⁴⁾

Nº Ord.	DISCIPLINAS	Oficial		Particular	
		Gde S.P.	Interior	Gde S.P.	Interior
01	Psicologia	2	10	1	2
02	Sociologia	2	11	-:-	1
03	Técnicas de Aval. Rend. Escolar	-:-	5	-:-	-:-
04	Estatística Aplicada	-:-	5	1	-:-
05	Recreação e Jogos	-:-	4	1	-:-
06	Técnicas Audio-Visuais de Educação	-:-	4	3	2
07	Estudos Sociais	-:-	4	-:-	-:-
08	Redação e Expressão	-:-	5	2	2
09	Matemática Aplicada	-:-	4	2	2
10	Língua Portuguesa e Literatura Infantil	-:-	5	4	2
11	Ensino Religioso	-:-	1	-:-	-:-
12	Teoria Geral da Educação	-:-	1	-:-	-:-
13	Programas de Saúde	-:-	1	-:-	1
14	Português	-:-	1	-:-	1
15	Inglês	-:-	1	-:-	-:-
16	Matemática e Estatística	-:-	-:-	1	-:-
17	Educação Artística	-:-	-:-	1	-:-
18	Pedagogia Catequética	-:-	-:-	1	-:-
19	Técnica de Educ. Física Infantil	-:-	-:-	1	-:-
20	História da Educ. e Educ. Brasileira	-:-	-:-	1	-:-
21	Artes Aplicadas	-:-	-:-	-:-	1
22	Física Geral	-:-	-:-	-:-	1
23	Técnica e Metodologia da Redação	-:-	-:-	-:-	1
24	Educação Musical	-:-	-:-	-:-	1
25	Desenho	-:-	-:-	-:-	1
26	Desenho Didático	-:-	-:-	-:-	1
27	Estatística	-:-	-:-	-:-	1
28	Filosofia da Educação	-:-	-:-	-:-	1
29	História Geral	-:-	-:-	-:-	1
30	Complementação da Matemática	-:-	-:-	-:-	1

Fonte: GATTI, Bernadete Angelina & ROVAI, Evangelina & PARO, Vitor Henrique. (1977). *Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau (antigos cursos normais)*. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n. 20, março, p. 35.

⁽¹⁴⁾ HEM - Sigla usualmente utilizada pelos professores para referir-se a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, atualmente abolida, com a entrada dos atuais Cursos Normais.

O resultado das escolhas aponta um currículo voltado para as questões sociais. Também evidencia a necessidade da técnica como meio de alcançar o objetivo esperado, o que pode ser explicado, muito provavelmente, pela tendência tecnicista vivida à época em que a pesquisa foi realizada, onde a ênfase às técnicas obtiveram um valor significativo.

Ainda ficou evidente a escolha minoritária da disciplina Filosofia da Educação, disciplina esta que esteve presente na maior parte dos currículos de formação de professores, em relação à qual não se pode alegar desconhecimento dos seus objetivos.

Finalmente, o que me preocupou foi a constatação de que *"Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau constituiu-se na única disciplina obrigatória que não constou do modelo dos professores"* (GATTI, ROVAI, PARO, 1977:22).

Alguns questionamentos podem ser levantados: pelo fato da disciplina ser recente no currículo? Os objetivos desta não foram devidamente observados? Os professores conseguem distinguir esta disciplina das demais?

Os autores da pesquisa apontam para a hipótese de desconhecimento da nítida distinção entre as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau e Sistema Estadual de Ensino e sua Legislação, que também recebeu apenas um voto favorável.

Importa refletir sobre a questão, pelo indício de que a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau tem apenas seus objetivos legais definidos claramente, o que me leva

a concluir que não houve ações de capacitação, visando subsidiar os professores, acompanhando-os na fase de implantação da Lei 5.692/71, oferecendo suporte pedagógico para o desempenho mínimo das novas orientações curriculares.

Mais ainda, os professores não perceberam qual a necessidade e o papel de disciplinas como Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e Sistema Estadual de Ensino e Legislação⁽¹⁵⁾ cumprem na formação do professor, visto que a primeira não foi mencionada e a segunda recebeu apenas uma menção favorável, evidenciando o total desconhecimento destas nos cursos, ora em referência.

Por outro lado, é presumível concluir que a disciplina Sistema Estadual de Ensino e Legislação, que tem como um dos objetivos trabalhar a legislação educacional de 1º e 2º graus, obteve votação para sua manutenção no currículo, atrelado aos seus objetivos, mostrando que pode ter impregnado a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau desta visão legalista, divergente das suas proposições legais e obrigatoriedade no currículo atual.

Evidentemente, essa distorção denuncia o descaso das autoridades governamentais com a capacitação em serviço, diante das reorganizações curriculares e mudanças profundas no

⁽¹⁵⁾ A disciplina Sistema Estadual de Ensino e Legislação integrou o currículo das antigas escolas normais, por ocasião da Reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo de 1.968. Esse currículo começou a funcionar em 1.969, tendo sofrido alterações em função da promulgação da Lei 5.692/71.

Ensino de 1º e 2º Graus, atualmente denominado Fundamental e Médio.

Nessa época, é possível ressaltar a elaboração do documento intitulado *"Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério - Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes"*, elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, visando subsidiar os professores sobre a questão em pauta; é de se registrar que o mesmo foi editado somente em 1979, chegando anos depois às mãos dos professores, quando os percalços iniciais já vinham sendo superados, pelo compromisso dos mesmos.

Sobre o documento, este trazia subsídios para todas as disciplinas do currículo da habilitação magistério, inclusive para as disciplinas das áreas de aprofundamento de estudos, contendo objetivos e conteúdos programáticos, além de sugestões bibliográficas.

No que tange à disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau,⁽¹⁶⁾ foram traçadas algumas orientações, as quais compartilho:

- *"insistir, sempre que oportuno, no correlacionamento entre Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e outras disciplinas, como Filosofia e História da Educação e Didática;*

⁽¹⁶⁾ As diretrizes sobre a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau estão incluídas nos Anexos dessa Dissertação de Mestrado.

- *aproveitar o Estágio Supervisionado que o futuro professor fará, necessariamente, nas escolas de 1º grau, para incluir atividades de observação, participação e levantamento de dados sobre a escola".⁽¹⁷⁾*

Olhando por outra prisma, o documento apresenta o conteúdo programático, dando ênfase a uma visão legalista, restringindo o papel da disciplina. Desta forma, trabalha a escola mais no aspecto "estrutura", pormenorizando o "funcionamento" da escola, desconectada do contexto social, do qual emanam contradições sociais, econômicas e políticas, que interferem no cotidiano escolar. Para finalizar, apresenta uma extensa lista de atos legais, reforçando uma tendência legalista, própria do tecnicismo.

Numa análise mais fecunda, encontramos BRANCO(s.n.s.l.), que olhando para a questão relembra que

"muito se falou da estrutura e do funcionamento da escola, como um agente em si, isto é, como uma instituição fechada nela própria, isolada do todo social e desvinculada das suas contradições.

Por outro lado, pouco se analisava da estrutura e do funcionamento do ensino, abordagem que incluiria uma análise de fundamentação histórica, filosófica e social

⁽¹⁷⁾ Cf. Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério - Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1979). *Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério - Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes*. São Paulo, SE/CENP, p. 56.

das políticas educacionais e da Educação propriamente dita”.

3.6. Reflexões prospectivas sobre o currículo da formação do professor: um novo olhar para a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau

Com a chegada dos anos 80 e a volta ao regime democrático, a escola pública inicia um ciclo novo, revigorando o seu papel junto à sociedade brasileira. Da mesma forma, internamente as relações cotidianas avançam, propiciando um novo olhar sobre o aluno e suas possibilidades.

A força dos ideais democráticos movimenta os currículos, dando início a uma série de debates e discussões, deflagrando assim o chamado “movimento de reorientação curricular”.

Os guias curriculares redigidos na década de 70, com ênfase nas atividades experimentais, dão espaço às propostas curriculares sob a incumbência da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, que acentua a ênfase à integração.

Nesse contexto, sindicatos e professores foram se fortalecendo em busca de novas alternativas, procurando adequar cada vez mais o conteúdo às necessidades dos alunos. Assim,

diferentes propostas de trabalho emergiram, consolidando versões preliminares das propostas curriculares, visando discutir e aprimorar os novos subsídios ao magistério de 1º e 2º graus.

A Habilitação Magistério passou por profundas mudanças, tanto nas questões curriculares como de estrutura do curso. Assim, o professor que a HEM vinha formando, não correspondia mais às necessidades do aluno de 1º grau.

O resultado de vários eventos culminou em documentos que deixaram claros alguns pontos ineficientes da habilitação. Sobre a questão curricular, emergiram variadas dificuldades, quais sejam:

- *"Na parte diversificada do currículo, as disciplinas não têm servido para uma melhor formação do professor: a tendência das escolas tem sido a de pulverizar e dispersar essa parte do currículo (que cabe a elas preencher), agravando ainda mais a fragilidade da formação pedagógica específica, presente no núcleo comum e nos mínimos profissionalizantes;*
- *Não há integração interdisciplinar: inexistem planos de trabalhos que sejam concebidos e operacionalizados de forma articulada entre os diferentes professores da Habilitação Magistério, o que dificulta aos alunos tanto uma compreensão mais global das escolas de 1º grau, quanto a*

transferência dos conteúdos aprendidos nas diferentes disciplinas".⁽¹⁸⁾

E ainda:

- *A dicotomia que se observa entre objetivos e tratamento quando se consideram os componentes da Parte Comum e os da Parte Diversificada, obstando que o curso da HEM atinja de forma integrada os objetivos a que se propõe - oferecer uma formação geral que garanta a continuidade de estudos, e, ao mesmo tempo, a habilitação profissional para o exercício da docência nas quatro primeiras séries;*
- *A inadequação da seleção e tratamento dos conteúdos programáticos das disciplinas (da Parte Comum e, especialmente, da Parte Diversificada), levando a uma prática docente alienada da realidade da criança e do contexto sócio-cultural em que vive".⁽¹⁹⁾*

Sobre essa questão, torna-se urgente que técnicos da educação e pesquisadores voltem seus olhares sobre a capacitação inicial e em serviço dos professores que atuam na Habilitação Magistério, face a superação das condições anunciadas anteriormente.

⁽¹⁸⁾ Cf. CENAFOR. In: Revista BIMESTRE - 2º Grau. (1986). *A Formação de Professores*. São Paulo, CENAFOR, n.1, outubro, p. 26.

⁽¹⁹⁾ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1985). *Algumas Considerações sobre o Currículo da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério*. São Paulo, SE/CENP. (Projeto Ipê - Magistério II).

Com relação a prática necessária à disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, cabe mencionar que esta deve ser inserida numa realidade concreta, interagindo fora da unidade escolar-sede da HEM/CEFAM, para não cair no mesmo erro apontado por BRANCO (s.n.s.l.), *"quando muito se fala em estrutura e funcionamento do ensino, como uma instituição fechada nela própria"*. Com isso, clarifica a necessidade do aluno em vivenciar os conteúdos da disciplina em questão no concreto, operacionalizados, em sua maior parte, no estágio supervisionado.

Algumas pesquisas/ações de estudiosos/instituições, voltadas para a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau logram atenção/espço no contexto da década de 80, impulsionada pela retratação dos conteúdos escolares/estratégias, enfim, da função social da escola, centrada na experiência do aluno como ponto de partida.

Nessa seqüência, a contribuição de SILVA (1986)⁽²⁰⁾ junto à disciplina em questão, merece registro nos cursos de formação de professores em nível de 2º grau no Estado de São Paulo.

Este trabalho reflete resultados de parcerias institucionais - Universidade/escola pública - em busca da melhoria e qualificação de docentes do ensino profissionalizante. Nesse caso,

⁽²⁰⁾ Trata-se de um trabalho conjunto com outros professores da Faculdade de Educação - USP, coordenado pela Profª Drª Stela C. Bertholo Piconez, intitulado "Os Caminhos da Formação do Professor de 1º Grau", com a participação de especialistas dos diversos componentes curriculares da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério. Em Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, contou-se com a participação do Prof. Dr. Jair Militão da Silva - FEUSP.

trata-se de um estudo analítico sobre as disciplinas que compõem o currículo da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério.

Com respeito ao ensino da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, SILVA (1986:41) defende que esta

"deve possibilitar ao educando a identificação das características básicas da estrutura escolar brasileira de 1º grau, em seus aspectos legais, organizacionais, administrativos e didáticos, bem como suas condições atuais de funcionamento".

O estudo avança, detalhando preocupações com atendimento aos objetivos pronunciados anteriormente, ou seja:

"Tendo em vista esse objetivo, torna-se importante ter presente como meta que o aluno deve chegar a identificar os condicionantes estruturais da ação docente; seja capaz de analisar as características do ensino de 1º grau, no que se refere aos aspectos de organização e funcionamento, de modo a formar um juízo global sobre os mesmo e, seja, ainda capaz de discriminar os problemas e prioridades da atuação docente tendo presente o problema da inovação educacional" (1986:41).

Notam-se aí objetivos mais realistas para com a

que trate especificamente da história da educação);

- *a proposta de reforma do ensino de 1º e 2º graus (antecedentes próximos, condicionantes sócio-econômicos e políticos, princípios, objetivos, etc.);*
- *a atual estrutura administrativa e didática do ensino de 1º grau;*
- *condições de exercício do magistério (incluindo-se além dos aspectos estritamente legais, outros de natureza mais ampla, tais como: associações de classe, lutas de melhoria das condições de trabalho, formas de aperfeiçoamento profissional, etc);*
- *funcionamento atual do ensino de 1º grau, mediante a identificação e análise de algumas características-problemas básicos (sic);*
- *o problema da inovação educacional (conceito e análise de algumas alternativas)" (SILVA, 1986:41-43).*

Dentre os tópicos abordados, hei de ressaltar a tendência dos últimos anos, para um trabalho conjunto de todas as disciplinas do currículo, apoiando-se entre si, convergindo consistentemente para o mesmo objetivo, aspecto este também sinalizado por SILVA (1986).

Por conseguinte, valiosa a inclusão do estudo das "condições do magistério", via "associações de classe", bem como a

prática do professor de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau. Penso que os assuntos abordados pela disciplina em pauta, devem convergir para uma prática concreta, deslocando-se do conhecimento abstrato da escola e do ensino, quando fincado estritamente na legislação educacional. Propor uma base concreta significa trabalhar o dia-a-dia da escola, comparando o proposto legalmente no ensino de 1º grau, contrastando com a realidade empírica, assim como analisando os condicionantes dos dois pontos citados.

Um detalhe que não deve ser esquecido, é que a inclusão da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, dispõe somente de duas aulas semanais na grade curricular proposta no Quadro 15,⁽²¹⁾ totalizando, à época, 72 aulas durante o ano letivo; dentre inúmeros temas que a disciplina pode abordar, cabe ao professor da disciplina, priorizar com muito discernimento o indispensável à formação crítica deste futuro mestre.

Tomando por base essa condição, os conteúdos arrolados abaixo, fixados por SILVA (1986) são relevantes e condizentes com a carga horária destinada à disciplina em questão, na medida em que se aproximam das necessidades prioritárias do futuro mestre. Os tópicos apresentam-se na seguinte conformidade:

- *"histórico da organização escolar brasileira
(que pode ser articulado com disciplina*

⁽²¹⁾ Esse quadro refere-se a organização curricular proposta pela Deliberação CEE 21/76 e Resolução SE 169/77, que vigorou de 1978 até 1987. A fim de consultá-lo, ver página 119 - capítulo II.

"luta pela melhoria das condições de trabalho". Nessa perspectiva é que se abre espaço para o confronto entre o proclamado pelas autoridades educacionais e o feito/realizado na prática, por sua maioria, bem detectado pelas associações de classe, particularmente, a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - APEOESP e o Centro do Professorado Paulista - CPP, que dispõem de dados quantitativos/qualitativos sobre os diferentes momentos históricos da escola paulista de 1º grau.

A referência bibliográfica apresentada por SILVA (1986) respondeu às necessidades da disciplina na época, haja vista que este trabalho conjunto encerrou-se em 1986. Contudo, vale acrescentar essas referências, a fim de elucidar a investigação em pauta.

Obras Clássicas

- A Reforma do Ensino, de Aluizio Peixoto Boynard e outros;
- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, organizado por Moysés Brejon, da Editora Pioneira, 1985;
- Outras obras podem ser igualmente indicadas:
- BARROS, Samuel Rocha. (1980). Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau. Editora Francisco Alves;
- FELDMAN, Marina Graziela. (1983). Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau. Editora Vozes;
- GARCIA, Walter Esteves. (Organizador). (1978). Educação Brasileira

Contemporânea: organização e funcionamento. McGraw-Hill do Brasil;

- SOUZA, Paulo Nathanael P. de. (1984). Educação: escola-trabalho. São Paulo, Pioneira;
- GONÇALVES, Emílio. (1985). Direitos trabalhistas dos professores. São Paulo, LTR. (Sindicato dos Professores de São Paulo);
- GARCIA, Walter Esteves. (Organizador). (1980). Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo, Cortez.

Na década de 80, algumas dessas referências bibliográficas foram citadas por MENDONÇA, LÉLLIS (1988), concordando com as reflexões de SILVA (1986), porém emerge a discussão sobre quais caminhos e/ou descaminhos possam ter trilhados pelos conteúdos da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau na década de 90, período com um avanço mais amadurecido para uma sociedade democrática, contribuindo para perspectivas promissoras na educação.

Assim, o contexto educacional da década de 80 até os dias atuais, com seus determinantes (políticos, econômicos, sociais) evoluíram. Conseqüentemente, penso que o mesmo deveria ter ocorrido com a literatura educacional e particularmente, com a organização curricular.

Vários pontos, alguns de grande polêmica, merecem destaque no cenário anunciado, que conta com a promulgação da

Constituição Federal de 1988, juntamente com a luta dos educadores junto a esta Carta Magna; a trajetória da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, bem como sua recente promulgação - Lei 9394/96, alterando substantivamente todo o contexto educacional; o Fundo de Valorização para o Magistério; Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs; a passagem da Formação do Professor para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental para o ensino superior, sob responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação; ainda em andamento, a Municipalização das escolas públicas no Estado de São Paulo; os diversos projetos educacionais, entre eles: Programa de Formação Integral da Criança - PROFIC, Escola-Padrão, CEFAM, a Reorganização do Ensino Público Oficial do Estado de São Paulo (1995), entre outros e, mais recentemente, o novo Plano de Carreira dos professores da rede pública oficial do Estado de São Paulo, instituído através da Lei Complementar 836/97,⁽²²⁾ em vigor a partir de 01 de fevereiro de 1998.

Assim como LORENZONI (1989:25)

"se um ensino de qualidade é estar em dia", (. . .), então, mais do em qualquer outro campo profissional, é preciso que o professor esteja em dia. E a asserção se aplica, com absoluta propriedade à Estrutura e Funcionamento do Ensino".

⁽²²⁾ Sobre essa questão, consultar: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Imprensa Oficial do Estado - IMESP. Lei Complementar 836/97 - Institui o Plano de Carreiras ao Pessoal do Quadro do Magistério da Rede Pública Estadual de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, SE/IMESP, *Diário Oficial do Estado de 30 de dezembro de 1.997*, Poder Executivo - Seção, p. 1, 2 e 3.

Desta forma, a partir de SILVA (1986) que contribuiu para novos encaminhamentos da disciplina em estudo, a atualidade é questão emergente para Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau. A primeira emergência/exigência centra-se na adequação correta à nomenclatura atual da disciplina. Segundo a terminologia adotada na LDB - Lei 9394/96, esta disciplina deverá ser regulamentada, passando a se chamar Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental. Sobre as demais, adianto que serão objeto de estudo no próximo capítulo.

3.6.1. - Novas dimensões à disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau: olhares diferentes

Sob a afirmação de LORENZONI (1986) de que o ensino deve estar sempre em dia, compartilho das ações propostas no sentido de contribuir para que a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau possua sempre movimentos de busca e renovação dos seus objetivos, conteúdos, estratégias, enfim, da prática atrelada ao conhecimento hodierno.

Partindo dessa premissa, destaco a iniciativa do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR, juntamente com o Ministério da Educação e Cultura - MEC, quando em 1986, deram início ao Projeto "Habilitação ao Magistério: Implantação de Nova Organização Curricular",

ampliado posteriormente.⁽²³⁾ Consequentemente, finalizou com o nome "Revisão Curricular da Habilitação Magistério: Núcleo Comum e Disciplinas Profissionalizantes - subsídios para a organização escolar dos Cursos de Habilitação ao Magistério em nível de 2º grau e para o desenvolvimento teórico-metodológico das disciplinas do Núcleo Comum e da Habilitação Profissional para o Magistério".⁽²⁴⁾

Segundo PIMENTA⁽²⁵⁾ (1988a:05), o projeto previa como produtos:

- *"uma proposta de reformulação curricular da Habilitação para o Magistério;*
- *um conjunto de documentos que explicitassem a proposta curricular e subsidiassem as Secretarias Estaduais para a implantação da mesma;*
- *materiais técnico-pedagógicos para a orientação dos professores na implantação da proposta".*

Neste particular, a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau foi objeto de revisão neste

⁽²³⁾ O projeto inicial previa a revisão curricular das disciplinas específicas da Habilitação Magistério. Posteriormente e paralelamente a este projeto, o CENAFOR iniciou um projeto de reformulação do núcleo comum do ensino de 2º grau. Com dois projetos simultâneos, o CENAFOR fundiu-os em um só projeto, alterando-se os nomes iniciais dos mesmos.

⁽²⁴⁾ Com a fusão dos dois projetos, houve um convênio com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, que cedeu diversos profissionais, sendo um especialista por área, referente a cada disciplina do núcleo comum e profissionalizante.

⁽²⁵⁾ Coordenadora do projeto em discussão.

projeto.⁽²⁶⁾ O trabalho final de MALVEZZI (1986) apresenta um estudo fecundo e profundo, de grande valia para os professores que exercem a docência nessa disciplina.

A autora inicia seu trabalho, afirmando que *"o programa da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau não poderá ser fixado rigidamente, partindo da seleção de temas geradores, atuais (. . .)"* (MALVEZZI,1986:10).

E acrescenta que

"o conhecimento básico é o conhecimento da legislação, em suas linhas e entrelinhas, ou seja, é fundamental a habilidade de interpretar textos legais, por meio da identificação dos seus fins(. . .) sobre o contexto em que se desenvolveram os estudos que antecederam sua aprovação e promulgação" (MALVEZZI,1986:10).

O primeiro ponto a considerar foram as expressões *"conhecimento básico é a legislação"* e *"é fundamental a habilidade de interpretar textos"*. Acredito que esses requisitos devam compreender as políticas educacionais e os projetos implantados ao longo da história, evitando que os objetivos dessa disciplina sejam centralizados somente na discussão da legislação, pois aí volta-se ao conhecimento abstrato da lei.

⁽²⁶⁾) A especialista que revisou o currículo da disciplina em questão foi a Profª Marilena Rissuto Malvezzi.

Sobre essa questão, a autora deixa claro, que o objetivo se faz necessário na leitura contextual da legislação, nas suas entrelinhas, que de certo contribuirão para um olhar crítico entre o proclamado e o realizado.

Outro ponto considerado pela autora, refere-se ao programa de estudos,

“garantindo a participação dos alunos, tendo em vista sua sensibilização e conscientização. Abre-se com isso a possibilidade de oposição, de crítica e de contestação a conteúdos e métodos que possam não se adaptar a problemas e questões fundamentais de interesse dos alunos” (MALVEZZI, 1986:12).

A indicação de “temas geradores” pode ser um dos caminhos positivos para a disciplina em questão, abordados pela autora a seguir:

Os alunos do curso de formação de professores precisam conhecer:

- as leis básicas do ensino;
- a distinção entre objetivos conclamados e objetivos reais (a lei e o funcionamento);
- a organização do ensino;
- o funcionamento da escola pública;
- os órgãos do sistema a que está subordinada;
- os resultados obtidos pela escola, hoje e ontem;

- os recursos econômicos de que essa escola dispõe;
- o sistema de admissão para trabalhar nessa escola;
- os direitos e os deveres do professor e do aluno;
- as possibilidades de crescimento como profissional;
- a remuneração oferecida ao professor;
- as características básicas da escola como organização burocrática;
- as possibilidades de participação do professor nessa escola;
- a teoria pedagógica ou teorias pedagógicas que orientam o trabalho escolar;
- como a escola vê o aluno;
- como a escola vê o professor;
- como a escola vê os pais e a comunidade;
- os objetivos definidos pela legislação;
- os objetivos propostos pela escola;
- como a escola vê a questão dos conteúdos;
- os diferentes tipos de escolas;
- as escolas mais procuradas;
- o financiamento da educação.

Vejo as expressões acima como um roteiro para se firmar um programa de curso, porém, penso que a autora está estritamente presa ao aspecto legal. Diante disso, fico a refletir no aluno que é avesso à legislação, pois as alternativas que ora se colocam, todas elas perpassam com uma certa profundidade o aspecto legal, que impregna de tal forma a visão legalista.

Esses conteúdos programáticos voltam-se mais ao licenciando em Pedagogia. Neste curso de graduação caberia o trato

dessas questões com esta profundidade, viabilizadas ao longo da licenciatura, em que a carga horária é maior e, ainda mais, durante a habilitação Administração Escolar de 1º e 2º Graus, da qual a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus⁽²⁷⁾ assume um caráter importantíssimo.

Na Habilitação Magistério, acredito que a legislação deve ser pano de fundo entre os tópicos do curso, permeando as necessidades que emergem em discussões, advindas de problemas que despertam interesse no aluno.

Finalizando, MALVEZZI (1986:22) apresenta uma programação de curso, ilustrada abaixo:

"Unidade 1 - Do Estado como estrutura de dominação

As leis - princípios e classificação

Unidade 2 - Da escola como organização burocrática

O regimento escolar

O estatuto de funcionários

Unidade 3 - Do sistema educacional no Brasil

A educação na Constituição

A estrutura do ensino:

- Principais leis educacionais

- A organização do ensino

graus,

⁽²⁷⁾ Essa disciplina integra, com maior frequência, os cursos de licenciatura e Pedagogia e tem uma carga horária, em geral, superior à oferecida na habilitação magistério.

*tipos,
órgãos centrais.*

- *Os resultados do ensino:
a pirâmide educacional,
assistência ao educando,
tipos existentes,
necessidades.*

Unidade 4 - Da administração dos objetivos de ensino

Procedimentos da administração central

- *Momentos e instrumentos de planejamento*
- *Os planos de educação:
congruência com a legislação,
definição de prioridades,
financiamento de educação.*
- *Procedimentos da administração da unidade escolar*
- *Momentos e instrumentos do planejamento escolar*
- *A legislação em vigor*
- *O plano escolar:
os objetivos - congruência com a
legislação,
o calendário escolar,
os conteúdos de ensino,
a escrituração escolar,
a avaliação".*

Um programa ancorado nesse contexto explicita preocupações voltadas mais para a estrutura e funcionamento da escola numa visão micro do ensino, privilegiando o aspecto

administrativo em si. O contexto mais amplo, dentro de uma visão macro, não me parece contemplado. Da mesma forma, temas pedagógicos que são objetos interdisciplinares da Didática com a Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau merecem um certo destaque. Há que se destacar, ainda, que a autora empregou uma linguagem jurídica nos títulos das unidades.

Concorrendo sobre essas duas visões - micro e macro - da escola e do ensino, o equilíbrio deve estar presente, até como alternância de discussões dos tópicos, oxigenando a disciplina nos seus aspectos administrativo-legais, incidindo na política educacional federal, estadual e municipal.

Como exemplo da questão comentada anteriormente, apresenta uma atividade que integra a questão pedagógico-administrativa na ótica micro-macro, não se restringindo ao legal, atendendo aos objetivos explícitos da disciplina em questão e inserindo o aluno em uma atividade concreta:

Problema: retenção, evasão

- *procurar dados estatísticos recentes;*
- *localizar os maiores índices;*
- *localizar estudos que expliquem esses resultados;*
- *fazer síntese desses estudos;*
- *localizar leis referentes à retenção de alunos;*
- *localizar nos estudos as causas mais comuns para retenção e a evasão;*

- *localizar nos planos locais e regionais as medidas que visam combater esses índices;*
- *verificar nas escolas locais como esses planos são desenvolvidos;*
- *fazer o levantamento dos recursos destinados a esses planos;*
- *fazer o levantamento do custo do aluno;*
- *descrever as condições de vida de alguns alunos retidos;*
- *propor medidas para correção desses problemas (MALVEZZI, 1986:18).*

O referido roteiro abre espaço para outras estratégias, adaptadas às diferentes situações envolvendo a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau.

No mais, o projeto "Revisão Curricular da Habilitação Magistério: Núcleo Comum e Disciplinas Profissionalizantes", encerrou seus trabalhos, revertendo a análise desses especialistas em livros didáticos, instituindo assim uma coleção destinada ao Magistério - 2º Grau, contribuindo para a formação do professor.

Na atualidade, a coleção só não se encontra completa, visto que a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau constituiu-se a única a não ser editada.

Com o advento da década de 90, a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério passou por uma reformulação curricular. Amparado na Deliberação CEE 30/87 e Resolução SE

15/88, o currículo dos cursos de formação de professores sofreu alterações. Assim, a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau passou de duas para quatro aulas na carga horária semanal, distribuídas entre a 3ª série (duas aulas) e 4ª série (duas aulas). Os Quadros 17 e 18⁽²⁸⁾ indicam as novas diretrizes curriculares.

Com a introdução de novas disciplinas no currículo desses cursos, algumas dificuldades iniciais foram detectadas, entre elas, OLIVEIRA (1992:195) refere-se

"aos conteúdos curriculares, uma vez que na formulação do curso apenas estavam elencadas as disciplinas, necessitando a CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - da assessoria de professores universitários, a fim de elaborarem estas propostas".

Conciliando as preocupações de OLIVEIRA (1992), pontuo outras dificuldades. Além das disciplinas novas que necessitavam da elaboração de propostas curriculares, era indispensável a revisão dos conteúdos curriculares das "veteranas".

Com esse propósito a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, realizou alguns encontros com professores de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, restritos aos docentes que atuavam nos 19 CEFAMs, inicialmente

⁽²⁸⁾ Consultar junto às páginas 153 e 155, capítulo II.

instalados. O primeiro, que obteve maior êxito, aconteceu em outubro/1990, com os objetivos de:

- *"levantar e analisar dados sobre o desenvolvimento da disciplina.*
- *definir diretrizes básicas como elemento inicial da proposta curricular".*⁽²⁹⁾

Dentro das ações desencadeadas, o contato com os professores permitiu levantar os enfoques privilegiados pelos docentes na disciplina ora em discussão, chegando-se às seguintes conclusões iniciais:

"(...) alguns professores imprimem um direcionamento a partir do estudo da LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL; dentre esses, há quem situe os documentos legais em seu contexto histórico, relacionando-os aos condicionamentos sócio-econômico-políticos. Outros professores partem do CONTEXTO HISTÓRICO para analisar os elementos estruturais/funcionais do sistema educacional, havendo alguns casos, dentre esses, em que se faz um estudo da legislação, incluindo os dispositivos constitucionais, as leis 5.692/71, 7.044/82 e os documentos regulamentadores subseqüentes. Alguns docentes incluem

⁽²⁹⁾ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1992). *Proposta Curricular de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau (HEM/CEFAM)*. São Paulo, SE/CENP, 17p.

reflexões sobre a elaboração pelo Congresso Nacional, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, decorrente da Constituição Federal de 1.988".⁽³⁰⁾

Com esses dados em mãos, elaborou-se a Proposta Curricular de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, resultado do esforço de alguns técnicos da CENP e assessoria universitária.⁽³¹⁾

Contudo, a proposta apresenta-se muito tímida, diante do necessário e da evolução da educação brasileira. Entre as orientações, propõe o conhecimento da legislação, a partir do funcionamento da escola, como instituição legal.

Ainda sobre a legislação, chama a atenção para *"apreender o sentido explícito, presentes em seus termos e o implícito, presente no contexto em que foi editada. Os documentos legais expressam a correlação das forças sociais"*.⁽³²⁾

Como orientação final, atenta para o estudo dos recursos de que dispõe a escola, da qual o futuro mestre deve ter pleno conhecimento, para que saiba utilizar todo o potencial que a mesma lhe oferecerá para o seu trabalho docente. Chama a atenção

⁽³⁰⁾ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1992). *Proposta Curricular de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau (HEM/CEFAM)*. São Paulo, SE/CENP, p. 9.

⁽³¹⁾ A proposta contou com a elaboração da Profª Jeanete Cristina Alves Pinto Sahs - Técnica da CENP e assessoria do Prof. Carlos Luiz Martins da Silva Gonçalves - PUC/SP.

⁽³²⁾ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1992). *Proposta Curricular de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau*. São Paulo, SE/CENP, p. 13.

para as lutas de valorização e revalorização da profissão professor, suas condições trabalhistas e a posição que a população lhe cobrará, enquanto *"agente da construção de uma sociedade mais justa para todos"*.⁽³³⁾

Um dos pontos positivos dessa proposta é a extensa e rica indicação bibliográfica como fonte de pesquisa aos professores da disciplina. Por sinal, a bibliografia extravasa as diretrizes norteadoras, proporcionando uma visão compatível com as necessidades da disciplina no plano atual.

Em resumo, a proposta desgarra-se da visão tecnicista, vê a legislação a partir do estudo da escola como um todo. A tendência legalista aparece de forma mais atenuada. Nota-se essa mudança pelas indicações bibliográficas, pois privilegia textos que tratam do contexto da lei e das correlações sociais que esta exerce na sociedade.

Vale acrescentar que em meados de 1994, outra discussão foi desencadeada, visando a elaboração de uma nova proposta para a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, juntamente com a elaboração da proposta de Didática. O intuito era estabelecer um trabalho conjunto entre estas duas disciplinas.

Pelo que pude constatar, a proposta de Didática foi editada. Sobre a proposta de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, não consta nenhum documento relativo aos encontros com

⁽³³⁾ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1992). *Proposta Curricular de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau*. São Paulo, SE/CENP, p. 13.

professores da disciplina, o que me leva a crer que os trabalhos foram interrompidos, sem esperança de retomada e de finalização.⁽³⁴⁾

A falta de subsídios que possam orientar o trabalho docente acaba sendo um dos pontos de estrangulamento na formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental.

Segundo constatações de GATTI (1997),⁽³⁵⁾

"há uma enorme pobreza de subsídios/biblioteca para a formação de professores. São poucos os livros didáticos destinados à esta área e alguns são de péssima qualidade. Alguns dos poucos existentes, pertencem à década de 30 e foram reeditados em 1996. Um exemplo refere-se ao livros de Psicologia Cognitiva e/ou da Aprendizagem".

Assim, refletindo diante dessas e demais questões arroladas neste capítulo sobre as diversas variáveis que envolvem os cursos de formação de professores, é notável perceber os desafios a

⁽³⁴⁾ Em conversa informal com a Prof^a Ghislene Trigo Silveira, ex-Coordenadora da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, fui informado que, de fato, a nova Proposta Curricular de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau (1994) não foi concluída. A intenção era que esta fosse editada juntamente com a nova Proposta Curricular de Didática (1994/5).

⁽³⁵⁾ Comentários anotados da exposição feita pela Prof^a Dr^a Bernadete Angelina Gatti, por ocasião do Fórum Paulista sobre Formação do Professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, realizado em 15 de dezembro de 1997, junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Neste evento a referida docente representava o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, como a atual Presidente do mesmo.

serem enfrentados por melhores condições de ensino, entre eles, a superação do atual currículo.

Creio que o primeiro passo é definir com toda a comunidade científico-educacional uma proposta com novas concepções curriculares, desenvolvendo formas alternativas de trabalho, principalmente na formação de novos professores e na formação em serviço.

Nesse intuito, percorrendo o objeto de estudo dessa pesquisa, limitar-me-ei⁽³⁶⁾ às discussões sobre o componente curricular de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e as novas concepções curriculares para esta disciplina, presente nos Cursos de Formação de Professores, em virtude das mudanças propostas no currículo pela nova LDB - Lei 9394/96.

⁽³⁶⁾ Outros estudos poderão contemplar com maior profundidade às questões referentes ao currículo dos cursos de formação de professores e suas ramificações. Pela delimitação do tema, não cabem maiores comentários a respeito dessa questão, o que demandaria uma outra pesquisa.

3.7. Curso Normal na LDB:

Novas referências curriculares na educação do educador

A reordenação legal do ensino fundamental e médio, amparados na Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases, acaba por induzir uma nova organização curricular para a educação infantil, educação fundamental e ensino médio, segmentos constituintes da educação básica.

As diretrizes curriculares, emanadas da Reforma do Ensino instaurada pela Lei 5.692/71, regulamentadora do ensino de 1º e 2º graus (hoje, ensino fundamental e médio) esteve sob a influência da pedagogia liberal tecnicista, justificando a predominância da teoria do capital humano. O currículo foi *"estabelecido a partir do silogismo: o mais eficaz é o mais pedagógico; o mais pedagógico é o que reproduz; o que reproduz é o mais pedagógico e o mais eficaz"* (BRZEZINSKI,1994:156).

Essa convergência deve-se muito ao contexto histórico em questão, associada à idéia de desenvolvimento do ser humano individual e da sua adaptação aos valores e normas vigentes, indícios próprios de uma conduta social alienadora.

A década de 80 possibilitou o desencadeamento de discussões sobre uma nova concepção de currículo, assim como da formação do professor, viabilizada pela redemocratização, inclusive com a participação dos órgãos governamentais, através do debate aberto com a sociedade educacional, enfatizando as novas abordagens e tendências curriculares.

Na década atual, inúmeros questionamentos foram feitos inicialmente, desde o arcabouço teórico, até as bases legais sobre as diretrizes curriculares. A visão de currículo perpassa os muros escolares e adentra a sociedade, partindo de uma análise das realidades sociais, onde o professor é elevado ao papel de mediador entre as experiências populares.

Daí a chegada da Lei 9394/96, que reordena legalmente o currículo, assim prescrito:

Artigo 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.⁽³⁷⁾

A questão ora colocada, em lugar dos "guias curriculares", diz respeito aos fundamentos teóricos que reorientarão o currículo, visto que a Lei 9394/96 apresenta-o contido em uma "*base nacional comum*", com regulamentação recentemente oficializada, implantada gradativamente.

Desta forma, pela importância que o currículo exerce na educação escolar, entidades educacionais mantêm-se em estado

⁽³⁷⁾ Cf. Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: SAVIANI, Dermeval. (1997). *LDB: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas (SP), Autores Associados.

de alerta, acompanhando a introdução dessas diretrizes curriculares, a ponto de poder conhecer e opinar sobre a concepção norteadora dessa base nacional comum e as práticas decorrentes dessa reorientação.

Nessa questão, o currículo dos cursos de formação de professores na nova LDB - Lei 9394/96, deve ser repensado para que não seja vítima *da fragmentação do conhecimento pedagógico, proporcionada pelo elenco de disciplinas dos currículos* (BRZEZINSKI, 1994:160).

Esse é um diálogo que interessa às entidades educacionais, no sentido de exigir que a concepção curricular desses cursos, atenda às necessidades atuais e inove, ao contrário da proposta implementada pela Lei 5.692/71, que violentou o currículo desses cursos, reduzindo a qualidade crítica dos profissionais formados a partir desta estrutura e concepção curricular.

No Estado de São Paulo, a Indicação CEE 14/97⁽³⁸⁾ e a Deliberação CEE 14/97⁽³⁹⁾ *e fixam diretrizes para a educação profissional no sistema de ensino do Estado de São Paulo*. Com relação ao Curso Normal, a referida Indicação assim se pronuncia:

⁽³⁸⁾ Cf. Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: SAVIANI, Dermeval. (1997). *LDB: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas (SP), Autores Associados.

⁽³⁹⁾ In: SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo - IMESP. Deliberação CEE 14/97 - Fixa diretrizes para a educação profissional no sistema de ensino do Estado de São Paulo. *Diário Oficial do Estado de 03/19/97 - Poder Executivo - Seção I, p. 13*.

"A habilitação profissional para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental poderá ser oferecida na modalidade normal, em nível do ensino médio. Essa habilitação, respeitada a sua especificidade, será tratada como os demais cursos técnicos de nível médio. Neste caso no sistema de ensino do Estado de São Paulo, será observada a seguinte orientação: carga horária mínima de 1600 horas, na parte profissionalizante, admitindo-se a forma concomitante ou seqüencial ao ensino médio, de acordo com a proposta pedagógica de cada instituição. De qualquer sorte, a conclusão dessa habilitação só poderá ocorrer, no mínimo, um ano após a conclusão do ensino médio. Trata-se de adaptação do que dispõe a Deliberação CEE 30/87 que continua inteiramente válida nas demais orientações, até oportuna manifestação deste Conselho sobre a matéria".⁽⁴⁰⁾

Diante dessa regulamentação, o Curso Normal sofre algumas alterações. No que tange à organização curricular, ficam mantidas as diretrizes legais propostas pela Deliberação CEE 30/87, complementadas pela Deliberação CEE 14/97, que aloca as disciplinas profissionalizantes dos cursos técnicos em nível pós-médio ou concomitante ao ensino médio. Na rede pública oficial do Estado de

⁽⁴⁰⁾ In: SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo - IMESP. Deliberação CEE 14/97 - Fixa diretrizes para a educação profissional no sistema de ensino do Estado de São Paulo. *Diário Oficial do Estado de 03/19/97 - Poder Executivo - Seção I*, p. 13.

São Paulo, a estrutura curricular para o Curso Normal foi regulamentada através de ato legal da Secretaria de Estado da Educação,⁽⁴¹⁾ atendendo à legislação em vigor, apresentada a seguir:

QUADRO 25

MATRIZ CURRICULAR DA BASE COMUM

CURSO NORMAL EM PERÍODO PARCIAL OU INTEGRAL (*)

REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO - 1998

BASE COMUM	1ª série		2ª série		3ª série		4ª série
	nº aulas	%	nº aulas	%	nº aulas	%	
Língua Portuguesa e Literatura	4	16%	4	16%	3	12%	---
Matemática	4	16%	4	16%	3	12%	---
História e Geografia (* *)	4	16%	4	16%	3	12%	---
Biologia, Física e Química (* *)	6	24%	6	24%	---	---	---
Educação Artística e Educação Física (**)	3	16%	3	16%	---	---	---
Carga horária semanal	21	84%	21	88%	9	36%	---
Carga horária anual	840		840		840		---

(*) Matriz Curricular com previsão para 40 semanas/anuais ou 20 semestrais; Carga horária de 1000 horas/anuais ou 500 semestrais; 25 horas/semanais e 5 horas diárias.

(* *) Entre essas disciplinas deve haver a distribuição/opção da escola, sendo necessária a aprovação pelo Conselho de Escola referente à carga horária maior/menor entre uma e outra disciplina.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Imprensa Oficial do Estado - IMESP. Resolução SE-11, de 23/01/98 - Estabelece normas para a reorganização curricular do curso normal, em nível médio, da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, SE/IMESP, *Diário Oficial do Estado de 24 de janeiro de 1.998* - Poder Executivo - Seção I, p. 45 - Anexo I.

⁽⁴¹⁾ Cf. Resolução SE-5, de 19/01/98 - Estabelece diretrizes para a reorganização curricular dos cursos de ensino médio da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Imprensa Oficial do Estado - IMESP. *Diário Oficial do Estado de São Paulo de 20 de janeiro de 1.998*, Poder Executivo - Seção I, p. 23 - Anexos I e II.

Ainda a Resolução SE-11, de 23/01/98 - Estabelece normas para a reorganização curricular do curso normal, em nível médio, da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Imprensa Oficial do Estado - IMESP. *Diário Oficial do Estado de São Paulo de 24 de janeiro de 1.998*, Poder Executivo - Seção I, p. 45-46 - Anexos I, II, III e IV.

Nota-se pela estrutura curricular apresentada que o núcleo comum antecipa-se ao núcleo profissionalizante, retornando a uma discussão antiga da dicotomia dos conteúdos gerais e específicos. Assim, prevalece a formação profissional do professor, com as disciplinas específicas concentradas nas duas últimas séries.

Assim, o elenco de disciplinas e as diretrizes legais do currículo dos atuais Cursos Normais ficam disciplinados pela Deliberação CEE 30/87, sofrendo alterações delegadas pela Deliberação CEE 14/97, colocando em risco alguns avanços já conquistados, principalmente nos finais da década de 80 e início da década de 90.

Atendendo a essa legislação em vigor, o Curso Normal passa a estruturar-se segundo diretrizes da Deliberação CEE 30/87, complementada pela Deliberação CEE 14/97. Assim, esses cursos apresentar-se-ão com a seguinte organização curricular:

QUADRO 26

MATRIZ CURRICULAR DA PARTE DIVERSIFICADA

CURSO NORMAL EM PERÍODO PARCIAL OU INTEGRAL (*)

REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO - 1998

Matérias	Disciplinas	1ª série		2ª série		3ª série		4ª série	
		aulas	%	aulas	%	aulas	%	aulas	%
Fundamentos da Educação	Psicologia da Educação								
	Sociologia da Educação	---	---	---	---	4	16%	8	32%
	Filosofia da Educação								
	História da Educação								
Estrutura e Func. do Ensino Fundamental		---	---	---	---	---	---	4	8%
Conteúdos e Metodologia (Ensino de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental e de Educação Infantil de:-	* Língua Portuguesa	---	---	---	---	3	12%	4	16%
	* Estudos Sociais	---	---	---	---	3	12%	4	16%
	* Ciências e Matemática	---	---	---	---	2	8%	3	12%
Didática e Prática de Ensino		---	---	---	---	2	8%	2	8%
	Língua Estr. Moderna	2	8%	2	8%	2	8%	---	---
	Opção da Escola entre: Psicologia, Filosofia ou Sociologia (**)	2	8%	2	8%	---	---	---	---
Carga Horária Semanal:		4	16%	4	16%	16	64%	25	92%
Carga Horária Anua:		160		160		640		1000	
Horas de Estágio Supervisionado:									
Período Parcial		---	---	---	---	150	50%	150	50%
Período Integral (CEFAM)		---	---	---	---	360	50%	360	50%

(*) Matriz Curricular com previsão para 40 semanas/anuais ou 20 semestrais; Carga horária de 1000 horas/anuais ou 500 semestrais; 25 horas/semanais, com 5 horas diárias.

(**) Disciplinas de livre escolha da Unidade Escolar.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Imprensa Oficial do Estado - IMESP. Resolução SE-11, de 23/01/98 - Estabelece normas para a reorganização curricular do curso normal, em nível médio, da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, SE/IMESP, *Diário Oficial do Estado* de 24 de janeiro de 1.998 - Poder Executivo - Seção I, p. 45 - Anexo II e III.

A análise dessa organização curricular evidencia o retrocesso frente às discussões sobre o tratamento dado às disciplinas

Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e História da Educação, agrupadas em torno de Fundamentos da Educação, bem como da desintegração das disciplinas da formação geral com a formação específica, pois essa questão foi muito debatida na década de 80, sendo posteriormente corrigida com a Deliberação 30/87, que marcou um avanço no currículo dos cursos de formação de professores, retrocedendo atualmente pela legislação em vigor.

No âmbito federal, em discussão mais ampla, ancorada nos dispositivos legais emanados pela nova LDB, o Ministério da Educação e Desporto - MEC, juntamente com o Conselho Nacional de Educação - CNE, publicou uma Resolução viabilizando a organização curricular e a base nacional comum do ensino médio.⁽⁴²⁾

O documento propõe que a base nacional comum seja composta de três áreas de conhecimento: *Códigos e Linguagens, Sociedade e Cultura e Ciência e Tecnologia*, tratadas metodologicamente de forma interdisciplinar e transdisciplinar.

A parte diversificada deve compreender 25% do curso de ensino médio, o que corresponde a 600 horas das 2.400 exigidas pela legislação em curso, atendendo às diretrizes emanadas nos artigos 27 e 35 que definem, respectivamente, as diretrizes curriculares para a educação básica e uma das finalidades do ensino médio.

⁽⁴²⁾) Trata-se de uma Minuta de Resolução, com sete artigos, encaminhada através de Aviso nº 307/MEC/GM à apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 07 de julho de 1.997.

Este documento não define a política de formação dos profissionais de educação, como modalidade normal, admitida em caráter transitório no ensino médio.

Um documento posterior, *"Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental"*, elaborado pelo Ministério da Educação - MEC, juntamente com a Secretaria de Educação Fundamental e Departamento de Política da Educação Fundamental,⁽⁴³⁾ apresenta uma versão preliminar à discussão e ampliação das orientações iniciais contempladas no referido documento.

Como referencial de análise, o documento indica preliminarmente a situação atual da formação de professores no Brasil, apresenta a concepção e necessidade do professor prático-reflexivo como agente decisivo para a escola brasileira. Lança mão dos recursos disponíveis para potencializar a prática reflexiva do professor no cotidiano escolar, além de conciliar as necessidades das instituições escolares na capacitação em serviço dos seus profissionais. Sobre a formação inicial do professor, propõe que a

⁽⁴³⁾ O referido documento foi concluído em dezembro/1997 - versão preliminar. Contou com a consultoria do Prof. Dr. José Carlos Libâneo - Universidade Católica de Goiás e Prof^a Dr^a Ilma Passos Alencastro Veiga - Universidade de Brasília. Ainda contou como leitores críticos os seguintes profissionais: Alain Gavard IUFM de Créteil, Anne-Marie Chartier (IUFM de Versailles), Ana Teberosky (Universidade de Barcelona), Beatriz Cardoso (Universidade de São Paulo), Célio da Cunha (UNESCO/Br), César Coll (Universidade de Barcelona), Délia Lerner (Universidade de Buenos Aires), Dulce Borges (UNESCO/BR), José Cerchi Fusari (Universidade de São Paulo), Luiz Carlos Menezes (Universidade de São Paulo), Regina Scarpa (Universidade de São Paulo), Selma Garrido Pimenta (Universidade de São Paulo), Vera Mazagão (Ação Educativa/SP), e membros de setores do MEC: INEP, SEED, SEESP, SENTEC E SESU).

mesma compreenda também o resgate das representações de vida dos próprios professores, permitindo ao professorando uma dimensão maior da profissão. A formação continuada merece destaque, mas em uma breve análise.

Na Parte III é apresentada a *proposta de organização pedagógico-curricular para a formação inicial de professores*, que define as premissas básicas convergentes para a melhoria da qualidade do ensino, com a presença de professores que reúnem *"autonomia intelectual, domínio dos conteúdos e de metodologias de ensino, competência prático-reflexiva, repertório cultural diversificado, visão ética e política da prática profissional, respeito intelectual e pessoal pelos alunos"*.⁽⁴⁴⁾

Conciliando esse perfil de professor e as incumbências desses profissionais inscritas no Art. 13 da nova LDB, o MEC propõe os *"âmbitos de conhecimentos da formação de professores"*, expressão que substitui as usualmente utilizadas (disciplinas, componentes curriculares, etc.).

Assim os conteúdos da formação de professores devem ser organizados nos seguintes âmbitos:

- 1) Conhecimentos estruturantes: Psicologia, Sociologia, Antropologia;*
- 2) Matérias de Ensino;*

⁽⁴⁴⁾ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas. (1997). *Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de*

- 3) *Didática;*
- 4) *Didáticas específicas;*
- 5) *Prática pedagógica;*
- 6) *Sistema Educacional e atuação profissional.*⁽⁴⁵⁾

Baseado nessa descrição específica a cada âmbito de conhecimento, priorizei os objetivos propostos neste referencial pedagógico-curricular de "Sistema Educacional e a atuação profissional", que descrevo abaixo:

Este âmbito de conhecimento na formação de professores é necessário, pois possibilita a compreensão das questões relativas tanto à estrutura do sistema educacional quanto àquelas relativas ao lugar e o exercício do professor dentro dele.

Além desse marco macro-estrutural, inclui a tematização da escola como local de trabalho: sua organização, relações internas e externas, gestão e projeto educativo.

A articulação da visão do sistema e da escola, permite que o futuro professor possa compreender suas determinações mútuas, promovendo a análise das instituições e a

Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF/DEPEF/CGEP, dezembro, Documento Preliminar, Mimeo, p. 89.

⁽⁴⁵⁾ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas. (1997). *Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF/DEPEF/CGEP, dezembro, Documento Preliminar, Mimeo, p. 92.

identificação de possíveis transformações no âmbito da escola e no nível do sistema.

Um processo de análise dessa natureza abre possibilidades de uma compreensão ampla da estrutura geral e do vínculo que o professor pode estabelecer com ela.⁽⁴⁶⁾

Essa escolha não foi aleatória ou meramente por acaso, mas justifica-se pela razão dos objetivos deste âmbito de conhecimento apresentarem convergência com o componente curricular Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental (1º Grau), presente nos atuais Cursos Normais, objeto de investigação deste trabalho acadêmico.

A proposta apresentada para esse âmbito de conhecimento traz, inicialmente, questões inquietantes, significativas e inovadoras, de grande contribuição à formação do professor, mas que merecem uma discussão circunstanciada, a ponto de não galgar somente um espaço legal no currículo, mas de contribuir efetivamente no seu campo específico.

Com essa perspectiva, vejo a possibilidade desse âmbito de conhecimento rever e ampliar a condição de existência da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, legalmente instituída no currículo dos cursos de formação de

⁽⁴⁶⁾ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas. (1997). *Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF/DEPEF/CGEP, dezembro, Documento Preliminar, Mimeo, p. 102.

professores, à necessidade e importância desta, ou de outra disciplina similar, na prática reflexiva desses profissionais.

É com este objetivo, resgatado da minha prática profissional como professor de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, que vislumbro poder contribuir com este trabalho acadêmico para ampliar a visão dos educadores sobre o papel desta disciplina na formação dos futuros mestres da educação básica.

Sob a luz dos programas de curso/trabalho dos professores de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, penso em refletir/discutir a trajetória histórica e pedagógica da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental nos cursos de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, a partir de alguns dos elementos que contemplam um programa de curso, quais sejam objetivos, conteúdos e bibliografia.

CAPÍTULO IV

*A cada encontro: **imprevisível.***

*A cada interrupção da rotina: **algo inusitado.***

*A cada elemento parecidamente conhecido: **aspectos desconhecidos.***

*A cada encontro: **um novo desafio, mesmo que supostamente já conhecido.***

*A cada tempo: **novo parto novo, compromisso fazendo história.***

*A cada conflito: **rompimento do estabelecido para a construção da mudança.***

*A cada emoção: **faceta insuspeitável.***

*A cada encontro: **descobrimientos de terras ainda não desbravadas...***

MADALENA FREIRE

OS DESAFIOS DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

**ANALISANDO VELHOS PROBLEMAS,
BUSCANDO NOVAS COMPREENSÕES**

ADENTRANDO OS CAMINHOS...

FINALIZANDO A CAMINHADA

Ciente das limitações metodológicas presentes neste trabalho, por não cotejar o trabalho explícito em sala de aula, procurei neste capítulo analisar os enfoques / eixos de análise proclamado pelos professores nos diferentes planos de ensino analisados, apreendendo possíveis tendências / abordagens privilegiadas no momento atual e assim discutir seus referenciais teórico-metodológicos na formação desses profissionais, bem como ampliar o debate sobre o conhecimento desta disciplina para a carreira e profissionalização do professor.

É esse resultado, da análise de 78 planos de ensino dos professores de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, profissionais da rede pública estadual de ensino do Estado de São Paulo, atuantes nos Cursos Normais, que ofereço ao leitor nesta etapa final do trabalho, engrossando o coro daqueles que defendem a importância e a permanência do conhecimento que esta disciplina tem na formação dos profissionais da educação. Sua forma e conteúdo são possíveis de mudanças e/ou transformações, basta a ousadia do novo.

4.1. Cruzando estradas: reflexões de uma caminhada

Repensar a formação de professores, buscando um professor reflexivo, significa, dentre outras ações, reestudar o currículo dos atuais cursos normais.

O alcance desse propósito requer uma proposta curricular debatida, considerando os conflitos presentes nas questões conjunturais e estruturais, emergindo assim, um currículo pensado a partir do cotidiano escolar articulado aos seus determinantes mais amplos.

Na trajetória construída até aqui, procurei demonstrar, através das diferentes pesquisas apontadas, o empobrecimento e as sucessivas tentativas de revitalização dos cursos de formação de professores em nível médio. As causas são variadas, indo desde as questões históricas, passando pelas de caráter legal, até as conjunturais.

A mudança desse quadro, requer a definição e efetivação de políticas públicas, com prioridade à formação de profissionais para o magistério, o que implica alterações substantivas, principalmente, relacionadas à valorização do magistério, concernentes às questões salariais e às condições de trabalho.

Um segundo ponto, que caminha simultaneamente com o primeiro, diz respeito ao currículo desses cursos, denunciado em diversas pesquisas como extremamente precário, entre as quais YUNES (1981), SOUZA (1984), VECINA (1986), MIDÉA (1986), bem

como o estudo do CENAFOR (1986), que revela esse curso como sendo uma

"das habilitações mais fracas em conteúdo científico, ao mesmo tempo que abriu mão das suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais. (...) A Habilitação Magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor de escola elementar: a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular. Isto porque o curso desdobra-se em grades curriculares sofisticadas quanto à nomenclatura e vazias quanto ao conteúdo pedagógico" (CENAFOR, 1986:25).

Em consonância com o exposto anteriormente, GATTI (1997:44) sinaliza em um contexto mais amplo as questões apontadas anteriormente e declara que *"os currículos denotam inespecificidade e grande incoerência quanto aos objetivos da habilitação"*.

Segundo a autora, essa situação se dá porque grande

"parte dos docentes dos cursos que formam professores, desconhecem a própria estrutura curricular formal do curso em que sua disciplina se acha inserida. Este desconhecimento se amplia quanto ao porquê de uma dada disciplina ser dada em tal ou

qual momento e quais as relações dela com as demais disciplinas no mesmo nível e com as hierarquicamente anteriores ou posteriores. Falta uma verdadeira visão curricular e, assim, cada disciplina adquire um caráter de todo quando é apenas parte" (GATTI, 1997:95-96).

Enriquecendo essa discussão, pude vivenciar como professor de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, situações semelhantes às colocadas neste trabalho, entre as quais, a falta de capacitação aos professores dos atuais cursos normais, bem como a ausência de articulação dos conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas, voltados para um projeto mais amplo, que buscasse uma unidade na formação do professor.

Permeando essa perspectiva, na tentativa de entender a problemática da formação de professores em nível médio, adentrei nesta realidade na busca de uma compreensão mais ampla sobre a questão, especialmente sobre a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, pois vejo a mesma atrofiada no currículo desse curso, por razões já mencionadas por GATTI (1997), aliada à pobreza de estudos que propiciem uma análise mais fecunda e um conhecimento crítico-reflexivo dos objetivos desta disciplina, por parte de alguns docentes, como já apontado em pesquisa realizada por GATTI et al. (1977) e a sua finalidade na formação do professor alfabetizador.

Assim, essas lacunas existentes apontam para a necessidade de um revisão, a iniciar pela sua trajetória, como fiz no

capítulo anterior desta Dissertação, considerando suas dificuldades e avanços, mas também examinar quais têm sido nesta década os focos/eixos de discussão desta disciplina nesses cursos.

Esta averiguação denotará essas vicissitudes da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, bem como a adequação/contribuição dos objetivos/conteúdos na formação desses profissionais consentânea ao cenário atual, qual seja, o estudo a partir das políticas educacionais como eixo de análise, que envolverá como pano de fundo a legislação educacional, tendo como foco primaz a organização escolar brasileira.

É esse o desafio a superar, pois acredito ser um dos caminhos para chegarmos a formação de profissionais crítico-reflexivos, tão necessários à sociedade brasileira nesse final do milênio, frente as mudanças tecnológicas e as novas relações sociais e de trabalho, impostas pela era da informatização e da globalização da economia.

4.2. Abrindo o Cenário: um primeiro olhar sobre os planos de ensino dos professores de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental

Ao abrir esse cenário, visando um olhar analítico sobre os planos de ensino da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, vejo a necessidade de inserir uma breve discussão sobre o planejamento (ação) e o plano de ensino (registro), com a finalidade de pontuar meu entendimento sobre esse instrumento utilizado na prática dos educadores.

Sabe-se muito bem que diferentes estudiosos da área já debateram inúmeras vezes acerca desse tema. Como não é meu intuito aprofundar essa questão, farei algumas observações que me parecem necessárias, importantes para entender como esses instrumentos vêm se pautando atualmente na educação brasileira.

Assim, vale ressaltar as idéias de LUCKESI (1992:117), quando define que o *"ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido"*.

Desta forma, fica evidente que, quando um professor seleciona objetivos a serem alcançados e determinados conteúdos, o faz em consonância às suas convicções ideológicas, considerando o modelo de sociedade em que acredita e que, por sua vez, serve a esse planejamento.

Ainda sobre o planejamento, vale ressaltar que este tem uma amplitude muito maior do que alguns imaginam. O mesmo não é

"exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será, sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados" (LUCKESI, 1992:119).

Devido a isso, o planejamento, instrumento de eficiência na educação escolar, pode ser visto colado nas relações de poder, manifestado ao longo da história da sociedade e da educação brasileira atendendo aos interesses econômico-políticos das classes dominantes.

Com isso, diversas tendências foram pautando o cenário da escola brasileira, exigindo diferentes formas de planejamento, entre as quais: tendência tradicional, o movimento escolanovista, a pedagogia tecnicista, a tendência crítico-reprodutivista e a tendência crítica.⁽¹⁾

⁽¹⁾ Para saber mais sobre a questão, consultar:

- LIBÂNEO, José Carlos. (1990). Democratização da Escola Pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola.
- SAVIANI, Dermeval. (1988). Escola e Democracia. São Paulo: Cortez.

A diversidade de cada uma dessas tendências reflete novos contextos escolares, o que exige do educador ser um conhecedor

"da educação brasileira, sua história, tendências; o que significa entender muito bem as relações da educação escolar e da sociedade, tendo clareza dos condicionantes da ação docente, assim como das possibilidades reais que a mesma tem, no processo geral de transformação da sociedade" (FUSARI, 1990:13).

Nessa direção é que o professor dos Cursos Normais deve convergir sua reflexão, quando discute os objetivos gerais do curso e, mais especificamente, quando estabelece objetivos da sua disciplina.

Nesse aspecto, espera-se do professor, a elaboração de um plano de ensino com organicidade, assegurando clareza e precisão nos diversos itens que compõem esse documento.

Os objetivos gerais retratam os propósitos a serem alcançados, pressupondo um conteúdo, ao qual subjaz uma concepção de homem / mundo / sociedade que se pretende discutir com os futuros mestres. Os objetivos específicos apresentam com particularidades os propósitos almejados nos objetivos gerais que, por sua vez, definirão quais conteúdos são necessários para o alcance dos objetivos pretendidos.

A determinação dos objetivos gerais e específicos, conteúdos e bibliografia selecionada, assim como das estratégias/procedimentos de ensino e da avaliação devem estar em perfeita consonância, a ponto tal, que se perceba nitidamente a congruência entre os citados itens.

Definida a importância dos componentes utilizados na elaboração de um plano de ensino, visto não como um ato neutro, mas como expressão de um "*ato político-social, científico e técnico*" (LUCKESI,1992:119), vale a pena verificar e analisar a predominância/ausência de determinados elementos e qual a relação estabelecida entre os mesmos nos planos de ensino da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental.

Com certeza, o plano de ensino pode não expressar a aula propriamente dita. É evidente que algumas discrepâncias muito provavelmente irão acontecer entre o intencionado e a prática vivenciada. Entretanto, pode-se considerar um plano de ensino como uma intenção do professor em atingir determinadas metas no seu trabalho docente, através de determinados conteúdos e que só se efetivará com a seleção de uma bibliografia, calcada em certos procedimentos metodológicos.

Nesse sentido, o Quadro 27 reflete o corpo estrutural desses documentos, que os professores desta disciplina, na sua maioria/minoria, utilizam como referência/modelo:

QUADRO 27
COMPONENTES DOS PLANOS DE ENSINO ADOTADOS PELOS
PROFESSORES DA DISCIPLINA ESTRUFUNC (*)

Planos de Ensino	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Avaliação	Referências Bibliográficas	Observações
01	X	X	X	X		CEFAM - 1995
02	X	X	X	X		CEFAM - 1996
03	X	X	X	X	X	CEFAM - 1996
04	X	X	X	X		CEFAM - 1996
05	X	X	X	X		CEFAM - 1996
06	X	X	X	X	X	CEFAM - 1996
07	X	X	X	X	X	CEFAM - 1996
08	X	X	X	X		CEFAM - 1996
09	X	X	X	X	X	CEFAM - 1996
10	X	X	X	X	X	CEFAM - 1996
11	X	X	X	X		CEFAM - 1997
12	X	X	X	X	X	CEFAM - 1997
13	X	X	X	X	X	CEFAM - 1997
14	X	X	X	X	X	CEFAM - 1997
15	X	X	X	X		HEM - 1996
16	X	X	X	X		HEM - 1996
17	X	X	X	X		HEM - 1996
18	X	X	X	X		HEM - 1996
19	X	X	X	X		HEM - 1996
20	X	X	X	X	X	HEM - 1996
21	X	X	X	X		HEM - 1996
22	X	X	X	X		HEM - 1996
23	X	X	X			HEM - 1996
24	X	X	X	X	X	HEM - 1996
25	X	X		X		HEM - 1996
26	X	X	X	X	X	HEM - 1996
27	X	X	X	X		HEM - 1996
28	X	X	X	X		HEM - 1996
29	X	X	X	X	X	HEM - 1996
30	X	X	X	X		HEM - 1996
31	X	X	X	X		HEM - 1996
32	X	X	X	X		HEM - 1996
33	X	X	X	X	X	HEM - 1996
34	X	X	X	X		HEM - 1996
35		X			X	HEM - 1996
36	X	X	X	X	X	HEM - 1996
37	X	X	X	X		HEM - 1996
38	X	X	X	X	X	HEM - 1996
39	X	X			X	HEM - 1996
40	X	X	X	X	X	HEM - 1996
41	X	X	X	X		HEM - 1996
42	X	X	X	X	X	HEM - 1996
43	X	X	X	X		HEM - 1996
44	X	X	X	X	X	HEM - 1996

QUADRO 27
COMPONENTES DOS PLANOS DE ENSINO ADOTADOS PELOS
PROFESSORES DA DISCIPLINA ESTRUFUNC (CONTINUAÇÃO)

Planos de Ensino	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Avaliação	Referências Bibliográficas	Observações
45	X	X				HEM - 1996
46	X	X	X	X		HEM - 1996
47	X	X	X	X		HEM - 1996
48	X	X	X	X		HEM - 1996
49	X	X	X	X		HEM - 1996
50	X	X	X	X		HEM - 1996
51	X	X	X	X		HEM - 1996
52	X	X	X	X	X	HEM - 1996
53	X	X	X	X		HEM - 1996
54	X	X	X	X	X	HEM - 1996
55	X	X	X	X		HEM - 1996
56	X	X	X	X	X	HEM - 1997
57	X	X	X	X		HEM - 1997
58	X	X	X	X		HEM - 1997
59	X	X	X	X	X	HEM - 1997
60	X	X	X	X	X	HEM - 1997
61	X	X	X	X	X	HEM - 1997
62	X	X				HEM - 1997
63	X	X	X	X		HEM - 1997
64	X	X	X	X		HEM - 1997
65	X	X	X	X		HEM - 1997
66	X	X	X	X		HEM - 1997
67	X	X				HEM - 1997
68	X	X	X	X		HEM - 1997
69	X	X			X	HEM - 1997
70	X	X			X	HEM - 1997
71	X	X	X		X	HEM - 1997
72		X	X	X		HEM - 1997
73	X	X		X		HEM - 1997
74	X	X	X	X		HEM - 1997
75	X	X	X	X		HEM - 1997
76	X	X	X	X	X	HEM - 1997
77	X	X	X	X	X	HEM - 1997
78	X	X	X	X		HEM - 1997
Total	76	78	71	69	30	78

(*) ESTRUFUNC - Sigla/abreviação utilizada rotineiramente pelos (as) alunos (as) do Curso Normal. No campo observações, fica caracterizada a origem dos planos de ensino e o ano letivo para o qual foi planejado.

Cada Delegacia/Diretoria de Ensino enviou dois planos de ensino, referentes às séries onde a disciplina em questão é ministrada, 3ª e 4ª séries.

Fonte: Elaborado a partir dos elementos coletados em 78 planos de ensino de 1995/1996/1997 dos Professores de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, pertencentes a Rede Pública Estadual de São Paulo, diversificando entre as modalidades Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério - HEM e Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs.

assinalado. Fica assim evidenciando que ele ignora o papel das indicações bibliográficas, julgando-as dispensáveis para referendar os demais elementos elencados anteriormente.

Assim, ocorre uma desconexão entre as partes do plano de ensino, apontada significativamente nesta ausência da bibliografia, elemento necessário, principalmente, à sustentação dos conteúdos selecionados. Com isso, perco de vista os objetivos específicos, pois não possuo nenhuma indicação que me leve a crer que os conteúdos elencados convergem para o atendimento desses objetivos.

Se por um lado, nota-se uma ausência marcante nas referências bibliográficas, por outro a ênfase dada aos conteúdos pressupõe uma tendência que pode ser explicada pela ênfase tecnicista que predominou e, nos faz crer, ainda ocupa um certo espaço entre os bancos escolares. Nessa ótica, parte-se do pressuposto de que o quantitativo extrapola o qualitativo, caindo na mera reprodução de conteúdos.

A dimensão crítica dos conteúdos ocupa lugar importante nesse processo, devendo articular uma formação teórica consistente, capaz de estabelecer uma integração com as demais ações propostas pelo professor, caracterizando o ciclo docente, que deve ser a luz que orienta o professor no processo ensino-aprendizagem.

O Quadro anterior constitui-se numa síntese dos componentes internos dos planos de ensino, desvelando a forma/modelo de como estes se constituem. Cada plano de ensino foi enumerado aleatoriamente, com sua origem localizada nos Mapas I e II⁽²⁾ e refletem a estrutura adotada pelos professores da referida disciplina

A estrutura dos planos de ensino que os professores de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental tomam como referência, apresentam-se com variáveis significativas. A predominância/ausência de itens básicos/elementares que constituem o referido documento, revelam dúvidas com relação aos propósitos maiores desses componente curricular e/ou aos diferentes aspectos que devem estar presentes no ato de planejar.

De um modo geral, constata-se que a presença entre os itens: objetivos - 97%, conteúdos - 100%, métodos de ensino - 91%, e ao processo de avaliação - 89%, demonstram a preocupação dos docentes quanto à organicidade e importância do referido documento, como subsídio à sua prática docente e como referência às demais disciplinas que compõem a formação profissional dos futuros mestres.

Por outro lado, a ausência de 62% das referências bibliográficas entre os planos analisados, revelam o desconhecimento ou a preocupação mínima por parte do professor com relação ao item

⁽²⁾ A combinação desses Quadros e Mapas facilitam uma compreensão fiel do universo da pesquisa, bem como sua representatividade/localização geográfica entre as diferentes regiões do Estado de São Paulo. Maiores detalhes, consultar Mapas 1 e 2, junto às páginas 21 e 22 - Capítulo I dessa Dissertação de Mestrado.

4.3. Revisitando o cenário, desvendando a situação da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo

Essa análise realizada baseia-se nos planos de ensino apresentados por 64 Delegacias de Ensino/Diretorias de Ensino, integrantes da rede pública oficial do Estado de São Paulo. Ao todo são 78 planos de ensino, haja vista que algumas escolas de uma mesma região enviaram outros planos, o que explica o número de documentos a serem analisados.

O foco de análise concentrar-se-á em três dimensões:

- os objetivos propostos para a disciplina em questão;
- os conteúdos programáticos selecionados;
- as referências bibliográficas indicadas.

Vale acrescentar que os itens, procedimentos de ensino/estratégias e avaliação, elementos que integram um plano de ensino, não serão focalizados com a mesma profundidade que os itens anteriores, haja vista que estes requereriam um referencial teórico que embasasse uma discussão maior sobre os mesmos, o que não configura neste momento, como interesse principal desta pesquisa. A presença de um suporte teórico sobre essas questões, faz-se necessária e possibilita o direcionamento para novos trabalhos

acadêmicos que discutam essa questão não só neste componente curricular, mas também na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental da educação básica.

Assim, dentro da organicidade necessária à elaboração de um plano de ensino, espero revelar com essa sucinta descrição analítica dos procedimentos de ensino/estratégias e avaliação, dados que permitam extrair um entendimento mais próximo da realidade vivida no currículo escolar, em especial, em Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental.

Assim, enfocarei os três primeiros itens assinalados: objetivos, conteúdos programáticos e referências bibliográficas.

4.3.1. - Objetivos

Ao impor o alcance de determinados objetivos, o professor não deve desconhecer a política federal que está sendo implementada e/ou valorizada para a formação do educador, fazendo a interface com a política estadual/local, vinculando esses objetivos gerais/específicos numa relação concreta que envolve disciplina, aluno e escola.

Assim uma coerência entre as partes de um plano deve ser observada com rigor, mantendo uma seqüência lógica, de forma que os conceitos e habilidades que se deseja atingir estejam inter-relacionados, possibilitando, principalmente aos alunos, uma

visão de conjunto da disciplina em si e como esta se relaciona com as demais.

Com isso, é possibilitada ao aluno uma identidade dos objetivos da disciplina com seus anseios próprios, suas expectativas em relação à sua formação profissional, proporcionando uma afinidade entre sujeito e objeto, concorrendo para o alcance de resultados mais significativos.

Com base nessas questões, apreendi através da leitura analítica dos planos de ensino desta disciplina, uma diversidade de objetivos entre os planos, com possibilidade de agrupamento, visando a uma aproximação dos ideais a que cada um recorre e explicita como essencial à formação do futuro professor.

Os objetivos indicados privilegiam diferentes tendências. Assim foi possível agrupá-los, levando-se em conta suas afinidades, gerando um quadro analítico com três tendências:

- legalista;
- histórico-legalista;
- histórico-crítico-legalista.

Com a predominância de 68% dos planos analisados, a tendência legalista apresenta o ensino e a escola sob o enfoque tecnicista-sistêmico, tendo como único eixo de análise, a legislação do ensino. Pautando-se nessas premissas, esta disciplina acaba tendo um olhar fragmentado, na medida em que restringe o cenário político-educacional a uma visão micro da educação brasileira, privilegiando o estudo da escola como mera cumpridora das ordens

emanadas do sistema, desprezando o contexto educacional sob o qual esta foi organizada.

Assim, estipula como campo de abrangência:

- a organização e a escrituração escolar, a evolução do sistema educacional, noções de sistema, sistema escolar e sistema de ensino; estrutura administrativa e didática do sistema escolar; a análise dos recursos humanos da escola, bem como direitos e deveres do professor, o conhecimento da estrutura administrativa do ensino brasileiro, o estudos das leis, decretos, resoluções regulamentadores da legislação vigente.

As formulações mais utilizadas são:

- *"Analisar e interpretar a Legislação Educacional Brasileira, sob o enfoque sistêmico (CEFAM - 05/1996) (HEM - 43/1996);*
- *Adquirir visão panorâmica da legislação (HEM - 48/1996);*
- *Compreender e interpretar direitos e deveres pertinentes ao exercício profissional do magistério (HEM - 22/1996);*
- *Adquirir noções de escrituração escolar (HEM - 23/1996);*
- *Analisar a escola do ponto de vista de suas necessidades referentes a recursos materiais e humanos (HEM - 44/1996);*

- *Conceituar currículo, núcleo comum, definindo matérias, áreas de estudo e disciplina (HEM - 25/1996)".*

Esse campo de conhecimento pauta-se nas diretrizes curriculares que reordenaram o ensino profissionalizante, por ocasião da implantação da Lei 5.692/71.

Nessa ocasião (1979), foram editados os "*Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes*"⁽³⁾ para cada componente curricular da antiga Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério. O objetivo do documento era subsidiar o trabalho do professor. Especificamente, com a disciplina ora em estudo, tratava-se da única orientação existente no momento, pois se fazia recente sua integração ao currículo escolar.

Dentro desta explicação, por ser a única orientação curricular existente e, por sinal, bem difundida nos cursos de formação de professores, se faz presente em 68% dos planos de ensino que integram essa tendência. Desses, 42% seguem fielmente as orientações explicitadas nos Guias Curriculares. As proposições elencadas nos demais - 58%, apresentam pequenos avanços em relação a essas diretrizes curriculares.

Esses achados assentam-se com propriedade, haja

⁽³⁾ Cf. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1979). *Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério: Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes*. São Paulo, SE/CENP. In: *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau*, p. 52-69. (Anexo ao final dessa Dissertação de Mestrado).

vista que a reunião de dezenove professores dos CEFAMs e Equipes Técnicas da CENP, ousou a elaboração de uma versão preliminar da Proposta Curricular de *"Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau"*.⁽⁴⁾ Esse documento ficou apenas na sua versão preliminar, não obtendo prosseguimento.

Tratando-se de um instrumento subsidiador à discussão da disciplina nos cursos de formação de professores, não houve divulgação e acompanhamento adequados, visando incrementar um documento consistente, capaz de influenciar e determinar um olhar consoante ao contexto educacional e com as diretrizes próprias colocadas atualmente para o componente curricular em discussão, não favorecendo uma prática diferente da vivenciada anteriormente.

Conseqüentemente, essa primeira tendência conquistou um espaço predominante, com suas bases voltadas à uma concepção tecnicista, imposta na educação durante o regime militar, conferindo à disciplina um quadro teórico divergente, distante do contexto instaurado nos dias atuais.

Sob esses aspectos, pode-se apreender uma pulverização de objetivos, que caminham para atender ao modismo do momento, utilizando-se de chavões como *"exercício/prática da cidadania"* (HEM - 34/1996), *"compreensão crítica da realidade educacional"* (HEM - 66/1997) , *"função social da escola"* (CEFAM - 08/1996), *"visão sócio-política e transformadora da educação"*

⁽⁴⁾ In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1992). *Proposta Curricular de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau - HEM/CEFAM - Diretrizes Gerais*. São Paulo. SE/CENP.

(CEFAM - 07/1996), "*valorização do educador*" (HEM - 73/1997), entre outros.

Nessa onda do modismo, muito provavelmente algumas intenções podem ser mal interpretadas, como esta que o professor aponta como objetivo "*entender a escola como um espaço crítico e um agente social de mudança*", mas apresenta como conteúdo, somente "*o estudo da Lei 5.692/71*" (HEM - 41/1996).

É possível desenvolver o espírito crítico, através da Lei 5.692/71. Tudo vai depender dos subsídios, ou seja, qual literatura educacional foi selecionada por esse docente para o atendimento desse objetivo. A questão intrigante é que o mesmo não os cita, não revelando uma compatibilidade entre o objetivo anunciado e os elementos posteriores que compõem um plano, possibilitando a conclusão que o primeiro item não se sustenta na relação global com os demais.

Desde então, como mencionado no plano de ensino em questão, o estudo por si só da legislação não possibilita ao educando, a formação de um pensamento crítico, carecendo de um envolvimento de outros instrumentos de trabalho, capazes de propiciar o estabelecimento de diferentes óticas, numa relação histórico-crítico.

É importante salientar que estes tipos de objetivos são chamados "*chavões*", pois ao lado dos conteúdos e da bibliografia soam sem uma substancialidade bem construída, que conduza a um salto de qualidade.

O interessante é apontar que muitos dos objetivos elencados são pertinentes, vistos isoladamente; quando confrontados com os conteúdos programáticos não se sustentam. Então decorre a questão sobre desenvolver uma postura crítica ou reflexiva, somente com a análise textual da legislação. Não que isto seja impossível, porém, é de se supor que o plano de ensino deva conter uma bibliografia que lhe dê o suporte necessário para se viabilizar. A literatura educacional aponta diversos autores/trabalhos com críticas consistentes a respeito do processo de elaboração e os resultados obtidos na Legislação, principalmente com referência às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Como exemplo, vale citar o livro de Dermeval SAVIANI (1988), *"Política e Educação no Brasil - O Papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino"*, que traz todo um histórico-analítico das Leis Federais 4.024/61 e 5.692/71. Essa importante contribuição, ou outra sobre o tema, não foi indicada na bibliografia desses planos de ensino, o que mais uma vez permite concluir o equívoco nos objetivos apresentados.

Outro agrupamento desponta sob um enfoque histórico do ensino e das organizações escolares, inferindo aspectos de ordem histórica sob uma perspectiva de análise da legislação. Apesar do eixo básico de análise ainda constituir-se na legislação, neste alia-se a historicidade da educação. Com base nessas características, emerge uma segunda tendência, aqui denominada histórico-legalista.

O corpo de conhecimentos dessa tendência prioriza como objetivo central:

- analisar aspectos históricos e legais da realidade educacional.

Assim, os temas/assuntos que se pretende discutir enfocam os movimentos educacionais, a política educacional, as lutas pela ampliação e qualidade da escola pública, sistemas de ensino, estrutura do ensino brasileiro, formação e valorização do educador, descentralização administrativa prevista na legislação, projetos e concepções/tendências pedagógicas.

As intenções declaradas nessa tendência perpassam os seguintes propósitos:

- *"Reconhecer a relação entre as diferentes estruturas do ensino brasileiro e nos diversos períodos da nossa história (HEM - 78/1996);*
- *Perceber as finalidades sócio-educacionais de responsabilidade da escola, enquanto instituição vinculada aos órgãos de administração e supervisão educacional (HEM - 18/1996);*
- *Possibilitar a compreensão dos dispositivos legais constituídos pelas forças sócio-econômico-políticas na sociedade (CEFAM - 08/1996);*
- *Compreender a organização e o funcionamento do sistema escolar (CEFAM - 01/1995);*
- *Compreender a evolução da escolaridade obrigatória, do ensino primário na Lei*

4.024, Lei 5.692/71 e na nova LDB - Lei 9394/96 (HEM - 60/1997);

- *Analisar os fatores e condições sociais de produção e reprodução do analfabetismo no Brasil (HEM - 57/1997)".*

A tendência histórico-legalista ainda caminha lentamente, pois apenas 23% dos planos de ensino podem ser incluídos nessa tendência. O que se pode dizer, preliminarmente, é que estes desprendem-se de uma visão micro da escola, aos menos do ponto de vista histórico, contextualizando o eixo analítico sobre a educação brasileira.

Consequentemente, essa tendência exigirá um trabalho paralelo com História da Educação, também apontado por SILVA (1986) em suas considerações sobre questões inerentes à disciplina ora em pauta.

Sob essa perspectiva é que se torna possível o estudo do contexto educacional, aliando o histórico com o legal, pois *"o exame do problema dos objetivos no texto da lei não se esgota na análise da letra (. . .) examinar o contexto significa, neste caso, analisar a sociedade brasileira"* (SAVIANI,1986:136) no período em que a lei foi elaborada.

Assim, o trabalho conjunto com a disciplina História da Educação enriquece o estudo da legislação, possibilitando uma visão para além dos fatos.

Neste caso, pressuponho que outras referências bibliográficas foram selecionadas, face às abordagens sobre a escola e o ensino não se restringirem somente à legislação. Essa suposição é decorrência ao fato de que 67% dos planos de ensino incluídos nessa tendência citam bibliografia, mas o fazem através de uma ou duas citações bibliográficas. Os demais 33% não fazem qualquer referência bibliográfica, levantando assim, dúvidas sobre a coerência interna anunciada, mesmo com o amadurecimento do posicionamento político-pedagógico, apontado com relação aos objetivos pretendidos.

Não obstante, 9% dos planos de ensino analisados, anunciam uma dimensão crítica do ensino e da escola, esforçando-se por uma análise dos fatores que interferem na estrutura do ensino e no funcionamento da mesma.

Uma visão mais abrangente do cotidiano escolar é possível, se considerarmos também o contexto educacional em que a escola se insere, juntamente com as políticas educacionais que lhe dão sustentação. Essa ótica busca um novo sentido para a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, consentânea ao período político vigente.

Conseqüentemente, esse agrupamento define uma terceira tendência, que aqui chamarei histórico-crítico-legalista. Por sua vez, acredito ser o caminho que converge para os objetivos desta disciplina no contexto atual. Discutir o ensino e a escola tão somente é dar muito pouco à formação política do professor alfabetizador. Há de se atribuir à Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, a tarefa de debater as políticas educacionais, sua formulação e seus desdobramentos na escola e no ensino.

Nota-se uma preocupação em abandonar aquela visão sistêmica, tecnicista e legalista, abrindo um novo olhar sobre as organizações escolares. Com isso, a legislação desloca-se do eixo de análise central, prioritário e constitui um referencial privilegiado.

Assim, juntamente com a literatura educacional existente, é possível um estudo mais aprofundado acerca do cotidiano escolar, propiciando uma reflexão crítica dos documentos e textos legais e, por decorrência, das políticas educacionais.

Este campo de conhecimento recorre a alguns dos citados anteriormente, com a mudança em relação ao eixo de análise, que neste situa-se sob uma visão histórica, necessária ao entendimento do contexto educacional vigente, mas utilizando da diversidade de textos/autores que se dedicam à análise das políticas educacionais. A este soma-se o olhar do ponto de vista legal, confrontando o proclamado na legislação e o cotidiano escolar.

Nesta tendência podem ser incluídos os seguintes objetivos:

- *"Entender a escola como um espaço que pode possibilitar o avanço da educação, contribuindo para a formação de um indivíduo cidadão e conhecedor do seu papel na sociedade brasileira (HEM - 42/1996).*
- *Relacionar a situação e perspectiva da Educação Básica dentro do Plano Decenal (HEM - 76/1997).*

- *Analisar o processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apreendendo as mudanças provocadas no ensino(CEFAM - 14/1997).*
- *Como reflexo das mudanças da nova LDB, refletir sobre a função social da escola (HEM - 38/1996).*
- *Despertar o senso crítico do aluno, propiciando diferentes caminhos, que compreendam desde a análise da legislação (aspecto estrutural) até um contexto mais amplo da educação brasileira (aspecto conjuntural) (CEFAM - 06/1996).*
- *Compreender o papel da Constituição Federal na educação brasileira, estabelecendo um paralelo entre o ideal e o real (CEFAM - 10/1996).*
- *Ter conhecimento das organizações auxiliares da escola, podendo vivenciar através do estágio supervisionado, como essas organizações se relacionam com a escola e a comunidade (HEM - 61/1997).*
- *Refletir sobre o papel do Estatuto da Criança e do Adolescente e suas influências na escolarização obrigatória (CEFAM - 03/1996)".*

A prática dos professores inseridos nesse grupo, apesar de minoria, desponta para o rompimento do único eixo de análise, mostrando-se capaz de viabilizar caminhos alternativos para

o trabalho docente desta disciplina, tornando-a mais receptiva aos alunos e coerente com seus princípios atuais.

Por outro lado, essa prática se sobrepõe às anteriores, pois pode-se dizer que, com relação aos objetivos que se deseja alcançar, grande parte dos planos de ensino revela-se imerso no tecnicismo, gerando um referencial antagônico à uma concepção orgânica de educação.

Com relação aos objetivos, acrescentam-se ainda ao material consultado, alguns limites de análise, devido às condições de apresentação, entre as quais:

- a existência de planos com objetivos vagos, caracterizando mais um comentário sobre a disciplina;
- a substituição dos conteúdos por objetivos, ou seja, o plano inicia referindo-se aos conteúdos, isto é, cabe ao leitor levantar quais possíveis objetivos poderiam ser alcançados com os conteúdos apontados;
- a incoerência e desatualização dos objetivos em relação aos conteúdos.

Em suma, há vestígios de mudança no produto esperado desse componente curricular mas, a bem da verdade, vejo ainda raízes muito fortes no ideário do regime militar, onde a legislação era questão de ordem. Pressupõe-se, então, que a formação de um bom professor, deve remeter à disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, o exímio conhecimento das leis, como uma fonte de riqueza ao trabalho docente. Assim, a lei assume papel único da verdade, não existindo nada mais além dela.

4.3.2. - Conteúdos Programáticos

Assim como aos objetivos, à seleção/escolha de conteúdos de ensino deve preceder um estudo coletivo, visando manter uma coerência com os objetivos maiores do curso, juntamente com as demais disciplinas e internamente, coeso com os objetivos específicos.

Um primeiro ponto a ser considerado trata-se do conhecimento, pelo professor, da programação oficial na qual são fixados os conteúdos de cada matéria, quer em âmbito federal como estadual. No caso do Estado de São Paulo têm-se as Propostas Curriculares.

Concorrendo para o atendimento desse fator, a seleção dos conteúdos programáticos deve ser realizada, levando-se em conta a *"correspondência entre os objetivos e os conteúdos, o caráter científico, o caráter sistemático, a relevância social e a acessibilidade e solidez"* (LIBÂNEO, 1991:142/144).

Desta forma, cabe ao professor articular essas dimensões, aglutinando o conhecimento científico ao histórico e social, haja vista que os conteúdos refletem, de certa maneira, os interesses políticos e econômicos da classe dominante. Nesse sentido, o professor deverá estabelecer uma estreita ligação entre objetivos/conteúdos, mediando experiências, que atendam não só um conhecimento técnico-científico da matéria, como também uma visão

histórico-crítica deste para com a formação profissional do futuro professor, desvelando a citada dominação.

A análise dos planos de ensino de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, apresenta um conteúdo programático predominante, com temas amplos e genéricos. Nota-se uma certa ampliação com relação ao eixo de análise, já explicitado nas diferentes tendências abordadas.

Por outro lado, há uma nítida concentração de conteúdos, recorrentes a duas fontes predominantes. A primeira trata-se dos *Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes - Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério (1979)*, com a seguinte apresentação dos conteúdos programáticos:

1. Sistema Escola Brasileiro

1.1. - Noções de sistema.

1.2. - Sistema escolar.

1.3. - Sistema escolar brasileiro.

2. Estrutura administrativa e estrutura didática do sistema escolar brasileiro.

2.1. - Estrutura administrativa.

2.1.1. - Níveis de administração educacional.

2.1.2. - Competência e legislação: órgãos normativos e consultivos.

3. A educação na legislação brasileira atual.

3.1. - Lei Federal 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Artigos que permanecem em vigor.

3.2. - Lei Federal 5.692/71 (fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o Ensino de 1º e 2º Graus).

- 3.2.1. - *Objetivos do ensino de 1º e 2º graus.*
- 3.2.2. - *Currículo (Ver Pareceres C.F.E. 45/72 e 853/72).*
- 3.2.3. - *Normas para matrícula e transferência de alunos.*
- 4. *Financiamento e Planejamento.*
 - 4.1. - *Do Planejamento Governamental ao Plano Escolar.*
- 5. *Ensino supletivo.*
- 6. *A escola de 1º grau.*
 - 6.1. - *A Organização formal da escola (Regimento, quadro de pessoal, etc.).*
 - 6.2. - *Relacionamento formal do professor com os demais elementos da escola.*
 - 6.3. - *Relações humanas e relações públicas na escola.*
- 7. *Recursos materiais da unidade escolar.*
 - 7.1. - *Edifício escolar, equipamento, utensílios.*
 - 7.2. - *Serviços de assistência ao escolar.*
 - 7.3. - *Associação de pais e mestres e outras instituições auxiliares da escola.*
- 8. *Noções de escrituração escolar.*
- 9. *Professores e especialistas de educação.*
 - 9.1. - *Lei 5.692/71.*
 - 9.2. - *Estatuto do magistério paulista.*
 - 9.3. - *Legislação estadual do funcionalismo público aplicável ao professor.*
 - 9.4. - *O magistério na legislação trabalhista e municipal.*⁽⁵⁾

⁽⁵⁾ Cf. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1979). *Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério: Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes*. São Paulo, SE/CENP. In: *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau*, p. 55-56.

A segunda, refere-se ao livro de Nelson Piletti, intitulado *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau*, predominante em relação à primeira fonte de referência, por ser um dos poucos livros disponíveis no mercado, de fácil acesso ao professor e por estar em consonância aos tópicos elencados anteriormente nos Guias Curriculares, os quais por sua vez, apresentam-se em parte desatualizados. Além disso, oferece os tópicos divididos por assuntos afins e esquematizados linearmente.

Uma soma significativa dos planos de ensino mesclam as primeiras orientações com esta segunda ou, na sua maioria, prendem-se à segunda orientação, sedimentada com os seguintes tópicos:

UNIDADE I - ORGANIZAÇÃO DO ENSINO BRASILEIRO

1. Sistema e Sistema Escolar.

1.1. - O que é sistema?

1.2. - O que é sistema escolar?

2. Sistema Escola Brasileiro

2.1. - Graus de ensino.

2.2. - Modalidades de ensino.

2.3. - Funcionamento do sistema escolar.

2.4. - Seletividade do sistema escolar.

3. Estrutura Administrativa do Ensino Brasileiro.

3.1. - Princípios Orientadores.

3.2. - Níveis administrativos.

3.3. - Sistema particular de ensino.

UNIDADE II - O ENSINO DE 1º GRAU.

4. Do Primário do 1º Grau.

4.1. - A escolaridade obrigatória nas Constituições brasileiras.

4.2. - A extensão da escolaridade obrigatória.

4.3. - O ensino de 1º grau.

5. *Objetivos do Ensino.*

5.1. - Objetivos gerais da educação nacional.

5.2. - Objetivos gerais do ensino de 1º e 2º graus.

5.3. - Objetivos do ensino de 1º grau.

6. *Currículo Escolar.*

6.1. - O que é currículo?

6.2. - Núcleo Comum.

6.3. - Matérias, atividades, áreas de estudo e disciplinas.

6.4. - Casos especiais.

6.5. - O "currículo oculto" e os livros didáticos.

7. - *Avaliação, Recuperação e Promoção.*

7.1. - *Rendimento Escolar.*

7.2. - *Recuperação.*

7.3. - *Aprovação ou reprovação?*

8. *Ensino Supletivo*

8.1. - *Finalidade do ensino supletivo.*

8.2. - *Exames supletivos.*

8.3. - *Outros cursos.*

UNIDADE III - A ESCOLA DE 1º GRAU.

9. *Organização Formal da Escola.*

9.1. - *A escola como organização.*

9.2. - *Estrutura administrativa da escola.*

9.3. - *Direção de escola.*

9.4. - *Orientação educacional e pedagógica.*

10. *Relações Humanas na Escola.*

- 10.1. - *Relações internas.*
 - 10.2. - *Relações externas.*
 - 11. *Recursos -Materiais.*
 - 11.1. - *O terreno.*
 - 11.2. - *O prédio da escola.*
 - 11.3. - *A sala de aula.*
 - 11.4. - *Dependências comuns.*
 - 11.5. - *Regime de trabalho.*
 - 12. *Organizações Auxiliares da Escola.*
 - 12.1. - *Serviços de Assistência ao Escolar.*
 - 12.2. - *Associação de Pais e Mestres (APM).*
 - 12.3. - *Centro Cívico Escolar (CCE).*
- UNIDADE IV - PROFESSORES E ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO**
- 13. *O Educador e a Lei*
 - 13.1. - *Formação.*
 - 13.2. - *Aperfeiçoamento e atualização.*
 - 13.3. - *Seleção e recrutamento.*
 - 13.4. - *Remuneração.*
 - 13.5. - *Carreira.*
 - 14. *A Valorização do Educador.*
 - 14.1. - *Condições de Trabalho.*
 - 14.2. - *Remuneração condigna.*
 - 14.3. - *Participação no processo de transformação social.*
 - 14.4. - *Autonomia.*
 - 14.5. - *Auto-realização.*
 - 14.6. - *Autovalorização.*⁽⁶⁾

⁽⁶⁾) Índice de conteúdos do livro *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau*. In: PILETTI, Nelson. (1996). *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau*. São Paulo, Ática, p. 4-6.

Dentro de uma análise quantitativa, 47% dos planos de ensino seguem, com freqüência, a organização estipulada pelo livro de Nelson Piletti. Os Guias Curriculares, organizados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, atingem apenas 6% dos planos de ensino, que tomam essas orientações com rigor.

Apesar dessa disparidade, existe um elo de ligação muito grande entre essas duas orientações. Na maioria dos planos de ensino analisados, os objetivos propostos para a disciplina em questão são deduzidos dos Guias Curriculares, porém os conteúdos seguem a organização proposta por Nelson Piletti.

Guiada por esta prática reprodutivista, desvinculada da reflexão coletiva dos professores que atuam nos cursos de formação de professores, a disciplina apresenta-se nesse quadro preocupante, face ao desconhecimento e às dificuldades de organização dos conhecimentos inerentes à política educacional brasileira dos últimos anos, que vem gerando e acrescentando novos conhecimentos à educação nacional.

Cabe ao professor uma constante atualização e a sistematização de conteúdos significativos, valorizando o currículo com diferentes abordagens, explorando outros temas sem deixar de vinculá-los aos aspectos sociais, políticos e econômicos.

Contrariando essa necessidade, os conteúdos revelam-se dentro de um avanço muito tímido, em relação aos assuntos/temas da década atual. Neste caso, há uma predominância sobre um conteúdo (Lei 4.024/61/Lai 5.692/71/Lai 7.044/82 e

legislações posteriores) que, atualmente, poderia ser visto do ponto de vista histórico, para o entendimento das relações sociais existentes no momento.

Atreladas a essa questão, a concentração e ampliação dos temas/assuntos indicados nos planos de ensino, se devem à falta de uma capacitação dos professores,⁽⁷⁾ bem como a uma orientação quanto à reordenação dos objetivos deste componente curricular na formação dos professores.

A capacitação insere novas reflexões e possibilita ao profissional oportunidades de mudança, na medida em que desenvolve e explicita um nível de compreensão, tanto em âmbito sociológico quanto filosófico das relações entre a sociedade e educação. A apropriação desse conhecimento mais amplo contempla uma análise das múltiplas relações do sistema educacional com a estrutura social, política e econômica do país, evidenciando o estudo das políticas educacionais, caminho norteador para uma mudança da prática pedagógica, apropriado do conhecimento necessário à essa transformação.

Isto, grosso modo, não se aplica à disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, uma vez que não houve/há uma capacitação em serviço contínua, gerando um caminho penoso aos profissionais da educação, que trabalham e reconhecem a

⁽⁷⁾ Capacitação específica à disciplina em questão ocorreram em meados de 1990/1992, quando a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas desencadeou algumas Orientações Técnicas, visando a elaboração da versão preliminar da Proposta Curricular, somando apenas dois encontros neste componente curricular em questão.

importância deste componente curricular nos Cursos Normais.

As pequenas mudanças colhidas em 9% dos planos de ensino podem ser atribuídas, possivelmente, ao esforço contínuo do profissional que, muito provavelmente, com recursos próprios, investiu na sua capacitação.

Outro fator de grande apreensão é que apenas 38% dos planos apresentam bibliografia, ficando em aberto a coesão entre as diferentes partes do plano. Com referência aos conteúdos, dúvidas podem ser levantadas com relação ao eixo de análise, devido à ausência de uma bibliografia que estabeleça uma fundamentação teórica que sustente as proposições anunciadas.

Na sua maioria, a visão da escola e do ensino prende-se a uma abordagem micro da educação brasileira. Pouquíssimos planos avançam para uma visão macro, inserindo as políticas educacionais num sentido mais amplo.

Majoritariamente, a legislação de ensino, mesmo com uma minoria utilizando-se de outros instrumentos, acaba sendo a matéria-prima desse componente curricular.

Além destes, uma discussão mais crítica das políticas educacionais, perpassando a relação educação-sociedade é veiculada em alguns planos, com o anúncio de novos enfoques / eixos de análise que podem redimensionar a disciplina ora em questão.

Nessa ótica, a tendência histórico-crítico-legalista revela em um dos seus conteúdos, discutir

"a função social da escola, abordando primeiramente a concepção de educação, educação e sociedade, escola e suas finalidades sócio-educacionais, escola como instituição vinculada aos órgãos governamentais, apontando a legislação como embasamento legal" (CEFAM - 10/1996).

Nessa seqüência, a abordagem proposta inicialmente para o conhecimento da organização escolar brasileira (Sistema, Sistema Escolar Brasileiro), destoa dos Guias Curriculares e do livro de Nelson Piletti. Aqui, o professor apresenta o tema discutindo *"A escola pública - democrática e universal?"* Nesse sentido, aborda *"os fatores intra e extra escolar pelo fracasso escolar e as causas da evasão e repetência nas classes menos favorecidas economicamente"*. (CEFAM -14/1997). Como referência bibliográfica, utiliza-se de textos compatíveis com o assunto em tela.

Dada a abrangência de temas/assuntos listados entre as tendências legalista, histórico-legalista e histórico-crítico-legalista, agrupei-os em blocos, ampliando os itens já comentados:

1. Sistema Educacional Brasileiro: noções de sistema, sistema escolar, sistema de ensino, a estrutura administrativa e didática do sistema escolar: órgãos e competências legais; instituições públicas e privadas: escolas públicas, particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas: organização e funcionamento; financiamento e planejamento: do planejamento governamental ao plano escolar.

2. Reformas de Ensino: legislação do ensino de 1º e 2º graus: estudo das leis 4.024/61, 5.692/71, 7.044/82; currículo do ensino de 1º e 2º graus: parecer C.F.E. 45/72 e 853/71; a nova LDB - Lei 9394/96;⁽⁸⁾ Deliberação CEE 03/91 e suas implicações na educação; ensino supletivo; noções de legislação: hierarquia e composição das leis; projetos: PROFIC, Ciclo Básico, Escola-Padrão; reorganização da rede pública estadual de São Paulo - Escola de Cara Nova.

3. História da Educação: legislação educacional no Império; as escolas normais; as lutas pelo direito e acesso à escolarização; o ensino religioso e a liberdade do ensino; origem e noções gerais da linha filosófica da educação brasileira; a educação na Constituição; educação e desenvolvimento social: fatores históricos e políticos.

4. Organização e Funcionamento Escolar: função social da escola; formação do professor em nível de 2º grau; a organização formal da escola de 1º grau: regimento, quadro de pessoal, relações humanas; a avaliação/ rendimento escolar: normas gerais para avaliação, recuperação e promoção de alunos; projetos de reforço; fracasso escolar; evasão e repetência; Pré-Escola: organização formal; educação especial; noções de escrituração escolar; recursos materiais; serviços de assistência ao escolar; categorias do pessoal escolar: administrativo, docente, discente, técnico, auxiliar;

⁽⁸⁾ Por ser uma LDB recentemente promulgada, pouquíssimos planos de ensino referiram-se a Lei 9394/96, sendo espantoso tal atitude, mesmo porque, não se justifica a ausência do estudo de diversos artigos referentes ao processo de elaboração, demorado e conflituoso, desta Lei no Congresso Nacional. Sendo assim, neste momento em que a LDB já está sancionada, principalmente os planos de ensino de 1.997 já deveriam ter incluído-na no rol de conteúdos, visto as mudanças prementes estabelecidas pela própria.

associação de pais e mestres; Centro Cívico Escolar; Grêmio Estudantil e outras instituições auxiliares da escola.

5. Política Educacional: a Constituição e suas implicações no meio educacional; plano decenal; municipalização; políticas de valorização dos professores e especialistas em educação: estatuto do magistério paulista; o magistério na legislação trabalhista e municipal; gestão participativa.

6. Temas Diversos / Livres: família: instituição e problemas atuais; violência no cotidiano escolar; Estatuto da Criança e do Adolescente: direitos e deveres da criança; Conselho Tutelar: funcionamento e utilização.

Os temas/assuntos assinalados anteriormente, apresentam alguns progressos, referentes aos aspectos sócio-políticos e econômicos do período vigente, com relação aos elementos básicos que constituem o grande foco dessa disciplina.

Exemplificando a questão assinalada, os planos evidenciam quase na sua totalidade o conteúdo "*A Valorização do Educador*", mas por conseguinte, nenhuma discussão foi firmada com base no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei 9424/96.

Nesse mesmo período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 foi promulgada, trazendo mudanças significativas ao assunto em destaque.

No que se refere à valorização do professor, muitas

mudanças foram introduzidas recentemente. Esse tema, polêmico na atualidade, é exposto nesta disciplina de forma descontextualizada, haja vista que o objetivo assinalado recorre a fontes subsidiadoras ultrapassadas.

Vale destacar sobre essa questão, que 65% dos planos de ensino analisados, foram elaborados para o ano letivo de 1.996, quando as leis citadas anteriormente foram promulgadas nos últimos dias do ano em curso.

Contudo, 35% dos planos de ensino já deveriam ter incluído, de forma atualizada, os debates sobre a trajetória e a discussão final sobre o Fundo de Valorização do Magistério e Formação do Educador, face às discussões desencadeadas nos órgãos parlamentares, oficializado em 15/10/1995 - Dia do Professor, quando deu entrada no Congresso Nacional a proposta que daria origem à Emenda Constitucional nº 14, que viria a ser regulamentada pela Lei 9424/96.

Assim, a literatura educacional já dispõe de diversos textos/artigos de educadores que acompanharam a trajetória das referidas leis, originando assim, diversas publicações sobre o assunto ora em tela.

Considerando essas questões, os conteúdos básicos a serem trabalhados até apresentam coerência, tendo em vista que o eixo balizador deste componente curricular ainda se mantém nessa trajetória. Por outro lado, não estão atrelados às mudanças atuais ocorridas, principalmente, em relação à formação do professor,

direcionado do ensino médio para o ensino superior, forçando necessariamente a substituição e atualização das fontes bibliográficas.

O ensaio feito em 1992, visando à elaboração de uma nova Proposta Curricular de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental (versão preliminar) não foi suficientemente capaz de reverter e quebrar essa tendência legalista.

Salvo a proposta de Didática e Prática de Ensino, todos os demais componentes curriculares morreram na versão preliminar, num documento muito superficial. As disciplinas que tratam dos Conteúdos Metodológicos de Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Ciências e Matemática, desde a sua entrada no currículo (1987) não têm nem a versão preliminar.⁽⁹⁾

Tenho ciência de que as lacunas apontados não serão eliminadas simplesmente com a elaboração de uma proposta curricular, mas também priorizei esse dado pelo descaso com os demais/diferentes componentes curriculares que integram a HEM/CEFAM.

Na omissão dessas questões ligadas às concepções de sociedade e ao referencial teórico da educação no plano atual, excluindo a análise do contexto escolar e dos problemas reais do ensino, as disciplinas caminham fragilizadas na direção de formar um educador crítico, que tenha competência técnica e política para influenciar na mudança da atual estrutura educacional brasileira.

⁽⁹⁾ Dados colhidos informalmente com a Prof^a Marina Barbosa, membro integrante da equipe responsável pela implantação do CEFAM e da equipe técnica HEM/CEFAM, junto a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP.

Outro aspecto que chama a atenção é a falta de estudos voltados à formação do professor para atuar na pré-escola e na educação de jovens e adultos, pois apesar do nome e do direcionamento dado à disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, os Cursos Normais habilitam, também, professores para o exercício da docência na Pré-Escola e na alfabetização de jovens e adultos. Assim é necessária a discussão de temas que proporcionem a formação desse profissional para atuar nessas áreas do ensino brasileiro.

Em relação à essas questões, houve apenas a explicitação de alguns conteúdos, sem mencionar os objetivos almejados com os mesmos, nem tampouco referências bibliográficas.

Ainda a propósito da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96, a pré-escola, entendida aqui como Educação Infantil, tem sua inclusão como um dos segmentos da Educação Básica, acentuando, mais do que nunca, a extrema necessidade de ser debatida no âmbito desta disciplina, visando à formação não só política, mas subsidiando outros componentes curriculares, responsáveis diretamente por uma formação pedagógica que atenda às necessidades imediatas desta faixa etária.

O tema Pré-Escola foi abordado nos conteúdos somente em um plano de ensino, o que demonstra que a disciplina tem um enfoque direcionado à formação do professor de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental.

Diametralmente oposta à pré-escola, a educação de jovens e adultos, foi citada significativamente nos conteúdos, porém

não houve nenhum propósito elencado acerca de qual objetivo pretendia ser atingido.

Nessa premissa, a explicitação de caminhos que venham beneficiar a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, coloca-se como questão primordial no contexto dos cursos de formação de professores.

E mais, a coerência regular entre os objetivos anunciados e os conteúdos propostos para o desenvolvimento das metas da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental devem pautar-se numa outra ótica, sob pena de cairmos na mera formalidade de constatação de como está “estruturado” o ensino e como se dá o “funcionamento” da escola, servindo muito mais à manutenção do que à transformação social vigente.

4.3.3. - Referências Bibliográficas

As referências bibliográficas devem ser frutos de uma escolha crítica dos textos/livros/periódicos a serem abordados, verificando como os assuntos selecionados são enfocados, para que o professor possa enriquecê-los com sua contribuição. O critério exige do professor o domínio seguro da matéria e bastante sensibilidade crítica.

Nessa seleção, o professor deve discutir um tema, baseado em mais de um autor, possibilitando ao aluno estabelecer relações e analisar diferentes abordagens sobre um mesmo assunto.

Com relação à disciplina, ora em estudo, podemos dizer que este item tem o maior estrangulamento presente nos planos de ensino. Uma parcela significativa - 62% - não cita bibliografia, colocando em risco o objetivo anunciado, dependendo da seleção bibliográfica escolhida posteriormente pelo professor e não comunicada/inserida no documento.

Desta forma, o professor não deixa explicitado claramente qual concepção político-pedagógica alimenta a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental nos cursos de formação de professores.

Na análise das referências bibliográficas, esse componente curricular tem uma defasagem, não só referendada nesses documentos, mas já comentada aqui por GATTI (1997), que conclama a necessidade dos professores universitários criarem um acervo literário em determinadas disciplinas desse curso. Essa asserção aplica-se inteiramente à disciplina em discussão.

Assim, não me causa estranheza que os planos revelem aqui, o que já vem sendo denunciado por pesquisadores preocupados com a formação de professores.

Os documentos legais, textos, periódicos e autores citados/consultados podem ser vislumbrados no Quadro 28, apresentado a seguir:

QUADRO 28

SÍNTESE QUANTITATIVA DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ELENCADAS NOS PLANOS DE ENSINO

DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Autor	Título da Obra	Ano	Nº
PILETTI, Nelson	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	☼	23
BREJON, Moysés	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	☼	10
BRASIL. Ministério da Educação e Cultura.	Constituição Federal do Brasil.	S/I	07
SÃO PAULO.(Estado).Secretaria da Educação	Lei Complementar 444/85 - Estatuto do Magistério	S/I	07
SÃO PAULO.(Estado).Secretaria da Educação	Regimento Comum das Escolas Públicas Estaduais	1977	07
BRASIL. Ministério da Educação e Cultura.	Lei de Diretrizes e Bases - Lei 5.692/71	S/I	06
CECCON, Claudius e outros	A vida na escola e a escola da vida	1986	04
PIMENTA, Selma Garrido & GONÇALVES, Carlos Luiz.	Reverendo o Ensino de 2º Grau - Propondo a Formação de Professores.	1992	04
Governo do Estado de São Paulo	Constituição do Estado de São Paulo	S/I	03
BRASIL. Ministério da Educação e Cultura.	Lei de Diretrizes e Bases - Lei 4.024 / 61	1961	03
	Estatuto da Criança e do Adolescente	S/I	03
BRANDÃO, Carlos Rodrigues	O que é Educação?	S/I	02
BRASIL. Ministério da Educação e Cultura	Lei 7.044/82 - Altera Lei de Diretrizes e Bases.	S/I	02
Governo do Estado de São Paulo	Lei 10.261/68 - Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Estado de São Paulo.	1968	02
GUSDORLF, G.	Professores, para quê?	1970	02
HARPER, B. e outros.	Cuidado, Escola!	S/I	02
RAMA, Leslie M. J. S.	Legislação do Ensino	1987	02

QUADRO 28

**SÍNTESE QUANTITATIVA DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ELENCADAS NOS PLANOS DE ENSINO
da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental (CONTINUAÇÃO . . .)**

Autor	Título da Obra	Ano	Nº
SAVIANI, Dermeval.	Educação: do senso comum à consciência filosófica	1986	02
ABRAMO, Perseo.	Como está a escola pública hoje?	1983	01
BRASIL. Ministério da Educação e Desporto.	Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacion	1996	01
BRASIL. Ministério da Educação e Cultura.	Plano Decenal de Educação para Todos.	1993	01
CHAGAS, Walnir.	O Ensino de 1º e 2º Graus: Antes, Agora e Depois	1984	01
CHAUÍ, Marilena	Ideologia e Educação.	S/I	01
CUNHA, Luiz Antônio	Educação e Desenvolvimento Social no Brasil	S/I	01
FREITAG, Bárbara.	Escola, Estado e Sociedade.	S/I	01
FREIRE, Paulo	Educação como Prática de Liberdade	S/I	01
FREIRE, Paulo	Educação e Mudança	S/I	01
FREIRE, Paulo & Shor, Ira	Medo e Ousadia: o cotidiano do professor	S/I	01
Governo do Estado de São Paulo.	Lei Complementar nº 500/74	S/I	01
LIBÂNIO, José Carlos	Democratização da Escola Pública	S/I	01
LUCESI, Cipriano Carlos	Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino?	S/I	01
MARQUES, Osório.	A Formação do Profissional da Educação.	1992	01
NAGLE, Jorge	A Reforma e o Ensino	S/I	01
NICOLAU, Marieta	A Educação Pré-Escolar	S/I	01
NICOLAU, Marinete	Textos básicos de Educação Pré-Escolar	S/I	01

QUADRO 28

SÍNTESE QUANTITATIVA DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ELENCADAS NOS PLANOS DE ENSINO da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental (CONTINUAÇÃO . . .)

Autor	Título da Obra	Ano	Nº
Revista da ANDE.	Texto da LDB aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados.	1990	01
SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação.	Proposta Curricular de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau.	S/I	01
SÃO PAULO. (Estado). Conselho Estadual de Educação.	Deliberação CEE 30/87.	1987	01
SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação.	A Direção e a Questão Pedagógica.	1988	01
SÃO PAULO. Secretaria da Educação.	A Escola também é responsável - Projeto Ipê	S/I	01
SÃO PAULO. Secretaria da Educação.	Superando a Dicotomia Administrativo-Pedagógica	S/I	01
SAVIANI, Dermeval.	Educação Brasileira: Estrutura e Sistema.	S/I	01
SILVA, Ezequiel Teodoro	Os (Des) caminhos da Escola	S/I	01
SILVA, Teresa Roserley Neubauer - CENP	O currículo oculto dos livros didáticos e a seletividade da escola	S/I	01
VIANA, Heraldo Marelim	Prática da Avaliação Educacional	S/I	01

Fonte: Planos de Ensino dos Professores de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental referentes aos anos letivos de letivos de 1995 / 1996 / 1997, pertencentes a 78 Cursos Normais da Rede Pública Estadual de São Paulo.
Legenda: S/I - Sem informação a respeito do ano de publicação da obra.

A organização do quadro segue a ordem decrescente quanto ao número de indicações de cada obra.

● No que diz respeito às edições utilizadas nessas duas obras e por serem as que mais se destacaram, desenvolvi uma discussão sobre as mesmas nas páginas seguintes deste trabalho, na qual essa questão é abordada.

Alguns planos de ensino citam como fontes bibliográficas a revistas ANDE,⁽¹⁰⁾ Nova Escola,⁽¹¹⁾ Idéias⁽¹²⁾ e Cadernos CEDES,⁽¹³⁾ publicações específicas da área educacional. Utilizam-se ainda de matérias específicas à educação publicadas na revista Veja e jornais como A Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo. Somados a estes, abastecem-se da leitura do Diário Oficial do Estado de São Paulo e do jornal Escola, Agora!, publicações oficiais sobre a política e organização educacional no âmbito do Estado de São Paulo.

Como recursos alternativos, utilizam-se de vídeos, apostilas de cursos de capacitação de professores, como o Projeto Ipê⁽¹⁴⁾ e preparação para concursos ao magistério paulista, como Curso Claretiano, Central de Cursos, Santa Rita.⁽¹⁵⁾ Além destes, encartes destinados à atualização do professor, editados pelo Centro do Professorado Paulista - CPP e Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - APEOESP.

Apesar de ser positiva, a relação dessas citações/recursos bibliográficas com os conteúdos programáticos não é estabelecida, pois os propositores apenas os citam, sem uma correlação subsidiadora a qual(is) conteúdo(s) e/ou objetivo(s) as

⁽¹⁰⁾ ANDE - Revista da Associação Nacional de Educação, fundada em 11 de agosto de 1.979.

⁽¹¹⁾ Revista NOVA ESCOLA - Revista destinada especialmente aos Professores da Educação Básica, sob responsabilidade da Fundação Victor Civita.

⁽¹²⁾ Revista Idéias - Publicação Oficial sob responsabilidade da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE/SP.

⁽¹³⁾ Cadernos CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade.

⁽¹⁴⁾ Projeto IPÊ - Atualização e Aperfeiçoamento de Professores e Especialistas em Educação por Multimeios.

mesmas se referem. Nesse entendimento, as intenções propositadas acabam por ser elementos privativos de quem os propôs e deseja alcançá-los, impossibilitando uma análise total do referido documento.

A questão acima ganha uma amplitude maior quando relaciona o objetivo ao conteúdo e aponta o referencial bibliográfico, como fez somente um dos planos analisados, quando utilizou-se deste recurso. Este apontou como conteúdo, uma matéria intitulada a "*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*", publicada junto a "*Revista Nova Escola*", da qual o propositor sinaliza a edição, mês/ano e a editora responsável pelo periódico. (HEM - 61/1997).

Nessa direção, a referência à edição/ano em que determinados livros/periódicos foram editados é omitida ao leitor. Aparentemente insignificantes, esses dados demonstram atualização/desatualização da fonte bibliográfica utilizada pelo profissional e, mais ainda, a peculiar preocupação deste na seleção de conteúdos pautada num acervo recente e compatível com as mudanças da sociedade educacional.

Como exemplo do exposto anteriormente, fica visível na síntese quantitativa das referências bibliográficas, apresentadas no Quadro 28, a omissão do ano de publicação de diversos livros/periódicos, carecendo de uma maior explicitação sobre a atualização destas obras da área em estudo. Neste caso, há a

⁽¹⁵⁾ Cursos específicos à preparação de candidatos para concurso no Magistério Público Oficial do Estado de São Paulo.

predominância de dois autores, consagrados na disciplina em questão, a saber: Moysés Brejon⁽¹⁶⁾ e Nelson Piletti.⁽¹⁷⁾

Vale dizer que o livro "*Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau*", obra organizada por Moysés Brejon, reunindo textos de diversos autores,⁽¹⁸⁾ foi o livro que ancorou a disciplina nos seus primórdios iniciais. A 1ª edição entrou em circulação em 1973 com 5.200 exemplares. A grande procura pelo mesmo, por ser um dos únicos livros da área do momento, fez com que a 2ª e 3ª edições fossem publicadas ainda no mesmo ano que a primeira, reunindo 6.000 e 4.050 exemplares,⁽¹⁹⁾ respectivamente,

Somente em 1984 é que o cenário educacional publicou outro livro de *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau*, também conquistando um recorde de vendagem. Com 15.000 exemplares na sua 1ª edição, *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau*, autoria de Nelson Piletti, ocupa até 1997 o livro desta disciplina mais vendido, com 285.000 exemplares editados até a 22ª edição.⁽²⁰⁾

⁽¹⁶⁾ Professor Titular Aposentado (falecido) do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

⁽¹⁷⁾ Professor Livre-Docente do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

⁽¹⁸⁾ Entre os autores, Profª Drª Amélia Domingues de Castro - FE/USP, Profª Drª Anita Fávaro Martelli - FE/USP, Prof. Dr. Heládio César Gonçalves Antunha - FE/USP, Prof. Dr. José Querino Ribeiro (falecido) - FE/USP, João Eduardo R. Villalobos - FE/USP, Prof. Dr. João Gualberto de Carvalho Menezes - FE/USP, Prof. Dr. José Augusto Dias - FE/USP, José Carlos de A. Melchior - FE/USP, Profª Loyde A. Faustini - CENP/SP, Profª Drª Maria de Lourdes Mariotto Haidar - FE/USP, Prof. Dr. Moysés Brejon (Organizador) (falecido) - FE/USP, Prof. Dr. Roque Spencer Maciel de Barros (falecido) - FE/USP e Prof. Dr. Ruy Afonso da Costa Nunes - FE/USP.

⁽¹⁹⁾ Cf. dados editoriais obtidos junto a Livraria Pioneira Editora/SP.

Cabe indagar sobre a atualização constante dessas duas obras utilizadas em massa pelos professores da referida disciplina. O mais intrigante é que, com certa probabilidade, estejam atualizadas as últimas edições, sendo que os docentes, que se utilizam dos mesmos, têm as primeiras edições. Estas, muito possivelmente apresentam-se defasadas em relação ao cenário educacional do momento. Dadas as condições salariais do magistério, o professor de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, muito possivelmente, não terá condições de comprar o mesmo livro a cada edição publicada.

Diante desses fatores, pude constatar a presença de 23 planos que se utilizam do livro *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau*, do autor Nelson Piletti. Desses, somente três apontam o ano de publicação do livro - 1987, 1990 e 1994.

Nesse caso, vale destacar a incoerência adotada pelo professor que utilizou-se desta obra, adotando a edição publicada em 1987. Na seqüência dos conteúdos programáticos listados anteriormente, seguindo orientações do livro de PILETTI(1996:4), a Unidade II contempla "*O Ensino de 1º Grau*" e, entre as discussões propostas, apresenta "*A escolaridade obrigatória nas Constituições brasileiras, A extensão da escolaridade obrigatória(. . .)*". Com relação aos conteúdos a serem trabalhados na referida disciplina no ano letivo de 1996, estes não se sustentam com a fonte bibliográfica anunciada, haja vista que a edição apontada - 1987 - apresenta-se desatualizada. Poderia ter havido a inclusão do texto da Constituição

⁽²⁰⁾ Cf. informações obtidas junto ao Editor João Guizzo na Editora Ática.

Federal, complementando a ausência desse item, prática não adotada pelo professor responsável (HEM - 50/1996).

Concomitantemente, Moysés Brejon em seu livro *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus*, alcança 10 citações, mas somente uma destas aponta o ano de publicação, ou seja, 1986.

Nesse caso, o professor propositor desse plano de ensino efetuou uma análise comparativa da educação brasileira na Lei 5.692/71 e na atual Lei 9394/96 (CEFAM - 11/1997).

Vale a pena ressaltar que à época da elaboração dos planos de ensino, dos quais venho discutindo questões relacionadas à disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental - 1996/1997, a educação encerrava um período polêmico, transitório, apontando inúmeras mudanças que, de imediato, as duas obras não dispunham de elementos para mantê-los atualizados.

Momentaneamente e baseados na extensa reformulação, ambos os livros apresentam-se atualizados e atendem às diretrizes iniciais da LDB. Há de se salientar que muitos desdobramentos, ainda em discussão, descortinarão muitas mudanças no contexto educacional, desatualizando os conteúdos atualmente propostos nessas duas obras didáticas.⁽²¹⁾

⁽²¹⁾ Reformulado e baseado nas diretrizes orientadoras da Lei 9394/96, *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica - Leituras*, tem como organizador o Prof. Dr. João Gualberto de Carvalho Meneses, tendo em vista o falecimento de Moysés Brejon. Pelo seu próprio título, esta obra pretende se manter acessível não só aos estudantes dos atuais Cursos Normais, como também aos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, até pela sua dimensão nesta nova versão, com a inclusão de novos capítulos, atendendo os

A predominância desses autores se deve, numa análise mais simplista, por serem quase os únicos na área,⁽²²⁾ numa vasta imensidão de cursos que formam profissionais para o magistério.

Sob uma outra ótica, ambos os livros atendem às orientações curriculares emanadas dos, já citados, *Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes - Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério*. Com isso, estão plenamente "atualizados", ou seja, estão coerentes com as diretrizes curriculares normatizadas pela Secretaria de Estado da Educação, devido qualquer outra normatização oficial em relação aos fins que se almeja alcançar com a referida disciplina.

Sob esta massificação, a retrógrada caminhada da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental vai se solidificando, mantendo-se praticamente estática e linear aos padrões convencionais de uma política altamente elitista e conservadora.

diferentes segmentos da educação básica e a participação de novos intelectuais. Nesta nova versão mantém-se os autores antigos, com exceção dos Profs. Drs. Moysés Brejon e José Querino Ribeiro e acrescenta-se a participação da Profª Drª Leonor Maria Tanuri - UNESP/SP, o Prof. Dr. José Maria Pires Azanha - FE/USP, Prof. Dr. Roberto Moreira - UNIBAN/SP, Prof. Dr. João Pedro da Fonseca - FE/USP e o Prof. Dr. Jair Militão da Silva - FE/USP.

Com o título de *Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental*, o Prof. Dr. Nelson Piletti reformulou sua obra didática, posicionando-se acerca das mudanças provocadas pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Menos pretensioso, o livro se destina à formação de professores dos atuais Cursos Normais.

⁽²²⁾ Com referência ao quase únicos da área, refiro à especificidade até nos títulos dos livros, que via de regra, chamam atenção dos leitores numa visão mais ingênua, pois existem inúmeros livros/textos/artigos que atendem até com maior propriedade a disciplina em questão.

Com isso, o restrito acervo literário que responde às questões fundamentais da disciplina em questão não converge para o pleno atendimento dos objetivos mais amplos desta no currículo de formação de professores.

A adoção de um livro-texto nesta disciplina, ainda com o limitado leque de opções disponível, concentrando um posicionamento único de um autor, empobrece o conteúdo abordado. A prática realizada em muitas disciplinas, converge para a seleção de textos variados, apontando para uma discussão dos diferentes enfoques possíveis sobre determinado assunto, estabelecendo uma relação dialética entre os temas alvo desta disciplina.

Assim, baseada somente nas referências bibliográficas citadas no Quadro 28, a análise fica prejudicada, deixando lacunas quanto aos propósitos desse componente curricular no currículo dos cursos de formação de professores. Dessa forma, o estudo analítico desse item não me permite julgamentos audaciosos, especialmente sobre a direção tomada pelos docentes e se esta converge ou não para uma compreensão crítica das políticas educacionais.

Como grande parte dos planos de ensino não indicaram bibliografia, torna-se possível concluir que esses planos centram suas preocupações no entendimento da legislação do ensino de 1º e 2º graus como elemento básico de estudo na disciplina em questão, tendo como âncora, predominantemente, o livro de Nelson Piletti, face à concentração de conteúdos, já anunciada na análise destes documentos. Essa explicitação se deve ao fato de que os conteúdos elencados referem-se, além de pareceres, resoluções e

outros dispositivos legais, à fiel organização de tópicos do citado autor.

Desta forma, concluo que a citação das indicações bibliográficas torna-se redundante, visto que o próprio conteúdo, baseado estritamente em documentos legais, é a base bibliográfica, bem como a tendência utilizada pelo docente. Nessa perspectiva, autores de livros que coloquem uma perspectiva mais ampla de análise da estrutura educacional quase não aparecem.

Outro aspecto relevante refere-se à Proposta Curricular de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental (1992), citada uma única vez nos documentos analisados.

Apesar das suas limitações, a proposta apresenta uma discussão preliminar, que sensibiliza a tomada de novos rumos. Apresenta uma rápida retrospectiva, apontando limites e possibilidades de atuação do professor nesta disciplina. Creio que o forte deste documento está no elenco bibliográfico, apontado como apoio ao trabalho docente deste componente curricular.

Ressalto ainda que, poucos planos de ensino utilizam-se das indicações bibliográficas presentes na proposta curricular, tendo em vista que não há uma forte conciliação entre o anunciado nos planos de ensino como suporte bibliográfico e o apresentado nessa diretriz curricular. Acredito que a precária divulgação desse documento, também é um dos indicadores de que a mesma não foi referendada como instrumento de trabalho.

Outro recurso também pouco explorado são os documentos elaborados pelo Centro do Professorado Paulista – CPP, Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP e outras entidades de classe que, sem dúvida, têm uma contribuição muito positiva e atualizada às discussões de diversos temas desse componente curricular.

Nesse caminho, acredito que o debate, apontado como recurso metodológico em diversos planos de ensino, não prenuncia nenhum vestígio quanto à organização de uma sessão de debates com militantes sindicais da classe do Magistério. Esse recurso, além do contato dos futuros professores com o sindicato da classe, concilia o aspecto teórico, muito focado nesta disciplina, à questões práticas relacionadas à educação formal e seus desdobramentos futuros.

Essa prática, além da restrição às discussões teóricas sobre o Estatuto do Magistério – Lei 444/85, alterado pelo Plano de Carreira – Lei 836/97 e o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo – Lei 10.261/68, deve possibilitar uma formação política do professorando, aliando os textos críticos e documentos legais, ampliando sua visão sobre a realidade educacional das reais condições do magistério.

Nessa questão, cabe ao profissional uma busca constante, no que diz respeito à atualização bibliográfica e aos meios disponíveis para melhor incrementar sua prática docente, especialmente nessa segunda metade da década de 90, face às implicações presentes no cenário educacional, imprimindo e deslocando novas discussões sobre a educação básica do país.

Primeiramente, a Constituição Federal de 1988 - Constituição Cidadã e, por conseguinte, o início do processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que induziu à publicação de diversos artigos sobre o período assinalado. Ainda o Fundo Nacional de Valorização do Professor, outro tema atual que converge para os interesses da classe de professores, e a Municipalização do Ensino como forma de descentralização e suas polêmicas no meio educacional, acabam sendo um assunto na pauta dos futuros professores.

É indispensável reconhecer que o aumento substancial de mudanças na trajetória da educação brasileira, desencadeadas a partir dos anos iniciais da década de 90, afetou diretamente os referenciais teóricos da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, exigindo não só uma rígida atualização, como um acompanhamento constante aos novos rumos propostos para a educação básica.

Consequentemente, objetivos e conteúdos necessitam ter como âncora uma completa e atualizada bibliografia em consonância com todo esse novo processo educacional, o que para alguns docentes, significa exigir muito diante de algo tão recente e, ainda mais, frente às condições de desprestígio salarial que o magistério tem imposto aos profissionais da educação, o que não lhes permite despender recursos financeiros para essa atualização tão necessária e conclamada.

Até admito essas questões, mas não vejo que o acesso aos textos referentes às mudanças legais ou às propostas governamentais, acarretariam um pesado ônus ao professor de

Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, pois até o presente momento muitas mudanças ainda estão sendo operacionalizadas e são veiculadas pelos órgãos governamentais, mormente através de teleconferências, publicações dos órgãos públicos e artigos em revistas educacionais.

Exemplificando o item debatido anteriormente, cito como um dos objetivos esperados e encontrado em apenas um dos planos que ora analisei, *"Discutir a nova LDB e seus desdobramentos iniciais na educação brasileira"* (HEM - 66/1997).

Por conseguinte, o conteúdo seria a *"Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96"* e, preliminarmente, o docente apoiou-se na *"Revista Nova Escola"* que tinha como tema central *"Qualidade à Vista - Entenda a estratégia do MEC por trás das novidades legislativas e administrativas dos últimos dois anos para a educação básica e fique por dentro do que ainda está por vir"*.⁽²³⁾ O artigo, publicado na edição de maio/1997, enumera questões atuais como a *"Emenda Constitucional nº 14, Parâmetros Curriculares Nacionais, Descentralização de Recursos - Municipalização, A Lei de Diretrizes e Bases e Novas Discussões sobre Avaliação"*.

No plano de ensino citado (HEM - 66/1997), considero que o docente apresentou um objetivo à altura de ser alcançado, trabalhando com um conteúdo inteiramente atualizado,

⁽²³⁾ In: REVISTA NOVA ESCOLA. (1997). *Qualidade à Vista - Entenda a estratégia do MEC por trás das novidades legislativas e administrativas dos últimos dois anos para a educação básica e fique por dentro do que ainda está por vir*. São Paulo. Fundação Victor Civita - Revista Nova Escola, Ano XII, n. 102, maio, p. 8-15.

utilizando-se de uma material confiável, de fácil acesso e compreensão de todos, inclusive dos alunos, não exigindo grandes recursos, traduzindo um dos caminhos possíveis e realizáveis para o atendimento aos propósitos desse componente curricular.

Essas contradições apresentadas no conjunto analítico desses documentos (planos de ensino), revelam a existência de diversos entraves, dificuldades e problemas no trabalho do educador, mas que não se restringem somente ao magistério. A luta por melhores condições de trabalho e formação profissional deve considerar a superação dessas questões.

Como grande aliada para a superação dessas questões, MELLO (1996:146) vê a

“capacitação profissional como ponto crítico a partir do qual (. . .) o saber fazer constitui uma das necessidades imediatas para sua imagem profissional, para uma percepção mais crítica (. . .) do seu trabalho”.

Como tal, a citada autora aponta com veemência a importância da capacitação continuada desses profissionais.⁽²⁴⁾

⁽²⁴⁾ Conforme Programa de Educação Continuada - PEC, desenvolvido pelo Governo do Estado de São Paulo, através de parcerias da Secretaria de Estado da Educação com Universidades Públicas e Particulares Paulistas, da qual os professores que atuavam na Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, hoje Curso Normal, não foram contemplados, com cursos específicos e voltados para as necessidades próprias do seu campo de atuação, haja vista que o recurso financeiro, financiado pelo Banco Mundial, utilizado para essa capacitação não incluiu esses profissionais.

Essas variáveis, não podem ser ignoradas, pois os avanços somente são considerados quando há um posicionamento político-pedagógico, decorrente de uma constante atualização do educador, frente às mudanças que ocorrem simultaneamente na sociedade e nas diversas áreas do conhecimento.

4.4 - Métodos/Procedimentos/Técnicas de Ensino⁽²⁵⁾ e Avaliação

A metodologia adotada pelos profissionais da educação, constitui um referencial importante, pois esta revela as formas de interação entre professor e aluno, mediando o processo ensino-aprendizagem. Em grande parte, decorre desta escolha, o sucesso do profissional para atingir determinados objetivos, interligados a conteúdos previamente selecionados. Assim, um método de ensino está atrelado à consonância objetivos-conteúdos, caracterizando uma interdependência do primeiro em relação aos demais.

Desta forma, diante das especificidades de cada componente curricular, presentes em diferenciados cursos existentes no ensino fundamental e médio, haverá métodos/procedimentos/técnicas de ensino que se adequam e

⁽²⁵⁾ Conservei as três expressões - Métodos / Procedimentos e Técnicas de Ensino - por aparecerem com estas denominações nos planos analisados; para os objetivos do presente trabalho interessa mais constatar como os professores antevêm o desenvolvimento das suas aulas mais que as diferenciações entre estes termos, embora não negue a importância desta diferenciação.

atendem mais diretamente algumas disciplinas em detrimento de outras.

Nessa linha de pensamento fica evidente a importância do professor reunir/selecionar métodos/procedimentos/técnicas de ensino que convergem para a natureza específica da sua disciplina/componente curricular, alcançando não só os objetivos gerais desta, como também os propósitos emanados no curso como um todo.

Como resultado às questões aludidas anteriormente, a avaliação escolar será, em resumo, o reflexo dessa unidade objetivos-conteúdos-métodos de ensino, da qual não está isolada, mas intrinsecamente ligada.

Referindo-se diretamente à elaboração de um plano de ensino, os resultados da avaliação possibilitam ao professor a revisão deste instrumento docente, tornando mais claros e acessíveis conteúdos e objetivos, exigindo métodos/procedimentos/técnicas de ensino diferentes para a continuidade do ciclo docente. Além disso, os valores e expectativas que o professor tem em relação ao alunos são diagnosticados através da avaliação, que ao mesmo tempo remeterá a si próprio os resultados do seu trabalho, balizando se as condições previamente estabelecidas/selecionadas para o processo ensino-aprendizagem foram adequadas às necessidades da clientela à qual se destinam.

Baseado nessa explicitação teórico-metodológica, considere rico descrever os métodos/procedimentos/técnicas de ensino e os instrumentos de avaliação escolhidos pelos professores de

Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental nos planos de ensino analisados ao longo deste trabalho, possibilitando assim futuras compreensões e/ou uma visão analítica de todo documento ora em discussão.

Devido às limitações e escolhas impostas por todo trabalho acadêmico, no que diz respeito à profundidade e originalidade que estes requerem, optei por incluir esses itens, para preservar uma continuidade com toda a análise efetuada anteriormente, haja vista que procedimentos de ensino e avaliação fazem parte do conjunto maior, plano de ensino.

A idéia desta síntese quantitativa, referente aos métodos/procedimentos/técnicas de ensino e aos instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, foi a de pensar / provocar uma análise, mesmo não sendo este o eixo principal da minha preocupação neste trabalho.

A seguir, o Quadro 29 apresenta os métodos de ensino e os diferentes instrumentos de avaliação mais indicados pelos professores da disciplina em questão:

QUADRO 29

SELEÇÃO DOS MÉTODOS / PROCEDIMENTOS / TÉCNICAS DE ENSINO

Métodos/Procedimentos/Técnicas de Ensino	Nº	%
• Aula Expositiva	48	62%
• Análise de Textos	44	56%
• Trabalho em grupo	34	44%
• Debates	28	36%
• Pesquisas	23	29%
• Seminários	22	28%
• Estudo Dirigido	16	21%
• Entrevistas	14	18%
• Dinâmicas de grupo	11	14%
• Trabalhos Individuais	8	10%
• Palestras	5	6%
• Trabalhos Individuais	4	5%
• Dramatizações	4	5%
• Estudo de caso	2	3%

Fonte: Elaborado a partir dos elementos coletados em 78 planos de ensino de 1995/1996/1997 dos Professores de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, atuantes nos Cursos Normais, pertencentes a Rede Pública Estadual de São Paulo, diversificando entre as modalidades Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério - HEM e Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs.

Assim, nota-se uma diversidade significativa de métodos/procedimentos/técnicas de ensino que interagem de forma salutar na prática educativa do professor, dentre os quais os debates (36%), trabalho em grupo (44%), seminários (28%) e pesquisas (29%), muito provavelmente, estão despertando o interesse dos professores e, acredito, dos alunos.

Nessa perspectiva metodológica o conhecimento específico da disciplina pode transcender as grades curriculares, onde os conteúdos trabalhados são estanques e fragmentados dentro do currículo escolar e avança rumo à interdisciplinaridade, propiciando uma visão global dos conhecimentos propícios à formação dos profissionais da educação.

Outro recurso disponível, mas que merece ser mais enfatizado são as palestras (6%). Instrumento rico, pois contrapõe muitas questões abordadas na teoria, vivenciadas em sala de aula e que, pela ausência de praticidade, ficam restritas ao conhecimento abstrato. A exemplo disso, posso citar questões relacionadas à política de valorização do professor, piso salarial, carreira docente, questões que devem e merecem ser debatidas com autoridades institucionais e sindicais do magistério público e particular, além de questões especificamente didático-pedagógicas.

Mas o percentual maior ficou com os professores que trabalham com aula expositiva (62%) e análise de textos (56%), prática não exclusiva desta disciplina.

Especificamente nesta disciplina, esse percentual pode significar o uso em demasia, tornando as aulas monótonas e sem um objetivo direto para o aluno naquele momento. Provavelmente, esse exagero acaba sendo a causa do *"preconceito generalizado com a disciplina que, dizem, limita-se ao estudo e reprodução das leis que regem o ensino brasileiro"*(MAZZA,1994:26).

Esta é a marca registrada da disciplina em questão, que não envolve somente os conteúdos estigmatizados, como

também, alguns métodos/procedimentos/técnicas de ensino com lugar privilegiado na prática docente deste profissional.

No que diz respeito aos instrumentos de avaliação, o Quadro 30 demonstra um percentual diversificado do qual os docentes dessa disciplina recorrem para avaliar seus alunos.

QUADRO 30
SÍNTESE DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Avaliação	Nº	%
• Provas Dissertativas	48	62%
• Provas Objetivas	29	37%
• Participação do aluno	27	35%
• Resultados de Pesquisas	18	23%
• Relatórios	16	21%
• Trabalhos/Prova Orais	14	18%
• Auto-avaliação	10	13%
• Observação	8	10%
• Seminários	6	8%

Fonte: Elaborado a partir dos elementos coletados em 78 planos de ensino de 1995/1996/1997 dos Professores de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, atuantes nos Cursos Normais, pertencentes a Rede Pública Estadual de São Paulo, diversificando entre as modalidades Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério - HEM e Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs.

As provas dissertativas (62%) e provas objetivas (37%), ocupam juntas o universo maior dos instrumentos de avaliação. Essas duas formas de avaliação, sem entrar na discussão

da "objetividade" da segunda, são frutos da presença marcante desses instrumentos na formação desses professores, ao longo da sua trajetória escolar, bem como da sua prática atual. Colaborando à essa questão, temos ainda as exigências legais impostas pelos órgãos públicos, que propõem a existência de mais de um instrumento de avaliação.

Na seqüência e como dado surpreendente, aparece a participação do aluno (35%), demonstrando um processo de mudança nos instrumentos de avaliação, fator que motiva o aluno na aquisição dos conhecimentos necessários à futura prática docente, na medida que valoriza não só o conhecimento escrito, mas também habilidades, tão necessários ao desempenho da função de professor.

Essa prática, cuja participação do aluno assume um papel diferenciado no processo de avaliação, cometida hoje pelos professores dos Cursos Normais, tem um significado importante na medida que devolve profissionais à educação das séries iniciais, com uma visão da avaliação diferente daquela à qual muitos profissionais do magistério recorrem, mesmo cientes dos seus resultados limitados e inadequados com o contexto educacional do país.

Os outros instrumentos de avaliação apresentam-se ainda de forma muito restrita e tímida, devido ao avanço conquistado nas variadas discussões sobre o que é avaliação. A partir daí, com a propagação dos estudos de diversos educadores,⁽²⁶⁾ avaliação vem

⁽²⁶⁾ Dentre outros estudos, apresento as seguintes contribuições:

- ANDRÉ, Marli E.D.A. (1990). A avaliação da escola e a avaliação na escola. São Paulo. Cadernos de Pesquisa, n. 74, ago, p. 68-70.

tomando um novo rumo, primeiramente nas práticas educacionais de alguns órgãos públicos que manifestaram interesse político em rever o papel político da escola e como esta avaliava seu contingente de alunos. Num segundo momento, que se deflagrou nos últimos anos, avaliação passa a ser revista na legislação educacional,⁽²⁷⁾ provocando

-
- CENPEC - Centro de Pesquisas para Educação e Cultura - Projeto Raízes e Asas. (1994). Avaliação da Aprendizagem. São Paulo. CENPEC, volume 8.
 - DAVIS, Claudia & ESPÓSITO, Yara L. (1990). Papel e função do erro na avaliação escolar. São Paulo. Cadernos de Pesquisa, n. 74, ago.
 - HOFFMAN, Jussara. (1991). A avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre. Educação e Realidade - Revistas e Livros.
 - _____. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre. Educação e Realidade - Revistas e Livros.
 - LUCKESI, Cipriano Carlos. (1990). Prática Docente e Avaliação. Rio de Janeiro. ABT.
 - _____. (1996). Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. São Paulo. Cortez.
 - PERRENOUD, Philippe. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. 1ª edição. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre (RS): Artes Médicas Sul - ARTMED
 - REVISTA IDÉIAS. (1994). Avaliação do Rendimento Escolar. São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE. *Revista Idéias*, v. 22.
 - SOUZA, Sandra M^a Zákia L. (1995). Conselho de Classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva. São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação/FDE. *Revista Idéias*, n. 25, p. 45-59.
 - _____. (1986). Avaliação da Aprendizagem na escola de 1º Grau: legislação, teoria e prática. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica/PUC. Dissertação de Mestrado.

⁽²⁷⁾ Algumas das principais determinações legais, entre as quais:

- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983. Institui o Ciclo Básico no Ensino de 1º grau das escolas estaduais. São Paulo. Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus, jul-dez., p. 113/114.
- _____. _____. Avaliação do aluno no Ciclo Básico. São Paulo, SE/CENP, volume 1.
- _____. Conselho Estadual de Educação. (1991). Deliberação CEE 3/91 e Indicação CEE 2/91, com as alterações introduzidas pela Deliberação CEE 9/92 e Indicação CEE 2/92. Dispõe sobre pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação de alunos do Sistema de Ensino de 1º e 2º graus dos Estado de São Paulo, regular e supletivo, público e particular
- _____. _____. Deliberação CEE 11/96 e Indicação CEE 12/96 (1996). Dispõe sobre pedidos de reconsideração e recursos referentes aos

assim uma tomada de decisões de todos os que interagem na comunidade educacional.

Consequentemente, as mazelas da avaliação estão se desfazendo, à medida que novos instrumentos são utilizados e só não são mais praticados pela falta de uma política educacional, que proporcione uma formação em serviço contínua.

Essas variáveis não podem ser vistas isoladamente, onde o saber ser, saber pensar, saber fazer merecem todo o respeito, principalmente para com a formação de professores.

Concorrendo para isso, o grande desafio imposto às questões de ordem metodológica e ao processo de avaliação, inseridos no contexto atual, não pode ser visto como a simples mudança destes para aqueles métodos de ensino ou instrumentos de avaliação, que dão a esta ou aquela disciplina um trabalho mais dinâmico, fértil e construtivo.

Trata-se de superar a idéia de uma escola com práticas pluridisciplinares, onde as disciplinas são trabalhadas de forma estanque, querendo assim, para os dias atuais, uma escola com práticas interdisciplinares, onde forçosamente a interação entre professor e aluno, conhecimento e currículo ganharão um salto qualitativo em busca do professor crítico-reflexivo.

resultados finais de avaliação de alunos do sistema de ensino de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo, regular e supletivo, público e privado.

-
- _____. _____. Deliberação CEE 09/97 e Indicação CEE 08/97. (1997). Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental.

CAPÍTULO V

"Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores encontram-se sob o fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações".

ANTÓNIO NÓVOA

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. Rastreado o Caminho Uma Tentativa de Chegada

Ao elaborar o presente trabalho, procurei através de uma série de estudos e referenciais teóricos reconstruir a trajetória da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental nos cursos de formação de professores, desde a sua gênese até a década de 90, retratando grande parte das dificuldades e das críticas enfrentadas pela mesma no seu campo de atuação.

A partir do capítulo inicial, pontuei algumas questões de ordem histórica, política e econômica do momento vivido pelo país e, mais particularmente, da educação brasileira. Num primeiro atalho, particularizei as especificidades e dificuldades enfrentadas pelos cursos normais e sua organização em nível nacional, por intermédio das Leis Orgânicas. Pode-se dizer que muito se fez à época, tendo em vista os movimentos históricos em busca desses ganhos à escola pública brasileira. A verdade é que ao sabor dos governos, ora autoritários, ora democráticos, a educação brasileira fica (ou) relegada a um segundo plano, com setores de educadores, intelectuais e políticos, cobrando e propulsionando novas reformas, nem sempre com resultados tão positivos, mas que demonstram através destas, exemplos dos mais significativos e da maior importância para o pleno desenvolvimento e avanço da educação do país.

Desses movimentos reivindicatórios, resultou a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4.024/61 que, após anos de discussão, oficializou uma

política educacional desconectada com as necessidades da época, que tinha a industrialização conclamando mão-de-obra qualificada e o povo desescolarizado solicitando o acesso aos bancos escolares.

Com um grande índice de analfabetismo, diversos movimentos populares de alfabetização se instalaram nas regiões brasileiras, oportunizando chances às famílias das camadas populares que, viam na educação o único meio de ascensão e melhoria das condições de vida. A chegada do golpe militar - 1964 - fez com que uma suposta realidade não transcendesse além de um sonho que poderia tornar-se realidade.

O período de Regime Militar trouxe muitas marcas à educadores e à educação brasileira. Com a "ordem do silêncio", muitos educadores militantes pela educação foram cassados e alguns exilados em outros países. Das idéias de educadores brilhantes, entre eles, Paulo Freire, não ouvidos, governantes e seus assessores buscaram saídas, já questionadas nos meios acadêmicos de alguns países considerados desenvolvidos e implantaram no Brasil, a Reforma do Ensino Superior e do Ensino de 1º e 2º Graus, hoje ensino fundamental e médio - Lei 5.692/71, tendo o tecnicismo como modelo educacional a ser utilizado nas escolas.

Assim, com a reforma educacional, propositada na Lei 5.692/71, que trouxe no seu bojo ideais tecnicistas, se iniciam minhas preocupações sobre a nova agência responsável pela formação de professores - Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério e, especialmente, com a entrada no currículo deste curso, da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, objeto de estudo deste trabalho acadêmico.

Com essas preocupações, cabe dizer inicialmente e diante da longa exposição no capítulo II que, da forma como foi e vem sendo trabalhada a formação de professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, mesmo com algumas reformulações do Ensino Médio, conseqüências da promulgação da Lei 9394/96, esta encontra-se gravemente comprometida, face às debilidades encontradas.

Uma das premissas históricas e agravantes é a baixa qualidade dessa formação do professor, que tem sido ressaltadas como preponderante, aliada à ausência de prestígio da carreira docente, gerando falta de estímulo aos profissionais. Aliado à desordenada criação de escolas formadoras, muitas sem nenhuma condição, acaba por gerar um contingente de profissionais legalmente habilitados mas, de fato, muito pouco qualificados para uma atuação docente eficaz.

Sem identidade própria, desvalorizados, com pouca ou nenhuma articulação com o ensino fundamental e o superior, concorrendo à uma dissociação da realidade sócio-cultural e política, os atuais Cursos Normais (antigas Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério), não preparam o aluno para o exercício profissional, pelo menos da forma como seria desejável.

Buscando suplantar esse quadro caótico, a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério - CEFAMs (1988) pelo Governo do Estado de São Paulo, a partir da proposta federal, ousou sanar a problemática apontada, com a elaboração de um projeto pedagógico específico, voltado à formação de professores.

A proposta, bem aceita pela comunidade educacional, vive hoje dias de angústia. Inicialmente, contou com o apoio especial da Secretaria de Estado da Educação, porém como todo projeto, conseguiu sobreviver durante o período político dos seus propositores. A entrada de um novo Governo de Estado, com novas "prioridades", deixou fragilizada a caminhada do CEFAM. De certo, a Secretaria da Educação, muito provavelmente, não se deu conta de que a riqueza de um projeto aberto está na diversidade de caminhos que ele possibilita brotar em cada grupo e que, se realimentados, todos os grupos poderão alcançar seus projetos por uma escola de melhor qualidade.

Diante disso, a formação do professor, vista como um agente educativo por excelência, foi e continua sendo alvo de estudos, pesquisas e teses acadêmicas. Sua formação e seu desempenho são exaustivamente discutidos, investigados e avaliados.

Após identificar as precárias condições dos Cursos, posso afirmar que, com certa probabilidade, as condições vistas anteriormente, podem se repetir com relação às diretrizes curriculares, as quais requerem dos Governos um investimento, visando a elaboração de documentos subsidiadores da prática educativa, bem como a capacitação de docentes em serviço.

Dentre as tentativas de responder a essa questão, procurei ao longo do Capítulo III resgatar a introdução arbitrária e obrigatória desta disciplina no currículo dos cursos de formação de professores, dada no bojo das reformas educacionais introduzidas pelo regime militar, bem como o seu percurso na Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério – Cursos Normais.

A partir desse contexto inicial e ao longo de duas décadas, a disciplina manteve-se sem grandes questionamentos devido, entre outros, à quase inexistência de estudos e pesquisas que discutissem seu foco, sua trajetória, abordagem, bem como seu eixo de análise. Por outro lado, a ausência de uma política educacional, envolvendo a revisão das diretrizes curriculares até o acompanhamento de forma global de todos os componentes curriculares dos cursos de formação de professores, definiu o outro lado da realidade atual desta disciplina. A existência de tal política, de construção coletiva, cooperativa e solidária, intimamente vinculada à compreensão do papel que a escola desempenha na sociedade, garantiria a unidade da ação docente, evitando a falta de integração que hoje se verifica nesses cursos.

Grosso modo, a ausência dessa prática, por parte das autoridades governamentais, foi uma das variáveis que colaborou para a imobilidade desta disciplina, mantendo-a, em geral, numa atitude legalista, formalística e acrítica, em detrimento de outros componentes curriculares, que receberam, senão a devida atenção, pelo menos obtiveram a oportunidade de suscitar o debate, impulsionando novos caminhos, novas propostas.⁽¹⁾

A formação em serviço, assim como uma proposta curricular melhor sedimentada foram metas traçadas nos últimos governos, porém insuficientes/inoperantes devido a diversas variáveis. A última ação de maior porte nesse sentido, deveria ser

⁽¹⁾ Entre as quais, a disciplina de Didática/Prática de Ensino com duas versões da Proposta Curricular - 1991 e 1996 e Psicologia da Educação que contou, além das Proposta Curricular, com a elaboração de uma coletânea de textos destinada ao professor.

concretizada juntamente com a propagação da 2ª versão da proposta curricular de Didática. A intenção era que houvesse um trabalho conjunto entre esta e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau. Porém, isto não ocorreu.

Juntamente com essas escassas e diferenciadas ações desencadeadas pelas autoridades educacionais, outras de caráter institucional ou mesmo parcerias com universidades,⁽²⁾ ousaram discutir/refletir o papel deste e dos demais componentes curriculares. Essas ações isoladas, acabam dificultando uma divulgação e participação dos professores dos Cursos Normais que, possivelmente, teriam aderido ao projeto, dando-lhe mais força para sua caminhada, interrompida tão cedo às voltas das mudanças de governos.

Por finalizar, o Capítulo IV acaba por ser o produto maior deste trabalho, que se concretiza com a análise dos planos de ensino de professores da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, atuantes nos Cursos Normais e que dispuseram "suas vestes", ou seja, aceitaram o desafio de expor suas intenções/idéias, colaborando assim para a reflexão do cenário atual desta disciplina na Formação do Professor.

⁽²⁾ Vale ressaltar os estudos de SILVA, Jair Militão. (1986). *Análise dos Planos de Ensino de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau*. In: PICONEZ, Stela C.B. *Os Caminhos da Formação do Professor de 1º Grau*. São Paulo. Faculdade de Educação/USP, Mimeo. e MALVEZZI, Marilena Rissuto. (1988). *Diretrizes Gerais para a Habilitação Magistério - 2º Grau - Disciplina: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau*. Brasília, MEC/SESG/SEGE/COEM/PUC-SP. Mimeo.

5.2. Méritos, deméritos - perspectivas de mudança: implicações das análises efetuadas.

Acredito que as conclusões geradas pela pesquisa realizada nas Diretorias de Ensino e, mais particulares nas Escolas Normais, gerando um total de 78 planos de ensino analisados, do Estado de São Paulo, dão uma idéia do que poderia se encontrar no sistema como um todo.

O que se pode dizer, inicialmente, da análise externa dos planos de ensino, à luz das constatações sinalizadas por MARIN (1996), sobre *"as dificuldades que professores de todas as áreas escolares têm em relação aos aspectos pedagógicos: avaliação, disciplina, seleção de conteúdos a serem ensinados, seleção de atividades (. . .)"*,⁽³⁾ não por acaso, confirmou-se também neste trabalho.

Essa falta de clareza a respeito do papel a ser exercido pelo educador é consequência direta do próprio questionamento sobre o papel da educação na sociedade atual. A inexistência de uma política educacional clara e consistente, que deveria ser proporcionado por estas instituições, traz consequências desastrosas para a formação e atuação de todos os profissionais da escola e dos que dela participam.

⁽³⁾ A esse respeito, arrolei outros itens, produtos de uma pesquisa da autora, junto a p. 184/5 - Capítulo II.

Consequentemente, diversos profissionais da educação, quando no exercício das funções docentes, são condenados pela sua atuação e competência no interior da escola, sendo responsabilizados pela diluição e esvaziamento dos conteúdos escolares, bem como pelo fracasso escolar.

Diante dessas pontuações, a análise efetuada nos planos de ensino levou em consideração atenuantes, ressaltados anteriormente, que muito provavelmente, também refletiram as mazelas citadas na formação inicial dos docentes, que hoje lecionam Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e sentiram-se envolvidos a participar desta pesquisa.

Assim, a elaboração dos planos ficou muito restrita a um modelo tido como único e pouco discutido, revelando assim, uma concepção muito limitada com a preocupação exclusiva em oferecer muito mais conhecimentos instrumentais do ensino em si, ao contraposto da análise crítica e séria dos nossos problemas de ensino, o que implicaria também uma auto-crítica.

Concorrendo a isso, a concatenação dos itens em vários documentos apresentam-se fora de ordem, gerando uma leitura confusa e até duvidosa da viabilidade do mesmo, dando a impressão que o plano de ensino está mais para cumprir uma formalidade/exigência legal do que alimentar seriamente a atuação docente, inserida num contexto mais amplo, conquistado pelas escolas, na construção do seu projeto pedagógico.

Iniciando pelos objetivos anunciados, a maioria dos planos de ensino apresentam uma abordagem extremamente

genérica, sem uma substancialidade bem construída, capaz de redimensionar o papel crítico desta disciplina na discussão das organizações escolares no âmbito das políticas educacionais. Os objetivos mais ousados não expressam conteúdos compatíveis e atualizados, dentro de uma visão mais dialética, sendo tratados muito mais como chavões, acompanhando os modismos (clichês) da época, demonstrando que as relações micro-macro do conhecimento dessa disciplina são vínculos desarrumados, desconexos.

O tratamento dado aos conteúdos, na maioria das vezes, enfatiza mais a memorização e a mecanização, com a abordagem de temáticas excessivamente teóricas, desligadas da prática do professor, com a ausência de ênfase em metodologias vivenciais, passíveis de serem desenvolvidas em sala de aula, o que não contribui ao processo de reflexão da ação e o desenvolvimento do processo coletivo da reflexão.

Tudo isso resulta numa organização do conhecimento fragmentado e num esvaziamento do conteúdo, que leva o futuro professor a uma visão bastante restrita, sem nenhuma preocupação com a postura crítica da disciplina frente às realidades educacional e social do país.

O intuito de tornar a disciplina mais motivadora aos alunos e desmistificar o rótulo adquirido durante seu percurso no currículo escolar, requer a realização de uma profunda reflexão acerca da realidade para produzir novas e melhores práticas escolares.

Um fator que chamou a atenção é a discrepância entre referências bibliográficas, ainda muitas vezes, defasadas para

atender o objetivo anunciado, comprometendo assim, o conteúdo selecionado. Da mesma forma, alguns temas e objetivos aparecem mais com o intuito de dar um "status" pedagógico-político ao professor da disciplina, mais preocupado com a sua valorização pessoal do que propriamente com a efetiva contribuição desta disciplina na formação do futuro mestre.

A rigor, nota-se o pouco alcance político-pedagógico, em potencial, dos agentes envolvidos com o conhecimento propício que esta disciplina ocupa no currículo, haja vista uma certa mistura de temas considerados antagônicos, onde nem objetivos nem a seqüência de conteúdos e referências bibliográficas explicitam suas intenções reais.

A justaposição pura e simples dos elementos que compõem um plano de ensino, dificulta a compreensão do objetivo maior deste componente curricular na formação do professor, pois acaba sendo uma material não trabalhado, apenas apresentado. É o lugar comum do discurso sem práxis.

Nesse processo, o planejamento curricular deve ser o momento de superação dessas questões, onde o envolvimento de todos seja decisivo para transformar a sala de aula em local onde o currículo crie vida. Assim torna-se fundamental que os professores dominem os conteúdos a serem ensinados - o saber - e as metodologias de ensino - o saber fazer.

No mapeamento analítico dos 78 planos de ensino, a predominância dos conteúdos abordados na disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, reflete ainda hoje, um padrão

convencional que esta tem estereotipada ao longo de seus 29 anos de existência.

Como grande parte dos planos de ensino situam-se na tendência legalista (68%), posso concluir que, ainda hoje se constitui o principal eixo de análise da disciplina, a legislação. Mesmo com suas ampliações/diversificações, a maioria desses documentos apresentam a legislação como o único e privilegiado apoio para o trabalho docente.

Essa perspectiva exprime ainda os ideais da sua trajetória inicial, quando todos deveriam atender às necessidades específicas de um modelo tecnicista de Educação mais preocupado em "treinar professores" do que, propriamente, em formá-los. Nos dias de hoje, não se pode reduzir o potencial desta disciplina à uma visão pragmática da estrutura burocrática do funcionamento e da administração da escola.

No cenário atual, a legislação deve ser entendida como um dos pontos de referência, explícitos no estudo das políticas educacionais, propiciando condições variáveis à criatividade e criticidade do aluno frente a realidade das organizações escolares no Brasil.

Por outro lado, conseguiu-se um avanço notório na abordagem do foco principal deste componente curricular, interiorizado na tendência histórico-legalista e, com maior explicitação na tendência histórico-crítico-legalista. Instituídos legalmente e presentes durante toda a trajetória desta no currículo, os mesmos

deslocaram da visão sistêmica-tecnicista e são agora, contextualizados histórica e criticamente.

Esse avanço pode ser considerado um dos grandes êxitos dessa disciplina, que tem deixado marcas no campo do pensamento brasileiro, nomeando historicamente diferentes reformas educacionais, um dos espaços de discussão por excelência desta disciplina e que tem até o momento, aprofundado reflexões de maior destaque da educação brasileira e que serve (irão) aos educadores para uma tomada de decisão, entre as quais, utilizar-se das reformas educacionais equacionadas historicamente e suas implicações na organização escolar. A partir desta ou vice-versa, articular suas conexões com a política educacional brasileira muito contribuiria para o perfil necessário e identitário deste componente curricular na formação do professor das séries iniciais.

A partir dessa presunção, a escola e o ensino deixam de ser abordados como elementos prontos e acabados no interior de um sistema racionalmente organizado e de uma sociedade organicamente constituída e funcional. Isso demonstra, a tentativa de superação de uma tendência reducionista em busca de um modelo multidisciplinar de formação.

Isso obviamente nos apresenta algumas nuances que, futuramente, poderão definir, com maior criticidade, o foco deste componente curricular, inserindo a organização escolar brasileira numa perspectiva de discussão das políticas públicas educacionais.

De forma mais marcante e significativa, vê-se que há uma luz no fundo do túnel, com relação aos planos de ensino da

Superior,⁽⁴⁾ no que se refere à mudança do enfoque da disciplina, fazendo suscitar discussões mais aprofundadas a respeito da necessidade de se redimensionar os objetivos e os conteúdos, como também, sugerindo alterações significativas do campo de atuação, deixa claro a importância que esta exerce na formação do professor.

⁽⁴⁾ Digo isso, devido a necessidade da revisão do currículo do curso de Pedagogia, atualmente responsável pela formação do Pedagogo que atua nos Cursos Normais na formação do professor da educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Preliminarmente, pressupõe-se que a prática desses profissionais nos Cursos Normais espelha-se na formação recebida por esse profissional na sua graduação. Assim, um indício que evidencia a necessidade de revisão do curso de Pedagogia é a forma como a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio tem se caracterizado nesse curso e serve como referencial à prática desses docentes, quando no exercício das suas funções de magistério. A lembrança de que o curso de Pedagogia respalda-se ainda em legislações do período do regime militar, justifica tal preocupação aqui alocada.

Dentre as poucas iniciativas relativas a revisão acima citada, principalmente, no que diz respeito a disciplina ora em discussão e suas reformulações necessárias, vale ressaltar a da Faculdade de Educação - UNICAMP, onde desde 1995 a disciplina é ministrada intitulada Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio: Educação e Sociedade nas licenciaturas e Política Educacional: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica no curso de Pedagogia, ambas decorrentes de estudos no Departamento de Administração e Supervisão Educacional. A Faculdade de Educação - USP, através da revisão curricular do curso de Pedagogia, oferece desde 1999 a referida disciplina intitulada Políticas Públicas e Organização da Educação Básica no Brasil. Mais que uma alteração nos títulos, o trabalho realizado nestas disciplinas pautam-se por uma visão diferente da tradicionalmente desenvolvida.

É de se destacar, ainda, que outras instituições superiores têm demonstrado preocupações nesta direção, alterando o conteúdo programático desta disciplina.

tendência histórico-crítico-legalista, que insere questões ligadas às concepções de sociedade e ao referencial teórico da educação, buscando uma compreensão maior das políticas educacionais e suas implicações na realidade escolar brasileira, traçando alternativas/caminhos a partir da reflexão da e na prática do futuro professor. Esse, acaba por ser um bom motivo para que o aluno tenha idéia própria e estabeleça uma competência técnica e política acerca dos atuais problemas de ensino.

Nessa direção, o conhecimento como construção provisória, produto da interação das concepções do indivíduo com a realidade, é histórico. Conhecer o conteúdo de uma disciplina é conhecê-lo em sua historicidade. Trabalhar esse conteúdo com os alunos conferindo-lhe essa dimensão é criar situações de intervenção na maneira de o aluno ver a realidade: é ter nas situações do cotidiano, em seus elementos naturais, sociais e tecnológicos, o ponto de partida e de chegada, e portanto, o objeto maior do ensino. É imprimir aos conteúdos próprios de cada área do conhecimento a dimensão de referencial, a partir da qual é possível uma visão mais estruturada, mais orgânica da realidade.

Essa tarefa não cabe somente a esta disciplina, mas ao currículo, como um todo. Assim como outros componentes curriculares, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental é obviamente insuficiente para cobrir todas as lacunas, desde as condições históricas, políticas e administrativas da educação do país.

Aliado a isso, as lentas - mas decisivas - transformações pelas quais esta disciplina vem sendo debatida, abrindo novos olhares/espacos entre as Instituições de Ensino

5.3. Reflexões Prospectivas

Das questões instigantes e motivadoras para a elaboração desta pesquisa, acredito ao final da mesma que, entre várias delas que se fizeram presentes, denunciando/relatando a trajetória desta disciplina no seu campo de atuação, algumas destacam-se pela sua evidência em diferentes momentos da construção desse trabalho, deflagrando metas superadoras para os impasses e problemas construídos e acumulados nesse contexto geral. Através destas, quero registrar aquelas que possam retocar/provocar teoricamente/historicamente perspectivas à disciplina em questão e sua contribuição na formação do professor, constituindo nessa etapa, num passo importante para que educadores e gestores da educação repensem a auto-definição dos conteúdos desse componente curricular.

A despeito de tudo que já foi escrito aqui sobre a disciplina em questão e sua inter-relação com a formação do professor, dois pontos ficaram evidentes e que se contrapõem ao referencial teórico utilizado neste trabalho, com vistas à formação do professor crítico-reflexivo: o papel do Estado frente às políticas de formação inicial e contínua e a revisão do curso de Pedagogia, agência responsável pelo formador dos formadores da séries iniciais do ensino fundamental.

Tendo como pressuposto básico que a formação desse profissional deve ser entendida como um *continuum progressivo* – processo de formação permanente – presentes na formação inicial e contínua desses profissionais, fica evidente a

omissão pelas autoridades governamentais de uma política de formação inicial, denunciada com exaustidão neste trabalho, como carece também a formação contínua daqueles que atuam nos Cursos Normais.

Ao lado da ineficiente política de formação inicial proposta nos anos 70, debatida nos anos 80 e em grandes polêmicas e embates nos finais dos anos 90, interferiu sobremaneira e é ponto pacífico na trajetória dessa disciplina, desprovida dessas ações, como também da implementação de qualquer documento subsidiador/referencial que pudesse oxigenar/impulsionar o debate acerca dos seus objetivos prioritários na formação desses profissionais.

A distância existente entre a formação inicial e a em serviço, levam-me a crer, com relação a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, que estas ações foram sustentadas por atividades múltiplas, desconexas com a prática dos educadores e descontínuas na sua forma de ser.

O distanciamento entre a formação recebida nos cursos de Pedagogia e as necessidades de ampliação/diversificação do eixo de análise nessa disciplina é o resultado direto do descompasso e das mazelas apontadas neste componente curricular, atrelado em boa parte ainda hoje, a currículos assentados nos padrões do militarismo, onde o tom pedagógico destoa das necessidades reais do educador presente nas escolas públicas do Brasil.

A sua permanência no currículo, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, tinha como docente

Pedagogos graduados num curso de Pedagogia, moldados numa Reforma do Ensino Superior, calcado no regime militar.

Formados sob essa concepção e desprovido de uma formação em serviço, enfatizando sua competência pedagógica, esse profissional não obteve condições favoráveis no âmbito do seu trabalho que lhe propiciasse diversos espaços e momentos de reflexão sobre a prática docente, possibilitando assim uma mudança de comportamento, frente as mudanças do mundo contemporâneo.

Ainda mais, a ausência de propostas curriculares que contenham um parâmetro de análise e discussão no cotidiano escolar é outra vertente presente na trajetória desta disciplina, haja vista no contexto atual a lacuna deixada pelos órgãos responsáveis não só na formação contínua, como também na incorporação e redefinição de estudos que sejam subsidiadores da prática docente dos profissionais da área em questão, com a propagação de propostas curriculares.

Conseqüência disso, vejo a significativa dificuldade dos professores de delimitarem a especificidade desse componente curricular, ou seja, ele é identificado e valorizado por aspectos comuns às demais disciplinas e não por sua especificidade.

Para tal, as duas maiores exigências, entre outras, necessárias à superação desse cenário outorgado à essa disciplina são: investimento na formação dos professores, a revisão do currículo do curso de Pedagogia e a redefinição de propostas curriculares.

É inegável o efeito que propostas sérias e competentes, voltadas para a formação dos professores, têm sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, para atender às mudanças do mundo contemporâneo, o conteúdo específico que Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental deve conceber à formação do professor, me parece consensual afirmar a necessidade de um redimensionamento das suas vertentes, incorporando a formação profissional dos agentes formadores desta disciplina, desde a formação inicial na Pedagogia e, com destaque, a formação contínua do professores em exercício no magistério, incorporando as recomendações sugeridas por SCHÖN (2000), NÓVOA (1992), PERRENOUD (1998), discutidas no decorrer deste trabalho, que consideram as expectativas dos professores em relação a uma maior aproximação entre teoria e prática.

Contudo, com a reorganização da educação básica no Brasil outorgada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - Lei 9394/96, uma nova vertente insere-se à Política Educacional para a Formação do Professor, frente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal,⁽⁵⁾ ordenando não só a esta, mas também, à disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, assunto

⁽⁵⁾ Cf. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 02, de 19/04/99. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. In: SÃO PAULO (Estado). (1999). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional: legislação e normas básicas para sua implantação*. São Paulo: SE/CENP, p. 178.

este, que merece uma análise, a qual por fugir aos objetivos deste trabalho, não foi realizada.

Desta forma, o estabelecimento de uma reforma educacional, onde há inovações pedagógico-curriculares e que, sobretudo, adentre as relações intra-escolares, a redefinição de novas práticas, tem de considerar a participação dos professores desde a fase de elaboração até a execução, através de um acompanhamento contínuo, possibilitando diagnosticar avanços/dificuldades na construção e no desenvolvimento de um projeto educacional, para não correr o risco das ações ficarem restritas ao papel.

Esse conjunto de fatores contradizem o professor detentor de uma prática reflexiva, que como o próprio nome já diz, é uma prática, cujo domínio se adquire como sujeito de sua prática profissional, num continuum progressivo.

Esse estado de ação, suscita o paradigma necessário, fazer da carreira docente a carreira de quem pensa e faz, Esse engajamento político produz o divórcio das posturas que dividem os que pensam na universidade ou nos gabinetes, dos que fazem na sala de aula. Esse seria o primeiro passo para desgradear essa concepção escolar assistida até os dias de hoje.

Essas condutas revelam certa incidência com a forma pela qual a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental foi introduzida no currículo escolar. Tomada pelo reflexo explícito da resistência que os gestores da educação, daquele período, tinha com relação à disciplina, ela manteve sua identidade tradicional, oscilando num movimento vacilante e recorrente as diversas políticas

educacionais implantadas, mantendo-se numa atuação medíocre frente as novas tendências investigativas sobre a formação do professor.

Mais uma vez, ficou evidente a presença imprescindível do conteúdo específico desta disciplina na Formação do Professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com a inclusão neste documento da disciplina "*Sistema Educacional e Atuação Profissional*", com teor semelhante ao da disciplina ora em pauta, com direcionamentos relacionados a estrutura do sistema educacional, a escola enquanto local de trabalho e o exercício do professor no âmbito desses.

O importante não está na mudança do nome Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental com para "*Sistema Educacional e Atuação Profissional*", mas principalmente em garantir um espaço público hegemônico na ordem político-institucional dos debates, concatenando os temas e assuntos, a partir de abordagens centradas na problemática prática do magistério e suas inter-relações com o coletivo do professorado, assegurando a ampliação/transformação da contribuição maior desse campo de estudo na formação do professor.

Sabe-se que esse cultura instalada requer mudanças significativas na concepção tradicional que esses segmentos construíram acerca da identidade dessa disciplina. Nesse sentido, a inovação necessária neste campo de estudo requer uma ação coletiva e crítica, com vistas ao fracionamento rotulado, que não pode restringir o conhecimento deste ao modismo ou qualquer outro dispositivo. Pelo contrário, este tem um terreno vasto e fértil que,

assim como outras áreas de estudo, devem adequar-se às novas temáticas, pertinentes à profissão docente e sua formação.

Essa reflexão precisa ser enfrentada, pois é a única forma de se estruturar e fortalecer parâmetros para agir e situar frente aos desafios contemporâneos impostos pelo impacto das políticas públicas na Educação Básica, reavendo significados e conceitos, marcando um posicionamento frente as transformações sócio-políticas da educação escolar brasileira.

Do exposto anteriormente, pode-se dizer que a inovação necessária desse campo de estudo, só terá sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal, calcados dentro de uma política de formação contínua que efetive, de fato, formação permanente, saberes docentes, prática profissional, valorização e carreira profissional sejam elementos articulados entre si.

Nesse contexto, a experimentação de novas propostas de trabalho fortalecerão a busca e a mudança de outros paradigmas, sendo o tempo um fator decisivo na trajetória desta disciplina, que vitimizada da formação em serviço e de outras reformas curriculares, inclusive do curso de Pedagogia, vem servindo de diferentes formas à formação do professor.

Esse referencial em questão se impõe aos profissionais da educação e futuros mestres, como sendo a chave fundamental para a leitura das possíveis perspectivas desse campo de estudo frente aos desafios educacionais. Constitui-se, então, a partir do olhar cotidiano sobre as práticas escolares e sua inserção nas

políticas públicas e educacionais contemporâneas, a possibilidade de rompimento das resistências estabelecidas para a construção da mudança, com vistas ao “novo” e a “mudança desejada”.

Fruto dessa transformação, em andamento, é que esta disciplina poderá “respirar” de forma aliviada às amarras a qual está submetida durante todos esses anos, ordenada sobre uma concepção pedagógica, reveladora de reações alimentadas em uma estrutura ultrapassada e mantida pelas referências da Lei 5.692/71, reforçadora da manutenção dos espaços delimitados e burocratizados.

A superação desses dogmas e seus resquícios constitui-se no principal desafio na concepção político-pedagógica que o professor tem sobre essa disciplina. O estudo centrado nas concepções democráticas, coletivas e participativas, da organização da educação básica e suas articulações com a política educacional brasileira nos níveis mundial, nacional, estadual e municipal é um dos caminhos, constitui-se o ponto de partida.

Depreende-se daí, sua independência frente às reformas educacionais ou supostas novas denominações que esta venha a ter, seu lugar e conteúdo no currículo é imprescindível na formação desses profissionais. Apenas necessita-se deixar de lado as velhas concepções do idealismo para se pensar em um novo fazer pedagógico.

O término desse trabalho foi o início de uma caminhada, nesse processo em busca do novo, mas que agora não o faço mais sozinho. Sinto a presença de tantos outros, principalmente dos professores de Estrutura e Funcionamento do Ensino

Fundamental, presentes nesta pesquisa. À eles, encerro com as palavras do poeta, Thiago de Mello, em seu poema "A vida verdadeira", escrito no inverno de 1964:

"Não, não detenho caminho novo.

O que tenho de novo

é o jeito de caminhar

Aprendi

(o caminho me ensinou)

"a caminhar cantando

como convém

a mim

e aos que vão comigo.

Pois já não vou sózinho".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel (Org). (1996). **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto (Portugal): Porto Editora.
- _____. (1996a). *Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de Donald Schön e os Programas de Formação de Professores*. In: _____. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto (Portugal): Porto Editora, p. 9-40.
- _____. (1996b). *Ser Professor Reflexivo*. In: _____. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto (Portugal): Porto Editora, p. 171-188.
- _____. (1995). *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 93, p. 22-31, maio.
- ALMEIDA, Jane Soares de. (1994). *Estágio Supervisionado em Prática de Ensino - relevância para a formação ou mera atividade curricular?* São Paulo: **Revista ANDE**, 13 (20), p. 39-42.
- ALMEIDA, Jane Soares de. (1991). **Formação de Professores do 1º Grau: A Prática de Ensino em Questão**. São Carlos (SP): Dissertação de Mestrado - Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de, LÜDKE, Menga. (1986). **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU - (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- _____. (1982). *O Uso da Técnica de Análise Documental na Pesquisa e na Avaliação Educacional*. Rio de Janeiro: **Tecnologia Educacional**, 11 (46), p. 40-45, maio/junho.

- ALVES, Creta Ferreira. (1984). *A Formação do Professor para as Primeiras Quatro Séries do Ensino de 1º Grau*. In: **A Escola Normal Hoje?** São Paulo: CENAFOR, p. 49-56.
- ALVES, Nilda. (1988). *A formação de profissionais do ensino e a nova LDB*. São Paulo: **Revista ANDE/Cortez**, nº 13, p. 30-48.
- _____. *Formação do Jovem Professor para a Educação Básica*. São Paulo: **Cadernos CEDES/ Cortez**, nº 17, p. 5-20.
- ARAÚJO FILHO, Luís Soares. (1987). *O Professor: Formação, Carreira/Salário e Organização Política - Reflexões por uma Organização Politicamente Competente*. Brasília: **Em Aberto**, 6 (34), p. 1-10, abril/junho.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes & SILVA, Teresa Roserley Neubauer. (1987). *Orientações Legais na Área de Currículo, nas Esferas Federal e Estadual, a Partir da Lei 5.692/71*. São Paulo: **Cadernos CEDES/Cortez**, nº 13, p. 26-44.
- _____. (1981). *Descentralização: Uma Forma de Justiça Social?* São Paulo: **Revista ANDE**, 1 (2), p. 61-63.
- AZANHA, José Mário Pires. (1988). *Objetivos da Educação Nacional e Currículos para o ensino de 1º, 2º e 3º Graus*. São Paulo: **Revista da Faculdade de Educação**, 14(2), p. 285-288, julho/dezembro.
- BARROS, Samuel Rocha. (1980). **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2ª edição.
- BERGER, Manfredo. (1976). **Educação e dependência**. Porto Alegre: Difel.
- BRASIL. *Decreto-Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1.946*. Estabelece diretrizes gerais para organização dos Cursos Normais. **Lex. Coletânea de Legislação de Jurisprudência Federal**. São Paulo, n. 10, p. 19-29.
- BRASIL. *Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1.961*. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. São Paulo: **Lex. Coletânea de Legislação e Jurisprudência Federal**, volume 25, 979-993, dezembro.

- BRASIL. Conselho Federal de Educação. (1962). *Parecer 251/62*. Fixa Currículo de Pedagogia. Brasília: **Documenta nº 11**, janeiro/fevereiro.
- _____. _____. (1962). *Parecer 292/62*. Brasília: **Documenta nº 10**, dezembro.
- _____. _____. (1969). *Parecer 252/69*. Fixa Currículo de Pedagogia. Brasília: **Documenta nº 100**, abril.
- _____. _____. (1969). *Parecer 672/69*. Fixa Currículo para a Formação Pedagógica nos Cursos de Licenciatura. Brasília: **Documenta nº 105**, setembro.
- BRASIL. *Lei 5.692 de 11 de agosto de 1.971*. (1971). Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. São Paulo: **Lex. Coletânea de Legislação e Jurisprudência Federal**, volume 35, 114-1125, agosto.
- BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. (1971). *Parecer CFE nº 853/71*. Fixa o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus, a doutrina do currículo na Lei 5.692/71. São Paulo: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino de 1º e 2º Graus**.
- _____. _____. (1972). *Parecer 45/72*. Brasília: **Câmara do Ensino de 1º e 2º Graus (Separata)**, abril.
- _____. _____. (1972). *Parecer 349/72*. Brasília: **Documenta**, 11 (137), p. 155-173, abril.
- BRASIL. *Lei 7.044 de 18 de outubro de 1.982*. (1982). Altera dispositivos da Lei 5.692/71, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. São Paulo: **Lex. Coletânea de Legislação e Jurisprudência Federal**, volume 46, p. 439-441, outubro.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. (1997). *Aviso nº 307/MEC/GM*. Brasília: **Ministério da Educação e Desporto/Conselho Nacional de Educação**.

- BRANCO, Izabel Aurora de Souza. **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus - Considerações Gerais.**[s.l.:s.n.]. Mimeo.
- BREJON, Moysés. (Org.). (1984). **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus.** 17ª edição. São Paulo: Pioneira.
- BRUNOZZI, Marilda da Silva & MARIN, Alda Junqueira. (1989). *Didática e Formação de Professores ao nível de 2º Grau: O Cotidiano na visão de alunos.* São Paulo: **Didática**, n. 25, p. 63-78.
- BRZEZINSKI, Iria. (Org.) (1997). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez.
- _____. (1996). **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores.** Campinas (São Paulo): Papirus.
- _____. (1996a). *Pedagogia e Formação de Professores: Dilemas e Perspectivas.* Mesa Redonda apresentada no VIIIº Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Florianópolis: **Anais do VIIIº Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Florianópolis, NUP / CED / UFSC, volume II, p. 525-542.
- _____. (1994). *Notas sobre o Currículo na Formação de Professores: Teoria e Prática.* Águas de São Pedro: **IIIº CONGRESSO PAULISTA ESTADUAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - Anais**, p. 153-166.
- _____. (1994a). *A Formação do Profissional da Escola.* São Paulo: **Revista ANDE**, 13 (20), p. 21-30.
- BUFFA, Ester, NOSELLA, Paolo. (1991). **Educação Negada. Introdução ao Estudo da Educação Brasileira Contemporânea.** São Paulo: Cortez.
- _____. (1979). **Ideologias em Conflito: escola pública e escola privada.** São Paulo: Cortez e Moraes.
- CADERNOS CEDES. (1987). *Currículos e Programas: Como Vê-los Hoje?*. São Paulo: **Cadernos Cedes/ Cortez**, nº 13.
- CARVALHO, Helena Mello de. (1984). *Análise Crítica do Curso Normal em Quatro Fases.* In: **A Escola Normal Hoje?** São Paulo: CENAFOR, p. 77-90.

- CAMPOS, Arlêta Nóbrega Zelante Maryssael de. (1987). **A Escola Normal Paulista: acertos e desacertos**. São Paulo: Dissertação de Mestrado, FEUSP.
- CANDAU, Vera M. F. (1988). *Revitalização do Curso Normal*. Goiânia. Conferência proferida na IV CBE. **Anais da IV CBE**. São Paulo: Cortez, p. 502-508.
- CAVALCANTE, Margarida Jardim. (1995). *Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) - Um Projeto em Construção*. Aveiro. Centro Integrado de Formação de Professores. Universidade de Aveiro. **Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas**. Aveiro (Portugal): Campus Universitário de Santiago, p. 209-220.
- _____. (1994). **CEFAM: Uma alternativa pedagógica para a Formação do Professor**. São Paulo: Cortez.
- CENAFOR - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional. (1984). São Paulo: Coordenadoria de Pesquisa e Apoio Técnico, **A Escola Normal, hoje?**
- _____. (1986). *Seminário sobre Currículo de Habilitação ao Magistério no Ensino de 2º Grau*. São Paulo: **Revista ANDE**, 6 (11), p. 73-73.
- CHAGAS, Walnir. (1980). **O Ensino de 1º e 2º Graus: antes, agora e depois?** 2ª edição. São Paulo: Saraiva.
- COELHO, Pedro Rabelo. (1989). *Estrutura e Funcionamento do Ensino: Uma Reflexão Sobre a Prática Pedagógica*. Florianópolis (SC): **Cadernos do CED**, 6 (14), julho/dezembro, p. 7-25.
- _____. (1987). *A Disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino nos Cursos de Licenciatura: do Quadro Teórico à Prática Contraditória*. Ijuí (RS): **Contexto & Educação**, 2 (5), janeiro/março, p. 66-75.
- **COLÓQUIO sobre a Formação de Profissionais da educação no Estado de São Paulo**. (1998). São Paulo: Cortez Editora/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Ação Educativa. (Série debates – 5)

- CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2. (1992). Águas de São Pedro: **Propostas dos Grupos de Trabalho**. São Paulo. UNESP.
- CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 3, (1994). Águas de São Pedro: **Anais**. São Paulo. UNESP.
- CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 4. (1996). Águas de São Pedro: **Anais**. São Paulo. UNESP.
- CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 14º. (1995). Santos. Resoluções do XIV Congresso Estadual de Educação. São Paulo: **APEOESP**.
- CRÓ, Maria de Lurdes. (1998). **Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores. Estratégias de Intervenção**. Porto (Portugal): Porto Editora.
- CRUZ, Neide & SILVA, Teresa Roserley Neubauer. (1988). *Algumas reflexões sobre o Currículo do 2º Grau*. São Paulo: **Seminário de Ensino de 2º Grau - Perspectivas - Anais**. Faculdade de Educação / USP, p. 154-171.
- CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr. (1994). **O Golpe na Educação**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (1995). **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo/Niterói: Cortez/FLACSO.
- _____. (1986). **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- DAVIES, Nicholas. (1999). **O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta**. Campinas (SP): Autores Associados – (Coleção polêmicas do nosso tempo – volume 64).
- DEMO, Pedro. (1997). **A Nova LDB: Ranços e Avanços**. Campinas (SP): Papirus, Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.
- _____. (1992). *Formação de Formadores Básicos*. Brasília: **Em Aberto**, 12 (54), p. 23-42, abril/junho.

- DIAS, José Augusto. *O Sistema Educacional e o Ensino de 2º Grau: Estrutura e Funcionamento*. São Paulo: **Seminário de Ensino de 2º Grau - Perspectivas - Anais**. Faculdade de Educação / USP, p. 321-331.
- EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. (1999). *Formação de Profissionais da Educação – Políticas e Tendências*. Campinas (SP): **Educação & Sociedade/CEDES**, volume 68 – dezembro (Edição especial).
- ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 8, 1996. *Tema: Formação e Profissionalização do Educador*. Florianópolis (SC): **Anais - (NUP/CED/UFSC)** - Volume I - Painéis, Workshops e Comunicações.
- _____. _____. _____. Florianópolis (SC): **Anais - (NUP/CED/UFSC)** - Volume II - Conferências, Simpósios, Mesas Redondas.
- FAGUNDEZ, Eunice Mendes (Org.). (1975). **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- FÁVERO, Osmar. (Org.) (1996). **A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)**. Campinas (SP): Autores Associados.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). (1989). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez.
- _____. (1988). **Educação no Brasil anos 60. O Pacto do Silêncio**. São Paulo: Loyola.
- FELDMAN, Marina G. (1993). *A possibilidade de se vivenciar a interdisciplinaridade no curso de Pedagogia: estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus – a "mal-dita" do curso de Pedagogia*. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) (1993). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez Editora, p. 97-102.
- _____. (1983). **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau**. Petrópolis (RJ): Vozes.
- FERNANDES, Florestan. (1993). *Diretrizes e Bases: conciliação aberta*. Campinas (SP), **Educação & Sociedade**, ano XI, nº 36.

- _____. (1966). **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus.
- FOLHA DE SÃO PAULO. (1997). *42% das Alfabetizadoras de São Paulo têm Formação Superior*. São Paulo: **Folha de São Paulo**, 15 de dezembro de 1.997, p. 3/2-3.
- FÓRUM ESTADUAL PAULISTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. (1997). *Formação de Professores: Que Política Queremos?* São Paulo: **Fórum Estadual Paulista de Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Mimeo.
- FREIRE, Olga de Oliveira. (1994). **A Contribuição da disciplina História e Filosofia da Educação na Formação de uma Atitude Reflexiva no Aluno do Curso de Magistério**. Natal: Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- FREITAG, Bárbara. (1980). **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo: Moraes. (Coleção Educação Universitária).
- FREITAS, Luiz Carlos de. (1992). *Em Direção a Uma Política para a Formação de Professores*. Brasília: **Em Aberto**, 12 (54), p. 3-20, abril/junho.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. (1999). *A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e os movimentos dos educadores*. In: **Educação & Sociedade**. Campinas (SP): CEDES, v. 68 - dezembro (Edição especial).
- FURTADO, Bernadete Cândido. (1994). **Estrutura e Funcionamento do Ensino: A Construção do Saber em Questão**. Fortaleza: Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Ceará.
- FUSARI, José Cerchi, CORTESE, Marlene Pedro. (1989). *Formação de Professores a Nível de 2º Grau*. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 68, fevereiro, p. 70-81.
- _____. (1988). *Tendências Históricas do Treinamento em Educação*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), **Revista IDÉIAS**, nº 3, p. 13-28.

- _____. (1988a). *Revitalização do Curso Normal*. Goiânia. Conferência proferida na IV CBE. **Anais da IV CBE**. São Paulo: Cortez, p. 509-515.
- GARCIA, Walter Esteves (Coord.). (1995). **Inovação Educacional: problemas e perspectivas**. Campinas (SP): Autores Associados, (Coleção Educação Contemporânea).
- _____. (1995a). *Legislação e Inovação Educacional a Partir de 1930*. In: GARCIA, Walter Esteves (Coord.). **Inovação Educacional: problemas e perspectivas**. Campinas (SP): Autores associados, (Coleção Educação Contemporânea).
- _____. (Org.) (1976). **Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. (1999). **Formação de Professores – Para uma mudança educativa**. Porto (Portugal): Porto Editora. (Coleção Ciências da Educação Século XXI – volume 2).
- GADOTTI, Moacir. (1978). Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira; Introdução a uma pedagogia do conflito. São Paulo: **Educação & Sociedade**, n. 1, setembro.
- GATTI, Bernadete Angelina. (1997). **Formação de Professores e Carreira**. Campinas (SP): Autores Associados. (Coleção Formação de Professores).
- GATTI, Bernadete Angelina. (1995). *Políticas Educacionais no Brasil e a Formação de Professores*. Aveiro. Centro Integrado de Formação de Professores. **Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas - Anais**. Aveiro (Portugal): Campus Universitário de Santiago, p. 325-332.
- _____, ESPÓSITO, Yara Lúcia, SILVA, Teresa Roserley Neubauer. (1994). *Características de Professores (as) de 1º Grau no Brasil: Perfil e Expectativas*. Campinas (SP): **Educação & Sociedade**, Ano XV, n. 48, agosto, p. 248-260.
- _____, ESPÓSITO, Yara, SILVA, Teresa Roserley Neubauer. (1994a). *Características de Professores (as) de 1º Grau: Perfil e Expectativas*. Águas de São Pedro: **IIIº CONGRESSO**

PAULISTA ESTADUAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - Anais, p. 237-248.

- _____. (1990). *A Formação do Professor de 1º Grau*. São Paulo: **Encontros e Confrontos**, [s.n.], p. 53-74.
- _____. (1989). *A Formação do Professor de 1º Grau*. São Paulo: **Educação e Seleção**, n. 20, p. 79-90, julho/dezembro.
- _____. (1988). *As Pesquisas sobre Formação de Professores*. São Paulo: Cortez - **Educação Municipal**, 1 (2):67-72.
- _____. (1987). *Sobre a Formação de Professores para o 1º e 2º Graus*. Brasília: **Em Aberto**, 6 (34), abril/junho, p. 11-15.
- _____, ROVAI, Evangelina. (1977). *Alguns Aspectos da Legislação sobre a Formação do Professor Primário (1957/1975) no Estado de São Paulo*. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 20, março, p. 7-14.
- _____, _____, PARO, Vitor Henrique. (1977). *Um Estudo Sobre os Cursos de Formação de Professores a Nível de 2º Grau (Antigos Cursos Normais)*. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 20, março, p. 15-38.
- _____, BERNARDES, Nara M. G. (1977). *Concluintes de Cursos de Formação de Professor a Nível de 2º Grau: Avaliação de Habilidades*. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 20, março, p. 39-79.
- GERMANO, José Willington. (1992). **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. (1990). **História da Educação**. São Paulo: Cortez.
- GÓMEZ, Angel Pérez. (1992). *O Pensamento Prático do Professor - A Formação do Professor como Profissional Reflexivo*. In: NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, p. 93-114.
- GOUVEIA, Maria Elena de. (1992). **Caracterização da disciplina Psicologia da Educação para a Formação de Professores do**

Segundo Grau no âmbito do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM. São Paulo: Dissertação de Mestrado (Educação). PUC/SP.

- IANNI, Octávio. (1977). **Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930-1970)**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- KRUM, Myriam Cunha. (1992). **Importância da Disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino nos Cursos de Formação de Professores no 3º Grau**. Porto Alegre(RS): Dissertação de Mestrado. PUC/RS.
- LEITE, Yoshie Ussami Ferreira . (1996). *Um Retrato em Branco e Preto da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério em São Paulo*. Águas de São Pedro: Texto apresentado no GT "Formação de Educadores para as Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau" do **IV Congresso Paulista Estadual sobre Formação de Professores**. Textos Geradores e Resumos, maio, p. 24-27.
- _____. (1994). **A Formação de Professores em nível de 2º Grau e a Melhoria do Ensino da Escola Pública**. Campinas (SP): Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - UNICAMP.
- LELLIS, Isabel Alice O. M. (1989). **A Formação do Professor para a Escola Básica: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez
- LORENZONI, Lucinda Maria. (1989). *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus - Sentido, Posição, Valor e Perspectiva da Disciplina nos Cursos de Formação do Professor, no Contexto da Universidade*. Porto Alegre/PUC/RS: **Revista Educação**, 12 (17), p. 23-30.
- LORIERI, Marcos & PIMENTA, Selma Garrido & LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. (1996). *Que Professor Formar para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental?* **IV Congresso Paulista Estadual sobre Formação de Professores, Águas de São Pedro (SP)**: Texto subsidiário à discussão do G.T. "Formação de Professores para as Séries Iniciais."
- MALVEZZI, Marilena Rissuto. (1988). *Diretrizes Gerais para a Habilitação Magistério - 2º Grau - Disciplina: Estrutura e*

Funcionamento do Ensino de 1º Grau . Brasília: MEC/SESG/SEGE/COEM/PUC-SP. Mimeo.

- MARCOS, Dagoberto Luís Salas. *O Conteúdo Atual da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau nos Cursos de Formação de Professores: Uma Contribuição ao seu Estudo*. Comunicação apresentada no VIIIº Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Florianópolis. **Anais do VIIIº Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Florianópolis (SC): NUP / CED / UFSC, volume I, p. 410-411.
- _____. *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau: sua Gênese nos Cursos de Formação de Professores*. Comunicação apresentada no I Congresso Nacional de Educação, Belo Horizonte (MG): **Resumos do I Congresso Nacional de Educação – CONED** - UFMG, p. 15-16.
- MARIN, Alda Junqueira. (1996). *Condições de Trabalho de Professores da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério: O Contexto Formador de Novos Professores*. Mesa Redonda apresentada no VIIIº Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Florianópolis (SC): **Anais do VIIIº Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. NUP/CED/UFSC - volume II, p. 431-440
- _____. (1996a). *Propondo Um Novo Paradigma para Formar Professores a Partir das Dificuldades e Necessidades Históricas Nessa Área*. In: REALI, Maria de M. R. & MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti (Orgs.). **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EDUFScar.
- MASCARO, Carlos Corrêa (1956). *O Ensino Normal no Estado de São Paulo*. São Paulo: **Cadernos da Faculdade**, USP, nº 10.
- MAZZA, Débora. (1994). *Notas acerca da disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira*. Rio Claro (SP): **Educação: Teoria e Prática**, 2 (2), p. 26-29.
- MEC/INEP/CENAFOR. (1995). *Formação de Professores: Perfil da Oferta*. Brasília: **Boletim de Indicadores Educacionais / Sistema Nacional de Indicadores Nacionais**, n. 6, dezembro.

- _____ . _____ . (1995a). *Formação de Professores em Nível de 2º Grau/Magistério*. Brasília: **Boletim de Indicadores Educacionais / Sistema Nacional de Indicadores Nacionais**, n. 6, dezembro, p. 10-35.
- _____ . _____ . (1986). *A formação de Professores. Revisitando 2º Grau*. São Paulo: **Bimestre**, Ano, n. 1, outubro.
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo. (1997). **Mudanças no Financiamento da Educação no Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo – volume 57)
- MELLO, Guiomar Namó de. (1979). Fatores Intra-Escolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1º grau. São Paulo: **Educação & Sociedade**, n. 2, janeiro.
- _____, MAIA, Eny Marisa, BRITO, Vera Maria Vedovelo. (1983). *As Atuais Condições de Formação do Professor de 1º Grau: Algumas Reflexões e Hipóteses de Investigação*. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, maio, p. 71-78.
- _____ . (1993). **Magistério de 1º Grau: Da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C., LELLIS, Isabel Alice O. (1988). *Da estrutura do ensino à educação brasileira: reflexões sobre uma prática*. São Paulo: **Educação & Sociedade** 29, p. 122-129.
- MENEZES, Luis Carlos de (Org). (1996). **Professores: Formação e Profissão**. Campinas (SP): Autores Associados/NUPE.
- MIDÉIA, Vera Lúcia Libaldi. (1984). *Uma Proposta de Metodologia de Trabalho no Curso de Habilitação para o Magistério*. In: A Escola Normal Hoje? São Paulo: **CENAFOR**, p. 57-66.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2000). *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior*. Brasília: **Ministério da Educação/SEF/SEMTEC/SESU**, maio (Mimeo).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. (1997). *Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação*

Infantil e Série Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: **Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Políticas da Educação Fundamental/Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas**, dezembro - (Documento Preliminar).

- MIRANDA, Heide Struziatto. (1992). **Repensando a Didática e a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério**. Campinas (SP): Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação - UNICAMP.
- MITRULIS, Eleny. (1989). **Política Estadual de Formação de Professores no 2º Grau - CEFAM: notas para o estudo de um projeto em construção**. São Paulo: (s.n.).Mimeo.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). (1995). **Conhecimento Educacional e Formação do Professor**. Campinas (SP): Papirus.
- _____. (Org.). (1995a). **Conhecimento Educacional e Formação do Professor**. Campinas (SP): Papirus.
- _____. (1994). *Escola, Currículo e Construção do Conhecimento. Novas Reflexões*. Rio de Janeiro: **Tecnologia Educacional**, 23 (118), maio/junho, p. 3-6.
- _____. (1992). *A Formação de Professores e o Aluno das Camadas Populares: subsídios para debate*. In: Nilda Alves (Org). **Formação de Professores - Pensar e Fazer**. São Paulo: Cortez, p. 37-52. (Coleção Questões da Nossa Época).
- MOURA, Maria Isbela Gerth Landell de Moura. (1991). **Centro Específico de Formação de Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no Estado de São Paulo: Resgatando sua História e Analisando sua Contribuição**. São Paulo: Dissertação de Mestrado. PUC/SP.
- NAGLE, Jorge. (1973). **A Reforma e o Ensino**. São Paulo: EDART.
- NÓBREGA, Vandyck Londres. (1952). **Enciclopédia da Legislação de Ensino**. Rio de Janeiro: Revista dos Tribunais, volume 1.
- NÓVOA, Antonio. (1994). *Relação Escola - Sociedade: "Novas Respostas para um Velho Problema."* Águas de São Pedro: **IIIº**

CONGRESSO PAULISTA ESTADUAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - Anais, p. 17-36.

- _____. (Org.). (1992). **Profissão Professor**. Porto (Portugal): Porto Editora.
- _____. (1992a). *O Passado e o Presente dos Professores*. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Lisboa (Portugal). Porto Editora, p. 13-34.
- _____. (1992b). *Formação de Professores e Profissão Docente*. In: NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, p. 15-34
- OLIVEIRA, Cleiton de, et al. (1999). **Municipalização do Ensino no Brasil**. Belo Horizonte (MG): Autêntica Editora.
- _____. (1992). **Estado, Município e Educação: Análise da Descentralização do Ensino no Estado de São Paulo (1983-1990)**. Campinas (SP): Faculdade de Educação, Tese de Doutorado – UNICAMP.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa R. T. (1999). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte (MG): Autêntica Editora.
- OLIVEIRA, João Ferreira de & TOSCHI, Mirza Seabra. (1996). *Considerações sobre o Papel da Disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino na Formação de Professores*. Comunicação apresentada no VIIIº Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Florianópolis: **Anais do VIIIº Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, NUP / CED / UFSC, volume I, p. 290-291.
- _____. _____. (1995). *Considerações sobre o Papel da Disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino na Formação de Professores*. Texto organizado inicialmente para o GT de Estrutura e Funcionamento do Ensino e Educação Brasileira, por ocasião do Encontro Estadual de Pedagogia e Disciplinas Pedagógicas das Licenciaturas, Goiânia: **Encontro Estadual de Pedagogia e Educação Brasileira**, dezembro, Mimeo.

- PAIXÃO, Elisa M. Cordeiro. (1991). *A Futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Idéia de Currículo*. São Paulo: **Revista ANDE**, 10(17):21-28.
- PEREIRA, Maria Cândida Sandoval Camargo Pereira & LISBOA, Lady Munerato de A. (1984). *A Escola Normal Hoje*. In: *A Escola Normal Hoje?* São Paulo: **CENAFOR**, p. 15-48.
- PERRENOUD, Philippe. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. 1ª edição. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre (RS): Artes Médicas Sul – ARTMED.
- _____. (1998). *Saber refletir sobre a própria prática, objeto central da Formação de Professores?* Genebra: Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação. Mimeo.
- _____. (1997). **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação - Perspectivas Sociológicas**. Lisboa (Portugal): Dom Quixote.
- PEREIRA, Maria Arleth e RAYS, Osvaldo Alonso (Coord.). (1987). *Análise dos programas das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura da região sul do Brasil*. Santa Maria - UFSM (RS): **Educação**, 12 (1), p. 5-33.
- PERES, Tírsia Regazzini. (1988). *A Formação do Professor de 1ª à 4ª séries a partir de 1930*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) / **Revista IDÉIAS**, nº 3, p. 29-34.
- PICONEZ, Stela Conceição Berthold. (1989). **Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério: necessidades e expectativas de sua clientela**. São Paulo: Dissertação de Mestrado. FEUSP.
- PICONEZ, Stela Conceição Berthold. (Coord.). (1986). **Os Caminhos da Formação do Professor de 1º Grau**. São Paulo: Faculdade de Educação. Mimeo.
- PILETTI, Nelson. (1998). **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau**. 23ª edição (Atualizado de acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394, de 20/12/96). São Paulo: Ática.

- _____. (1991). **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau**. 13ª edição. São Paulo: Ática.
- _____. (1990). **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau**. 1ª edição. São Paulo: Ática.
- PIMENTA, Selma Garrido. (1995). *Formação de Professores*. Santos (SP): Subsídios para os Encontros Regionais (APEOESP). **Resoluções do XIV Congresso Estadual de Educação**. São Paulo, APEOESP, p. 19-21.
- _____. (1995a). *O Estágio na Formação de Professores: Unidade entre Teoria e Prática?* São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 94, p.58-73, agosto.
- _____. (1995b). *Formação de Professores no Brasil a Nível de 2º Grau - Breve Histórico*. Aveiro. Centro Integrado de Formação de Professores. **Congresso Internacional de Formação de professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas - Tema: Linhas de Rumo em Formação de Professores - Anais**. Aveiro (Portugal): Campus Universitário de Santiago, p. 199-208.
- PIMENTA, Selma Garrido. (1994). *A (nova) Proposta para a Habilitação Magistério do 2º Grau no Estado de São Paulo*. Brasília: **INEP/MEC - Série Documental: Antecipações**, n. 3, abril.
- _____, FUSARI, José Cerchi. (1994a). *Projeto de Reformulação do Curso de Habilitação Magistério do Distrito Federal*. Brasília: **Secretaria da Educação do Distrito Federal/Fundação Educacional do Distrito Federal/Departamento de Pedagogia/Divisão de Ensino Médio**. Mimeo.
- _____. (1994b). **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez.
- _____, GONÇALVES, Carlos Luiz. (1990). **Revendo o Ensino de 2º Grau: Propondo a Formação de Professores**. São Paulo: Cortez. (Coleção Magistério)
- _____. (1990a). *Redefinindo a Habilitação Magistério no 2º Grau*. São Paulo: **Revista ANDE**, 9 (15), p. 37-50.

- _____. (1988). *Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1ª à 4ª série do 1º Grau*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) / **Revista IDÉIAS**, nº 3, p. 35-44.
- _____. (1988a). Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau: Núcleo Comum e Habilitação Magistério. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria do Ensino de 2º Grau / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - **MEC/SESG/SEGE/COEM/PUC-SP**, Mimeo.
- _____. (1986). *O 2º Grau e a Democratização*. São Paulo. **Revista Bimestre**, ano I, n. 1, outubro, p. 6-8.
- PINHEIRO, Lúcia Marques. (1973). *Formação do Magistério para a Educação Fundamental - Currículo Básico*. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 59 (129), p. 26-40, janeiro/março.
- _____. (1970). *Formação do Magistério*. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 53 (117), p. 50-62, janeiro/março.
- PUTTINI, Escolástica Fornari. (1988). **O Ensino de Psicologia Aplicada a Educação no Curso de Habilitação Específica ao Magistério**. São Paulo: Dissertação de Mestrado (Educação) - PUC/SP.
- RAMA, Leslie Maria J. S. (1987). **Legislação de Ensino: Uma Introdução ao seu Estudo**. São Paulo. EPU.
- _____. (1986). **Legislação de Ensino**. São Paulo: EPU.
- REVISTA NOVA ESCOLA. (1997). *O que a LDB vai mudar no Ensino*. São Paulo: Fundação Victor Civita/Editora Abril. **Revista Nova Escola**, 12 (100), março, p. 44-45.
- _____. (1997a). *Qualidade à Vista*. São Paulo: Fundação Victor Civita/Editora Abril. **Revista Nova Escola**, 12 (102), maio, p. 8-15.
- _____. (1991). *Salários. A Sobrevivência cada vez mais difícil de uma categoria*. São Paulo: Fundação Victor Civita/Editora Abril. **Revista Nova Escola**, 6 (54), dezembro, p. 10-19.

- _____. (1990). *O Quadro-Negro do Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Victor Civita/Editora Abril. **Revista Nova Escola**, 5 (37), março, p. 10-18.
- _____. (1990a). *Magistério*. São Paulo: **Revista Nova Escola** (Reportagem de Capa), 3 (22), agosto, p. 18-30.
- _____. (1989a). *O Professor na Hora do Espelho: Entre imagens de cansaço, ele ainda encontra a face do prazer e da esperança*. São Paulo: **Revista Nova Escola**, 2 (17), p. 22-29.
- _____. (1988). *O Mais Importante na LDB*. São Paulo: **Revista Nova Escola**, 3 (26), p. 40-41, novembro.
- _____. (1988a). *Curso de Magistério: Uma fábrica sem controle de qualidade*. São Paulo: Fundação Victor Civita/Editora Abril. **Revista Nova Escola**, 3 (26), p. 12-22.
- _____. (1986). *Quanto Ganha o Professor Brasileiro*. São Paulo: Fundação Victor Civita/Editora Abril. **Revista Nova Escola**, 1 (7), p. 14-20.
- _____. (1986a). *Qual o Maior Problema na Educação de 1º Grau*. São Paulo: Fundação Victor Civita/Editora Abril. **Revista Nova Escola**, 1 (2), p. 20-21, abril.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. (1995). *O Colégio Vocacional "Oswaldo Aranha" de São Paulo*. In: GARCIA, Walter Esteves. **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3ª edição. Campinas (SP): Autores Associados, p. 143-160. (Coleção Educação Contemporânea).
- _____. (1989). **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 9ª edição. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- RIBEIRO, Paulo de Assis et al. (1969). **A Educação que nos convém**. Rio de Janeiro: APEC Editora.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. (1987). **História da Educação no Brasil**. Petrópolis. (RJ): Vozes.

- RODRIGUES, Neidson. (1985). **Por uma nova escola - o transitório e o permanente em educação**. São Paulo: Autores Associados/Cortez.
- SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. (1982). *O Papel da Didática na Formação do Professor*. São Paulo: **Revista ANDE**, 1 (4), p. 8-25.
- SAMPAIO, Maria das Mercês F. (1994). *Discutindo a Integração Curricular nos Cursos de Formação para o Magistério*. São Paulo: **Revista ANDE**, 13 (20), p. 43-50.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. (1988). *A Educação Básica no Brasil e na América Latina: repensando sua história a partir de 1930*. São Paulo: FDE / **Revista IDÉIAS 1**.
- _____. _____. (1988). *Recursos Humanos para Alfabetização*. São Paulo: FDE / **Revista IDÉIAS 3**.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1988). *CEFAM: Um Projeto para Valorização do Magistério*. São Paulo: Secretaria da Educação (SE)/**Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)**.
- _____. _____. (1988a). *Subsídios para a Operacionalização do Processo de Instalação e Funcionamento dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério CEFAM*. São Paulo: Secretaria da Educação (SE)/**Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)**.
- _____. _____. (1992). *Relatório de Acompanhamento de Implantação do Projeto CEFAM - 1991*. São Paulo: Secretaria da Educação (SE) / **Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)**.
- _____. _____. (1992a). *O Projeto CEFAM: Avaliação de Percurso*. São Paulo: Secretaria da Educação (SE) / **Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)** - (Série Avaliação Educacional).
- SÃO PAULO (Estado). (1944). *Decreto-Lei nº 14.002 de 25 de março de 1.944*. Cria o Curso Pré-Normal. São Paulo: **Coleção das**

Leis e Decretos do Estado de São Paulo, volume 58, p. 341-368.

- _____. (1947). *Decreto nº 17.698 de 26 de novembro de 1.947*. Consolidação das Leis do Ensino e dá indicações para compor o currículo da Escola Normal de 1947. São Paulo: **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**, volume 58, p. 338-363.
- _____. (1956). *Decreto nº 26.526 de 05 de outubro de 1.956*. Regulamenta a Lei nº 3388, de 04 de junho de 1.956, que dispõe sobre acréscimo de um ano à duração do curso de Formação Profissional de Professor Primário, em período noturno. São Paulo: **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**, volume 66, p. 30-31.
- _____. (1957). *Lei nº 3.739 de 22 de janeiro de 1.957*. Reforma sobre a organização do ensino normal no Estado de São Paulo. São Paulo: **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**, volume nº 67, p. 159-162.
- _____. (1959). *Decreto nº 34.547 de 20 de janeiro de 1.959*. Dispõe sobre a regulamentação da organização do ensino normal no Estado de São Paulo. São Paulo: **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**, volume 69, p. 230-233.
- _____. (1961). *Decreto 38.026, de 02 de fevereiro de 1961*. Dá nova redação ao Decreto nº 35.100 de 17 de junho de 1959, que regulamenta a Lei nº 3.739 de 22 de janeiro de 1957, que dispõe sobre a organização do ensino normal no Estado de São Paulo, modificada pela Lei 5.304, de 15 de abril de 1959 e dá outras providências. São Paulo: **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**, volume 71, p. 183-193.
- _____. Secretaria da Educação. (1968). *Decreto nº 50.133, de 02 de agosto de 1968*. Regulamenta a Lei nº 10.038, de 05 de fevereiro de 1968, na parte relativa ao ensino colegial: secundário e normal. São Paulo: **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**, volume 78, p. 382.
- _____. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1974). *Deliberação CEE Nº 20/74*. Fixa a duração de quatro anos para a habilitação profissional, a nível de

ensino de 2º grau, para o magistério das quatro primeiras séries do primeiro grau, no sistema de ensino do Estado de São Paulo. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus.** São Paulo: SE/CENP, volume VI, p. 2243.

- _____ (1974). *Indicação CFE nº 669/74.* Habilitação para o magistério de 1º grau. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus.** Federal. São Paulo: SE/CENP, volume V, p. 2244-2245.
- _____ Imprensa Oficial do Estado - IMESP. (1975). *Comunicado nº 04, de 31 de janeiro de 1.975.* Dá sugestão para o curso de formação de professor a nível de 2º grau. São Paulo: **Diário Oficial do Estado de São Paulo de 05 de fevereiro de 1.975.** Poder Executivo - Seção I, p. 23.
- _____ Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (1977). *Resolução SE nº 64/76.* Reorganiza o quadro curricular das 3ªs. e 4ªs. séries do Curso de Formação de Professores em nível de 2º grau na rede oficial de ensino. **Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus.** Estadual. São Paulo: SE/CENP, volume V, p. 1984-1987.
- _____ (1977). *Resolução SE nº 169, de 9 de novembro de 1977.* Dispõe sobre a organização curricular do ensino de 2º grau, das escolas estaduais a partir do ano letivo de 1978 e dá providências correlatas. **Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus.** Estadual. São Paulo: SE/CENP, volume V, p. 835-840.
- _____ Conselho Estadual de Educação. (1982). *Deliberação CEE nº 29/82.* Implantação da Lei nº 7.044/82, que altera dispositivos da Lei nº 5.692/71. São Paulo: **Acta**, n. 157, p. 13-15.
- _____ Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1983). *Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1.983.* Institui o Ciclo Básico no Ensino de 1º grau da escolas estaduais. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus.** São Paulo: SE/CENP, julho/dezembro, p. 113-114.

- _____ (1988). *Indicação CEE nº 15, de 16 de dezembro de 1.987*. Dispõe sobre a Reformulação da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus**. Estadual. São Paulo: SE/CENP, volume XXIV, p.479-486.
- _____ (1988). *Deliberação CEE nº 30, de 16 de dezembro de 1.987*. Dispõe sobre a habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus**. Estadual. São Paulo: SE/CENP, volume XXIV, p.476-478.
- _____ (1988). *Decreto nº 28.089, de 13 de janeiro de 1988* - Cria Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e dá providências correlatas. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus**. Estadual. São Paulo: SE/CENP, volume XXV, p. 58.
- _____ (1988). *Resolução SE nº 15, de 28 de janeiro de 1.988*. Dispõe sobre a Implantação da Deliberação CEE nº 30/87 **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus**. Estadual. São Paulo: SE/CENP, volume XXV, p.121-133.
- _____ (1988). *Decreto nº 28.624, de 01 de agosto de 1.988*. Dispõe sobre a criação de Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) na Secretaria da Educação. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus**. Estadual. São Paulo: SE/CENP, volume XXVI, p. 105-106.
- _____ Imprensa Oficial do Estado - IMESP. (1991). *Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1.991*. Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional Escola-Padrão na Secretaria da Educação. São Paulo: **Diário Oficial do Estado de São Paulo de 23 de outubro de 1.991**, Poder Executivo - Seção I, p. 1-2.
- _____ (1992). *Resolução SE nº 262, de 15 de dezembro de 1.992, retificada a 30 de dezembro de 1.992*. Estabelece diretrizes para a organização das Escolas-Padrão que oferecem o Ensino Fundamental e/ou Médio na Rede Estadual de Ensino para o ano de 1.993 e dá providências correlatas. São Paulo: **Diário Oficial do Estado de 16 de dezembro de 1.992**, Poder Executivo - Seção I, p.11-13.

- _____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1994). *Resolução SE nº 8, de 27 de janeiro de 1.993*. Dispõe sobre a coordenação da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério na Escola-Padrão. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus. Estadual. São Paulo: SE/CENP, volume XXXVII, p. 163-165.
- _____. Imprensa Oficial do Estado - IMESP.(1995). *Decreto 40.473, de 21 de novembro de 1.995*. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. São Paulo: **Diário Oficial do Estado de 22 de novembro de 1.995** - Poder Executivo, Seção I, p. 01.
- _____. Imprensa Oficial do Estado - IMESP. (1995). *Decreto 40.510, de 04 de dezembro de 1.995*. Dispõe sobre o Programa de Reorganização das Escolas da rede Pública Estadual e dá providências correlatas. São Paulo: **Diário Oficial do Estado de 05 de dezembro de 1.995** - Poder Executivo, Seção I, p. 02.
- _____. Imprensa Oficial do Estado - IMESP. (1995). *Resolução SE 265, de 04 de dezembro de 1.995*. Dispõe sobre as Diretrizes para a Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. São Paulo: **Diário Oficial do Estado de 05 de dezembro de 1.995** - Poder Executivo, Seção I, p. 12.
- _____. Imprensa Oficial do Estado - IMESP. (1995). *Resolução SE 267, de 05 de dezembro de 1.995*. Dispõe sobre o cronograma de matrícula e sistemática operacional para atendimento à demanda escolar em 1996 e dá providências correlatas. São Paulo: **Diário Oficial do Estado de 06 de dezembro de 1.995** - Poder Executivo, Seção I, p. 06.
- _____. Imprensa Oficial do Estado. (1997). *Resolução SE 164, de 25 de novembro de 1.997*. Dispõe sobre as diretrizes para o atendimento à demanda , em 1998, na Rede Estadual de Ensino. São Paulo: **Diário Oficial do Estado de 26 de novembro de 1.997** - Poder Executivo, Seção I, p. 81-82.
- _____. _____. (1999). *Comunicado SE/SP, de 27 de maio de 1999*. Reorganiza a estrutura física da rede pública estadual de ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: **Diário Oficial do Estado de São Paulo de 28 de maio de 1999** - Poder Executivo, Seção I, p. 12.

- SARAIVA, Maria Terezinha Tourinho. (1972). *Habilitação Específica de 2º Grau para o Exercício do Magistério em 1º Grau*. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 57 (126), abril/junho, p. 349-371.
- SAVIANI, Dermeval. (1998). **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas (SP): Autores Associados.
- _____. (1997). **A Nova Lei da Educação - Trajetória, Limites e Perspectivas**. Campinas (SP): Autores Associados.
- _____. (1996). **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. Campinas (SP): Autores Associados.
- SAVIANI, Dermeval. (1996a). *A Questão Pedagógica na Formação de Professores*. Mesa Redonda apresentada no VIIIº Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Florianópolis (SC): **Anais do VIIIº Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Florianópolis, NUP / CED / UFSC, volume II, p. 521-524.
- _____. (1988). *Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa*. São Paulo: **Revista ANDE**, nº 13, p. 5-29.
- _____. (1988a). **Política e Educação no Brasil - O Papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino**. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- _____. (1986). **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea).
- SCHÖN, Donald A. (2000). **Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul – ARTMED.
- _____. (1992). *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In: NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, p. 77-92.
- SEMINÁRIO DE ENSINO DE 2º GRAU - PERSPECTIVAS, 1. (1988). São Paulo: Anais / **Faculdade de Educação / USP**.

- SEVERINO, Antonio Joaquim. (2000). **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez Editora.
- _____. (1991). *A Formação Profissional do Educador: Pressupostos Filosóficos e Implicações Curriculares*. São Paulo: **Revista ANDE**, 10 (17), p. 29-40.
- _____. **A Proposta dos CEFAMs: uma nova esperança para a formação do professor**. [s.l.:s.n.]. Mimeo.
- SILVA, Eurides Brito da. (Org.) (1998). **A Educação básica pós-LDB**. São Paulo: Pioneira.
- SILVA, Jair Militão. (1986). *Análise dos Planos de Ensino de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau*. In: PICONEZ, Stela C.B. **Os Caminhos da Formação do Professor de 1º Grau**. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, Mimeo.
- SILVA, Teresa Roserley Neubauer. (1989). *Influências Teóricas no Ensino e Currículo no Brasil*. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 70, maio, p. 5-19.
- _____ & DAVIS, Cláudia. (1993). *Formação de Professores da Séries Iniciais*. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n.87, p. 31-44, novembro.
- SILVEIRA, Renê José Trentin. (1991). **Ensino Filosofia no Segundo Grau: em busca de um sentido**. Campinas (SP): Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação - UNICAMP.
- SOUZA, Elisa A.R. de. (1984). **Os Cursos de Formação de Professores a Nível de 2º Grau: uma avaliação da eficiência do ensino de Língua Portuguesa e de Matemática**. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado. UFRJ.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de & SILVA, Eurides Brito da. (1997). **Como Entender e Aplicar A Nova LDB**. São Paulo: Pioneira.
- TANURI, Leonor Maria. (1970). *Contribuição para o Estudo da Escola Normal no Brasil*. São Paulo: **Pesquisa e Planejamento**, n. 13, dezembro.

- _____. (1989). *Política Integrada de Formação de Professores*. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 71, novembro, p. 82-85.
- _____. (1992). *A Formação do Professor de 1ª à 4ª série: Pedagogo ou Normalista?* São Paulo: **Didática**. 28, p. 51-59.
- _____. (1988). *A Formação de Professores em Nível de 2º Grau*. São Paulo: **Seminário de Ensino de 2º Grau: Perspectivas (Anais)**. Faculdade de Educação / USP, p. 228-244.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas - Editora UNESP. (1994). *Normas para publicações da UNESP*. São Paulo: **Editora UNESP**, volume 3 - Preparação e Revisão de Textos.
- _____. _____. (1994). *Normas para publicações da UNESP*. São Paulo: **Editora UNESP**, volume 4 - Dissertações e Teses, do Trabalho Científico ao Livro.
- VECINA, Tereza Cristina Cruz. (1986). **O Significado do Curso de Magistério a Nível de 2º Grau para seus Alunos**. São Paulo: Dissertação de Mestrado. PUC/SP.
- VEJA. (Revista). (1995). *Formação Ruim, Idealismo e Salário Baixo*. São Paulo: Editora Abril. **Revista Veja**, 28 (6):10-16.
- WARDE, Miriam Jorge. (1995). *O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo*. In: GARCIA, Walter Esteves. **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3ª edição. Campinas (SP): Autores Associados, p.111-142. (Coleção Educação Contemporânea).
- WARDE, Miriam Jorge & BOULOS, Yara. (1984). *A Formação do Professor para as Quatro Primeiras Séries do 1º Grau: Elementos para Reflexão*. In: **A Escola Normal Hoje?** São Paulo: CENAFOR, p. 67-76.
- _____. (1977). **Educação e Estrutura Social - A Profissionalização em Questão**. São Paulo: Cortez & Moraes. (Coleção Educação Universitária).

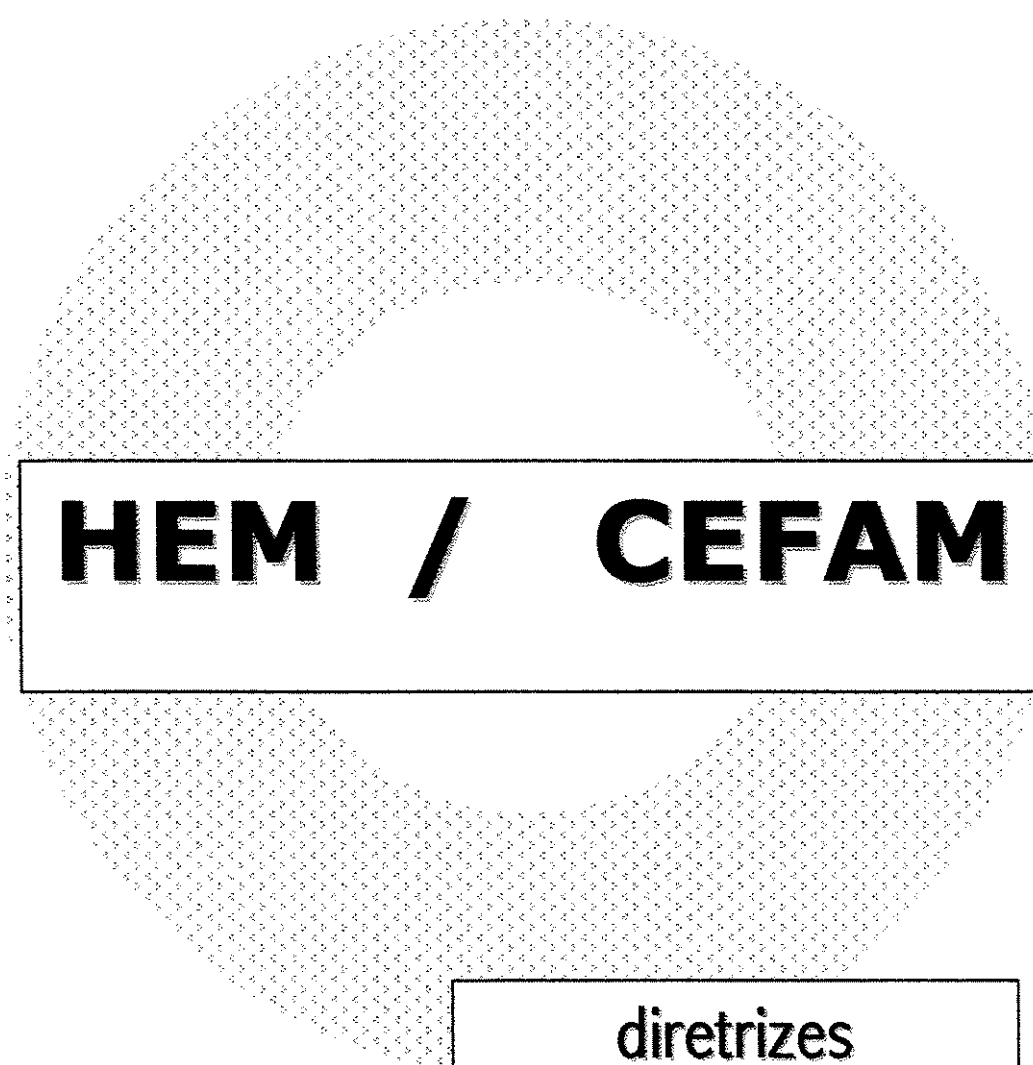
- WEREBE, Maria José Garcia. (1997). **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil - 30 anos depois**. São Paulo: Ática.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993). **A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas**. Lisboa (Portugal): Educa.
- _____. (1992). *Novos Caminhos para o Practium: Uma Perspectiva para os Anos 90*. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, p. 115-138.
- YUNES, Lúcia Maria M. (1981). **Uma Avaliação da Escola Normal: As disciplinas denominativas teóricas versus a prática do Magistério**. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado. PUC/RJ.

ANEXO I

Proposta Curricular para a disciplina
Estrutura e Funcionamento de 1º Grau
Versão Preliminar

Fonte: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. ***Proposta Curricular de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau – HEM / CEFAM:*** diretrizes gerais. São Paulo: SE/CENP, 1991. 17 p.

PROPOSTA CURRICULAR DE
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU



HEM / CEFAM

diretrizes
gerais

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS



GOVERNADOR
SECRETÁRIO
Coordenador

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
**COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS
PEDAGÓGICAS**

LUIZ ANTONIO FLEURY FILHO
Fernando Gomes de Moraes
Eny Marisa Maia

**PROPOSTA CURRICULAR DE ESTRUTURA E
FUNCIONAMENTO
DO ENSINO DE 1º GRAU
HEM/ CEFAM
DIRETRIZES GERAIS**

Elaboração:

Jeanete Cristina Alves Pinto Sachs

Assessoria:

Carlos Luiz Martins da Silva Gonçalves

SÃO PAULO

1992

Caro Professor:

Estamos submetendo à sua apreciação e crítica as propostas curriculares do CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do magistério e da HEM - Habilitação Específica para o Magistério. Trata-se de um trabalho desenvolvido, conjuntamente, por coordenadores e professores dos Centros, assessores das Universidades e técnicos da CENP.

Algumas dessas propostas passaram por um processo de leitura e de análise crítica de professores dos Centros e sofreram reformulação: outras lhe são apresentada pela primeira vez.

Os documentos, em diferentes momentos de seu processo de elaboração, serão objetos de leitura e de discussão na rede com a participação dos docentes que atuam no 2º Grau, nos cursos de Habilitação Específica para o Magistério. Durante o próximo ano letivo - 1991 - esperamos colher subsídios que permitam a sua avaliação e reformulação.

O processo, entretanto, não se encerra na reformulação da proposta. É importante considerar que a implantação das propostas segue uma dinâmica própria, uma vez que cada unidade escolar apresenta condições específicas, gerando resultados diferenciados. Dificilmente a escola absorve as propostas curriculares integralmente e tal como originalmente se apresentam. Entre o idealizado e o possível colhem-se elementos preciosos para repensar todo o processo: da elaboração à prática pedagógica.

Eny Marisa Maia
Coordenadora da CENP

S U M Á R I O

APRESENTAÇÃO.....	375
1. INTRODUÇÃO.....	376
2. REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	378
2.1. Contextualização da disciplina na formação de professores.....	378
2.2. Finalidades gerais da disciplina.....	380
2.3. Etapas de trabalho a serem realizados.....	382
3. INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS.....	384

APRESENTAÇÃO

Esta Proposta Curricular representa o esforço de se concretizar o Projeto pedagógico do CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - cujo objetivo é a formação de professores para a pré-escola e as quatro séries iniciais do 1º Grau, professores esses que dominem e sejam capazes de ensinar, de modo que os alunos aprendam, as noções básicas de várias áreas do conhecimento.

O Projeto CEFAM, ao preocupar-se com as Disciplinas Específicas da Formação de professores para a Pré-Escola e séries iniciais do 1º Grau, retoma as Propostas das Disciplinas da Formação Geral do 2º Grau, articulando-as com as da Formação Específica. Assim, num processo conjunto de trabalho dos Professores da rede e das equipes Técnicas da CENP, estão sendo elaboradas as propostas para as disciplinas que compõem a Parte Específica da qual esta é parte integrante.

A versão, ora apresentada é, portanto, resultante desse trabalho que pela forma como foi desenvolvida possibilitará, sempre que possível, as alterações necessárias.

Acreditamos que ainda é possível se trabalhar coletivamente na melhoria da escola pública e, que os frutos colhidos serão da responsabilidade de todos que estiverem envolvidos nesse processo.

Grupo Responsável pelo CEFAM:

Elisabeth Martins de Almeida Mendonça
Ivetti Magnani
Jeanete Cristina Alves Pinto Sachs
Maria Isbela Gerth Landell de Moura
Marina Barbosa
Odair Bermelho

Assessoria:
Selma Garrido Pimenta - FEUSP/SP

I INTRODUÇÃO

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação/SP teve como uma das metas, para o final de 1990, a sistematização das propostas Curriculares para os componentes do Quadro Curricular do CEFAM.

Para concretizar esse compromisso, realizamos o 1º Encontro de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, em outubro/90. Com o propósito de nos envolvermos num projeto de construir coletivamente o trabalho, reunimos os professores dessa disciplina dos 19 CEFAMs que possuem a 3ª série e, portanto, ministram esse componente curricular, com os seguintes objetivos:

- levantar e analisar dados sobre o desenvolvimento da disciplina.
- Definir diretrizes básicas como elemento inicial da proposta curricular.

Através da leitura de textos de apoio e de trabalho grupal, os professores foram incentivados a refletir sobre sua prática docente, arrolando conteúdos que estão sendo ministrados.

Analisando os elementos levantados, notamos que os assuntos variam de escola para escola, sendo evidente que a escolha dos temas está dependendo, basicamente, do enfoque assumido individualmente pelo docente. Assim é que alguns imprimem um direcionamento para a disciplina a partir do estudo da LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL; dentre esses, há quem situe os documentos legais em

seu contexto histórico, relacionando-os aos condicionamentos sócio/econômico-políticos. Outros professores partem do contexto histórico para analisar os elementos estruturais/funcionais do sistema educacional, havendo alguns casos, dentre esses, em que faz um estudo da legislação, incluindo os dispositivos constitucionais, as leis 5692/71, 7044/82 e os documentos regulamentadores subsequentes. Alguns docentes incluem reflexões sobre a elaboração pelo Congresso nacional, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, decorrente da Constituição Federal de 1988.

Uma terceira vertente de desenvolvimento de conteúdo privilegia, como ponto de partida, o estudo da noção de sistema e de organização da escola para abordar os elementos legais da estrutura e do funcionamento da unidade escolar. Finalmente, há professores que iniciam sua ação levantando e analisados problemas apontados pelos alunos, buscando inserí-los em um quadro referencial mais amplo, ora pela via da contextualização sócio-econômica-política, ora pela via da legislação educacional, ou ainda, pela interligação de ambas.

A relação entre a disciplina e as atividades de Estágio Supervisionado é, via de regra, inexistente; em alguns casos, caracteriza-se pela indicação de atividades a serem exercidas junto à direção da unidade escolar, relativamente a aspectos administrativos.

Em síntese, os diferentes enfoques revelam a necessidade de definir diretrizes básicas para a disciplina, de tal forma que seja possível, gradativamente, garantir unidade na formação de professores para a Pré-Escola e para as séries iniciais do Ensino de 1º Grau; evidentemente, a unidade pretendida não se confunde com

uniformidade, pois as características regionais e locais devem ser consideradas.

A avaliação feita pelos professores presentes no Encontro foi positiva, pois demonstrou que os objetivos foram atingidos, assim como a metodologia e os textos foram considerados adequados.

2. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1. Contextualização da disciplina na formação de professores

A Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5692/71) transformou o Curso de Formação de Professores em Habilitação Plena Específica para o Magistério - 2º Grau. Em decorrência disso, descaracterizou-se a estrutura do curso, anteriormente vigente por força das Leis Orgânicas do Ensino, editadas em 1942/46 (Decreto-lei 8530/46) e mantidas, em suas determinações essenciais, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61).

Coerentemente com os princípios legais estabelecidos pela reforma de 1971, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer 349/72, concretizando, entre outras medidas, a extinção da formação de "professores regentes" (formados nos "ginásios normais") e transferindo a dos administradores escolares para o Ensino Superior.

A disciplina "Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau" foi prevista para ser"... estudada a partir dos fundamentos legais., técnicos e administrativos do nível escolar em que o futuro mestre irá atuar. Deve, o futuro professor, saber utilizar os conhecimentos adquiridos no estudo do diagnóstico do sistema educacional do Brasil, tomando conhecimentos dos problemas, suas causas e conseqüências, a fim de que, ciente de sua parcela de responsabilidade, procure solucionar ou atenuar os problemas, diminuindo seus efeitos."(Parecer C.F.E. 349/72, item 4) .

Esse componente curricular tem a função, prevista legalmente, de inserir a ação docente no contexto do sistema educacional brasileiro; objetivo que pode ser alcançado pela análise dos parâmetros legais, dos condicionamentos técnico-administrativos e das causas e conseqüências dos problemas educacionais.

A reorganização do sistema educacional brasileiro, uma das principais prioridades estabelecidas na Constituição Federal de 1988, depende da aprovação, pelo Congresso Nacional, da nova lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. A formação de professores para a Pré-Escola e para as séries iniciais do Ensino de 1º Grau deverá ser resultante de um curso integrado que propicie aos educadores uma aguda consciência da realidade social, viabilizando através da fundamentação teórica consistente e instrumentação metodológica adequada. A disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino tem, nessa proposição, relevantes finalidades gerais a cumprir.

2.2. Finalidades gerais da disciplina

2.2.1. – As balizas que devem orientar o desenvolvimento da disciplina são, de um lado, a ESTRUTURA do ensino e de outro, o FUNCIONAMENTO. Os elementos estruturais do sistema educacional brasileiro e paulista precisam se aproximados do real funcionamento, percebido pelo aluno, futuro professor. Esse movimento implica considerar os problemas educacionais e refletir sobre as soluções possíveis para a superação desses problemas.

Por outro lado, Estrutura e Funcionamento são elementos que interpenetram, longe da usual dicotomia que é utilizada para a análise dos problemas educacionais. A compreensão dessa relação de implicações permanentes entre essas duas balizas é necessidade fundamental para o aluno, futuro professor.

2.2.2. – A aproximação entre a Estrutura e Funcionamento deve incentivar o aluno a perceber a função social da escola e, nela, o papel do professor, especialmente aquele que exercerá a docência nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau.

A função social da escola é construída a partir de:

- concepção de EDUCAÇÃO e das relações desta com a sociedade, globalmente considerada.
- compreensão dos dispositivos da LEGISLAÇÃO, que contém os parâmetros estatuídos pelas forças sócio-econômico-políticas presentes na sociedade.
- Percepção das finalidades sócio-educacionais que são de responsabilidade da ESCOLA, enquanto instituição vinculada

aos órgãos de administração e supervisão do sistema educacional.

- Compreensão do papel do professor, enquanto educador que tem na SALA DE AULA o espaço privilegiado para provocar mudanças, através da relação que estabelece e mantém com seus alunos.

2.2.3. O conhecimento da legislação vigente implica compreender que há, ao mesmo tempo, imposição de LIMITES e garantia de POSSIBILIDADES para a atuação de cada setor e/ou profissional da unidades escolar. As mudanças necessárias podem ser viabilizadas e implementadas na medida em que essa relação entre limite e possibilidades for claramente estabelecida. Orientar o aluno para conhecer o funcionamento da escola, enquanto instituição legal; ainda que essa não seja a única fonte de sua existência, é uma questão fundamental.

A Análise da legislação significa apreender o sentido explícito, presente em seus termos e, ao mesmo tempo, o implícito presente no contexto em que foi editada. Os documentos legais expressam a correlação das forças sociais. É necessário desenvolver, no aluno futuro professor, a habilitação de utilizar os textos legais, identificando seus fins, refletindo sobre seu sentido e sobre os estudos e procedimentos relativos à sua aprovação.

2.2.4. O movimento de aproximação entre Estrutura e o Funcionamento depende das Condições de Trabalho que são propiciadas ao professor. Um rigoroso e minucioso estudo dos recursos institucionais, funcionais, didáticos, materiais e físicos da unidade escolar é uma primeira vertente dessa análise. Nessa

perspectiva, o aluno, futuro professor deverá conhecer os mecanismos de trabalho que estão à sua disposição e aqueles que deverão constituir-se em elementos de reivindicação na direção das mudanças que se fazem necessárias.

Por outro lado, as questões salariais e trabalhistas requerem, ainda, um aprofundado estudo conjunto entre o professor e seus alunos, futuros professores. Enquanto aspecto básico de seu trabalho, a revalorização da Educação, enquanto processo social e, sobretudo, da população que, informada e conscientizada de sua posição no mundo moderno, torna-se agente da construção de uma sociedade mais justa para todos.

2.3. – Etapas do trabalho a serem realizadas

O Encontro de Professores de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau dos CEFAMs não resultou na formulação completa da proposta curricular, por tratar-se da primeira reunião.

Em vista disso, são apontadas a seguir as etapas a serem cumpridas para que a proposta curricular conte com a efetiva participação dos docentes da disciplina, não só do CEFAM, mas também da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, condição essencial para a sua implantação.

Essas etapas são:

1. aprofundar as finalidades gerais;
2. definir os temas centrais da disciplina, a partir das finalidades gerais indicadas;

3. estabelecer conceitos básicos e os conteúdos decorrentes, organizados em unidades didáticas;
4. analisar a posição da disciplina no quadro curricular do Curso;
5. analisar livros, textos e demais materiais didáticos;
6. definir a relação da disciplina com as atividades de Estágio Supervisionado;
7. indicar formas de integração com outras disciplinas do Curso de Formação de Professores.

3 - INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda (Org.) Da formação de educar à formação dos profissionais de ensino. São Paulo: Cortez, 1976.
- AZEVEDO, C.M.F. O estágio supervisionado: análise crítica. Rio de Janeiro: Ed. Da PUC, 1980.
- BARROS, Samuel Rocha. Estrutura e funcionamento do ensino de 1º Grau. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- BRASIL, Leis, decretos, etc. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional - texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD. São Paulo: Cortez/Ande, 1990. 151p.
- BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel, NOSELLA, Paolo, Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987 (Polêmicas do Nosso Tempo, 23).
- CATANI, Denice Barbara (Org) Universidade , escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CUNHA, Luiz Antonio. Escola pública, escola particular e a democratização do ensino. São Paulo: Cortez, 1985.
- -----, Educação e desenvolvimento social no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- CURY, Carlos R. J. Educação e contradição. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1955.
- -----, Administração escolar: seleção e desempenho. Revista Brasileira de Administração da Educação. Porto Alegre, v.1, n.1,p. 139-146, jan./jun.1983.
- FÁVERO, M. L. Sobre a formação do educador. A formação do educador: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Ed. PUC, 1981. (Série Estudos).
- FELDMANN, Marina G. Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º grau. Petrópolis: Vozes, 1983.
- FÉLIX, Maria de Fátima C. Administração escolar: um problema educativo ou empresarial ? São Paulo: Cortez, 1986.

- FREITAS, Bárbara. Política educacional e indústria cultural. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. (Polêmicas do Nosso Tempo).
- -----, Sociedade e consciência. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- GARCIA, Walter (Org.). Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. História da educação. São Paulo: Cortez, 1990. (Magistério 2º grau. Formação do Professor).
- LIBÂNEO, José C. Democratização da escola pública. São Paulo: Loyola, 1985.
- MALVEZZI, Marilena R. Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau. São Paulo, 1988. Mimeo.
- MELCHIOR, José Carlos de A. O financiamento da Educação no Brasil. São Paulo EPU, 1987.
- MELLO, Guiomar N. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- MELLO, Guiomar N., VELLOSO, Jacques, WARDE, Mirian et al. Educação e transição democrática. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- MOTTA, Fernando C. Prestes. O que é burocracia ? São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985 (Primeiros Passos).
- -----, Organização e Poder. São Paulo: Atlas, 1986.
- NAGLE, Jorge. (Org.) Educação e Linguagem, para um estudo do discurso pedagógico. São Paulo: Edart, 1976.
- NOVAES, Maria Eliana. Professora Primária - mestre ou tia ? São Paulo: Cortez, 1986.
- OLIVEIRA, Betty, Newton, Duarte. Socialização do saber escolar. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

- PARO, Victor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986
- PIMENTA, Selma G., GONÇALVES, Carlos L., Reverendo o ensino de 2º grau. propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.
- -----, O pedagogo na escola pública. São Paulo: Loyola, 1988.
- RAMA, Leslie Maria J. S. Legislação de Ensino. São Paulo: E. P. U., 1986.
- -----, Legislação de ensino: uma introdução ao seu estudo. São Paulo E.P.U. 1987.
- RIBEIRO, Maria Luiza S. Formação política do professor de 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1984.
- ROMANELLI, Otaiza História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- -----, Educação: do senso comum à consciência filosófica. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- -----, Política e educação no Brasil :O papel do Congresso nacional na legislação do Ensino. Cortez Ed. / Autores associados. São Paulo, 1987, Educação Contemporânea.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação , ideologia e contra-ideologia. São Paulo: E.P.U., 1986.
- VIANNA., Ilca de Almeida. Planejamento participativo na escola: uma prática desafiadora para o educador. São Paulo : E.P.U., 1986.
- VIEITEZ, Cândido Giraldes. Professores e a organização da escola. São Paulo: Cortez, 1982.

ANEXO II

Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério

Componente Curricular:

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau

Fonte: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. ***Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério: guias curriculares para os mínimos profissionalizantes.*** São Paulo: SE/CENP, 1979, p. 52-69

HABILITAÇÃO ESPECÍFICA DE 2º GRAU PARA O MAGISTÉRIO
GUIAS CURRICULARES PARA OS
MÍNIMOS PROFISSIONALIZANTES

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SÃO PAULO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS.
GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Governador : PAULO SALIM MALUF
Secretário : Luiz Ferreira Martins

SE - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SÃO PAULO
CENP - COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

HABILITAÇÃO ESPECÍFICA DE 2º GRAU
PARA O MAGISTÉRIO
GUIAS CURRICULARES PARA OS MÍNIMOS
PROFISSIONALIZANTES

Coordenação Geral:
Leda Massari Macian
Regina Célia Souza Campos

SÃO PAULO
1979

INTRODUÇÃO

Dentre as habilitações profissionais do ensino de 2º grau, pela importância que lhe é peculiar, emerge a HABILITAÇÃO ESPECÍFICA DE 2º GRAU PARA O MAGISTÉRIO.

A HABILITAÇÃO ESPECÍFICA DE 2º GRAU PARA O MAGISTÉRIO tem seu currículo pleno, no Estado de São Paulo, distribuído em quatro séries anuais. As três primeiras séries devem Ter uma organização que permita a formação básica para o magistério de 1ª a 4ª série de 1º grau, completando-se por uma 4ª série, onde o futuro professor fará opção por aprofundamento de estudos em uma das áreas sugeridas pela Deliberação C.E.E. , 21/76 fundamentada no Parecer C.F.E. 349/72. São as seguintes as áreas referidas:

- ensino da 1ª e 2ª séries de 1º grau;
- ensino da 3ª e 4ª séries de 1º grau;
- ensino na pré-escola.

Desta forma, além de receber uma formação genérica para o magistério nas três primeiras séries do curso, o futuro professor estará preparado para atuar com maior desenvoltura em uma das três áreas acima citadas, conforme tenha sido a sua opção ao iniciar a 4ª série da HABILITAÇÃO, após a qual terá direito ao diploma.

De acordo com a Indicação C.E.E. 81/76, devem ser os objetivos da habilitação para o magistério:

- oferecer uma educação geral que possibilite a aquisição de um conteúdo básico indispensável ao exercício do magistério e permita estudos posteriores mais complexos;
- promover a correlação e a convergência das disciplinas;
- assegurar o domínio das técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-prático;
- despertar o interesse pelo auto-aperfeiçoamento.

A partir desses objetivos, a formação especial se fará, de acordo com a Deliberação C. E. E. 21./76. Por meio de :

- FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO.
- ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU.
- DIDÁTICA, incluindo Prática de Ensino.
- Outras disciplinas escolhidas dentre as mencionadas no artigo 4º da referida Deliberação.

OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO abrangerão aspectos biológicos, psicológicos, ~~442~~ sociológicos, históricos e filosóficos da educação, os quais poderão ou não ser ministrados sob forma de disciplinas autônomas. Desde que a lei Federal admite esta alternativa de organização curricular, a SECRETARIA DA EDUCAÇÃO fez opção, para o sistema oficial, por um tratamento individualizado das disciplinas.

A ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU abrangerá aspectos legais técnicos e administrativo do sistema escolar, bem como a vinculação da escola ao sistema de ensino.

A DIDÁTICA fundamentará a metodologia do Ensino sob o tríplice aspecto: de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se a partir de certo momento. Essa prática deverá desenvolver-se sob a forma de estágio supervisionado. (pareceres C.F.E. 45/72 e 349/72).

O currículo do curso HABILITAÇÃO ESPECÍFICA DE 2º GRAU PARA O MAGISTÉRIO será organizado de forma a tornar decrescente, nas séries sucessivas, a participação da educação geral e crescente a da formação especial, até que ao final da 3ª série os futuros professores já tenham recebido toda a parte da educação geral. Na 4ª série, o currículo será organizado de forma a permitir a opção por uma das áreas já citadas.

Apresentando GUIAS CURRICULARES DOS MÍNIMOS PROFISSIONALIZANTES DA HABILITAÇÃO, a COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS tem por objetivo oferecer sugestões a serem acrescentadas à experiência dos docentes, prestando-lhes algum auxílio na difícil tarefa de formar futuros professores das séries iniciais do 1º grau e da pré-escola. Como não pretendem estabelecer regras, conteúdos ou procedimentos rígidos, as propostas estão estruturadas a partir de objetivos gerais. Esses objetivos poderão ser detalhados pelos professores e expressos em termos operacionais ou comportamentais, desta forma integrando sua programação de ensino. Os conteúdos programáticos serão tratados de modo a se constituírem em meios para a consecução desses objetivos.

Além dos OBJETIVOS e de propostas para o CONTEÚDO PROGRAMÁTICO, os GUIAS CURRICULARES contêm uma INTRODUÇÃO que procura esclarecer o papel exercido pela disciplina a que se refere, na formação do futuro professor; uma parte de PROCEDIMENTOS, em que se aconselham algumas técnicas para o tratamento do conteúdo; e ainda SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS, onde estão relacionadas obras para uso do professor e para uso do futuro mestre. Inclui-se quando necessário a relação das Leis Federais, estaduais e Municipais que se referem à estrutura e funcionamento do ensino.

Acompanham os GUIAS CURRICULARES instruções para o ESTÁGIO SUPERVISIONADO procurando oferecer subsídios para melhoras as condições de realização do Estágio, aumentando sua eficiência na formação do futuro professor.

O planejamento cooperativo será indispensável ao inter-relacionamento dos componentes curriculares. É também importante que os professores se reúnem freqüentemente e a intervalos regulares para assegurar o desenvolvimento das atividades planejadas de modo conjunto e integrado.

A COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS espera dos professores uma avaliação retroinformativa das sugestões aqui apresentadas, visando ao constante aperfeiçoamento dos instrumentos de ensino, o que possibilitará uma atuação pedagógica sempre melhor, em benefício da educação brasileira.

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU

3ª SÉRIE

- Célia Regina Guidon Falótico
 - Nilcéia Nazareth Nigro

Colaboração de Regina Célia Souza Campos

- Valdeli Magda de Almeida

INTRODUÇÃO

O estudo da estrutura e do funcionamento do ensino de 1º grau deverá possibilitar ao futuro professor colocar-se diante de nossa realidade educacional numa posição abrangente, compreendendo os diversos aspectos do sistema de educação. Por outro lado, deverá permitir um conhecimento mais aprofundado das características do ensino de 1º grau.

Para isso, a programação sugerida neste GUIA CURRICULAR parte de uma abordagem geral do sistema educacional brasileiro até chegar a uma análise mais cuidadosa dos princípios, objetivos, estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, consideradas suas implicações de natureza legal e técnica.

A disciplina possibilitará ao futuro professor estabelecer relação entre sua ação docente e a estrutura do sistema; posicionar-se como agente de inovações, assumindo seu papel de implementador das mudanças estruturais propostas em lei geradas pelo próprio desenvolvimento social; identificar os requisitos necessários para sua integração profissional na carreira do magistério.

Portanto , a ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU, através de seu conteúdo próprio e apoiado na fundamentação proporcionada por algumas das outras disciplinas do curso, permitirá ao futuro professor compreender o papel fundamental que irá exercer ao sistema da educação, mais especificamente, em um de seus subsistemas - o ensino.

OBJETIVOS

Cabe à ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU proporcionar condições ao futuro professor para:

- Compreender o ensino sob o enfoque sistêmico;
- Adquirir visão panorâmica da legislação educacional brasileira;
- Analisar o planejamento do ensino em seus diferentes níveis;
- Analisar a escola quanto à organização formal;
- Analisar a escola do ponto de vista de suas necessidades referentes a recursos materiais e humanos;
- Adquirir noções de escrituração escolar;
- Compreender e interpretar direitos e deveres pertinentes ao exercício profissional do magistério.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1ª Unidade - Sistema escolar brasileiro.

1.1 Noções de sistema.

1.2 Sistema escolar.

1.3 Sistema escolar brasileiro

2ª Unidade - estrutura administrativa e estrutura didática do sistema escolar brasileiro.

2.1 Estrutura administrativa

2.1.1 Níveis de administração

2.1.2 Competência de legislação: órgãos normativos e consultivos.

3ª Unidade - A educação na legislação brasileira atual.

3.1 Lei federal 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional) Artigos que permanecem em vigor.

3.2 Lei Federal 5.692/71 (fixa Diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus).

3.2.1 Objetivos do ensino de 1º e 2º graus.

3.2.2 Currículo (Ver pareceres C.F.E. 45/72 e 853/72).

3.2.3 Normas Gerais para avaliação, recuperação e promoção de alunos.

3.2.4 Normas para matrícula e transferência de aluno.

4ª Unidade - Financiamento e Planejamento.

4.1 Do planejamento Governamental ao Plano Escolar.

5ª Unidade - Ensino Supletivo.

6ª Unidade - A escola de 1º grau.

6.1 Organização formal da escola. (Regimento, quadro de pessoal, etc.).

6.2 Relacionamento formal do professor com os demais elementos da escola.

6.3 Relações humanas e relações públicas na escola.

7ª Unidade - recursos materiais na Unidade escolar.

7.1. Edifício escolar, equipamento , utensílios.

7.2 Serviços de assistência ao escolar.

7.3 Associação de pais e mestres e outras instituições.

8ª Unidade - Noções de escrituração escolar.

9ª Unidade - professores e especialistas em educação.

9.1 Lei 5.692/71

9.2 estatuto do magistério paulista.

9.3 legislação estadual do funcionalismo público aplicável ao professor.

9.4 O magistério na legislação trabalhista e municipal.

PROCEDIMENTOS

A disciplina ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU deverá merecer especial cuidado no que diz respeito às estratégias de trabalho. Isto porque se corre o risco de submeter-se o futuro professor à tarefa fatigante e repetitiva de análise e interpretação de documentos legais, sem levá-lo a perceber a aplicabilidade dessa mesma documentação em situações reais.

Por esse motivo, gostaríamos de ressaltar aqui alguns procedimentos que julgamos importantes no desenvolvimento do programa:

- insistir, sempre que seja oportuno, no correlacionamento entre ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU E outras disciplinas, como FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DIDÁTICA;
- aproveitar o estágio Supervisionado que o futuro professor fará, necessariamente, nas escolas de 1º grau, para incluir atividades de observação, participação e levantamento de dados sobre a escola;

- solicitar que sejam trazidos para a sala de aula problemas constatados nas escolas observadas durante os estágios, para debate e apresentação de possíveis soluções;
- durante o estudo da legislação referente ao ensino, destacar o fato de que as leis, decretos, normas, etc, são coerentes entre si, vinculados todos à Constituição do país;
- ainda durante o estudo desta mesma legislação, dar especial destaque às diretrizes e princípios gerais que emanam das leis, evitando que os futuros mestres se detenham no exame de aspectos muito particulares e sem interesse imediato;
- fazer observar a forma de apresentação da legislação (divisão em títulos, capítulos, artigos, parágrafos etc) o que facilitará a compreensão dos documentos legais;
- orientar a leitura do Diário Oficial.

Sugere-se que o planejamento dos trabalhos seja feito de forma a permitir:

- exposição oral, pelo docente e pelo futuro professor;
- leitura, análise e discussão de documentos legais;
- seminários, estudos dirigidos, trabalhos de grupo, estudos de caso;
- elaboração de relatórios e preenchimento de fichas de observação nas escolas de 1º grau;
- organização de pasta individual de legislação básica;

- exercícios de escrituração escolar, utilizando dados fictícios (livro de chamada, cálculo de frequência dos alunos, preenchimento de boletins ou cadernetas e outras atividades pertinentes);
- participação em atividades das escolas de 1º grau.

Sugestões Bibliográficas

- AZEVEDO, A . P. et al. - Treinamento de professores: tarefas metódicas, estágios. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico, 1975.
- BARROS, S.R. - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1974.
- BERGER, M - Educação e dependência. São Paulo, DIFEL, 1976.
- BREJON, M - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus. São Paulo, Pioneira 1976.
- SÃO PAULO, Secretaria da Educação / Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ementário de pronunciamentos do Conselho Federal de Educação relativos ao ensino de 1º e 2º graus por FERNANDO DAVINO. São Paulo, CENP , 1977.
- DUARTE, S.G. - A reforma do Ensino. Rio de Janeiro, Expressão e Cultura 1972.
- GARCIA. W.E. - Educação Brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil, 1976.
- MENEZES, J. G. DE C - Direção de grupos escolares. Análise de atividades de diretores. Centro Regional de Pesquisas Educacionais "Prof. Queirós Filho "São Paulo, 1972 (série Estudos e Documentos nº9).
- NAGLE J. - A reforma e o ensino. São Paulo, Edart, 1973.
- REIS, A. A. - Estrutura e funcionamento da escola de 1º grau. Rio de Janeiro, Ao livro técnico, 1975.
- ROBALINHO, N. et al. - Atualidade brasileira: um novo ensino em instrução programada (estudo da lei 5.692/71) Rio de Janeiro, Ao livro técnico, 1974.
- SARTORO, G . M. - Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, São Paulo, IBREX, 1975.
- SILVA, E . B. & ROCHA, A B. S. - A escola de 1º grau. Rio de Janeiro, Bloch, 1974.

- VASCONCELOS, J. de - Legislação fundamental do ensino de 1º e 2º graus, São Paulo, Lisa, 1972.
- DAVINO, F. - Ementário de pronunciamentos do Conselho federal de Educação relativos ao Ensino de 1º e 2º graus (Jurisprudência da Lei Federal nº 5.692/71). São Paulo, Secretaria da Educação / CENP, 1977.

ANEXO

Encontram-se relacionados, em anexo, a Legislação e Documentação Básica, referentes aos diversos assuntos abrangidos no CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DO GUIA DE ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU.

Isto não quer dizer que a legislação e os documentos relacionados devam ser exaustivamente estudados; não haveria tempo para tal, nem interesse imediato.

A razão deste pequeno ementário é facilitar a busca da legislação pertinente a problemas que os futuros professores poderão eventualmente trazer para a classe, problemas estes detectados através das observações feitas durante os estágios nas escolas de 1º grau. É também comum acontecer que os futuros mestres tragam para sala de aula questões relativas à situação funcional de parentes e conhecidos que militam no magistério a fim de submetê-las à apreciação do professor de ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU, desejando ouvir sua opinião.

Neste caso, será fácil a tal professor remeter o futuro mestre à legislação pertinente.

Isso propiciará a familiaridade do futuro educador com a legislação que diz respeito ao sistema de ensino e ao próprio educador; esta familiaridade, e conseqüente facilidade de consulta adquirida durante o curso, ser-lhe à muito útil no futuro.

Entretanto, no desenvolvimento da programação da disciplina, não se pode olvidar que importam sobretudo os princípios gerais, as diretrizes que emanam da legislação pertinente ao sistema escolar. Não devem, pois, os futuros mestres se dedicar ao estudo de detalhes legais sem maior importância e passíveis de alteração, perdendo de vista o que é mais geral e significativo.

É preciso não esquecer ainda que a legislação aqui relacionada poderá sofrer modificações, cabendo ao professor da disciplina manter-se bem informado e atualizado no que concerne às alterações legais havidas.

Para este fim, o docente poderá consultar, sempre que necessário, o "Serviço de Documentação e Publicações" da COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO BÁSICAS REFERENTES A

ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

Legislação Federal:

Constituição da República Federativa do Brasil (1969). Título I, Capítulo II (Da União). Título IV (Da Família, Da Educação e Da Cultura).

Leis: 4.024/61. Título IV (Da Administração do Ensino Arts. 1º, 2º, 3º e 4º.

5.692/71. Capítulo I (Do Ensino de 1º e 2º Graus) Arts. 1º, 2º, 3º e 4º.

Pareceres CFE 1.139/72. Interpretação do art. 75 da Lei 5.692/71.

835/73. Funcionamento das escolas de 1º grau da rede estadual em 4 turnos, e cumprimento das cargas horárias fixadas nos artigos 18 e 22 da Lei 5.692/71. Documenta 152.

1958/74. Expedição de diplomas e certificados por estabelecimento de ensino de 1º e 2º graus; art. 16 da Lei 5.692/71. Documenta 164.

2.000/74. Autonomia dos sistemas estaduais de ensino e dos próprios estabelecimentos, face à Lei 5.692/71. Documenta 164.

Legislação Estadual:

Constituição do Estado de São Paulo (1969). Título II, Capítulo II(Da Educação e da Cultura).

Lei complementar 114/74. Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º Graus do Estado de São Paulo. D.O.E. 14-11-74.

Leis: 7.251/62. Criação da "Fundação para o Livro Escolar". D.O.E. 25-10-62.

10.261/68. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo. D.O.E. 29-10-68.

10.403/71. Reorganiza o Conselho Estadual de Educação. D.O.E. 7-7-71.

906/75. Autoriza o poder executivo a constituir sociedade por ações denominada Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP); institui o Fundo de Desenvolvimento da Educação em São Paulo (FUNDESP).

1.165/76. Altera a redação do art. 15 da lei 906/75 e acrescenta parágrafo único ao art. 16 dessa Lei. D.O.E. 12-11-76.

Decretos: 5.771/75. Fixa a estrutura básica das escolas de 1º e 2º graus. D.O.E. 4-3-75.

7.456/76. Acrescenta parágrafo único ao art. 4º do Decreto 7.400/75 . D.O.E. 17-1-76.

7.709/76. Dispõe sobre o pessoal das escolas estaduais de 1º e 2º graus. D.O.E. 19-3-76.

7.714/76. Regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação em São Paulo. D.O.E. 23-3-76

7.962/76. Acrescenta parágrafo único ao art. 3º do Decreto 7.709/76. D.O.E. 21-9-76.

9.887/77. Define as competências das autoridades do Conselho Estadual de educação. D.O.E. 15-6-77

Resoluções SE: 129/76. Regulamenta o art. 1º do Decreto 7.709/76 D.O.E. 19.3-76.

5/76. Normas complementares para aplicação do decreto 7.400/75. D.O.E. 13-1-76.

11/76. Altera a resolução SE 5/76. D.O.E. 20-1-76.

32/76. Complementa a Resolução SE 5/76. D.O.E. 29-1-76.

141/76. Dispõe sobre a autorização de funcionamento de estabelecimento municipal ou particular de ensino de 1º e 2º graus. D.O.E. 25-5-76.

Indicação CEE: 511/72. Normas para elaboração dos regimentos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus. D.O.E. 7-12-72.

Deliberação CEE: 33/72. Fixa normas para a elaboração dos regimentos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus. D.O.E. 29-11-73.

Financiamento da educação

Legislação Federal:

Constituição da república Federativa do Brasil (1969). Título IV, art. 177 (parágrafos 1º e 2º) e art. 178.

Decreto-lei: 1.422/75. Dispõe sobre o salário - educação. D.O.U. 24-10-75.

Leis: 4.024/61. Título XII (Dos Recursos para a Educação)

5.537/68. Cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (F.N.D.E.). D.O.U. 22-11-68.

5.692/71. Capítulo VI (Do Financiamento).

6.168/74. Cria o Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social F.ªS. D.O.U. 10-12-74.

Decretos: 71.244/72. Estabelece normas para concessão de auxílio financeiro aos sistemas estaduais de ensino. D.O.U. 16-10-72.

D.O.U. 29-12-72.

72.495/73. Amparo técnico e financeiro às entidades privadas. D.O.U. 20-7-73.

75.508/75. Regulamenta a Lei 6.168/74 que criou o Fundo de Apoio ao desenvolvimento Social. D.O.U. 19-3-75.

76.923/75. Regulamenta o Decreto - Lei 1.422/75. D.O.U. 29-12-75.

Parecer da Consultoria Geral da república. A propósito da interpretação do art. 59 da lei 5.692/71. (Art. 15 § 3º, alínea " f " da Constituição). Documenta 179.

Pareceres CFE: 3.220/74. Estabelece o princípio da plena utilização dos recursos materiais e humanos, evitando duplicação de meios para fins idênticos. Documenta 167.

1.061/75. Interpretação do parágrafo único do art. 59 da Lei 5.692/71. (Aplicação de verbas na educação). Documenta 173.

Legislação Estadual:

Constituição do estado de São Paulo (1969). Título IV, Capítulo II, art. 125 (parágrafos 3º, 5º e 6º) e art. 127.

Lei Estadual 10.125/68. Art. 25- O Estado proporcionará recursos a educandos sem possibilidades financeiras e com aptidão para o estudo. D.O.E. 29-10-68.

Deliberação C.E.E. 24/74. Aprova o Plano Setorial; de Educação e Cultura 75/79 para o ensino de 1º grau. D.O.E. 19-12-74.

Parecer C.E.E. 3.250/74. Plano Setorial de Educação e Cultura para o ensino de 1º grau. Acta 61.

Plano Estadual de Educação. Ensino de 1º e 2º graus. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (3 volumes).

Planejamento da educação a nível governamental

Legislação Federal:

Constituição da República federativa do Brasil (1969) Título IV (da família, da educação e da cultura) Arts. 176/178/179.

Leis: 4.024/61. Título I - (Dos Fins da Educação)

II - (Dos Direito à educação)

III - (Da Liberdade do Ensino)

IV - (Da Administração do Ensino)

V - (Dos Sistemas de Ensino)

XI - (Da Assistência Social escolar)

5.692/71 Capítulo II (Do Ensino de 1º Grau). Diretrizes para a elaboração do Plano Setorial de Educação 1974/1979. Documenta 157.

XIII Reunião Conjunta dos Conselheiros de Educação. Documenta 190.

Legislação Estadual:

Leis: 10.038/68. Dispõe sobre a organização do sistema de Ensino do estado de São Paulo. D.O.E. 6-2-68.

10.125/68. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. D.O.E. 29-10-68.

Decreto: 52.312/69. Sobre a aprovação do Plano Estadual de Educação. D.O.E. 8-10-69.

Plano estadual de Implantação. Ensino de 1º e 2º Graus. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (3 volumes).

Magistério público e particular

Legislação Federal:

Decreto-lei: 5.452 de 1-5-43. Aprova a Consolidação das leis do trabalho. Título III. Seção XII (Dos Professores).

Lei Federal 5.692/71. Capítulo V (Dos Professores e Especialistas).
Portaria MEC: de 23-12-75. Sobre diplomas oriundos da formação de docentes, pela via Supletiva, relativos à habilitação, específica para o magistério ao nível de 2º grau. Documenta 183.

790/76. Sobre registro de professores e especialistas. Documenta 192.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE