

VANESSA GIARDELLO

*A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
DILEMAS E PERSPECTIVAS
UM ESTUDO DO CEFAM DE
CAMPINAS - 1998*

CAMPINAS, S.P.
1999

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

VANESSA GIARDELLO

*A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
DILEMAS E PERSPECTIVAS
UM ESTUDO DO CEFAM DE
CAMPINAS - 1998*

*TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
APRESENTADO COMO EXIGÊNCIA PARCIAL
PARA O CURSO DE PEDAGOGIA COM
HABILITAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, UNICAMP,
SOB A ORIENTAÇÃO DO PROF. DR. LUIS
ENRIQUE AGUILAR.*

*CAMPINAS, S.P.
1999*

FOLHA DE APROVAÇÃO

PROFESSOR ORIENTADOR DR. LUIS ENRIQUE AGUILAR

2.º LEITOR PROFESSORA DR. VERA LÚCIA SABONGI DE ROSSI

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

G349f Giardello, Vanessa.
A formação de professores : dilemas e perspectivas : um estudo do CEFAM de Campinas - 1998 / Vanessa Giardello. -- Campinas, SP : [s. n.], 1999.

Orientador : Luís Enrique Aguilar.
Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores - Formação. 2. Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM. I. Aguilar, Luís Enrique. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

AGRADECIMENTO

AOS MEUS PAIS, PELO AMOR INFINITO, PELA CONFIANÇA E INCENTIVO.

AO QUERIDO PROFESSOR LUIS ENRIQUE AGUILAR, ESPECIAL AGRADECIMENTO PELA FORÇA E DEDICAÇÃO DURANTE O PERCURSO QUE REALIZEI DESDE O INÍCIO DA MINHA GRADUAÇÃO E QUE ME INCENTIVOU AO TRABALHO DE PESQUISA.

À QUERIDA PROFESSORA VERA LÚCIA SABONGI DE ROSSI, PELA LEITURA ATENTA DESTE TRABALHO E PELAS VALIOSAS ORIENTEÇÕES.

AOS MEUS AMIGOS DA TURMA DE 95 DE PEDAGOGIA, INESQUECÍVEIS PARA MIM.

AOS PROFESSORES DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP, COM OS QUAIS CURSEI AS DISCIPLINAS E QUE ORIENTARAM SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO.

AOS PROFESSORES DO CEFAM: MÁRCIA, IZALTO, AIMAR, NATALINA, CARLITO, ADRIANA, LUCIANA, CAMILA, JOSÉ ANTÔNIO E LUZIA, E AOS ALUNOS DO 4.º ANO C DO CEFAM, PELAS VALIOSAS CONTRIBUIÇÕES PARA ESTE TRABALHO AO RESPONDEREM OS QUESTIONÁRIOS.

Sumário

Parte I.....	1
Introdução.....	1
I. 1. A problemática que orientou o trabalho.....	3
I. 2. Breve histórico da Formação do Professor Primário no Brasil.....	7
I.3. Alguns apontamentos de estudos recentes sobre formação de professores.....	15
I. 4. Metodologia.....	21
Parte II.....	24
II. 1. Inovações na política educacional brasileira e a formação dos profissionais de ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.....	24
II. 2. Centro Especifico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM).....	33
Parte III.....	40
III. 1. O CEFAM de Campinas “Padre Ismael Simões.”.....	40
III. 2. Os professores do CEFAM “Padre Ismael Simões.”.....	43
III. 2. 1. O CEFAM segundo os professores.....	44
III. 2.2. O que os professores sentem sobre seus trabalhos realizados no CEFAM.....	51
III.2.3. A opinião dos professores sobre a Escola Pública Brasileira e os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	55
III. 2.4. O “perfil” do profissional que o CEFAM forma na opinião dos professores.....	58
III.3. Os alunos do CEFAM “Padre Ismael Simões”.....	60
III.3.1. O CEFAM segundo os alunos.....	60
III. 3. 2. A opinião dos alunos sobre a Escola Pública e os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	67
III. 3. 3. Os futuros profissionais: percepções de si próprios.....	71
Considerações Finais.....	74
Bibliografia.....	80
ANEXOS.....	84

Parte I.

Introdução

O tema deste trabalho “*Formação de Professores: Dilemas e Perspectivas*”, surge a partir da experiência pessoal como aluna do Magistério à nível de 2º grau atualmente oferecido em nível de Ensino Médio, modalidade Normal com a vigência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96). As principais circunstâncias que motivaram o meu interesse em me aprofundar na temática da *formação de professores* foram os estágios realizados em disciplinas como Prática de Ensino no 1º grau, Estágio Supervisionado de 1º grau e os trabalhos desenvolvidos no pré-projeto de pesquisa anteriormente realizado em Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação.

Este trabalho tem por objetivo *analisar o curso de formação de professores em nível de Ensino Médio que é oferecido pelo CEFAM* (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Assim sendo, procura-se compreender a situação atual do Curso que forma profissionais para atuarem nas primeiras série do Ensino Fundamental. Foi esta intencionalidade que levou a percorrer, através de um *processo analítico*, um caminho que começa no Curso, estende pelas Políticas Públicas Educacionais atuais sobre formação de professores, transita pela dimensão da instituição formadora que inclui professores e alunos e dirige sua atenção para as posições destes frente *inovações no contexto das políticas públicas* para a educação fundamental Nacional que afetam seus cotidianos, como as que constituem aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Interessa, neste contexto, verificar se este Curso está possibilitando ao futuro professor, a *qualificação necessária* para estar trabalhando com crianças de camadas populares que freqüentam a escola pública brasileira. Entendendo esta qualificação como um *exercício profissional com competência técnica e compromisso político*.

Esta preocupação sobre o exercício profissional, que habitualmente traduzimos como “*que saiba ensinar*”, “*para que e por que ensinar*”, levou a resgatar esta síntese de pensamento sobre a *finalidade do Curso* que, integrando *realidade, teoria, técnica e compromisso transformador*, deveria assegurar que os futuros educadores tenham:

- *“aguda consciência da realidade na qual irá atuar;*
- *sólida fundamentação teórica, que lhe permita ler essa realidade e fundamentar os procedimentos técnicos;*
- *consistente instrumentalização que lhe permita intervir e transformar a realidade.” (Gonçalves e Pimenta¹, 1992, p.109)*

Descrevendo a estrutura do trabalho, explicita-se no início deste trabalho a problemática que o orientou, bem como seus *objetivos* e a *metodologia* que foi escolhida para a sua realização. Em seguida, na segunda parte, fez-se uma análise sobre a *história e a proposta institucional de trabalho* do CEFAM e uma reflexão sobre a *proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Por fim, na terceira parte descreve-se o *contexto temporal e especial no qual a pesquisa foi realizada* e, da articulação entre o referencial teórico e os dados coletados realizamos alguns *apontamentos e reflexões sobre os dilemas e perspectivas* do Curso que forma professores para lecionarem nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

¹ Gonçalves, Carlos Luiz e Garrido Pimenta, Selma Revendo o ensino de 2º. Grau: propondo a formação de professores, p. 109.

I. 1. A problemática que orientou o trabalho.

A principal motivação deste trabalho, é fruto de uma síntese reflexiva cuja origem é a experiência pessoal que teve em âmbitos diferentes de formação de professores. Resgata-se, desta experiência pessoal, o percurso repleto de observações, percepções, emoções, idéias e sentimentos que ajudará a justificar a escolha.

Durante os anos que fui aluna do curso de Magistério a nível de 2º. Grau, observava entre os professores uma atitude “*alienada*”² em relação à metodologia didática, ao domínio do conteúdo específico das disciplinas, à avaliação dos alunos, ao engajamento profissional, aos problemas relacionados com a participação nas decisões coletivas, pois, embora afirmassem desenvolver uma *prática* pedagógica transformadora, acabam veiculando práticas pedagógicas reformadoras que favoreciam a manutenção da realidade social, econômica e política, assim observávamos uma *contradição* entre o que era proposto e o que se realizava de fato.

Assim, neste sentido, como afirma Saviani³ (1975, p.84):

“Um professor pode atuar numa instituição sem saber quais seus objetivos; pode lecionar sem determinada disciplina sem consciência explícita dos objetivos dela; nessa circunstância, ele não sabe exatamente por que e para que está agindo: faz parte da estrutura; age na estrutura, não sobre a estrutura; atua na instituição, não através da instituição”.

Ao entrar na Universidade no curso de Pedagogia e no decorrer das atividades curriculares, realizamos estágios nas primeiras séries do Ensino Fundamental em escolas públicas, ao decorrer destes *observei semelhanças* entre as atitudes dos professores do Magistério que cursei, pois o grupo de professores mostrava-se resistente a uma interpretação crítica dos conteúdos disciplinares, da organização do processo de trabalho pedagógico, às mudanças. Diante dos *altos índices de fracasso escolar* que a escola estava apresentando, as professoras reconheciam que *algo* precisaria ser modificado em suas *práticas pedagógicas*, porém, no momento em que

² No início inferimos esta definição até posteriormente compreender plenamente seu significado. A atitude alienada é aqui entendida como “*um estado individual ou coletivo observável no qual o homem sente-se alheio ao seu trabalho ou a sua vida autêntica*”.

elas avaliavam seus próprios trabalhos *não levavam em conta a totalidade da situação*. Isto é, a carência de material, o baixo salário, a falta de apoio administrativo... enfim, não consideravam esses fatores (para indicar só alguns frequentes no discurso habitual) na avaliação de seus trabalhos e em decorrência disto, não conseguiam compreender porque seus desejos de “*fazer diferente*”, “*mudar*” suas práticas pedagógicas no sentido de propor “*atividades interessantes*” aos alunos para superar o fracasso escolar que ocorria na escola não era suficiente.

Embora algumas professoras questionassem seus trabalhos, no instante em que buscavam soluções, simultaneamente achavam que poderiam resolver os problemas dando “*mais atenção*”, “*mais amor*” e, no âmbito da sala de aula se fazia o que sempre se fez, recorriam ao *controle disciplinar* dos alunos que tinham que repetir o que a professora mandava. Estas saídas, segundo Libâneo (1986), são típicas do ensino tradicional, assim estas professoras optavam por atitude reacionária e não revolucionária. Esta situação nos remete ao que Mello⁴ (1982, p.4) denominou “*dissimulação da incapacidade técnica*”:

“O afetivo, entretanto, surge quase sempre nas respostas dos professores, num plano de maior relevância, enquanto, que as propostas de ordem técnica se diluem. Tal situação ocorre com frequência tão significativa que me permite supor que o discurso amoroso se coloca como uma estratégia de dissimulação da incapacidade de prever soluções técnicas para problemas que são específicos de aprendizagem. Daí o grande número de respostas que surgem como medidas eficientes para trabalhar com alunos carentes, o amor e o carinho.”

No outro sentido, verifica-se também esse estado problemático da escola pública no artigo de Geraldi⁵ (1994, p. 17). Nele a autora buscou, através do conceito do Currículo em Ação como “*conjunto das vivências, experiências, informações e aprendizagens vividas pelos alunos ao longo de sua trajetória escolar, planejada ou não pela escola, dentro ou fora da escola, desde que sob a responsabilidade desta*”, detectar o que ocorre, de fato, no cotidiano, nas situações *típicas e contraditórias* vividas pelas escolas, com suas implicações e concepções subjacentes,

³ Saviani, Dermeval, Educação brasileira: estrutura e sistema, p. 84.

⁴ Namo de Mello, Guiomar Magistério de 1º. Grau: da competência técnica ao compromisso político, p.4.

exemplificando com a abordagem dos aspectos relevantes encontrados no cotidiano da sala de aula, como: o conteúdo escolar dos diferentes componentes curriculares; o livro didático no comando do processo pedagógico, determinando o conteúdo e a forma de trabalhá-lo; o ritual das aulas, que aparentam sempre ser as mesmas, os alunos apenas reproduzem o modelo fornecido pela professora, na sala de aula, a criança é apenas um objeto, que, com um quadro negro em branco, todo dia deve receber somente aquilo que a professora quer dar e sempre da mesma maneira; a previsão do fracasso escolar se constrói no cotidiano e é destinada para os que fogem do padrão esperado. Com isso Geraldi (1994) denuncia o quanto a escola pública tem sido conivente com o atual estado de coisas.

Para compreender estas situações encontradas a partir a minha experiência pessoal e do estudo de outros autores, penso de acordo com Mello⁶ (1982) e Brandão⁷, que a *competência profissional e senso crítico de um professor dependem em grande parte de sua formação*, vejamos o que dizem alguns autores:

“Esse fracasso da escola pública de 1º. Grau é explicado, entre outros, pelo fracasso do curso Normal, que não te conseguido formar professores capazes de proceder as alterações necessárias na organização escolar de forma a melhorá-la” (Gonçalves e Pimenta⁸, 1992, p.20).

“Ao admitirmos esta correlação entre a preparação profissional das Escolas de Magistério e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nas escolas de primeira à Quarta séries, concordamos que qualquer projeto que deseje interferir nesta realidade com o objetivo da melhoria da qualidade das escolas primárias deve, inicialmente, dedicar-se às Escolas de Magistério, pois é nestas instituições que estão sendo formados os futuros professores para as séries iniciais” (Oliveira⁹, 1994, p.31).

⁵ Geraldi, Corinta M. G. Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica, p.17.

⁶ Namo de Mello, Guiomar, op.cit.

⁷ Brandão, Zaia A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares.

⁸ Gonçalves, Carlos Luiz e Garrido Pimenta, Selma, op.cit. p.20.

⁹ Oliveira, Ana Cristina B. de Qual a sua formação professor? p. 31.

Pois então, é preciso analisar a formação destes professores, visto que, a grande maioria dos professores da escola onde realizei o estágio¹⁰ apenas cursaram o Magistério atual curso Normal e geralmente são, coincidentemente, os que responsabilizam pelas séries iniciais do Ensino Fundamental, daí surge o ponto de partida deste trabalho.

O curso Normal, é uma modalidade em nível de Ensino Médio que, na rede pública e na particular, forma professores para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil no Estado de São Paulo.

A consenso na literatura abordada apontando que as deficiências da formação do professor que atua nas primeiras séries do Ensino Fundamental têm contribuído de maneira significativa para a queda de qualidade do ensino público. Esta afirmação desenha o perfil de um profissional que não apresenta competência profissional, compromisso político e consciência crítica, características essenciais para tentar solucionar as dificuldades pedagógicas que a escola pública apresenta. O questionamento que aponta deficiências de formação leva a estende-lo às instituições formadoras.

Assim, *“diante de uma escola agigantada quantitativamente e, por causa disso, burocratizada e racionalizada por instâncias administrativas superiores, mais do que nunca o preparo profissional e político do professor se torna importante, a ocupação de um espaço e a manutenção de um certo grau de autonomia do professor depende de sua competência profissional, para incorporar e selecionar, criticamente, as orientações que procuram ordenar sua prática pedagógica. A adaptação dos conteúdos, metodologias de ensino e avaliação, à realidade da clientela escolar; a criação de recursos de ensino adequados às demandas específicas de cada unidade; a participação nas decisões mais amplas sobre planejamento, currículo e avaliação e muitas outras atividades, que ainda cabem ao professor, requerem preparo e senso crítico. Sem estes, as orientações que são implementadas à nível do sistema, correm o risco de serem aceitas ou negadas mecanicamente e sem crítica, formalizando e ritualizando a tarefa docente”.* (Mello¹¹, 1983, p.71). É neste sentido, que este trabalho se propõe uma busca reflexiva sobre a formação de professores em nível de Ensino Médio.

¹⁰ Estágio Supervisionado de 1º Grau no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação UNICAMP

¹¹ Namo de Mello, Guiomar, As atuais condições de formação do professor de 1º. Grau : algumas reflexões e hipóteses de investigação, p. 71.

I. 2. Breve histórico da Formação do Professor Primário no Brasil

Para melhor compreendermos os problemas que acabam por redundar na formação precária da clientela atendida pelos cursos de formação de professores a nível de Ensino Médio, devemos levar em conta os condicionantes históricos e estruturais que configuraram, ao longo da história, o sistema educacional brasileiro.

Fundada em 04 de abril de 1835, a Escola Normal de Niterói no Rio de Janeiro, foi a primeira escola criada de formação de professores para o ensino primário no Brasil. Mais de uma dezenas de Escolas Normais foi criada até o final do século XIX nas capitais dos seguintes Estados: Minas Gerais, Bahia, São Paulo, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Piauí, Alagoas, Pará, Sergipe, Amazonas, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Maranhão... Eram escolas públicas, regidas por legislações estaduais específicas, uma vez que não havia uma organização nacional para estas escolas, pois ao Governo Central cabia somente o ensino superior, conferindo a completa omissão deste no que diz respeito ao ensino público elementar e secundário. Assim, portanto, são fundadas as primeiras Escolas Normais no Brasil, destinadas a formação de professores primários, inseridas nos sistemas provinciais de educação, descentralizados, desarticulados e deficientes:

“A descentralização total de toda infra-estrutura educacional seria um dos fatores a retardar o desenvolvimento do sistema brasileiro de formação de docentes, nascidos entre os pioneiros da América.” (Tanuri¹², 1970, p.16).

Estas escolas ofereciam cursos rápidos, com duração em torno de 2 a 3 anos, no início, eram destinadas aos homens, pois conforme a sociedade da época o papel da mulher se restringia aos afazeres domésticos. Apenas no século XX que a mulher começou a freqüentar escolas e, especialmente, as escolas normais que foram gradativamente se expandindo no século XX. Em 1949, havia 540 escolas distribuídas pelo país.

Na evolução histórica do ensino normal no Brasil foi importante a década de 30, o país estava passando por importantes mudanças político-econômicas e sociais. Devido a crise internacional da economia, a sociedade, que se caracterizava pelo modelo econômico agrário-rural, se urbaniza e se industrializa, conferindo a

¹² Tanuri, Leonor Maria Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil, p. 16.

aceleração do capitalismo industrial, que por sua vez, introduz novas formas de produção, requerendo cada vez mais a necessidade de que os operários possuíssem algum grau de instrução para lidar com as máquinas nas indústrias. Esse êxodo rural faz com que a população inserida num novo contexto urbano e industrial, reivindique um mínimo de escolaridade, *seja para garantir condições para a sua inserção no mercado de trabalho, seja pela sua sobrevivência na cidade*, entre outros. Esta demanda da população por escolas, dentre outros fatores, como por exemplo o importante papel dos pioneiros da educação nova que lutaram pela *obrigatoriedade do Estado* em oferecer escolas gratuitas para todos, impulsionará o Estado brasileiro a organizar de uma forma única e centralizada a educação no país com a implantação das Leis Orgânicas no Ensino (1942 a 1946), expandindo quantitativamente as escolas. A formação dos professores primários, conseqüentemente, tomou impulso e sendo assim, constatamos que a expansão da escola normal foi uma conseqüência da necessidade política, econômica e social.

Nas Leis Orgânicas o curso para a formação de professores primários passou a ser organizado por diretrizes e normas fixadas em âmbito nacional. A Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto Lei n.º 8.530 de 02/01/1946, determinava as seguintes finalidades para o ensino normal:

- I. Prover a formação do pessoal docente necessários às escolas primárias;*
- II. Habilitar administradores escolares destinados às escolas;*
- III. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância;*

De acordo com a lei, a estrutura do ensino normal se dividia em dois níveis: o primeiro ciclo, destinava-se ao curso de formação de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos, que funcionava nas Escolas Normais Regionais, como curso de segundo ciclo, continuaram a existir os cursos de formação de professor primário, com duração de 3 anos, que funcionavam nas Escolas Normais.

Em paralelo às Escolas Normais Regionais e às Escolas Normais, foram criados os Institutos de Educação, que passaram a funcionar com os recursos acima citados, além do Jardim de Infância e a Escola Primária e cursos de extensão e aperfeiçoamento para professores já formados.

Em relação ao currículo, as disciplinas eram distribuídas da seguinte maneira:

1º. Ciclo				
Disciplinas	Séries			
Português	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
Matemática	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Geografia Geral	1 ^a			
Geografia do Brasil		2 ^a		
História Geral			3 ^a	
História do Brasil				4 ^a
Ciência Naturais	1 ^a	2 ^a		
Anatomia e Fisiologia Humanas			3 ^a	
Higiene				4 ^a
Educação Física	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
Desenho e Cartografia	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
Trabalhos Manuais	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Psicologia e Pedagogia				4 ^a
Didática e Prática de Ensino				4 ^a

2º Ciclo				
Disciplinas	Séries			
Português	1 ^a			
Matemática	1 ^a			
Física e Química	1 ^a			
Anatomia e Fisiologia Humanas	1 ^a			
Música e Canto Orfeônico	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Desenho e Artes Aplicadas	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Educação Física, Recreação e Jogos	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Biologia Educacional		2 ^a		
Psicologia Educacional		2 ^a	3 ^a	
Higiene, Ed. Sanitária e Puericultura		2 ^a	3 ^a	
Metodologia do Ensino Primário		2 ^a	3 ^a	
Sociologia Educacional			3 ^a	
História e Filosofia da Educação			3 ^a	
Prática de Ensino			3 ^a	

Pela organização curricular, é nítido, principalmente no 1º ciclo, a pouca importância com a formação específica, observamos que não houve cuidado com a distribuição das disciplinas de *formação especial*.

Segundo Gonçalves e Pimenta (1992¹³, p. 101):

“A escola normal, que se ampliou a partir da década de 30, e que foi regulamentada em nível nacional pela Lei Orgânica cumprirá basicamente a finalidade de preparar o professor para atuar no ensino primário de então: seletivo e elitista. Refletindo a contradição das estruturas de poder existentes, o sistema de ensino, de um lado, fundava-se nos princípios do populismo nacionalista e, de outro, vivia o retrocesso da educação classista, voltada para a preparação de lideranças, mantendo em seu conteúdo o cunho literário, acadêmico. A escola que se expandiu foi a profissionalizante ou semi, destinadas às classes desfavorecidas. A burguesia cursava o ensino secundário e as mulheres da classe burguesa cursavam a escola normal, menos para se profissionalizarem e mais para se prepararem para seu “destino social” de mães de família e esposas. Assim, o currículo e os conteúdos dessa escola normal estavam voltados para essa finalidade... Baseada nos pressupostos da educação liberal-tradicional, a professora tinha em mente um “aluno ideal”, construído a partir do modelo da classe média alta, dotado dos pré-requisitos e da estrutura familiar que favoreciam a aprendizagem. Sua tarefa enquanto professora, consistia em traduzir nos planos de aula os conteúdos a serem assimilados pelos alunos. Aqueles que não conseguissem aprender iam sendo “naturalmente” excluídos da escola.”

Assim, verificamos que a evolução da Escola Normal desde sua fundação em 1835 até 1950 é caracterizada pelo seu caráter elitista, mas na década de 60 em diante, a Escola Normal, assim como a escola primária que passou por alterações significativas em sua clientela devido a expansão quantitativa, também começou a receber alunos oriundos de classes sociais menos favorecidas economicamente e a este expansionismo desenfreado, cujo objetivo era a quantidade, lhe seguiu uma *desvalorização da profissão docente*, da qual decorreria a perda “status” e a queda da remuneração.

De acordo com alguns estudos realizados sobre a evolução histórica dos determinantes da formação do professor em nível de Escola Normal, como o de

¹³ Gonçalves, Carlos Luiz e Garrido Pimenta, Selma op.cit. p. 101.

Warde e Boulos¹⁴ (1984), a formação do professor sofreu alterações de maior relevância com a implantação da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, em face da profissionalização universal proposta nessa lei.

Com a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71), o curso de magistério passou a Habilitação Específica para o Magistério em nível de 2º grau. A partir disso, a formação de professores para as séries iniciais do ensino de 1º grau passou a ser realizada através de uma habilitação profissional dentre muitas outras. O Conselho Federal de Educação (Parecer 349/72), determinou que o currículo da Habilitação Específica para o Magistério deveria *ter um núcleo comum, obrigatório em todo o território Nacional*, e a outra parte seria de formação especial para a habilitação profissional. Esta indicação nos mostra a *dicotomia* entre os conteúdos de *formação geral* e os de *formação específica* que deveriam ser integrados.

Segundo Gonçalves e Pimenta¹⁵ (1992), a lei não expressou nenhuma preocupação no sentido de que fossem alterados os conteúdos e nem mesmo a organização proposta, pautando-a nas principais necessidades que a nova clientela do então antigo primário vinha apresentando. Não havia o interesse e nem meios para a relação entre a Habilitação Magistério e as necessidades do ensino de 1º grau.

No final da década de 70, desencadeou-se um movimento pela modificação dessa profissionalização universal, o que veio ocorrer em 1982, com a Lei n.º 7.044, de 11 de outubro de 1982 que determinou a extinção da obrigatoriedade dos cursos profissionalizantes em nível de 2º grau, porém esta lei não acrescentou nenhuma melhoria na estrutura curricular e a habilitação continuou inespecífica, não recebendo o futuro educador uma preparação cuidadosa para desenvolver seu trabalho.

Segundo os estudos de Gonçalves e Pimenta¹⁶ (1992, p. 107 e 108), as modificações impostas pela lei n.º 5.692/71, configuraram nos dias de hoje as seguintes características no curso de formação de professores em nível de 2º grau:

- a) *uma habilitação a mais no 2º grau, sem identidade própria;*
- b) *apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consciente;*

¹⁴ Warde, Miriam J. e Boulos, Yara A formação do professor nas quatro primeiras séries do 1º grau: sua evolução histórica e articulações ocorridas na escola elementar.

¹⁵ Gonçalves, Carlos Luiz e Garrido Pimenta, Selma op.cit.

¹⁶ Gonçalves, Carlos Luiz e Garrido Pimenta, Selma op.cit p. 107 e 108

- c) *habilitação de "Segunda categoria" para onde se dirigem os alunos como menos possibilidades de fazerem cursos com mais status;*
- d) *a disciplina "Fundamentos da Educação" não fundamenta, apenas comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. O que, na prática traduz-se em "ensinar-se" superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto;*
- e) *o estágio geralmente se mantém definido como o do antigo curso normal: observação, participação e regência. Dessa forma, surgem vários problemas: na maioria das vezes não é realizado; tem sido utilizado como desculpa para se fechar as habilitações do magistério noturnas, com o argumento de que o aluno desse turno não pode estagiar _ o que configura um processo de elitização do curso; tem sido interpretado como a "prática salvadora" onde tudo será aprendido;*
- f) *não há nenhuma articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e da parte profissionalizante, e nem entre elas;*
- g) *não há nenhuma articulação entre a realidade do ensino de 1º grau e a formação _ que profissional se faz necessário para alterar a situação que ai está? _ do 3º grau (Pedagogia) que forma os professores para Habilitação Magistério.*
- h) *A Habilitação Magistério, conforma definida na lei, não permite que se forme nem o professor e menos ainda o especialista (4º ano). A formação é toda fragmentada.*
- i) *Os livros didáticos disponíveis freqüentemente transmitem um conhecimento não-científico, dissociado da realidade sociocultural e política, bem como favorece procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais de aprendizagem dos alunos;*

Levando em conta as características acima expostas constatamos que a formação do professor em nível de 2º grau, se dá através de uma *habilitação inespecífica* que vem acentuando a deficiência da *má formação teórica*, seja nos conteúdos específicos ou na formação profissionalizante pedagógica e uma *visão de uma prática imediatista e utilitarista*.

Atualmente, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº: 9.394/96, a Habilitação Específica para o Magistério em nível de 2º grau passou a ser oferecida como Modalidade Normal em nível de ensino Médio. Com a nova LDB, os

curso de formação de professores em nível de Ensino Médio sentem-se ameaçados, pois a lei determina a gradativa extinção do curso até o final da década da educação (iniciou-se um ano a partir da publicação da lei), passando a ser oferecido a nível superior (Art. 87 § 4º). Isto tem gerado muitas dúvidas, debates e críticas, pois não se sabe até que ponto se caracterizará, visto que o Ensino Normal ainda deverá exercer papel importante na formação de um contingente significativo de professores leigos, em exercício no país. Outro ponto relevante a ser considerado, diz respeito artigo 62:

“Art. 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.

Neste artigo são anunciados, pela primeira vez, os *Institutos Superiores de Educação* sem ao menos estarem acompanhados de uma explicação sobre:

- sua concepção, em que nível se situarão,
- se oferecerão somente curso de formação de professores,
- se constituirão em evoluções dos atuais cursos de formação de professores que já possuem diploma no Ensino Médio.

Em termos, de garantir uma formação de qualidade a nova LDB, não fez nenhuma alteração significativa que propiciasse a melhoria do curso Normal.

Os dilemas que acarretaram a má formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, precisam também serem analisados através do conjunto da formação de professores no Brasil.

Vejamos o que dizem alguns autores:

“A inadequação dos cursos universitários que formam professores para atuar na habilitação magistério: os professores formados nos atuais cursos de Pedagogia não conseguem preparar suficientemente o aluno (futuro professor das séries iniciais do 1º grau) para dar conta do domínio exigido de uma educação elementar democrática (ensinar a ler, escrever, fazer cálculos). O currículo para especialização magistério de 2º grau nos cursos de Pedagogia quase não se diferencia dos currículos das outras habilitações: o único elemento diferenciador

são as disciplinas de metodologia e prática do 1º grau (esta sob a forma de estágio supervisionado). Essas mesmas disciplinas concedem ao pedagogo o direito de lecionar nas quatro primeiras séries do 1º grau” (Fusari e Cortesi¹⁷, 1989, pp. 75 e 76).

“É conhecida de todos a falta de preocupação dos órgãos competentes em definir uma política articulada para a educação nacional envolvendo os três graus de ensino. Deve-se somar a essa desarticulação as mazelas internas da própria universidade; os cursos de 3º grau (Pedagogia e Licenciatura, principalmente) que preparam os professores para atuarem no 2º grau não tem conseguido prepará-los suficientemente; os cursos de bacharelado e licenciatura não têm formado os professores para ensinarem solidamente as disciplinas de formação geral que compõem o núcleo comum e nem preparam os futuros professores primários para ensinarem os conteúdos da Matemática, História, Geografia, Ciências e Língua Portuguesa. Os cursos de Pedagogia por sua vez, não têm preparado o aluno (futuro professor primário) para alfabetizar, nem para ensinar os conteúdos das disciplinas básicas; tampouco lhe têm possibilitado uma consciência aguda da realidade na qual vai atuar.” (Gonçalves e Pimenta¹⁸, 1992, pp. 108 e 109).

Ao longo da evolução histórica do curso que forma os professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que apesar das reformas de ensino, a situação não se alterou ou até se agravou configurando as condições precárias do exercício docente, traduzidas, conforme recentes pesquisas que veremos a seguir.

¹⁷ Archi Fusari José e Cortese, Marlene P. Formação de Professores à nível de 2º grau, pp. 75 e 76.

¹⁸ Gonçalves Carlos Luiz e Garrido Pimenta, Selma op.cit. 108 e 109.

I.3. Alguns apontamentos de estudos recentes sobre formação de professores.

Dentre os fatores históricos e estruturais e múltiplos indicadores que levaram ao que genericamente o senso comum e a academia *cunharam* como abaixamento da qualidade de ensino, podemos citar também a progressiva desvalorização profissional que marcou e marca o exercício da docência. Neste sentido, Esteve¹⁹ (1992), quando analisou as mudanças sociais e suas implicações na função docente, buscou refletir sobre a desvalorização do professor. Segundo o autor:

“O avanço contínuo das ciências e a necessidade de integrar novos conteúdos impõem uma dinâmica de renovação permanente, em que os professores têm de aceitar mudanças profundas na concepção e no desempenho da sua profissão. É preciso evitar o desajustamento e a desmoralização do professorado, bem como o crescente mal-estar docente, pois um ensino de qualidade torna-se cada vez mais imprescindível.” (Esteve²⁰ 1992, p.98).

Na visão do autor a forma acelerada que se dão as *mudanças sociais* acaba gerando o que o autor denomina de *“mal-estar docente”* onde os efeitos constantes provocados pela acelerada mudança social afetam negativamente a personalidade do professor devido as condições psicológicas e sociais a que o exercício da docência está submetido. Em seus estudos, ele traz os seguintes elementos oriundos com a aceleração das mudanças sociais e que acarretaram a transformação nos sistema escolar e na desvalorização do profissional da educação:

1. *O aumento da exigência em relação ao professor*, ou seja, cada vez mais é exigido do professor um número maior de responsabilidades, seu trabalho não se limita somente a dar aulas, mas ser um *“facilitador de aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação social, etc.; tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma”*. (Esteve²¹, 1992, p.100). Segundo o autor, o professor passa a cumprir essas “novas” tarefas, porém, é preciso destacar que não houve transformações na formação dos professores para que estes correspondessem as demandas da

¹⁹ Esteve, José M, O mal-estar docente.

²⁰ Esteve, José M, O mal-estar docente, p. 98.

²¹ Esteve, José M, O mal-estar docente, p. 100

atualidade e isso faz com que sofram um verdadeiro “*choque com a realidade*” (Esteve²², 1992, p.100).

2. *Inibição educativa de outros agentes de socialização*, de acordo com o autor, está se impondo à escola um número cada vez maior de responsabilidades educativas, principalmente no que se refere a valores básicos que eram veiculados no âmbito familiar, ou seja, em consequência da incorporação da mulher no mercado de trabalho, a redução do número de pessoas que integram a família e pouco tempo de horas de convívio, a família torna-se uma inibidora de suas responsabilidades educativas dos agentes de socialização;
3. *Desenvolvimentos de Fontes de Informação alternativas à escola*, com o avanço dos meios de informação, os professores sentem a necessidade de integrar em seu trabalho essas fontes de informação, mudando o seu tradicional papel de “*fonte única de transmissão oral de conhecimentos*”. (Esteve²³, 1992, p. 101).
4. *Ruptura do Consenso Social sobre a Educação*, de acordo com o autor, a escola sempre procurou reproduzir valores que conduzissem a uma socialização convergente. No momento atual o que encontramos é uma socialização divergente, pois “*vivemos numa sociedade pluralista, em que os grupos sociais distintos, com potentes meios de comunicação ao seu serviço, defendem modelos de educação opostos, em que se dá prioridade a valores diferentes, e até contraditórios; por outro lado, a aceitação ao nível da educação da diversidade própria da sociedade multicultural e multilíngue, obriga-nos a modificar os materiais didáticos e a diversificar os programas de ensino*” (Esteve²⁴, 1992, pg. 101). Com isso os professores tendem a diversificar cada vez mais a sua atuação.
5. *Aumento das Contradições no Exercício da Docência*: em consequência da ruptura do consenso sobre a educação, houve o aumento de contradições no trabalho do professor, sendo que a escola não conseguiu dar conta das mais diversas exigências oriundas com os diferentes modelos educativos, com isso o professorado “*estará sempre sujeito à críticas, tanto no plano dos valores como no domínio metodológico, independentemente do modelo que escolher.*” (Esteve²⁵, 1992, p. 103).

²² idem, , p. 100

²³ idem, , p. 101

²⁴ idem, op.cit. p. 101

²⁵ idem, op.cit. p. 103

6. *Mudança de Expectativas em relação ao sistema educativo*, de acordo com Esteve²⁶ (1992, p. 103) “a evolução do contexto social fez mudar o significado das instituições escolares, com a conseqüente necessidade de adaptação à mudança, por parte de alunos, professores e pais, que devem mudar as suas expectativas em relação ao sistema de ensino”;
7. *Modificação do apoio da Sociedade ao Sistema Educativo*: com a mudança de um ensino de elite para um ensino de massas os fatos concretos demonstraram que a massificação do ensino não geram a igualdade e a promoção social dos menos privilegiados, produzindo com isso a falta de apoio da sociedade ao ensino, sendo como principal alvo responsável por esse fracasso do sistema de ensino acaba sendo o professor;
8. *Menor Valorização Social do Professor*: como já dito acima, o professor passa a ser culpabilizado pelas deficiências no sistema educacional afetado e transformado pela mudança social, além da desvalorização salarial, o professorado passa por uma desvalorização social;
9. *Mudança dos Conteúdos Curriculares*: as múltiplas exigências sociais que se faz à escola provocam uma mudança dos conteúdos curriculares o que acaba gerando uma situação “desconfortável” aos professores, pois muitos demonstram-se inseguros, desconfiados diante das mudanças curriculares;
10. *Escassez de Recursos Materiais e Deficientes Condições de Trabalho*;
11. *Mudanças nas Relações Professor-Aluno*: segundo o autor as relações nas escolas sofreram mudanças, apresentando-se muito mais conflituosas, violentas, e a maioria dos professores não souberam superar essa situação de forma que não tornasse uma convivência participativa, justa, harmoniosa;
12. *Fragmentação do trabalho do professor*: como assinala Esteve²⁷ (1992, p.108): “o professor está sobrecarregado de trabalho, sendo obrigado a realizar uma atividade fragmentária lutando em frentes distintas, atendendo simultaneamente uma tal qualidade de elementos diferentes que se torna impossível dominar todos os papéis. A fragmentação do trabalho do professor é um dos elementos do problema da qualidade no sistema de ensino, paradoxalmente numa época dominada pela especialização.”

²⁶ *idem*, op.cit, p. 103

²⁷ *idem*, op.cit, p. 108

Segundo o autor a superação desse “mal-estar docente” é possível através de uma luta política por melhores condições para o exercício da docência como profissão e para isso faz-se necessário uma reflexão sobre o sentido e o significado de seu próprio trabalho e seus objetivos e metas essenciais perante a aceleração das mudanças sociais, porém, para tanto, é necessário a competência técnica e o compromisso político do professor e isso perpassa pela formação de professores e de acordo com Esteve²⁸ (1992, p.117): *“é preciso fazer um planejamento preventivo que retifique erros e incorpore novos modelos no período de formação inicial, evitando que aumente o número de professores desajustados... Convém articular estruturas de apoio aos professores, de modo a ajudá-los: a evitar flutuações e contradições no estilo de ensinar; a encontrar respostas que não passem pela inibição e pela rotina; a reagir as situações de ansiedade. Os professores em exercício devem assimilar as profundas transformações que se produziram no ensino, na sala de aula e no contexto social que a rodeia, adaptando conseqüentemente os seus estilos de ensino e o papel que vão desempenhar”*.

Estudos recentes realizados sobre o curso Normal oferecido no Ensino Médio indicam situações graves. Em seu trabalho sobre a produção de conhecimento na Habilitação Específica do Magistério no 2º grau, Oliveira²⁹ (1994) verificou que o curso apresenta sérios problemas que conseqüentemente levam a *uma formação insatisfatória* para o profissional que será responsável pelo ensino de primeira à quarta séries do Ensino Fundamental, o trabalho da autora indicou que os futuros professores estão recebendo um tipo de formação pedagógica profissional:

- *“ Dicotomizada em duas etapas: primeiro a teoria e depois a prática, segundo a definição capitalista para a produção do conhecimento que separa em dois momentos, concepção e execução, a organização do trabalho pedagógico;*
- *Compartimentada numa sucessão de disciplinas teóricas e práticas que se encontram justapostas e sem a integração de seus conteúdos devido à estrutura*

²⁸ *idem*, op.cit p. 117

²⁹ Oliveira, Ana Cristina B. de, Qual a sua formação professor?

do currículo norteador, que representa a definição de produção do conhecimento explicitada acima; e

- *Composta por um conhecimento pedagógico profissional deformado, descontextualizado, a histórico e desarticulado da realidade escolar concreta. Este tipo de formação pedagógica profissional conduz ao aluno, no final do curso de Magistério, a sentir-se inseguro, incapaz e, principalmente, incompetente diante da diversidade de condições econômicas, sociais, afetivas, didáticas, etc., no contexto da escola primária.” (Oliveira³⁰, 1994, p.230).*

Leite³¹(1994) também buscou em seus estudos analisar o curso de formação de professores, tentando refletir sobre a possibilidade de melhorar a qualidade do ensino da escola pública, através da formação de professores em nível de Ensino Médio. A autora buscou *definir o perfil dos professores e alunos* do curso de Magistério e de acordo com as características encontradas: os alunos não apresentavam o mínimo de conhecimentos, mostravam-se desinteressados, desentendidos, verificou-se que os estudantes *não estavam sendo preparados para ensinar crianças de camadas populares que estão longe do “aluno ideal”, comprometendo assim a qualidade do ensino da escola pública.*

Portanto, a partir do estudo de alguns determinantes históricos, estruturais e de indicadores de trabalhos sobre formação de professores que revelaram as condições agravantes do curso, me preocupei em estar colaborando com pessoas interessadas em ingressar e permanecer no exercício do magistério como profissão buscando melhores condições de trabalho.

Pois bem, por ser o CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) uma instituição com a proposta alternativa de garantir uma melhoria na formação de professores por ter uma estrutura funcional diferente dos demais cursos Normais, busca-se delinear a situação atual do curso que está sendo oferecido no CEFAM, através de um processo analítico que começa no curso, se propaga pelas políticas públicas educacionais atuais referentes à formação de professores, pela instituição formadora incluindo professores e alunos e suas posições face aos Parâmetros Curriculares Nacionais já que consistem em inovações e reformas no

³⁰ Oliveira, Ana Cristina B. de, op.cit. p. 230

contexto das políticas públicas para a Educação Fundamental que requerem um tipo de professor, incidindo conseqüentemente numa preparação ou ajuste institucional para preparar seus formandos para o desenvolvimento acorde com esta nova realidade.

³¹. Leite, Yoshie U. F A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública.

I. 4. Metodologia

Como já foi compilado neste trabalho, os estudos realizados para analisar a Formação de Professores têm demonstrado as precárias condições nos Cursos Normais que formam professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Devido a esta constatação optou-se em estar desenvolvendo trabalho no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério - CEFAM, por ser uma instituição que apresenta *propostas* e uma *estrutura funcional* que “em tese” permitem melhores condições para a formação de professores.

A pesquisa foi realizada no CEFAM, “Padre Ismael Simões, situado na cidade de Campinas, Estado de São Paulo.

Não temos a pretensão que os fatos que foram encontrados sejam generalizáveis ao ponto de definir a realidade do ensino no curso de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, pois este trabalho se trata de um Estudo de Caso e este segundo Lüdke e André³² se caracteriza da seguinte maneira:

“O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de um professor competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA), ou do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é, ao mesmo tempo, distinto, pois tem um interesse próprio, singular Segundo Goode e Hant (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. Alguns autores acreditam que todo o estudo de caso é qualitativo, (isto é) o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada... Em educação, muitos estudos de casos são qualitativos e muitos não.” (Lüdke e André³³, 1986, p. 17 e 18).

³² Lüdke, Menga e André, Marli, Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.

³³ Lüdke, Menga e André, Marli op.cit. , pp.17 e 18.

A intenção deste trabalho é de fazer uma “fotografia” (Freitas³⁴, 1991) dessa realidade, pois:

“Uma fotografia é uma representação parcial da realidade, enquanto se trata de um “recorte” no espaço e no tempo. Isso,, porém não a desmerece como registro histórico de uma da realidade, útil para conhecê-la. Para se tirar e revelar uma foto, necessita-se de instrumentos, os quais sempre influem em sua nitidez.” (Freitas³⁵, 1991, p.51).

Para uma compreensão mais “apurada” do objeto de estudo desta pesquisa, foram utilizadas diferentes formas para a coleta de dados. Os dados foram coletados em sucessivas visitas sequenciais ao CEFAM nos meses de setembro, outubro e novembro do ano de 1998.

Num primeiro momento, com objetivo especificamente *descritivo*, foram coletados dados gerais sobre a escola, sua criação, seu funcionamento junto a secretaria da escola.

Durante os meses de setembro, outubro e novembro foram realizadas 11 observações em uma sala de aula que correspondia ao 4º ano do ciclo de formação, com uma duração em torno de 4(quatro)horas e 30(trinta) minutos cada. Neste trabalho observar a sala de aula consistia em *captar informações sobre o trabalho pedagógico desenvolvido que poderiam enriquecer as falas de alunos e professores conseguidas por meio do questionário*, entretanto, temos a consciência de que estas observações são bastante limitadas, pois a viabilidade de apenas uma observação por semana, com uma duração média de quatro horas e trinta minutos restringe consideravelmente a possibilidade de uma *análise consistente e generalizada*.

Foi aplicado um *questionário* em sala de aula, durante o horário escolar normal, aos alunos que estavam matriculados regularmente no 4º ano do curso. A escolha dos sujeitos obedeceu ao motivo de estarem juntamente no último ano curso o que lhes conferia uma *visão de todo processo* que passaram ao longo do curso e por estarem na iminência de entrar no mercado de trabalho. A amostra foi escolhida em função da sala de aula na qual estavam sendo realizadas as observações, foi obtida uma amostra de 27 sujeitos formandos.

³⁴ Freitas, Lia, A produção de ignorância na escola.

³⁵ Freitas, Lia,, op.cit. p. 51.

O questionário aplicado aos alunos (ANEXO I) buscou colher informações sobre os motivos que os levaram em estudar no CEFAM, suas opiniões, dificuldades e problemas que enfrentam no curso, sobre a problemática situação da escola pública brasileira, bem como sobre as sugestões de sua superação, sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e suas opiniões sobre a própria formação que receberam no curso.

Também foi realizada a aplicação de questionário para os professores que lecionam no CEFAM. A amostra abrangeu 10 sujeitos que correspondiam aos professores que lecionavam na sala de aula onde as observações foram realizadas e por isso eram justamente os professores dos alunos pesquisados.

Assim como o questionário para os alunos, os dos professores (ANEXO II), também buscou colher informações sobre *os motivos que os levaram a lecionar no CEFAM*, sobre suas opiniões, aspirações, problemas que encontram no desenvolvimento de seus trabalhos, sobre o *perfil dos profissionais* que o CEFAM forma, sobre os problemas da escola pública brasileira e sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Na abordagem da análise dos dados, foi realizada uma sistematização dos resultados colhidos pela característica das *questões* e seus *critérios de formulação*. Devido o questionário ser composto por questões “abertas”, buscou-se agrupar as respostas que expressavam *conteúdos semelhantes*, demonstrando seus cálculos de frequência.

Portanto, a partir da análise dos dados coletados à luz do referencial teórico, foram possíveis alguns apontamentos, reflexões e interpretações sobre os dilemas e perspectivas do curso Norma I que é oferecido no CEFAM.

Parte II

II. 1. Inovações na política educacional brasileira e a formação dos profissionais de ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental

Por este trabalho ter como objetivo principal analisar a situação atual do curso de formação de professores para as primeiras séries do Ensino Fundamental, buscando verificar se este está oferecendo ao futuro profissional da educação condições para estar trabalhando com a proposta para as séries iniciais do Ensino Fundamental dos Parâmetros Curriculares Nacionais, faz-se necessário a compreensão desta inovação na política educacional brasileira e seu impacto na formação dos profissionais de ensino fundamental.

Portanto, a partir do documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais podemos fazer uma breve análise para entender o que eles constituem e em que consiste esta proposta.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais tem como ponto de partida o referencial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71 (estava vigorando até dezembro de 1996) no que diz respeito ao:

- objetivo geral para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio de proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, preparação para o trabalho e exercício da cidadania;
- as disposições básicas sobre o currículo, que determina um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada;
- da participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990 na Tailândia, que estabeleceu a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, capazes de tornar universal a educação fundamental, de onde ocorreu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 - 2003).

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (9.394/96), é consolidado e ampliado o dever do poder público para com a educação em geral, e principalmente com o ensino fundamental, enfatizando a necessidade de promover em todos a *formação básica comum* (Parâmetros Curriculares Nacionais), isto acaba

pressupondo a elaboração de um *conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos*, sendo responsabilidade acometida à União.

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo das práticas curriculares contidas nos sistemas estaduais e municipais de educação e de dados sobre as experiências curriculares de outros países. Em 1995 e 1996, formulou-se uma proposta inicial sendo examinada por educadores, autoridades de ensino e organismos especializados, este processo de discussão resultou em muitos pareceres e a partir deles o documento foi reelaborado, chegando a versão atual.

O documento apresenta os seguintes dados sobre a situação do Ensino Fundamental:

- *Número de Alunos e Estabelecimentos*: o quadro da escolarização desigual do país revela os resultados do processo de extrema concentração de renda e níveis elevados de pobreza, o maior percentual de crianças que se encontram fora da escola é na região Nordeste. Nas regiões Sudeste e Sul existe um desequilíbrio na localização das escolas e nas grandes cidades o que ocorre é um número insuficiente de vagas. Dos 194.487 estabelecimentos de ensino, mais de 70% são escolas rurais e destes 50% estão localizados na região Nordeste. Em função da repetência, o aluno leva em média onze anos para cursar oito séries de Ensino Fundamental exigido por lei, 60% dos alunos (80% na região Nordeste) estão acima da idade correspondente à série em que estão matriculados. Em 1990, somente 19% da população possuía o Ensino Fundamental, 13% o Ensino Médio e 8% o Ensino Superior.
- *Promoção, Repetência e Evasão*: observa-se uma melhoria nos índices de evasão, porém o índice de promoção e repetência na 1ª série do Ensino Fundamental está distante do ideal: somente 51% dos alunos são promovidos, enquanto 44% repetem, conseqüentemente isto reproduz o ciclo de retenção chegando a expulsar os alunos da escola.
- *Desempenho*: a pesquisa feita pelo SAEB/95, constata novamente a baixa qualidade atingida no desempenho dos alunos no Ensino Fundamental, em relação a leitura e habilidades matemáticas.

- *Professores*: num total de 1 milhão 388 mil funções docentes, 8% - 124 mil - não têm o Ensino Médio completo; 63.783 funções são exercidas por professores com o Ensino Fundamental completo e não possuem função específica para o Magistério, 610 mil possuem o Ensino Superior completo.

Os dados explicitados, apontam a necessidade de revisão do projeto educacional do país de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais são um *referencial de qualidade* para a educação no Ensino Fundamental em todo o país, *sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, configuram-se como uma proposta aberta e flexível a ser caracterizada nas decisões regionais e locais sobre currículo.*

A natureza e função dos Parâmetros Curriculares Nacionais estão situadas a partir de quatro níveis de concretização curricular:

- 1) Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular: estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto; têm por função subsidiar a elaboração ou revisão curricular dos estados e municípios e servir de material para a reflexão da prática docente; são abertos e flexíveis e não se impõem como uma diretriz obrigatória;
- 2) Referem-se às propostas curriculares dos estados e municípios: podem ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares, em processo definido pelos responsáveis em cada local;
- 3) Elaboração da proposta curricular de cada instituição: material para subsidiar as escolas na elaboração da sua proposta curricular;
- 4) Momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula;

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, partem dos princípios e fundamentos de que é papel do Estado democrático investir na escola para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático. Para isso, faz-se necessário uma proposta educacional que tenha em vista a *qualidade da formação* a ser oferecida a todos os estudantes. Neste sentido, a proposta baseia-se num sistema educacional com uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas,

econômicas e culturais da realidade brasileira. A necessidade de responder às exigências do mundo do trabalho, colocam novas demandas para a escola, onde a educação básica tem a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacite para um processo de educação permanente.

Sendo assim, se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais ampla, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. A escola precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, proporcionando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber.

Segundo a proposta contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é imprescindível que cada escola discuta e construa seu projeto educativo, entendido como processo contínuo, onde se evidencia a participação da comunidade, uma prática de reflexão coletiva, não é algo que se atinge de uma hora para a outra, pois a escola é uma realidade complexa.

Quanto à organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, estes estão dispostos em ciclos de dois anos: o primeiro ciclo se refere à primeira e à Segunda séries; o segundo, às terceiras e quartas séries e assim subseqüentemente para as outras quatro séries. Visa evitar as freqüentes rupturas e a fragmentação escolar.

Os objetivos e conteúdos formam uma unidade orientadora da proposta curricular. Aponta-se o quê e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, visando alcançar os objetivos pretendidos. Segundo o documento, os objetivos visam concretizar as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos, visando uma formação ampla: capacidade de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal, de estética, de ética e capacidade de inserção social. Os objetivos são vistos como pontos de referência que devem orientar a atuação educativa em todas as áreas, ao longo da escolaridade obrigatória, devem orientar a seleção de conteúdos, indicar os encaminhamentos didáticos e constitui-se como referência indireta da avaliação da atuação pedagógica da escola. Os conteúdos, devem ser vistos como meio, e não como fim em si mesmo. A noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir

procedimentos, valores, normas e atitudes. No documento, os conteúdos são abordados em três grandes categorias: conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais e atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes.

A organização do conhecimento escolar, está disposto através de um tratamento específico das áreas e de seus conteúdos, integra uma série de conhecimentos de diferentes disciplinas definindo-se o corpo de conhecimentos e o objeto de aprendizagem. As questões sociais foram incorporados como temas transversais, sendo estes: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Os critérios adotados para a eleição dos temas transversais correspondem à: - urgência social: preocupação de eleger como temas transversais questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania; abrangência nacional: buscou contemplar questões que fossem pertinentes para todo o país;

- Possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental: norteou a escola de temas ao alcance da aprendizagem nessa etapa de ensino; _ favorecer a compreensão da realidade e a participação social: finalidade última dos temas transversais. Os temas transversais não constituem novas áreas, mas um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas e permeia a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas.

Em relação à avaliação, de acordo com os PCNs, esta é compreendida como um conjunto de atuações que têm a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica e não como julgamento sobre sucessos ou fracassos dos alunos. Segundo o documento, é preciso considerar a importância de uma diversidade de instrumentos e situações, o professor pode realizar a avaliação por meio de: observação sistemática, análise das produções do aluno, atividades específicas para a avaliação, e auto-avaliação, onde o aluno avalia suas produções.

Os critérios de avaliação devem ser claros para orientar a leitura dos aspectos a serem avaliados, é necessário que se estabeleçam expectativas de aprendizagem dos alunos em consequência do ensino, expressos nos objetivos, na avaliação e na definição do que será considerado como testemunho das aprendizagens. As recomendações da proposta contida no documento, quer a decisão seja de reprovar ou aprovar um aluno com dificuldades, esta deve sempre ser acompanhada de

encaminhamentos de apoio e ajuda para garantir a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento das capacidades esperadas.

As orientações didáticas contempladas no documento, constituem em subsídios à reflexão sobre como ensinar, permeiam as explicações sobre o ensinar e o aprender e as explicações dos blocos de conteúdos ou temas. Alguns tópicos devem ser considerados: autonomia; diversidade; interação e cooperação; disponibilidade para a aprendizagem; organização do tempo; organização do espaço; seleção de material.

Segundo os objetivos gerais do Ensino Fundamental, os alunos devem ser capazes de:

- *Compreender a cidadania como participação social e política;*
- *Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais;*
- *Conhecer características fundamentais do Brasil para a construção de uma identidade nacional e pessoal;*
- *Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro e de outros povos e nações;*
- *Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente;*
- *Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo;*
- *Conhecer e cuidar do próprio corpo;*
- *Utilizar as diferentes linguagens verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir suas idéias;*
- *Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos;*
- *Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-las;*

Pois bem, como podemos observar a partir do documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais, estes constituem uma proposta que visa melhorar a *qualidade do ensino* através de reformulações sobre o que e como a escola deve ensinar. Porém, temos que analisá-los por meio das implicações subjacentes a proposta dos PCNs.

Segundo Bruno³⁶ (1997), em conseqüência da multiplicidade de situações com que se defrontam e das diferenciações quanto aos perfis sociais de alunos e profissionais, a estrutura burocrática centralizada do sistema educacional, não cabe

³⁶ Bruno, Lúcia Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo.

mais atualmente, sendo necessário uma descentralização administrativa, o que acaba conferindo uma maior autonomia às escolas, possibilitando a estas uma maior capacidade de adaptação às condições locais e uma maior participação dos agentes educacionais no âmbito da escola, pois suas responsabilidades aumentam com a descentralização.

Segundo a autora, *“o controle exercido pela organização focal (Ministério da Educação, por exemplo, ou Secretarias, ou ainda por empresas, no caso de parcerias), passa a realizar-se basicamente através da distribuição das informações, da definição dos padrões gerais de funcionamento das unidades escolares, que estabelecem os limites em que elas devem operar e promover as adaptações necessárias para o bom funcionamento do sistema educacional como um todo. No âmbito interno das escolas, é fundamental promover formas consensuais de tomada de decisões, o que implica a participação dos sujeitos envolvidos, como medida de prevenção de conflitos e resistências que possam obstruir a implementação das medidas consideradas necessárias.”* (Bruno³⁷, 1997, p. 40).

Podemos dizer, que as propostas de reformulação do sistema educacional no Brasil que vêm sendo elaboradas e formuladas pelos órgãos governamentais, estão situadas neste quadro de reestruturação das formas de organização do âmbito escolar e aí podemos dar como exemplo a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais que expressa exatamente o que diz Bruno, pois estes visam a partir da autonomia da escola a participação de todos os agentes educacionais.

“Pelo que nos mostram todas as evidências empíricas até o momento, o que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e de tempo. Trata-se de garantir o que nas empresas denomina-se qualidade total. Entretanto, esta qualidade refere-se primordialmente a qualidade do processo, não do produto, já que, com relação a este, a qualidade é sempre referida ao segmento de mercado ao qual se destina. Qualidade do processo produtivo diz respeito à redução de desperdícios, de tempo de trabalho, de custos, de força de trabalho. Em termos do processo de trabalho dos educadores, trata-se de eliminar o que nas empresas classifica-se como refugo e

³⁷ Bruno, Lúcia op.cit. p.40.

retrabalho, isto é, peças, produtos ou serviços produzidos fora das especificações, que devem ser desprezados ou refeitos, com seus custos acrescidos, implicando em produtividade declinante. Neste caso, o refugio é o aluno que abandona a escola (investimento perdido) e o retrabalho é o repetente.” (Bruno³⁸, 1997, p.41).

Nesta citação de Bruno, podemos estar inserindo os Parâmetros Curriculares Nacionais, pois estes vêm à tona a partir das constatações dos elevados índices de evasão e repetência o que significa “investimento perdido”(Bruno³⁹, 1997) para o governo. Quando os princípios e fundamentos que norteiam os PCNs, falam sobre a necessidade de responder às exigências do mundo do trabalho, podemos observar a idéia de formar o trabalhador que responda às exigências do capital, daí se deve a preocupação do governo principalmente com as séries iniciais do Ensino Fundamental, pois segundo o “Banco Mundial, é o investimento nas quatro primeiras séries que trazem retorno financeiro mais rápido, já que permite a estes segmentos sociais inserirem-se direta e rapidamente na economia informal. Isto talvez nos indique que, na nova divisão internacional do trabalho, o Brasil vem sendo pensado como um país de economia predominantemente informal, especializada na produção de bens e serviços, pouco complexos e de baixo valor agregado.” (Bruno⁴⁰, 1997, p.43).

Sendo assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais carregam consigo uma visão muito reducionista de educação ao considerar que os problemas, podem ser resolvidos através de soluções técnicas, como o que se deve e como fazer. Como afirma Fidalgo⁴¹ (1994):

“A ênfase das discussões recaem sobre uma metodologia pragmática e despolitizada, que busca a desvinculação da escola de seus determinantes sociais (...). Passa-se à imposição do como fazer sem nos possibilitada a construção de um projeto político-pedagógico que a preceda.” (Fidalgo⁴², 1994, p.680).

Neste sentido, a melhoria da qualidade do ensino brasileiro vai muito além da promoção de propostas curriculares como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, antes de se pensar “o quê” e “como ensinar”, seria viável antes de

³⁸ Bruno, Lúcia op.cit. p.41.

³⁹ Bruno, Lúcia op. cit. p.41.

⁴⁰ Bruno, Lúcia op. cit. p.43.

⁴¹ Fidalgo, Fernando Selmar Gerência da qualidade total na educação.

tudo se pensar se os professores estão preparados para estarem trabalhando na perspectiva desta proposta dos PCNs em busca de uma melhor qualidade do ensino. Com isso, este trabalho irá verificar o tipo de formação que o CEFAM proporciona aos seus estudantes, relacionando-o com os PCNs, ou seja, um confronto entre o que está sendo formado e o que está sendo esperado de acordo com esta nova realidade que os PCNs propõem às escolas.

⁴² Fidalgo, Fernando Selmar *op.cit.* , p: 68.

II. 2. Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM).

Como vimos anteriormente, os diversos trabalhos sobre Formação de Professores têm detectado a deficiência na formação do professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental, pois este não está conseguindo responder as demandas da clientela da Escola Pública brasileira, sendo necessário a urgente mudança no curso de formação de professores.

Com o agravamento da situação, o Ministério da Educação, por meio da Coordenadoria do Ensino Regular de 2º grau (COES), atualmente abolida, elaborou e divulgou em 1982 juntamente às Secretarias de Educação, a proposta do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério), com o objetivo de auxiliar na parte pedagógica e financeira as unidades da federação cujo interesse estaria voltado em promover ações para o exercício do Magistério.

Em Fusari e Cortesi⁴³ (1989), podemos verificar no que consiste e o que é o Projeto CEFAM, segundo o documento do MEC:

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

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

O que se espera do CEFAM: em primeiro lugar, que a Escola Normal CEFAM continue a desempenhar sua ação específica, qual seja, a de agência formadora dos

⁴³ Fusari, José Archi e Cortesi, Marlene Pedro, Formação de Professores a nível de 2º grau.

profissionais do Magistério atuantes nos cursos de iniciação escolar básica, de modo eficiente e adequado.

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

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

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

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

Espera-se, finalmente, que o CEFAM funcione como captador e disseminador de informações que irão fundamentar a renovação educativa que se pretende realizar. Desse modo, deverá atuar como polo inovador, como agente de mudança, proporcionando o surgimento de soluções, renovadoras ou inovadoras, no que se refere à prática educativa em função do repensar da escola.” (Fusari e Cortesi⁴⁴, 1989, p.76).

Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), é criado no Estado de São Paulo através do Decreto n.º 2.808 de 13/01/1998 e nele foi justificado a criação desses Centros por considerar a necessidade de estar recuperando a especificidade da formação dos professores da

⁴⁴ Fusari, Archi, José e Cortesi, Marlene P. Formação de Professores a nível de 2º grau, p.76.

pré-escola e séries iniciais do 1º grau; levando em consideração a importância da Habilitação Específica para o Magistério na formação integral do professor; garantindo de acordo com a necessidade da melhoria da qualidade de ensino, através do aperfeiçoamento constante do pessoal docente. Ou seja, criam-se os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério para tentar solucionar a condição problemática da formação de professores, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino da Escola Pública no Brasil.

No Parecer n.º 352/1988 que trata sobre a criação do Projeto CEFAM, podemos encontrar as seguintes justificativas:

“Um dos pontos mais críticos do sistema de ensino é a formação do professor, em especial dos professores das séries iniciais do 1º grau. Reafirmar essa colocação significa não só endossar as conclusões de um número considerável de estudos, mas, principalmente, assumir o compromisso de desencadear ações congruentes, que conduzam à superação paulatina do complexo problema representado pela formação de recursos humanos na área de educação.

Sem pretender retornar ao passado a reviver as antigas Escolas Normais ou Institutos de Educação, estamos propondo uma nova forma de atuar sobre os cursos de 2º grau com Habilitação Específica para o Magistério, atualmente descaracterizados de suas funções. Nesta proposta dar-se-á início à formação de professores para as séries iniciais de escolaridade em Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, que oferecerão os citados cursos em período integral, mantendo constante integração com a Escola de 1º grau, a pré-escola e as Instituições de Ensino Superior.” (Parecer CEE n.º 352/1988, p. 31 e 32).

Conforme o Parecer n.º 352/1988 e um texto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: CEFAM: um projeto para valorizar o magistério, podemos encontrar os seguintes objetivos desses Centros:

- *“dar prioridade efetiva à formação de professores dos cursos de Habilitação para o Magistério, para que se tornem os grandes artífices da melhoria da qualidade do ensino.” (Parecer CEE n.º 352/1988, p. 34).*

- *“A idéia básica é a de que os Centros funcionem como polo disseminador e agente transformador da prática educativa, promovendo cursos de aperfeiçoamento e/ou prestando assessoria pedagógica às demais escolas de formação de professores de uma determinada região.” (Parecer CEE n.º 352/1988, p. 36).*

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

Nos CEFAMs, a formação dos professores para as séries do Ensino Fundamental e da pré-escola deverá ser realizada em quatro anos, em tempo integral, por ser considerada uma modalidade diferente de estudos, passa a integrar na estrutura técnico-administrativa do CEFAM, o Coordenador Pedagógico que segundo Decreto n.º 29.501, de 05/01/1989 ficará encarregado de:

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

- II. Assegurar o fluxo de informações entre as várias instâncias do Sistema de Supervisão Escolar.

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

Em relação ao corpo docente ele é formado por professores afastados ou contratados para o exercício docente no CEFAM, estes devem passar por um processo seletivo que levará em consideração a apresentação de: proposta de trabalho a ser desenvolvido, memorial, curriculum vitae e, nesse, tem que estar comprovado, no mínimo três anos de experiência de trabalho na rede pública. O trabalho docente será composto de horas em atividades com alunos, de horas de trabalho pedagógico na escola (são utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, é o chamado H.T.P.C.) e de horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente (destinam-se à preparação de aulas à avaliação de trabalhos dos alunos). Vejamos a carga horária dos professores conforme quadro abaixo:

Quadro n.º 1

Tabela de Carga Horária dos Professores

Horas em Atividades com Alunos	Horas de Trabalho Pedagógico na Escola	Horas de Trabalho Pedagógico em local de livre escolha do docente
33	3	4
28 a 32	3	3
23 a 27	2	3
18 a 22	2	2
13 a 17	2	1
10 a 12	2	0

Fonte: Lei Complementar n.º 836 de 30/12/1997

A partir desta tabela observamos que para cada quantidade de aulas assumidas pelos professores há um número equivalente de hora de trabalho pedagógico na escola e de horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha do docente.

O Decreto n.º 29.501/89 determina que o corpo docente fique responsável por:

- 1- Elaborar e executar a programação referente ao respectivo componente curricular;
- 2- Participar de reuniões de estudo e replanejamento, promovendo integração das atividades docentes;

- 3- Propor e desenvolver projetos que visem ao aprofundamento da proposta curricular do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério _ CEFAM;
- 4- Realizar atividades contínuas de reforço e recuperação para os alunos de aproveitamento insuficiente;
- 5- Participar de atividades de reciclagem e de treinamento;
- 6- Participar de atividades de reciclagem e treinamento dirigidas a docentes da Habilitação Específica do Magistério e da Pré-Escola à 4ª série do 1º grau das escolas da Rede Estadual de Ensino;

Em relação ao Corpo Docente, a Resolução SE n.º 279/88 determina a ocorrência de um processo de inscrição, seleção e classificação para o preenchimento das vagas oferecidas no 1º ano do curso. As vagas do 1º ano do curso devem ser preenchidas seguindo os seguintes critérios: 50% das vagas são destinadas para os alunos que concluíram as duas últimas séries do Ensino Fundamental no período noturno, os outros 50% das vagas devem ser preenchidos pelos que concluíram o Ensino Fundamental no período diurno na escola pública, caso ocorra o não preenchimento das vagas, estas poderão ser destinadas aos alunos egressos de escolas particulares.

Os alunos matriculados no CEFAM receberam mensalmente uma bolsa de estudos correspondentes ao valor do salário mínimo nacional. Compreende em uma ajuda financeira que possibilite os estágios e a permanência dos alunos em período integral no CEFAM (ver ANEXO III), o aluno reprovado em qualquer das séries do curso perde o direito à renovação da matrícula, sendo, nesse caso transferido para escola comum da rede estadual que possua Curso Normal em nível de Ensino Médio.

A partir de fevereiro de 1988, instalaram-se 18 CEFAMs, sendo um cada Divisão Regional de Ensino e um na Divisão Especial de Ensino de Registro (Resolução SE _ 14 DE 28/01/1988). Segundo uma relação dos CEFAMs apresentado pelo Serviço de Ensino de 2º grau da CEENP, até maio de 1994 o Estado de São Paulo contava com 53 CEFAMs implantados.

O CEFAM demonstra ser um projeto que possibilita melhores condições que garantam uma efetiva melhoria quantitativa e qualitativa na formação de professores. Vejamos o que diz Leite⁴⁵ (1994) sobre o CEFAM:

- *O CEFAM resgata a idéia de unidade escolar com identidade própria, preocupada com a formação de professores, através de curso específico e corpo docente selecionado especificamente para esse projeto;*
- *O CEFAM também cuidará da atualização e aperfeiçoamento em serviço de docentes, visando à melhoria de sua competência, através da recuperação do saber e da renovação da prática educativa;*
- *No CEFAM, o curso é desenvolvido em quatro séries anuais e em regime de tempo integral dos alunos, os quais receberam uma bolsa de estudos sob a forma de auxílio financeiro;*
- *No CEFAM o professor passa por um processo seletivo e, em sua carga horária, dispõe de horas para o trabalho pedagógico destinadas à realização de estudos, pesquisas, planejamento e avaliação das atividades docentes; (Leite⁴⁶, 1994, p.71).*

Contudo, verificamos que o CEFAM apresenta todo um aparato funcional diferenciado dos demais Cursos Normais, com a finalidade de garantir melhores condições de trabalho ao professor e ao aluno, possibilitando-nos levantar-mos a hipótese da melhoria da qualidade na formação de profissionais que sejam capazes de suprir as demandas do sistema educacional na atualidade.

⁴⁵ Leite, Yoshie U. F. A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública.

⁴⁶ Leite, Yoshie U. F. op.cit. p. 71.

Parte III

III. 1. O CEFAM de Campinas “Padre Ismael Simões.”

O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério foi implantado em Campinas a partir do Decreto n.º 28.089 de 13/01/88 com a autorização da Resolução SE n.º 14 de 29/01/88, somado ao empenho local dos professores de Campinas, que nesta época lutavam pela valorização da Escola Pública. Sendo assim, a implantação do CEFAM em Campinas se deu com a soma dos interesses da classe dos professores e do Estado.

No início de sua implantação no município de Campinas o CEFAM foi instalado na unidade escolar E.E.S.G. Prof. Sebastião Ramos Nogueira, que já estava em funcionamento e a direção desta escola passou ser a mesma do CEFAM. Somente no ano de 1992 o CEFAM foi alocado em prédio próprio para seu funcionamento – situado à rua Candido Mota, 186, bairro São Bernardo, Campinas – S.P., passando a funcionar ao lado da Escola Sebastião Ramos Nogueira. Porém, apesar do CEFAM de Campinas estar em funcionamento em prédio especial a sua direção permaneceu na escola Sebastião Ramos Nogueira, ou seja, a direção é a mesma para as duas escolas e o CEFAM conta com a Coordenação Pedagógica, que não existe na outra escola.

Em relação a estrutura funcional do CEFAM “Padre Ismael Simões” – Campinas no ano de 1998, seus componentes estavam distribuídos conforme o quadro a seguir:

Quadro n.º 2

Estrutura Funcional do CEFAM “Padre Ismael Simões” – Campinas

categorias	Quantidade	Função
Administração	1	Diretora
	2	Vice Diretora
Núcleo de Apoio Administrativo	2	Oficial de Escola
	1	Secretaria
	2	Inspetora de Aluno
Núcleo de Apoio Técnico-Pedagógico	1	Coordenadora Pedagógica
Corpo Docente	23	Professores em exercício na escola
Corpo Discente	120	1º ano (A,B e C)
	101	2º ano (A, B e C)
	106	3º ano (A, B e C)
	85	4º ano (A, B e C)
Funcionários	2	Serventes

Quanto aos órgãos colegiados no ano de 1998 o CEFAM “Padre Ismael Simões” de Campinas contava com:

Conselho de Escola: sua composição obedece à proporção de 40% de docentes, 5% de especialistas da educação, 5% de funcionários, 25% de pais de alunos e 25% de alunos. Com isto, têm-se uma paridade entre componentes da escola (50%) e usuários da mesma (50%) fazendo parte do Conselho, visando uma gestão democrática. Ocorrem quatro reuniões ordinárias anuais, porém a qualquer momento pode ser convocado conforme a necessidade para a tomada de decisões.

Conselhos de Classe: composto pelos professores que dão aulas em suas respectivas séries. Estes Conselhos se reúnem bimestralmente e tratam principalmente da questões relativas à avaliação do rendimento escolar e ao comportamento do corpo discente, decidindo sobre medidas a serem tomadas visando ao melhor desempenho escolar dos mesmos. Quando solicitados pela Coordenação Pedagógica, por docentes ou por pais de alunos podem ser convocados para reuniões extraordinárias.

Associação de Pais e Mestres (APM): a APM é formada por docentes e pais de alunos que visam resolver os problemas financeiros da escola, a arrecadação da APM conta com a contribuição dos alunos, aluguel da cantina e o ganho das fotocópias. O dinheiro arrecadado é destinado aos gastos para a manutenção da escola, assinatura de jornal, compra de livros para a biblioteca, etc. Ocorre uma reunião a cada bimestre.

Grêmios Estudantis: este representa os interesses e as necessidades do corpo discente. Nos meses de setembro, outubro e novembro de 1998 que realizei a pesquisa no CEFAM “Padre Ismael Simões” de Campinas estavam ocorrendo Assembléias do Grêmios que visavam o encaminhamento de formação e eleições de chapas para a nova gestão.

No período em que realizei a pesquisa no CEFAM de Campinas pude constatar que existe a preocupação na escola em trabalhar de maneira democrática, com uma maior autonomia dos alunos, visando uma formação de profissionais comprometidos com a educação e principalmente com a Escola Pública, o que ficou claro nos questionários aplicados em professores e em alunos e que serão analisados nos próximos capítulos.

III. 2. Os professores do CEFAM “Padre Ismael Simões.”

Os dados sistematizados para esta pesquisa possuem dois tipos de leituras: uma quantitativa e outra qualitativa. Em ambos os casos é possível estabelecer relações entre percepções de dois grupos de sujeitos:

- Grupo de professores:

- Prof. de Conteúdos Metodológicos de Estudos Sociais;
- Prof. de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental;
- Prof. de Sociologia da Educação;
- Prof. de Filosofia da Educação
- Prof. de Conteúdos Metodológicos de Ciências e Matemática;
- Prof. de Conteúdos Metodológicos de Língua Portuguesa;
- Prof. de Didática e Estágio Supervisionado;
- Prof. de Psicologia da Educação e
- Prof. de História da Educação.

- Grupo de alunos entrevistados.

Para os sujeitos do primeiro grupo o elenco de questões remete a percepções:

- da instituição onde trabalha (CEFAM);*
- de seu próprio trabalho na instituição;*
- sobre a educação brasileira e uma medida de política pública como constituem os Parâmetros Curriculares Nacionais* e
- sobre o perfil dos formandos.*

* Nestes grupos temáticos de indagações se incluíram perguntas que visavam obter informações sobre formação acadêmica, motivações da escola, para lecionar no CEFAM, opiniões sobre o CEFAM, a contribuição de seus trabalhos na formação de futuros professores, as dificuldades que encontram na realização de seus trabalhos, a situação da escola pública brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais e do tipo de profissional que está sendo formado pelo CEFAM.

III. 2. 1. O CEFAM segundo os professores.

O grupo de professores entrevistados apresenta a seguinte composição: em relação à formação acadêmica, a grande maioria (70%) concluíram o curso superior em instituição de ensino público e 30% em instituição de ensino particular. Existe um consenso de que as instituições de ensino público é de melhor qualidade em relação a muitas particulares e esses resultados acenam positivamente, porém, no caso específico desses professores que cursaram em instituições particulares, não devemos enfatizar esse consenso, pois estas são reconhecidas pela qualidade de ensino que apresentam.

Já os motivos pelos quais os professores do CEFAM optaram por lecionarem nesta instituição mostram que 60% deles optaram justificando sua escolha nas características da própria instituição. Destes, 50% dos professores pesquisados afirmaram que lecionam no CEFAM, por se tratar de um curso diferente e comprometido com ensino de qualidade:

“É uma escola de Magistério diferente. Há um projeto pedagógico da escola e os alunos devem ter outra relação com o processo de estudo. Tem mais aulas, ganham bolsa de estudo.” (Prof. de Conteúdos Metodológicos de Ciência e Matemática).

“O CEFAM, dentre as escolas públicas que dei aulas, é a que tem alunos e professores comprometidos com o trabalho escolar.” (Prof. de Filosofia da Educação).

“Por tratar-se de um projeto para formação de professores em tempo integral, onde os alunos possuem um compromisso político maior do que as demais HEM”(Prof. de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental).

Para 10% dos professores entrevistados, o interesse em lecionar no CEFAM, deve-se pela opção em trabalhar com formação de professores e as características e qualidades da instituição:

“Porque me formei com a intenção em trabalhar na formação de professores, também acredito que esta instituição propicia uma boa formação e está preocupada com a qualidade do ensino.” (Prof. de Didática e Estágio Supervisionado).

Já para 40% dos professores pesquisados a atuação na escola pública e o fato de trabalhar com formação de professores, foram as razões fundamentais para trabalhar no CEFAM:

“A razão básica: queria trabalhar com a rede pública e, principalmente, com o magistério, em função da possibilidade de poder propor a implementação de reflexões a respeito das condições sociais de “existência das pessoas” em geral e das condições de superação / alteração das mesmas.” (Prof. de Sociologia da Educação).

“Devido a opção política em trabalhar com formação de professores e atuar em escola pública”. (Prof. de Conteúdos Metodológicos de Língua Portuguesa).

Pelas falas dos professores pode-se perceber a busca de uma melhoria na formação do professor da rede pública, essa atitude positiva é confirmada pelas opiniões emitidas pelos professores sobre o CEFAM. Para a maioria (60%), atualmente o CEFAM vem apresentando problemas, porém ainda consegue uma melhor formação de professores:

“Está passando por uma queda em seu padrão de qualidade, ainda possui um papel transformador, a grande maioria dos egressos do CEFAM, possuem um compromisso político-pedagógico.” (Prof. de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental).

“O CEFAM, é um projeto público que tem uma proposta político-pedagógica instigante e desafiante. Tem condições e estrutura para garantir uma formação minimamente adequada a professores de ensino fundamental. No entanto, tem sido “sucateado” pelo Estado a cada ano e, admitido profissionais sem um compromisso com a formação de educadores críticos. Hoje, há uma valorização, nesse CEFAM, no “contas e escrever” que tem me preocupado. De qualquer forma há professores compromissados e que investem na formação dos alunos e em sua própria formação.” (Prof. de Conteúdos Metodológicos de Língua Portuguesa).

“O projeto inicial foi modificado para pior, mas apesar das modificações (excesso de aulas para o professor ministrar por exemplo) ainda é considerado como o melhor em formação de professores para o ensino fundamental.” (Prof. de História da Educação).

“Projeto, que na sua origem dava condições de trabalho ao professor. Diferente hoje, caiu a qualidade exatamente por não termos mais essas condições: maior número de horas para o trabalho coletivo, pesquisa, etc... se o professor for realizar isso, precisa fazê-lo fora do horário de trabalho, porém comparando com demais escolas normais, existe um trabalho que é diferente dessas, apresenta uma qualidade maior.” (Prof. de Didática e Estágio Supervisionado).

Para o restante dos professores pesquisados (40%), acreditam também que o curso consegue proporcionar uma boa formação:

“Dentro da escola pública conta com condições razoáveis para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; além disso, grande parte dos alunos têm demonstrado um interesse e um envolvimento muito grande com a questão da

Educação. Penso que, executados alguns poucos casos de formação de professores em escolas da região, diversos dados proporcionados com base na atuação de ex-alunos permitem apreciar a atuação do CEFAM como sendo de grande utilidade e consistência para a formação de professores.” (Prof. de Sociologia da Educação).

“Numa realidade educacional em que há muitos professores leigos é essencial o papel do magistério de 2º grau nos moldes do CEFAM, que possui um projeto inovador e bom em formação de professores.” (Prof. de Conteúdos Metodológicos de Estudos Sociais).

Com relação aos problemas encontrados no CEFAM, perguntou-se aos professores se na realização de seus trabalhos pedagógicos, dentro do CEFAM, encontravam dificuldades em relação:

- **à instituição;**
- **ao pedagógico;**
- **aos recursos;**
- **aos alunos e**
- **a estrutura curricular.**

Sobre as dificuldades em relação **à instituição**, 40% dos professores pesquisados citam a questão salarial:

“Enquanto não houver política salarial compatível com o valor social do professor não haverá trabalho satisfatório.” (Prof. de Conteúdos Metodológicos de Estudos Sociais).

“Falta-nos maior tempo remunerado para planejamento, reuniões, que nos permitam fazer um melhor trabalho.” (Prof. de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental).

Para 20% dos professores pesquisados a dificuldade institucional decorre do fato do CEFAM “Padre Ismael Simões” não constituir-se em unidade escolar, estando sujeito e vinculado a uma outra unidade administrativa que funciona na escola E.E.S.G. “Prof. Sebastião Ramos Nogueira”, o que restringe o aspecto de autonomia funcional:

“Em razão de ser dependente administrativamente diversos problemas relativos ao funcionamento (falta de funcionários, burocracia complexa e demasiada, etc.) em prejuízo do trabalho pedagógico.” (Prof. de Sociologia da Educação).

Já para 10% dos respondentes não há dificuldade deste tipo e 30% não responderam a este item.

Em relação as **dificuldades pedagógicas** para a grande maioria dos professores (80%) a dificuldade está na *“falta de momentos conjuntos para conhecimento, discussões de projetos...” (Prof. de Sociologia da Educação)*. Este problema que os professores enfrentam no CEFAM fica evidente pelo pouco tempo que possuem para as reuniões pedagógicas que ocorrem uma vez por semana com uma duração de apenas duas horas e de acordo com 10% dos professores pesquisados, *“as reuniões pedagógicas se restringem quase que totalmente ao tratamento de questões administrativas e problemas isolados de alunos.” (Prof. de Filosofia da Educação)*.

Os outros 20% dos professores pesquisados não responderam a este item.

No item **fornecimento de recursos**, foi apontado pelos professores (50%) como causadores de dificuldades na realização de seu trabalhos no CEFAM: a falta de uma biblioteca atualizada e organizada, a falta de cota de xerox para o professor, a falta de uma videoteca e materiais para laboratório.

Já para 30% dos professores pesquisados a dificuldade está na *“falta de auxílio para utilizar os materiais.” (Prof. de Didática e Estágio Supervisionado)*.

O restante dos professores pesquisados (20%) não responderam ao referente item.

Com relação **aos alunos**, as dificuldades que encontram segundo os docentes, ocorrem devido a ausência de comprometimento com a profissão (40%):

“Alunos que não optam pela profissão tornam-se problemáticos, pois não se integram nas reflexões propiciadas.”(Prof. de Didática e Estágio Supervisionado).

Para 30% dos docentes, os problemas que enfrentam em relação aos alunos se encontram nas questões de comportamento:

“Às vezes, falta responsabilidade, respeito, muitas vezes fica em segundo plano.”(Prof. de Conteúdos Metodológicos de Língua Portuguesa).

“Falta maturidade, cooperação mútua entre eles e com o professor.” (Prof. de Conteúdos Metodológicos de Ciência e Matemática).

Já 20% dos professores entrevistados afirmaram, que as dificuldades ocorrem devido a falta de pré-requisitos para a aprendizagem:

“Temos que suprir deficiência, pois os alunos chegam com dificuldades na escrita e na leitura.”(Prof. de Psicologia da Educação).

“Têm dificuldades em relação à leitura (interpretação) e escrita.” (Prof. de Filosofia da Educação).

Neste item referente aos alunos 10% dos docentes não se manifestaram.

Com relação a **estrutura curricular**, todos os professores pesquisados não concordam com a atual organização do quadro curricular (ver ANEXO III) na qual as disciplinas específicas para a formação de professores só iniciam a partir do 3º ano, isso faz com que se tenha duas escolas: 1º e 2º ano é uma escola, 3º e 4º é outra (nestes anos entram as disciplinas pedagógicas).

Para os docentes o currículo deveria dar prioridade a formação do professor, sugerindo mudanças:

“Levando sempre como prioridade um curso de formação de professores, deveriam estar incluídos já no 2º ano as disciplinas de metodologia de ensino e também de Conteúdos Metodológicos de Educação Artística e de Educação Física que deixaram de existir no currículo deste ano.” (Prof. de Conteúdos Metodológicos de Língua Portuguesa).

“Do ano passado para esse, houve mudanças na grade, onde retiraram as disciplinas pedagógicas do 2º ano. A formação de professores com essa nova, acontece em dois anos, no 3º e 4º ano. A partir do 1º ano, colocaria alguma disciplina que propiciasse reflexões acerca da problemática educacional como um todo e a partir do 2º ano colocaria Didática e Estágio Supervisionado.” (Prof. de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental).

Por meio desses resultados, podemos observar que os professores se isentam completamente das dificuldades apontadas, ou seja, não questionam em nenhum momento suas próprias capacidades profissionais.

II. 2.2. O que os professores sentem sobre seus trabalhos realizados no CEFAM.

Após conhecermos a opinião dos professores sobre a realidade do CEFAM, achamos importante para o trabalho, indagá-los em relação a contribuição de suas respectivas disciplinas com o intuito de verificar qual é a percepção que esses professores têm sobre seus papéis na formação de futuros educadores e sobre a maneira que as disciplinas são desenvolvidas, tentando reconhecer a possibilidade de interdisciplinaridade entre elas, visto que:

“... no seu cotidiano afazer pedagógico, os professores que atuam na formação dos novos professores só tornarão eficaz sua ação se desenvolverem um trabalho colegiado e integrado” (Severino⁴⁷, 1991, p.38).

Quando questionamos sobre a contribuição de suas respectivas disciplinas na formação de educadores, 100% dos professores pesquisados relatou especificamente sobre sua disciplina:

“Contribui quando aproveitada, no conhecimento dos conteúdos fundamentais do ensino de 1ª à 4ª série, formas e metodologias diferenciadas de trabalhar esses conteúdos, priorizando dinâmicas, jogos, brincadeiras, etc., como alternativa de ensino.” (Prof. de Conteúdos Metodológicos de Ciências e Matemática).

“Contribui no sentido de discutir os conflitos e políticas educacionais e a alfabetização em termos de real/ideal e a briga por “brechas” por projetos que priorizem uma alfabetização crítica e consciente.” (Prof. de Psicologia da Educação).

Pelas falas dos professores podemos observar que relatam isoladamente sobre suas respectivas disciplinas, o que faz com que percebemos a não percepção da

⁴⁷ Severino, Antônio J. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares, p.38.

formação dos alunos como um todo, ou seja, como um “processo de concorrência solidária de várias disciplinas.” (Severino⁴⁸, 1993, p.20).

Esse dado talvez pode ser compreendido quando os professores são questionados sobre a ocorrência de interdisciplinaridade no CEFAM.

Para a maioria (60%) dos docentes pesquisados a interdisciplinaridade no CEFAM, está muito longe de ser concretizada:

“A preocupação ocorre apenas isoladamente (em uma área ou entre alguns professores). O assunto não é discutido nas reuniões pedagógicas, melhor dito, nunca foi desde que estou dando aulas aqui, ou seja, desde 1994, o que impossibilita pensar essa integração, seja por área, seja por série, seja para o curso como um todo. Enfim, não há uma reflexão sistemática sobre formação dos alunos do CEFAM que possibilitaria essa integração, das disciplinas em seus diferentes níveis.” (Prof. de Filosofia da Educação).

“Existe a preocupação, o problema é viabilizar tal proposta pelas condições de trabalho que temos. O único momento que nos encontramos, todos os professores de todas as séries, são as quartas-feiras por 2 horas, quase não dá para discutirmos os problemas, rotineiros que envolve os alunos, e toda a escola.” (Prof. de Didática e Estágio Supervisionado).

“Essa preocupação existe, todavia, a sua discussão e as tentativas de efetivação e operacionalização têm sido, de modo crescente, obstadas pelas constantes alterações “impostas” à instituição (desde, por exemplo, a redução da horas de trabalho pedagógico coletivo).” (Prof. de Sociologia da Educação).

⁴⁸ Severino, Antônio J.. Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade, p.20.

Para 40% dos docentes, ocorrem entre eles tentativas de implementação de interdisciplinaridade com as disciplinas de Estágio Supervisionado, Didática e os Conteúdos Metodológicos, para o 4º ano do curso:

“Atualmente temos um projeto nos 4º anos que visa trabalhar com as disciplinas de Conteúdos Metodológicos, Didática e Estágio com os alunos de maneira integrada. Tem dado muita “dor-de-cabeça”, próprio do esforço do trabalho coletivo, mesmo com conflitos temos insistido e resistido. O fio condutor é o estágio – matéria prática que interliga as demais disciplinas. A tentativa é de um prática interdisciplinar, mas é uma tentativa. Com relação as demais séries isso ainda está longe e, muito mais os 1º e 2º anos que têm uma estrutura curricular “colegião” e não têm nada de matérias pedagógicas e, chegam ao 3º ano sem base nenhuma sobre educação mesmo fazendo um curso de formação de professores.” (Prof. de Conteúdos Metodológicos de Língua Portuguesa).

A partir dos dados, constata-se que a interdisciplinaridade, neste CEFAM, ainda está muito longe de se concretizar. Algumas tentativas isoladas entre alguns professores têm sido feitas, ela é um objetivo de trabalho desses professores que está para ser alcançado. Alguns professores estão atingindo esse objetivo, outros estão em busca e ainda outros não se preocupam com isso. A partir das observações que realizei posso afirmar que são poucos os professores que fazem trabalho um com outro e elaboram projetos juntos (cerca de 21% do total dos professores que lecionam no CEFAM), tratam-se de professores que lecionam as disciplinas pedagógicas e isto só ocorre para o último ano do curso, este fato se deve a diversos motivos, começando pela:

- estrutura curricular do curso que é fechada, com um quadro curricular composto por disciplinas isoladas que dificultam o trabalho interdisciplinar;
-

- a falta de tempo para o trabalho coletivo, a falta de remuneração em tempo gasto para o planejamento, reuniões, que são feitas entre os professores que desenvolvem um trabalho interdisciplinar e não recebem nenhum auxílio financeiro pelo tempo “extra”.

III.2.3. A opinião dos professores sobre a Escola Pública Brasileira e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

No CEFAM, também se coletaram informações junto aos professores, com a intenção de constatar suas opiniões sobre a escola pública atual e a questão dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os resultados apresentados pelos docentes sobre a escola pública, tendem a uma visão negativa, apontando como principais problemas:

- Verbas reduzidas (e as conseqüências, desde as relativas à conservação dos prédios e equipamentos até a falta de funcionários);
- Desvalorização social e econômica da carreira docente;
- Falta de compromisso com a profissão de magistério;
- Ausência de autonomia da escola;
- Falta de políticas educacionais mais duradouras;
- Precárias condições de trabalho;
- Ausência de participação da comunidade no âmbito escolar;

A partir desses apontamentos verificamos que os professores ao falarem dos problemas da escola pública, compreendem a totalidade da situação do sistema educacional e principalmente do momento histórico desta sociedade atual:

“Toda crise mundial, faz com que o governo brasileiro retire verbas da educação. E a legislação vem sistematizar e fazer acontecer as políticas neoliberais que o governo pretende. Com isso as escolas públicas estão sendo sucateadas, professores desmotivados, alunos que não sabem porque vem à escola, e os problemas vão se acumulando.” (Prof. de Didática e Estágio Supervisionado).

“O principal problema hoje para as escolas públicas é enfrentar as políticas neoliberais.”(Prof. de Conteúdos Metodológicos de Estudos Sociais).

Como sugestão de superação destes problemas 40% dos professores pesquisados afirmam ser necessário uma *“valorização da carreira do professor, perpassando por uma melhoria nas condições de trabalho, aumento do salário, cursos de reciclagem.”* (Prof. de Filosofia da educação).

Para 10% dos docentes a saída é a *“conscientização e mobilização da sociedade para a “enrascada” que é a política neoliberal que influencia a escola pública.”* (Prof. de Conteúdos Metodológicos de Estudos Sociais).

O outro 50% não manifestou nenhuma sugestão.

Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais foi perguntado aos professores suas opiniões sobre estes e se seria possível transferir a concepção dos PCNs para a estrutura curricular de formação de professores.

Para a maioria dos professores (60%) a proposta dos PCNs, não deve constituir-se em receituários para o trabalho do professor e sim de propiciar reflexões para formular suas próprias propostas de trabalho:

“A proposta contém pontos interessantes mas acho que os PCNs são uma maneira de ver o processo educativo, ou dito de outra forma, você pode articular os mesmos pontos interessantes que os PCNs apresentam e formular uma outra proposta. Não acho que futuros professores devem seguir os PCNs, mas sim que tenham uma formação que lhe dêem condições de, com seus pares, formular uma proposta em suas escolas.” (Prof. de Filosofia da educação).

“Falta “pé no chão” é um programa de capacitação docente para que todos os profissionais tenham a oportunidade de implementar, entender, discutir e mesmo transformar esses PCNs.” (Prof. de Conteúdos Metodológicos de Língua Portuguesa).

“Os PCNs deveriam servir como norteador de ações, mas por culpa do próprio MEC serve de receita para a maioria dos professores”. (Prof. de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental).

Já para 10% dos respondentes, em primeiro lugar o que deveria acontecer é uma discussão nas escolas para posteriormente formular uma proposta como os PCNs:

“Acho que os PCNs são elaborados nos gabinetes e implementados de cima para baixo não sendo funcional no dia a dia da escola.”(Prof. de Psicologia da educação).

Para 10% dos professores pesquisados os PCNs são *“importantes para a melhoria da educação nas escolas”* (Prof. de História da educação) em contrapartida 10% acreditam que os *“PCNs por si só, não são capazes de melhorar a qualidade do ensino no país.”* (Prof. de Conteúdos Metodológicos de Ciências e Matemática). Os restantes (10%) afirmam não conhecerem todos os parâmetros, não tendo uma opinião formada sobre eles.

Sobre a possibilidade de transferência da concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a estrutura curricular de formação de professores, 60% dos professores pesquisados não emitiram nenhuma opinião, 30% afirmaram ser possível e apenas 10% não acham viável. A partir desses resultados, torna-se difícil avaliarmos a possível preocupação na articulação das políticas públicas educacionais do Ensino Fundamental como são os PCNs com a formação de profissionais da educação, visto que, a maioria dos respondentes não se manifestaram.

Pelos dados colhidos, podemos observar que para os professores a problemática situação da Escola Pública está relacionada com as condições sociais, econômicas e políticas que marcaram a atual sociedade e não concebem os PCNs como *“o salvador da pátria”*, pois a melhoria da qualidade está muito além ou não se restringe somente as mudanças de conteúdos e metodologias como é colocado pelos PCNs e isto pode acenar positivamente na formação de professores.

III. 2.4. O “perfil” do profissional que o CEFAM forma na opinião dos professores.

Para a grande maioria dos professores (80%) o profissional que está sendo formado pelo CEFAM, possui um compromisso com a escola pública, com a educação, com o próprio trabalho docente e estão em busca da transformação da realidade:

“Interessado, comprometido com atitudes e posturas (em função das preocupações com a escola pública, alto nível de autonomia, alto grau de disponibilidade em relação à aprendizagem, nível mais consistente em relação ao conhecimento necessário para o exercício da profissão.” (prof. de Sociologia da educação).

“Em tese, pretende-se formar um professor comprometido com a escola pública, que busca a transformação e não o comodismo e isso, dentro de pequenos espaços, que sabemos que é só o que temos hoje; consciente do seu papel e da realidade como está posta.” (Prof. de Conteúdos Metodológicos de Língua Portuguesa).

“Mesmo com todos os problemas, acredito que o profissional formado pelo CEFAM é em essência “transformador”, com compromisso político com a escola pública.”(Prof. de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental).

“São profissionais comprometidos com a profissão, críticos em relação à sua realidade e os problemas educacionais é como uma “bagagem” suficiente para que exerçam a profissão com competência.” (Prof. de Filosofia da educação).

Outros professores (20%) acreditam que o profissional que o CEFAM forma, está mais qualificado do que em relação as demais escolas de magistério:

“Em relação as outras escolas de formação de professores, saem melhor.” (prof. de Psicologia da educação).

“Com uma bagagem de conhecimento acima da média dos demais magistérios públicos, pendendo mais para o ensino democrático, construtivo, do que tradicional e conservador.” (Prof. de Conteúdos Metodológicos de Ciências e Matemática).

Essas opiniões emitidas pelos professores sobre os profissionais que o CEFAM forma, indicam que esta instituição formadora, tem oferecido evidências que sinalizam uma melhor formação de educadores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

III.3. Os alunos do CEFAM “Padre Ismael Simões”

Para os sujeitos do segundo grupo (alunos entrevistados) o elenco de questões remete as percepções:

- da instituição onde estudam (CEFAM)*;
- sobre a educação brasileira e os Parâmetros Curriculares Nacionais* e
- sobre o perfil dos futuros profissionais*.

III.3.1. O CEFAM segundo os alunos.

Os motivos apresentados pelos alunos do CEFAM para o fato de terem optado esta instituição do Ensino Médio para estudarem, estão centrados, para a maioria (74%), nas *próprias condições ou características do curso*.

Para 34% dos alunos pesquisados o principal motivo que os levaram em escolher este curso, se deve a boa qualidade que o CEFAM proporciona na formação de professores:

*“Porque na época era o curso que mais oferecia condições de um bom aprofundamento em relação à educação, ou seja, era o melhor curso de Campinas.”(A**₁)*

“Pela qualidade de ensino que o CEFAM oferecia.”(A₂₇)

“Pelo fato, do CEFAM, ser considerado a melhor escola de magistério em Campinas.”(A₈)

Já 33% alegaram o interesse pela carreira do magistério e a qualidade do curso:

* Nestes grupos temáticos de indagações se incluíram perguntas que visavam obter informações sobre motivações que os levaram a estudar no CEFAM, opiniões sobre a instituição, os problemas que encontramos no curso, a escola pública brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as percepções de si próprios, o interesse em trabalhar na escola pública.

** Como os questionários aplicados nos alunos não solicitaram a identificação destes, utilizamos a letra A (aluno) e o número do questionário (1 à 27) para identificação das respostas.

“Porque quero ser professora e este é considerado o melhor curso de magistério.”(A₆)

“Porque sempre me interessei em ser professora e algumas pessoas haviam me dito que o curso era bom.”(A₂₄)

“Eu entrei aqui porque é uma área pela qual sempre me interessei, e sabia que era um bom curso.”(A₃)

Apenas 7% dos alunos pesquisados, citaram a bolsa de estudo, como principal motivo:

“Pela bolsa paga no CEFAM.”(A₁₅)

“Porque é um curso remunerado”(A₅)

Para uma parcela considerável dos respondentes (26%), afirmaram que optaram em cursar o CEFAM, porque não tinham outra opção:

“Porque não tive opção, já que não passei no vestibulinho de outras escolas.”(A₉)

“Porque foi a única escola em que prestei vestibulinho.”(A₁₆)

Um dado interessante que merece ser registrado, que desses 26% dos alunos pesquisados, 11% alegaram que apesar de não terem tido outra opção, ao decorrer do curso começaram a gostar e pretendem trabalhar no magistério:

“Porque foi o único lugar que passei no vestibulinho, mas depois que entrei gostei do curso e pretendo ser professora.”(A₁₉)

Assim como as dos professores, as opiniões dos alunos sobre o curso do CEFAM são bastante positivas.

Para 71% dos respondentes, o CEFAM, apresenta uma boa proposta, profissionais qualificados, proporcionando uma formação crítica e conseqüentemente a boa qualidade na formação de professores:

“Acredito que o CEFAM com sua proposta, com seus profissionais, proporciona uma formação crítica aos alunos, ou seja, somos levados a observar a realidade social, infantil e isso nos remete análises e opiniões, propostas para o nosso papel como futuros professores no sentido de em nossa futura prática tentar mudar essas realidades, sabendo lidar com variados problemas.”(A₂₀)

“O CEFAM é uma escola muito boa, na qual possui professores qualificados que nos proporcionam uma boa formação.”(A₁₉)

“O CEFAM proporciona a seus alunos, uma criticidade sobre os problemas ocorridos na educação.”(A₈)

“No geral o CEFAM proporciona uma formação crítica, ou seja, leva os alunos a analisarem as informações, as situações e os fatos não de um único ponto de vista ou só pelo aparente.”(A₂₆)

“Penso que o CEFAM é o melhor curso para formação de professores, pois há muitos questionamentos sobre tudo.”(A₂₅)

“Considero que o CEFAM proporciona uma formação crítica, que visa a nossa integração ao social, abre-nos e prepara-nos para o que iremos “enfrentar”.” (A₃)

Já 26% dos alunos pesquisados, acreditam que o CEFAM dentre as escolas de magistério, é o que proporciona uma melhor formação de professores:

“Acredito que o CEFAM proporciona uma boa formação em relação aos demais colégios públicos que formam professores.”(A₇)

“Acredito que seja a melhor entre as escolas de formação que vejo por aí. Já que visa a formação de um profissional crítico, que saiba analisar a realidade na qual está inserido, bem como um pesquisador que busca novos caminhos para estar mudando esta realidade.”(A₉)

Apenas 3% dos respondentes têm opiniões não favoráveis em relação ao CEFAM:

“O CEFAM pensa que forma bons professores, é muito comum nas “rodas” de conversa escutarmos frases do tipo: “essa escola não presta”, “só estou aqui pela bolsa”.”(A₁₆)

Pelos dados apresentados, verificamos que a maioria dos alunos pesquisados (74%) ao optarem pelo curso do CEFAM, estavam em busca de uma melhor qualidade na formação de professores e esta expectativa passa a ser confirmada pelas posições positivas em relação ao CEFAM, já que a grande maioria (97%) acredita que o curso está proporcionando uma boa qualidade na formação de professores.

Em relação aos problemas do curso do CEFAM, foi perguntado aos alunos, se ao decorrer deste, encontravam *dificuldades*.

Para a maioria dos alunos pesquisados (38%) a maior dificuldade está na sobrecarga de trabalhos que devem realizar, não sobrando tempo para outras coisas:

“Dificuldades que encontrei ao decorrer do curso foi com relação ao sobrecarregamento de trabalhos.”(A₉)

“O grande número de trabalhos e produções escritas, tendo que abrir mão de certas coisas por falta de tempo.”(A₂₆)

“Além de ficar 8 horas na escola ainda existe tarefa para se fazer em casa, obrigando a dedicar-se completamente ao curso.”(A₁₅)

Para 29%, a dificuldade está no fato do curso ser em tempo integral, provocando um desgaste físico muito grande:

“O curso por ser integral é muito cansativo, assim a dificuldade é que chega um momento que fica difícil “levar” o curso adiante.”(A₂₇)

“O cansaço pois estudar o dia inteiro não é fácil.”(A₁₉)

Dentre esses 29%, alguns respondentes (7%) citaram além do cansaço devido ao tempo integral do curso, a desarticulação entre teoria e prática:

“Alguns professores vem a contradizer sua “fala ou teoria” com a prática. Por isso acho necessário um melhor preparo do professor e uma definição correta de sua prática.”(A₃)

Alguns alunos (11%) citaram a falta de concretização do enriquecimento curricular que em tese deveria funcionar na parte da tarde, de maneira mais livre, com dinâmicas diversificadas de práticas pedagógicas, porém de acordo com as observações que realizei, não existe uma coerência nesse “enriquecimento”, pois, geralmente as aulas da parte da tarde são continuações das aulas teóricas das aulas da manhã, como podemos verificar pelas falas dos alunos:

“A falta de elaboração de atividades diversificadas, pois não há concretização do enriquecimento curricular.”(A₁₇)

“Temos aulas expositivas o dia todo, porque a questão do enriquecimento curricular que de direito deveria ser no

período da tarde, até hoje não saiu do papel (se é que chegou ao papel).”(A₂₃)

Outros alunos (11%) afirmaram que a maior dificuldade encontra-se “na convivência durante tanto tempo com as mesmas pessoas, às vezes nos estressamos.”(A₅). Dentre esses respondentes, 3% citaram também, a falta de relação entre teoria e prática.

Uma parcela pequena dos alunos pesquisados (7%) alegaram o estágio como a principal dificuldade:

“As dificuldades maiores são como Estágio, onde muitas vezes não podemos expressar nossas opiniões.”(A₂₂)

“Nos estágios, a falta de recursos didáticos das escolas e os paradigmas dos professores em relação ao novo.”(A₈)

Apenas 3% não se manifestaram em relação as dificuldades.

É interessante observar a partir desses resultados, que as maiores dificuldades na percepção dos alunos, concentram-se no acúmulo de trabalhos solicitados pelos professores, no período integral do curso e na falta de concretização do enriquecimento curricular que poderia proporcionar uma maior diversidade nas práticas pedagógicas, foram muito poucos os alunos pesquisados que citaram a falta de capacitação dos professores que lecionam no curso, como dificuldade que encontraram e isto pode indicar positivamente na boa formação destes alunos.

Quando indagados sobre a ocorrência de integração entre as disciplinas do curso, a grande maioria (89%) afirmou que ao longo do curso, somente no último ano é que estão vivenciando a integração entre algumas disciplinas:

“Somente este ano, nas metodologias, em Didática e em Estágio, porque os trabalhos são relacionados uns com os outros, contudo nos outros anos isto não havia ocorrido.”(A₆)

“Passei a perceber isso com mais transparência esse ano, quando realmente a interdisciplinaridade se tornou “gente” no meio de nós.”(A₁₁)

“Em alguns sim, porque os professores, principalmente os de metodologia se reúnem toda semana para reunião e isto possibilita um planejamento abrangente, onde uma matéria e outra podem, às vezes abordar o mesmo conteúdo, mas sempre dentro da proposta de cada disciplina. Isso é bom porque possibilita a reflexão do mesmo assunto sob vários focos.”(A₂₀)

Para 11% dos alunos pesquisados, não há integração entre as disciplinas do curso, não reconhecem a possível interdisciplinaridade nem mesmo entre as poucas disciplinas que se propõe a isto no último ano do curso.

Esses resultados obtidos, vem correspondendo ao fato de apenas 21% do total dos professores no CEFAM, trabalharem numa perspectiva interdisciplinar e esses professores correspondem como já vimos, somente aos de Metodologia, Didática e Estágio Supervisionado, disciplinas ministradas no último ano do curso.

III. 3. 2. A opinião dos alunos sobre a Escola Pública e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Assim como os professores os alunos também foram questionados sobre a situação atual da escola pública no Brasil e sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, com o intuito de explorar a percepção destes sobre a realidade.

Os principais problemas, apontados pelos alunos pesquisados, concentram-se na:

- Má formação de professores;
- Precárias condições de trabalho;
- Ausência de compromisso dos governantes com a educação brasileira;
- Falta de infra-estrutura;
- Falta de recursos (materiais didáticos);
- Falta de autonomia das escolas;

A partir dos apontamentos dos alunos pesquisados, verificamos que estes compreendem a totalidade da situação, levando em conta os determinantes estruturais que agravam a qualidade da escola pública.

Como sugestões para a superação destes problemas, 49% dos respondentes acreditam que é preciso *“investir na formação de professores mais qualificados”*.

Já para 29% é necessário um maior investimento por parte dos governantes, que vão desde o aumento de verbas até a implementação de políticas públicas voltadas aos interesses educacionais:

“Basta para solucionar os problemas da escola pública, os governantes realmente desenvolveram uma política educacional visando uma melhoria na sociedade.”(A₁₅)

“É necessário principalmente boa vontade do governo com um política pública voltada para o social e não para os banqueiros ou para o FMI, além da consciência da importância da educação para o desenvolvimento da sociedade.”(A₆)

“É preciso que o sistema governamental realmente cumpra seu papel que é de pelo menos liberar verbas de 30% da renda total do estado para a educação.”(A₁₁)

Apenas 3% dos alunos pesquisados, tiveram sugestões relacionadas diretamente ao âmbito escolar:

“Construir mais escolas, atendendo todas as crianças e motivando os alunos, trabalhando com a realidade destes.”(A₁₉)

O restante dos alunos pesquisados (22%) não manifestaram nenhuma sugestão.

Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 97% dos alunos pesquisados afirmaram que já tinha ouvido falar sobre eles no CEFAM e apenas 3% disseram que nunca tinham ouvido falar.

Para 34% dos respondentes, a proposta dos PCNs são interessantes, podem auxiliar na melhoria do ensino da escola pública, mas não devem ser visto como o único meio para o que se propõe a realizar:

“É pelo o que conheci uma boa maneira de proporcionar idéias novas para os professores em atividade, talvez não seja o melhor, mas considero um bom começo para melhorar a educação.”(A₂₁)

“Acredito que até tem algo que se pode utilizar mas antes eles devem ser muito bem lidos e discutidos na escola.”(A₇)

“Os considero interessante, mas que não devem servir como o único meio de se pensar a prática, e sim um dos meios, devendo ser lido criticamente por todos os professores do Ensino Fundamental.”(A₆)

“Penso que tudo que venha para melhorar é sempre bom, mas temos que pensar até que ponto esta proposta ficará só no objetivo. Para evitar isso, é importante que todos ou grande parte dos professores tenham acesso aos PCNs.”(A₁₂)

Em contraposição, também 34% dos alunos pesquisados, não acreditam que os PCNs possam contribuir para a melhoria da qualidade de ensino da escola pública:

“São superficiais, não levam em conta a verdadeira realidade brasileira, mas somente o interesse de alguns.”(A₄)

“Acredito que estes não irão mudar a nossa realidade educacional. Primeiro porque serão poucos os professores que irão estudar esses PCNs, e segundo, ele direciona muito o trabalho do professor.”(A₉)

“Deveriam visar a aprendizagem do aluno e não apenas a cara do país que pretende diminuir o número de repetência com a proibição desta.”(A₂₂)

“Muita coisa que propõe, não serve para melhorar, mas apenas para mudar uma estatística crítica em nosso país.”(A₂₅)

Já 32% dos respondentes não emitiram nenhuma opinião sobre os PCNs, alegando que não estavam em condições de opinar porque conheciam a proposta dos PCNs muito superficialmente.

A partir destes resultados, observamos um equilíbrio entre os que são favoráveis aos PCNs e os que não vêem estes como uma solução para a melhoria na qualidade do ensino público, é importante verificarmos que entre os que possuem uma posição positiva em relação aos PCNs, não existe uma visão de que estes devem ser utilizados como “receitas” para o trabalho pedagógico do professor e sim lidos,

discutidos e analisados levando em consideração suas possíveis contribuições no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a maioria dos alunos pesquisados se mostraram críticos, questionadores frente aos PCNs.

III. 3. 3. Os futuros profissionais: percepções de si próprios.

Assim como as dos professores, as opiniões emitidas pelos alunos sobre o “tipo” de profissional que está sendo formado pelo CEFAM, tendem positivamente para uma formação crítica, consciente do papel da educação na sociedade. Assim, para 85%

“ Um profissional consciente da responsabilidade que terá em suas mãos ao sair da escola. ”(A₆)

“ Conscientizado e crítico. Um professor cheio de idéias novas para por em prática. Diversidades: atividades, materiais e etc., visando o aproveitamento do aluno, o social. ”(A₃)

“Um profissional consciente de que a situação do país precisa ser mudada e um dos meios é a educação. ”(A₂₁)

“Possuem uma boa bagagem para serem profissionais conscientizados, humanos, criativos e acima de tudo educadores. ”(A₁₂)

“Um profissional consciente da situação da educação brasileira, com objetivos para tentar mudar essa situação, tendo pelo menos o básico para isto. ”(A₂₇)

Alguns alunos (15%) não responderam a questão.

Foi solicitado aos alunos, que respondessem se sentiam preparados para serem futuros professores, com intuito de explorar a percepção sobre as possibilidades deles próprios.

A maioria dos respondentes 78% afirmaram estarem preparados para exercer a profissão docente:

“Sim , pois além de professores seremos educadores e temos condições de agirmos como tal, uma vez que não saímos daqui com uma visão fragmentada e estereotipada, assim como, alguns cursos se apresentam, refletindo na prática de alguns professores, no estágio, por mim observado.”(A₂₀)

“Sim. Adquirimos aqui conhecimentos próprios de professores através dos conteúdos, do estágio, da regência e da própria vivência do curso de magistério ao longo desses quatro anos.”(A₁₂)

“Não só como futuro professor, mas também um futuro transformador. Porque oferece uma educação crítica e libertadora.”(A₁₁)

Já 19% dos alunos pesquisados, alegaram se sentirem mais ou menos preparados:

“Em partes sim, pois nunca estamos totalmente formados, a formação é constante, ainda há muito mais a ser aprendido do que ensinado.”(A₁₈)

“Me sinto mais ou menos preparada, pois como qualquer curso, este não supre todos os meus questionamentos. Tenho a consciência que sempre vou precisar estudar, mesmo porque surgirão ao longo do tempo novos questionamentos.”(A₂₆)

Somente 3% dos respondentes, afirmaram não estarem preparados para serem futuros professores.

Um dado interessante que merece ser destacado, é o fato que desses 78% que afirmaram estarem preparados para o exercício docente, a maioria (67%) pretendem lecionar na escola pública com o intuito de “*contribuir para a melhoria do sistema educacional brasileiro*”, apenas 8% não têm a intenção em trabalhar na escola pública e 3% não pretendem lecionar.

Dos 19% que responderam que estavam mais ou menos preparados, 16% querem trabalhar na escola pública e 3% ainda não decidiram.

Dentre os alunos que não se sentem preparados (3%) também possuem a intenção em lecionar na escola pública.

Estes resultados, acenam positivamente para a melhoria do ensino público do Ensino Fundamental, visto que, a grande maioria dos alunos pesquisados (86%) pretendem lecionar na escola pública com o intuito de “*transformar a realidade do sistema educacional público*”, e sentem-se preparados para tal pois tratam-se de profissionais “*conscientes e críticos*”.

Sobre a possibilidade de ingressar no Ensino Superior, a grande maioria dos alunos (93%) pretendem fazê-lo e 38% citaram o curso de Pedagogia como uma das possibilidades, o que indica um índice razoável de profissionais que pretendem de maneira progressiva estarem aprofundando nas questões educacionais.

Essas opiniões dos alunos sobre os profissionais que o CEFAM forma, sobre suas possibilidades de ação na escola pública, vem confirmar as opiniões dos professores pesquisados, que afirmaram formar um profissional “*comprometido com a escola pública, com a educação, com a transformação da realidade...*” e isto nos acena positivamente para a boa qualidade do curso do CEFAM.

Considerações Finais

Na introdução, afirmei ter iniciado o estudo do CEFAM, por ser uma instituição que apresenta uma proposta alternativa que visa garantir uma melhoria na formação de professores por possuir uma estrutura funcional diferente dos demais cursos Normais, ou seja, partimos da idéia preliminar de que proposta do CEFAM se preocupa com o trabalho efetivo visando formar professores potencialmente capazes de beneficiar o ensino público da Educação Infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, com o intuito de constatar ou reconhecer esta idéia, buscou-se delinear a situação atual do curso Normal do CEFAM, através de um processo analítico que começou no curso, se estendeu pelas políticas públicas educacionais referentes à formação de professores, pela instituição formadora incluindo professores e alunos e suas posições frente a uma medida de política pública educacional como o constituem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O contato com a realidade do CEFAM, com professores e alunos, evidenciaram que apesar do trabalho desta instituição não ser exatamente como foi proposto e nem foram atendidas todas as condições de implantação previstas no projeto de sua criação devido as diversas modificações que são “impostas” pelo Estado a cada ano para o CEFAM, ainda assim, apresenta aspectos positivos em relação a boa qualidade na formação de professores.

Conforme constata-se a partir das entrevistas realizadas com os professores, as condições de trabalho as quais os professores do CEFAM estão submetidos, isto é, o excesso de aulas para lecionar, o número reduzido de horas de trabalho pedagógico coletivo, acabam comprometendo o trabalho pedagógico, pois estes professores têm menos tempo para pesquisar, preparar aulas, discutir, refletir... de forma que colaborassem para o enriquecimento do trabalho pedagógico desenvolvido junto aos seus alunos. Esta falta de tempo remunerado e espaço para o professor pensar seu trabalho no coletivo, dificulta a possibilidade de realização de um trabalho interdisciplinar, como podemos verificar no caso específico do CEFAM “Padre Ismael Simões”, que a tentativa de uma ação pedagógica interdisciplinar ocorre apenas com os professores que lecionam as disciplinas de Didática, Estágio Supervisionado e Conteúdos Metodológicos para o último ano (4º ano) do curso e estes professores correspondem apenas a 21% do total do corpo docente do CEFAM e ainda, a discussão, reflexões sobre este trabalho interdisciplinar é realizado por

estes professores fora do horário de trabalho pedagógico coletivo e não é remunerado, como podemos constatar pela fala de um dos professores pesquisados:

“Gostaria de registrar uma contradição que me incomoda muito: a escola pública não nos dá condições suficientes para realizar um trabalho coerente com meus princípios pedagógicos. O salário, a estrutura do ensino, a possibilidade de trocar experiências com colegas e realizar trabalhos em grupo – tempo para reunião, estudo, pesquisa, estas condições não existem. Mas não podemos, não conseguimos fazer qualquer trabalho, lutamos para oferecer uma formação de qualidade e para isso “nos damos” ao Estado. Trabalhamos, toda semana, de 4 a 7 horas sem receber nenhum centavo. Trabalhamos pelos alunos e por nós próprios, pois somos professores(as) com orgulho da profissão, mas para nos orgulharmos precisamos fazer o trabalho que acreditamos. Assim no fundo, fazemos o que o Estado quer (trabalhar, levar a escola pública nas costas, mostrar que se pode oferecer uma boa formação na escola pública), fazer com que o Estado, leve o mérito do meu trabalho, as custas da minha dignidade.” (Prof. de Didática e Estágio Supervisionado).

Este depoimento ilustra muito bem a situação de trabalho dos professores do CEFAM, ou seja, apesar da instituição dedicar muito pouca atenção ao *“trabalho de pensar o trabalho”*⁴⁹, isto é, às tarefas de análise, discussões, inovações..., existem professores comprometidos com a profissão docente e que compreendem a *“vida escolar para além dos 50 minutos de aula”*⁵⁰.

Outra questão relevante a ser destacada que incomoda bastante, conforme constatamos a partir dos professores pesquisados, é a organização do Quadro Curricular, na qual as disciplinas gerais são ministradas no 1º e 2º anos do curso e as

⁴⁹ Nóvoa, António – O passado e o presente dos professores, p.24

⁵⁰ idem, p.24

disciplinas pedagógicas específicas para a formação de professores começam a serem ministradas somente a partir do 3º ano seguindo para o 4º ano do curso, ou seja, a maneira pela qual as disciplinas estão dispostas nos dá a impressão de que trata-se de duas escolas diferentes e é o que acaba ocorrendo na realidade. Assim, esta organização curricular, representada concretamente pelo quadro curricular, caracteriza-se pela fragmentação do curso em duas etapas diferentes distribuídas em quatro anos letivos. Pela limitação deste trabalho não temos dados suficientes para verificar se esta decisão, esta fragmentação prossegue no âmbito da sala de aula na relação entre teoria e prática nos 1º, 2º e 3º anos do curso, pois para os 4º anos esta fragmentação parece não perpetuar-se devido ao trabalho interdisciplinar realizado que reconhece a unidade indissolúvel entre teoria e prática e o fato de apenas 7% dos alunos pesquisados se manifestarem sobre a ausência de relação entre teoria e prática.

Assim, a forma como está organizada a estrutura curricular não valoriza a formação de futuros professores. Vejamos o que diz um dos professores pesquisados:

“O sistema (S.E.F) baixa normas em relação à grade curricular, sem levar em conta o processo de formação de nossos alunos, nos lembra o tecnicismo, alguns planejam para outros (professores) executarem.” (Prof. de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental).

Pela fala deste professor pesquisado, é preciso refletirmos sobre o lugar do professor no sistema escolar, especialmente na rede pública de ensino. Na escola, acima do professor, encontra-se todo o núcleo administrativo (diretor, vice-diretor...) e aqueles que têm a função de orientar e inspecionar o trabalho (supervisor escolar, orientador pedagógico). A escola por sua vez está submetida à burocracia do Estado: a nível estadual (no caso das escolas estaduais), às Delegacias de Ensino e à Secretaria de Educação e, a nível federal, ao Ministério da Educação e ao governo do país, instâncias que definem a política educacional, estabelecendo normas e controlando sua aplicação.

Baudelot & Establet⁵¹ (1981) chamam a atenção para a ausência de autonomia do professor, como foi relatado pelo professor pesquisado:

⁵¹ Baudelot, Christian & Establet, Roger - La escuela capitalista, p. 232.

“O educador é aqui considerado como um funcionário cujo único dever consiste em executar escrupulosamente as instruções da profissão que estabelece um regulamento. A liberdade profissional do educador é na realidade muito relativa já que está limitada pelos programas, os horários...” (Baudelot & Establet, 1981, p.232. Este trecho está traduzido).

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96, pregar a autonomia do professor e sua participação na esfera escolar, este interesse segundo Freitas⁵² (1996) é bastante contraditório:

“A propósito da tentativa de envolver o professor... este novo interesse não é acidental e faz parte de uma estratégia mais ampla para fazer com que os professores se articulem mais efetivamente com o trabalho de reconstrução econômica. Neste processo, tenta-se passar a idéia de que o professor deve Ter autonomia, que a administração deve ser descentralizada, participativa, mas no entanto, este processo “democrático” deve servir a interesses centralizados e não aos interesses dos professores, alunos ou das classes populares. Em suma, aumento do controle central combinado com autonomia na execução local. O que se vê emergir como modelo, assinala, é o desenvolvimento de formas participativas em um contexto em que a política está sendo traçada fora da escola, sendo que os professores estão sendo incorporados (cooptados) apenas para implementar os detalhes... os professores estão cada vez mais excluídos das decisões de política curricular.” (Freitas⁵³, 1996, p.95).

Face a esta colocação de Freitas, ambos os grupos pesquisados (professores e alunos) demonstraram estarem cientes desta realidade de exclusão dos professores nas decisões educacionais, isto é confirmado pelas suas posições frente aos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois os entrevistados dos dois grupos se mostraram críticos em relação a estes, afirmando ser necessário analisá-los sob o ângulo de determinantes históricos e sociais, requerendo uma discussão e avaliação no coletivo para avaliar esta nova medida de política pública educacional para o

⁵² Freitas, Luís Carlos de- Neotecnismo e formação do educador.

⁵³ idem , p. 95.

Ensino Fundamental, não devendo concebê-los como uma “tábua de salvação” pragmática, utilitarista e imediatista.

Assim, os grupos pesquisados, demonstraram ser professores e futuros professores que não se limitam a imitar os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas compreendem (e refletem) a educação numa nova sociedade, não são apenas técnicos, mas também criadores e transformadores:

*“...Acredito que o profissional formado pelo CEFAM é em essência “transformador”, com compromisso político...”
(Prof. de Estrutura e Funcionamento do Ensino).*

“São profissionais compromissados com a profissão, críticos em relação à sua realidade e os problemas educacionais e com uma “bagagem” suficiente para que exerçam a profissão com competência.” (Prof. de Filosofia da Educação).

“Um profissional consciente e questionador da atual situação educacional brasileira.” (Aluno do 4º ano).

“Um profissional consciente da situação da educação brasileira, com objetivos para tentar mudar essa situação, tendo pelo menos o básico para isto.” (Aluno do 4º ano).

Estas opiniões favoráveis sobre o profissional que o CEFAM está formando ainda mais positivamente quando analisados no conjunto dos resultados obtidos.

Grande parte dos professores pesquisados afirmaram que lecionam no curso porque se sentem comprometidos com a formação de futuros professores e acreditam que pela estrutura funcional do próprio curso seja possível oferecer uma melhor qualidade na formação de professores da rede pública de ensino.

Uma grande maioria dos alunos pesquisados afirmaram que optaram em estudar no curso Normal do CEFAM porque estavam em busca de um curso de magistério de melhor qualidade e esta expectativa é confirmada pelas opiniões positivas que emitiram sobre o curso que frequentam, 78% dos respondentes sentem-

se seguros e preparados para a profissão docente e 86% pretendem trabalhar na escola pública.

No entanto, esse alto índice de futuros profissionais que tem intenção em lecionar na rede pública pode não corresponder a realidade pois ocorre *“uma lacuna no projeto CEFAM e que torna-se um impecilio à absorção desses professores bem e recém-formados nesses Centros: não há compromisso efetivo do Estado para com eles, em termos de contratação... É preciso que o Governo seja despertado para essa questão e facilite o acesso dos professores formados pelo CEFAM à rede pública de ensino, se não a sua contribuição no ensino de 1º grau será menor do que poderia ser e as distâncias entre os objetivos proclamados nos planos governamentais (visando melhorar a qualidade do processo de alfabetização nas séries iniciais do ensino obrigatório) e seu real atingimento, será maior do que deveria ser.”* (Barros⁵⁴, 1995, pp. 171 e 172).

Assim, pelos resultados obtidos podemos afirmar que o CEFAM de Campinas “Padre Ismael Simões” tem contribuído para a formação de professores comprometidos com a profissão e com a escola pública brasileira, apresentado condições para conduzir a ação pedagógica.

A realidade do CEFAM merece mais pesquisas que observem, descrevam, analisem, discutam, questionem e reivindiquem melhores condições de trabalho ao professor proporcionando-o maior tempo remunerado para refletir sobre sua prática no interior da instituição formadora, pois as deficientes condições de trabalho do professor, podem o obrigar a uma *“atuação medíocre”* (Esteve⁵⁵, 1991, p.120).

Com isso, o curso que é oferecido pelo CEFAM que forma profissionais da educação no contexto atual de transformação da Educação Brasileira, requer a elaboração e a implementação de políticas públicas educacionais que garantam condições dignas de trabalho aos profissionais que atuam na instituição, uma estrutura curricular que priorize a formação de professores, com o intuito deste Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério não se tornar mais um entre as várias Escolas Normais que formam professores, perdendo assim, a sua especificidade.

⁵⁴ Barros, Maria José V. – Análise dos cursos de formação de professores 1 no Brasil. Pp. 171 e 172.

⁵⁵ Esteve, José M.. O mal-estar docente, p. 120.

Bibliografia

- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. La escuela capitalista. 7ª ed. México, Siglo Veintiuno, 1981.
- BARROS, M. J. V.. A análise dos cursos de formação de professores 1 no Brasil. Campinas: Unicamp, 1995, Tese de Mestrado.
- BRANDÃO, Z. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. Cadernos de Pesquisa, S.P., n.º 40, 1982.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997, v.1 e v.8.
- BRUNO, L.. Poder e Administração no capitalismo contemporâneo in: Gestão Democrática da Educação. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DEMO, P.. formação de professores básicos. Em Aberto: Brasília, v.12, n. 54, 1992.
- ESTEVE, J. M.. O mal-estar docente. Lisboa: Escher, 1991.
- FIDALGO, F. S.. Gerência da qualidade total na educação in: Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.
- FREITAS, L. C. de. Em direção a uma política para a formação de professores. Brasília: Em aberto, v.12, n.54, 1992.
- _____ Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995.
- _____ Neotecnicismo e formação do educador in: formação de Professores: pensar e fazer. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- FREITAS, L. B.. A produção de ignorância na escola. São Paulo: Cortez, 1991.

- FUSARI, J. C. e CORTESE, M. P.. Formação de professores a nível de 2º grau. São Paulo: Caderno de Pesquisa, n.68, 1989.
- GERALDI, C. M. G.. Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. in: Pró-posições, Revista da Faculdade de Educação, UNICAMP, v.5, n.3, 1994.
- GOLÇALVES, C. L. e PIMENTA, S. G.. Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1992.
- LEITE, Y. U. F.. A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública. Campinas: UNICAMP, 1994. Tese de Doutorado.
- LIBÂNEO, J. C.. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: Democratização da escola pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos. S.P.: Layola, 3ª ed., 1986.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. S.P.: EPU, 1986.
- MELLO, G. N. de. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigações. Cadernos de Pesquisa, S.P., 1983.
- _____ A formação do professor das quatro primeiras séries do 1º grau: sua evolução histórica e articulações com as mudanças na escola elementar. S.P.: Fundação Carlos Chagas, 1985.
- _____ Magistério. Revista Ande, S.P., v.4, n.17, 1984.
- _____ Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. S.P.: Cortez, 1982.
- MORENO, A. F. B. Conhecimento educacional e formação do educador, Campinas: Papyrus, 1994.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: Os professores em sua formação. Lisboa: D. Quixote / Instituto de Inovação educacional, 1992.

OLIVEIRA, A. C. B. de. Qual a sua formação professor? Campinas, S.P.: Papirus, 1994.

PIMENTA, S. G.. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

ROMANELLI, O. R.. História da Educação no Brasil, Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

SÃO PAULO (Estado). Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM. S.P.: SEE/CENP, 1988.

_____. CEFAM: um projeto para valorizar o Magistério. S.P.: SEE/CENP, 1990.

_____. O projeto CEFAM: avaliação do percurso. S.P.: SE/CENP, 1992.

_____. Relatório de acompanhamento da implantação do projeto CEFAM – 1991. S.P.: SEE/CENP, 1992.

_____. Subsídios para operacionalização do processo de instalação e financiamento dos Centros de formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs – S.P.: SEE/CENP, 1988.

_____. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Legislação e Normas Básicas para sua implantação). S.P.: SEE/CENP, 1998.

SAVIANI, D.. Educação brasileira: estrutura e sistema. 2ª ed., S.P.: Saraiva, 1975.

SEVERINO, A. J.. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implantações curriculares. In: Ande, n.17, 1991.

_____. Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade. In: CENPEC. Capacitação do Coordenador Pedagógico do CEFAM, 1993.

SILVA, R. J. R. N. da. Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico. S.P.: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

TANURI, L. C. Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil. Pesquisa e Planejamento. S.P.: v.13, dez. de 1970.

WARDE, M. J. e BOULOS, Y.. A formação do professor nas quatro primeiras séries do 1º grau: sua evolução histórica e articulações com as mudanças ocorridas na escola elementar. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília: INEP, v.65, n.149, 1984.

_____ A formação do magistério e outras questões. In: Educação e Transição Democrática, S.P.: Cortez, 1985.

ANEXO I

Questionário para o aluno

1. Por que você optou em fazer o curso que forma professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental que é oferecido pelo CEFAM?
2. Qual a sua opinião sobre a formação que o CEFAM proporciona?
3. Quais são as principais dificuldades que você encontra ao decorrer do curso?
4. Você considera que ocorre integração entre as disciplinas de seu curso? Por quê?
5. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1^a a 4^a séries constituem uma proposta recente do Ministério da Educação que propõe uma mudança de objetivos, conteúdos e didática do Ensino Fundamental, com o intuito de melhorar a qualidade de ensino da escola pública. Você já ouviu falar sobre eles? Onde ouviu? Qual a sua opinião sobre eles?
6. De modo geral, quais os problemas que você apontaria sobre a Escola Pública brasileira. Quais seriam suas sugestões para tentar superar estes problemas que você apontou? De que forma?
7. Na sua opinião, de modo geral, como você definiria o perfil do profissional que está sendo formado pelo CEFAM.
8. Você acha que este curso está te preparando para ser um futuro professor? Por que?
9. Você pretende lecionar na Escola Pública? Por quê?
10. Você pretende ingressar no Ensino Superior? Caso afirmativo, especifique o curso.
11. Observações

ANEXO II

Questionário para o professor

1. Qual a sua formação? Formou-se em instituição pública ou particular? Qual?
2. Por que optou em dar aulas no CEFAM? Indique as razões mais fundamentais.
3. Qual a sua opinião sobre o CEFAM?
 - Opinar sobre o CEFAM enquanto instituição.
 - Opinar sobre o papel do CEFAM na atualidade.
 - Opinar sobre o prestígio que o CEFAM tem.
4. De que maneira você considera que a disciplina que leciona contribui para a formação de futuros professores?
5. Ocorre no CEFAM, a preocupação em integrar as disciplinas que compõe a grade curricular? Caso ocorra, explique como acontece. Caso não ocorra, explique por que. (Procure comentar sobre o fio condutor ou eixo vertebral que mantém em pé a estrutura curricular).
6. Você faria alguma mudança no currículo? Quais mudanças?
7. Quais são as principais dificuldades que encontra para realizar seu trabalho, em relação à:
 - Dificuldade de tipo pedagógico.
 - Dificuldade de tipo institucional.
 - Fornecimento de recursos (materiais...)
 - Alunos
 - Estrutura curricular
8. De acordo com sua opinião, qual o principal problema que enfrentam as escolas públicas na atualidade? De maneira geral, quais seriam suas propostas de soluções para este problema?

9. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries constituem uma proposta recente do Ministério da Educação que propõe uma mudança de objetivos, conteúdos, didáticas para o Ensino Fundamental, com o intuito de melhorar a qualidade de ensino da Escola Pública. Qual a sua opinião sobre eles? Você acha possível transferir a concepção dos Parâmetros Curriculares para a estrutura curricular da formação de professores?

10. Descreva o “perfil” do profissional que o CEFAM forma.

11. Observações.

ANEXO III

Quadro Curricular elaborado nos termos da Lei Federal 9394/96 - Resolução SE n.º 11 de 23/01/98

QUADRO CURRICULAR - CURSO NORMAL EM PERÍODO

INTEGRAL - CEFAM "PADRE ISMAEL SIMÕES

PERÍODO INTEGRAL: CARGA HORÁRIA:

1800 horas/ano

45 horas/semanais

Iniciantes em: 98

09 horas/dia

Legislação	COMPONENTE CURRICULAR	ANO SÉRIE	ANO				TO-TAL	Enriquecimento Curricular				TO-TAL	TOTAL GERAL
			98	99	2000	2001		98	99	2000	2001		
			1a.	2a.	3a.	4a.		1a.	2a.	3a.	4a.		
BASE NACIONAL	Língua Portuguesa e Literatura		4	4	3	-	440	4	4	-	-	320	760
COMUM	Matemática		4	4	3	-	440	4	4	-	-	320	760
ART. 26 e 36 da LEI FEDERAL 9394/96	História		2	1	3	-	240	2	2	-	-	160	400
	Geografia		2	3	-	-	200	2	2	-	-	160	360
	Biologia		2	2	-	-	160	2	2	-	-	160	320
	Física		2	2	-	-	160	2	2	-	-	160	320
	Química		2	2	-	-	160	2	2	-	-	160	320
	Educação Artística		2	1	-	-	120	1	1	-	-	80	200
	Educação Física		1	2	-	-	120	1	1	-	-	80	200
	TOTAL DA BASE N. COMUM		21	21	9	-	2040	20	20	-	-	1600	3640
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna - INGLÊS		2	2	-	-	160	-	-	-	-	-	160
	FILOSOFIA		2	-	-	-	80	-	-	-	-	-	80
	PSICOLOGIA		-	2	-	-	80	-	-	-	-	-	80
	SOCIOLOGIA		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fundamentos da Educação	PSICOLOGIA DA EDUC.		-	-	1	2	120	-	-	-	-	-	120
	SOCIOLOGIA DA EDUC.		-	-	3	2	200	-	-	-	-	-	200
	FILOSOFIA DA EDUC.		-	-	-	3	120	-	-	-	-	-	120
	HISTÓRIA DA EDUC.		-	-	2	1	120	-	-	-	-	-	120
	ESTR. FUNC. ENS. FUNDAMENTAL		-	-	-	4	160	-	-	-	-	-	160
	DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENS.		-	-	2	2	160	-	-	2	-	-	240
CONT. E MET. (Ens. De 1a. A 4a. Série do Ens. Fund. e da Ed. Inf.	Língua Portuguesa		-	-	3	4	280	-	-	2	2	-	440
	Estudos Sociais		-	-	2	3	200	-	-	2	-	-	280
	Ciências e Matem.		-	-	3	4	280	-	-	2	2	-	440
	Total da parte diversificada		4	4	16	25	1960	-	-	8	4	480	2440
	TOTAL GERAL		25	25	25	25	4000	20	20	8	4	2080	6080
	Horas Estágio Supervisionado		-	-	360	360	720	-	-	-	-	-	720

