



1290003322



FE

TCC/UNICAMP P115f

ADRIANA MOREIRA PACHELE

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DOCENTES

**Trabalho de conclusão de curso do
PEFOPEX – Programa de Formação
de Professores em Exercício da
Faculdade de Educação/UNICAMP.**

CAMPINAS – 2007

1290003322

UNIDADE:	F.E.
Nº CHAMADA:	CC UNICAMP
	P115f
V:	3322
TOMBO:	148104
PROC:	
C:	D: X
PREÇO:	
DATA:	22/11/07
Nº CPD:	418877

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P115f Pachele, Adriana Moreira.
A formação de professores e praticas docentes / Adriana Moreira
Pachele. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientadores : Ediógenes Aragão Santos.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Prática docente. 3. Prática de ensino. I.
Santos, Ediógenes Aragão. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade
de Educação. III. Título.

07-548-BFE

SUMÁRIO

- I. Agradecimentos.
- II. Texto: Só de sacanagem.
- III. Introdução.
- IV. Formação docente.
- V. As contribuições de Anísio Teixeira.
- VI. As leis orgânicas.
- VII. O projeto CEFAM.
- VIII. Conversa com autoras.
- IX. Conclusão.
- X. Bibliografia.

I - AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Vicente Rodriguez que acreditou no meu trabalho e teve participação nesta construção, a minha mãe que sempre acreditou no meu esforço; à minha irmã mais velha Rose que sempre me incentivou nos estudos ; às minhas filhas Giulia e Giovanna pela paciência e silêncio nos momentos mais difíceis da elaboração do trabalho; a minha irmã Edilaine e a todos os amigos que direta ou indiretamente colaboraram para a conclusão deste trabalho ; a Luciana secretária da coordenação pedagógica por sua paciência e dedicação, à Alice da biblioteca que me socorreu quando não encontrava as bibliografias e principalmente à DEUS, que diante de todas as dificuldades sofridas no decorrer deste curso me manteve lúcida e me fez acreditar que mesmo diante das adversidades é possível vencer!

II -TEXTO: SÓ DE SACANAGEM

Meu coração está aos pulos...

Quantas vezes minha esperança será posta à prova?

Por quantas provas terá ela que passar?

Tudo isso, que está no ar, malas, cuecas, que voam entupidas de dinheiro, do meu dinheiro, do nosso dinheiro que reservamos duramente para educar aos meninos mais pobres que nós. Para cuidar gratuitamente da saúde deles e de seus pais.

Esse dinheiro viaja na bagagem da impunidade e eu não posso mais.

Quantas vezes meu amigo, meu rapaz, minha confiança vai ser posta à prova?

Quantas vezes minha esperança vai voltar no cais?

É certo que tempos difíceis existem para aperfeiçoar o aprendiz, mas não é certo que a mentira dos maus brasileiros venha quebrar nosso nariz.

Meu coração está no escuro!

A luz é simples, regada ao conselho simples de meu pai, minha mãe, minha avó e os justos que os precederam.

Não roubarás!

Devolva o lápis do coleguinha, este apontador não é seu minha filha!

Mas ao invés disso tanta coisa nojenta e dobe tenho tido que escutar!

Até agora abeas corpus, preventivos coisa da qual não tinha ouvido falar e sobre o qual minha pobre lógica ainda insiste.

Este tipo de benefício que só ao culpado interessará.

Pois bem, se mexeram comigo, com a velha fé do meu povo sofrido.
Então agora vou sacanear! Mais honesta ainda vou ficar! Só de sacanagem!
Dirão:

_ Deixe de ser boba, desde Cabral todo mundo rouba! E eu direi:

_ Não me importa! Será este meu carnaval, vou confiar mais e outra vez!

Eu meu irmão, meu filho e meus amigos, vamos pagar a limpo a quem a gente deve e receber limpo do nosso freguês.

Com o tempo a gente consegue ser livre ético e o escambal! Dirão:

_ É inútil, todo mundo aqui é corrupto, desde o primeiro homem que veio de Portugal! E eu direi:

_ Não admito! Minha esperança é imortal! E eu repito:

_ IMORTAL!!!!

Sei que não dá para mudar o começo, mas se a gente quiser vai dar para mudar o final!

Por, **Elisa Lucinda.**

*Texto recitado por Ana Carolina no Cd, Ana & Jorge ao vivo, lançado pela Sony BMG, no Tom Brasil, SP, em 15 de agosto de 2005.

III - Introdução

O presente trabalho se propõe a uma reflexão sobre os estudos já desenvolvidos no campo da formação docente, sob o ponto de vista da história cultural.

É o resultado da releitura da bibliografia¹, de uma proposta de trabalho desenvolvida na disciplina Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na faculdade de Educação.

Foram desenvolvidos apontamentos sobre minha formação docente problematizando minhas práticas docentes no interior da escola no seguinte aspecto:

- As práticas docentes no interior da escola são influenciadas direta ou indiretamente pela formação de cada profissional ou são resultado da relação teórico-metodológica da sala de aula?

A primeira parte desta pesquisa é um resumo dos estudos desenvolvidos sobre a formação de professores no império, num segundo momento analisa a história de formação e desmantelamento dos CEFAM's na década de 80, pois, trata-se de um importante momento de conquistas e lutas pela Educação. Através de uma discussão sobre a legislação vigente com seus "ranços" e "avanços" incluindo alguns relatos da minha prática docente -onde aparece o reflexo destas mudanças legislativas- é possível identificar a dinâmica das relações entre a formação, o contexto social, histórico e cultural que permeiam as instituições educacionais. Por fim uma conversa com autoras de nosso tempo que discutem o processo de formação, os sistemas de diplomação e as instituições formadoras.

¹ Steban, M.T. & Zaccur, E. (orgs) Professora Pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2002 – Coleção Sentidos da Escola./Vasconcelos, G.A.N. (org) Como me fiz professora. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2002 – Coleção Sentidos da Escola.

IV – Formação Docente do Império aos dias atuais

A formação de professores é uma questão negligenciada, pelos legisladores desde os primeiros tempos da colonização tanto em seus aspectos quantitativos quanto qualitativos.

Segundo Tanuri, a sociedade de economia agrária, dependente do trabalho escravo, não apresentava condições capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar. Nos primeiros cinquenta anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil², pautadas nos moldes de mediocres escolas primárias, não formam além de ensaios rudimentares e mal sucedidos.

"No interior da Assembléia de 1823, como parte das discussões sobre educação, surgiram os projetos de elaboração de um tratado sobre educação, espécie de compêndio para a juventude brasileira, e projetos de criação de universidades. Este tratado de educação para a mocidade teria sido o máximo que a constituinte de 1823 poderia ter feito para a educação nacional, o art. 179 da Constituição de 1824, em seu inciso n, estabelece *a instrução primária gratuita e aberta a todos os cidadãos.*"(Fávero,1996)

Somente em 15/10/1827 foi regulada a lei que criava as escolas de "primeiras letras" em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do país. O número delas e a sua situação de funcionamento seriam indicados pelos presidentes em conselho, ouvidas as câmaras municipais respectivas. Determinava que os professores das escolas deveriam ensinar os princípios da moral cristã e da doutrina católica, a ler a escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e

proporções, as noções gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e as leituras a constituição do Império e a História do Brasil (art. 6º). Os professores seriam admitidos, mediante exame, em caráter vitalício, teriam direito a uma gratificação não superior a um terço do ordenado, após doze anos de exercício.

Segundo Fávero, a lei de 1827 falhou, entre outras causas, por falta de professorado qualificado, não atraído pela remuneração irrisória que na maior parte das vezes não atingia o nível máximo fixado na lei. A fiscalização pelas municipalidades, prevista na lei, mostrou-se de todo inoperante.

Esta lei acabou sendo recebida pelo Ato Adicional de 1834 que ficou sob a responsabilidade das províncias.

A partir de 1868/1870, transformações de ordem política econômica e cultural tais como: a abolição da escravidão, a criação do partido republicano em 1870 e a difusão das filosofias científicas (Darwinismo) e liberais apoiadas no liberalismo francês e inglês, atribuem importância à educação como fator essencial até então não vislumbrada para as mudanças que levariam ao projeto de urbanização e industrialização do país.

Embora na Assembléia Legislativa e nos relatórios oficiais se mencionasse freqüentemente a falta de professores habilitados e a necessidade de instalação de uma escola normal pública, ela só veio a ser objeto de aprovação da assembléia legislativa em 1874.

A trajetória das instituições de formação de professores foi palco de inúmeras reformas e discussões nas assembleias legislativas, ora por questões de ordem financeiras, ora por questões de ordem legislativas de competências, especialmente

² “Inseridas nos sistemas provinciais, surgem as escolas normais no Brasil: no Rio de Janeiro, em 1835; em Minas

com o ato adicional de 1840, no qual a União se desresponsabilizava pela educação fundamental, centralização X descentralização, um verdadeiro jogo de empurra.

Na verdade a interferência da União no desenvolvimento e difusão do ensino primário e por consequência o ensino normal somente ganham importância quando as lutas políticas do momento representavam, o exercício do voto pela legitimação do poder e a preocupação de um possível predomínio da cultura estrangeira e o rompimento da unidade nacional, devido a um número considerável de escolas estrangeiras, sobretudo localizadas no sul do país são constatadas pelos legisladores da época, ou seja, no âmbito da construção do Estado Nação.

Foram inúmeras tentativas de organização, mas a inexistência de bibliografia pedagógica no Brasil, onde mesmo as traduções eram raras, que segundo Tanuri é um índice significativo do reduzido desenvolvimento dos estudos educacionais, revelando também a pobreza que deveria caracterizar os cursos de pedagogia das escolas normais existentes, como por exemplo:

Em 1865, surge a primeira tradução de um manual de pedagogia – Compêndio Prático de Pedagogia, apenas em 1878 é editada a primeira obra nacional dedicada a estudos dessa natureza: Compêndio de pedagogia de Carlos Augusto Soares Brasil e dois pareceres de Rui Barbosa.

Ciente das limitações financeiras do governo Central para a larga disseminação de estabelecimentos de ensino primário em todo o território e impossibilitado pelas determinações constitucionais de reivindicar uma organização unitária de todo o sistema de ensino primário e normal, imaginaram os legisladores a criação de escolas-modelo, normais ou primárias.

Gerais, no ano de 1840; na Bahia, em 1836(instalada apenas em 1841); em São Paulo, no ano de 1846”.

As mudanças tanto de ordem econômica como de ordem política eram sucessivas, ou seja, desequilíbrio econômico e financeiro entre os estados determinando grandes diferenças na qualidade e na quantidade do ensino distribuído. Descontinuidade administrativa das províncias – a não obrigatoriedade da frequência, e desarmonia entre as assembleias legislativas eleitas pelo povo e o poder executivo confiado a um delegado do governo central.

Sem uma linha de continuidade um fio condutor e nas diretrizes de uma política escolar a qual refletia mais as idéias pessoais dos educadores, legisladores e dos detentores de poder político preocupados com o analfabetismo, do que um movimento coletivo propriamente dito dificultavam a efetivação de um sistema organizado de educação.

Entretanto, nestes primeiros tempos havia uma maior proximidade entre os pensadores e os legisladores, também havia a participação da imprensa escrita em particular o jornal *O estado de São Paulo* que trazia a tona às críticas, projetos e análises da situação do ensino no país e em particular a necessidade de uma formação mais eficaz.

Foi somente em 1924, que ocorreu a fundação da Associação Brasileira de Educação, por Heitor Lira, Rio de Janeiro, a primeira de âmbito nacional que se organizou em torno dos problemas educacionais.

Especificamente, às reuniões para discutir problemas educacionais se convencionou chamar de CONFERENCIAS. Essas conferencias, na maioria das vezes, se condicionavam a um plano puramente técnico.

O conteúdo das reuniões se dirigia quase sempre para uma espécie de homem dado, desprovido de sentido de historicidade.

As conferências eram organizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), que realizou doze conferências nos anos de 1927 a 1956.

Fatores como a expansão da cultura do café, a construção de estradas de ferro, e o início da urbanização, os primeiros ensaios modestos de industrialização no final do século XIX, com as primeiras fábricas de tecidos, entram em colapso gerados pela Grande Guerra e pelo declínio das importações de café, leva a necessidade de diversificar a produção a supervalorização do papel da ciência na formação dos profissionais liberais e dos professores.

Sendo assim houve um avanço no campo das idéias e nos ideários de educação e novas propostas foram introduzidas nas escolas primárias como por exemplo a pedagogia de Pestalozzi, sobre dos processos intuitivos do ensino, ensino este que deveria ser adaptado ao desenvolvimento natural do aluno.

A maioria das mudanças introduzidas no âmbito educacional foram construídas a partir das relações sociais, históricas econômicas de cada época que eram refletidas, projetadas e adaptadas ao ensino primário e a formação docente.

Contudo, ainda por muitos anos, a escola normal continuaria a ser uma instituição de cultura geral evidenciando, a concepção de que para ensinar bastava o conhecimento do conteúdo a ser transmitido, acrescido de fórmulas empíricas de como fazer geralmente copiadas de outros países europeus.

As dificuldades financeiras não permitiram as realizações condizentes com as diretrizes iniciais sobre o problema da qualificação do professorado nas duas primeiras décadas da República que gerou dois tipos de instituições diferentes em padrão, nível e regime de ensino que responderam pela formação docente das escolas primárias 1ª) a escola normal e 2ª) a escola complementar. A primeira de categoria mais elevada

destinada a formar professores para as camadas mais privilegiadas, a segunda foi chamada a desempenhar as necessidades do ensino primário.

Mesmo levando-se em conta os embaraços financeiros, desde os primeiros tempos já se "permitia" a difusão de uma diversidade de instituições cujo currículo e a qualidade da formação docente era marcado pela dualidade e o descompromisso para com a formação de uma cultura escolar condizente com o atraso social do país.

A multiplicação rápida e desordenada de escolas normais se processou com a completa ausência de planejamento, quer quanto à prévia verificação de recursos materiais e humanos, quer no que diz respeito às reais necessidades definidas pela expansão do ensino primário na época.

SITUAÇÃO DA QUALIFICAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO NO

BRASIL ENTRE 1940 E 1957

Anos	Porcentagem		Números índices	
	Normalistas	Não-normalistas	Normalistas	Não-normalistas
1940	60	40	100	100
1945	62	38	118	110
1950	52	48	137	192
1955	52	48	186	264
1957	53	47	221	297

Fonte: Maria José Garcia Werebe, *Grandezas e Misérias do Ensino Brasileiro*.

SITUAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO EM 1957 NAS DIVERSAS REGIÕES DO BRASIL

Regiões	Normalistas	Não-normalistas	Total
Norte	1.616	4.147	5.763
Nordeste	8.949	20.983	29.932
Leste	32.456	26.962	59.418
Sul	52.824	28.950	81.774
Centro-Oeste	1.527	4.642	6.169
Total	97.372	85.684	183.056

Fonte: Florestan Fernandes: *Educação e Sociedade no Brasil*

* Quadros retirados do livro ; *História da educação no Brasil(1930/1973)* de Otaíza de Oliveira Romanelli.

O indiscriminado desenvolvimento quantitativo do sistema particular que vai se tornar um sistema de ensino paralelo e a ausência de escolas primárias públicas que respondesse à demanda a partir de 1940, viria constituir-se em objeto de preocupações de várias autoridades escolares privadas nas décadas de cinquenta e sessenta.

O ensino religioso poderia ser considerado uma questão de ordem secundária na evolução do sistema educacional brasileiro, se não fosse as polêmicas que suscitaram e as lutas ideológicas em que se envolveu.

As classes médias em ascensão reivindicavam o ensino médio, e as camadas populares, o ensino primário.

O momento histórico pedia, pois, que a educação se convertesse num direito, devendo estar acima de interesses de classe vinculando-se efetivamente ao meio social, saindo a escola de seu secular isolamento.

Ao instituir em seu art. 183 "O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria de curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos." a constituição de 1937 contribuiu para a melhoria do ensino abraçadas pelo movimento renovador da educação que defendia a necessidade da laicidade do ensino, a institucionalização da escola pública e sua expansão, assim como a igualdade de direitos de direitos dos dois sexos à educação.

Logo surgiram dois grupos de educadores: de um lado os que lideravam o movimento renovador de outro (católicos) que viram seu monopólio ameaçado e lutavam para preservá-lo.

Sob o ponto de vista político/econômico o perigo representado pela escola pública não consistia apenas no risco de esvaziamento das escolas privadas, mas, sobretudo no risco da educação escolarizada a todas as camadas, ameaçando os privilégios assegurados às elites.

Ao movimento não faltava consistência, já que ele conseguira, de alguma forma, implantar reformas educacionais em alguns Estados, contudo se mostrava bastante confuso no campo teórico, as mais diversas doutrinas sobre educação se misturavam, sem objetivos.

Foi então que os líderes desse movimento resolveram precisar seus princípios e torná-los públicos, através de um documento endereçado "Ao povo e ao Governo": O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros líderes do movimento.

Segundo Romanelli ,1978 o documento o documento se inicia estabelecendo a relação dialética que deve existir entre educação e desenvolvimento reflete as incoerências do período, enquanto apresenta uma concepção avançada de educação e suas relações com o desenvolvimento, denuncia uma visão globalizante deste ultimo e permanece no terreno do romantismo, quando cogita das causas dos problemas educacionais, preconizando a ação isolada do educador o que denuncia certa incoerência com o próprio conceito de educação e desenvolvimento, conceito que faz prever a necessidade de uma educação objetiva, científica, mas conjunta de toda uma estrutura do sistema em conexão com a estrutura do desenvolvimento econômico.

Nesse sentido, parece apoiar as reformas que Francisco Campos, que pregava a descentralização e advertia que a unidade não significava uniformidade, mas pressupunha multiplicidade.

O manifesto vislumbrava a educação como um problema social, proclamou a educação como um direito individual que deveria ser assegurado à todos sem distinção de classe econômica, afirmou ser dever do Estado assegurá-la, opôs-se a educação como privilégio, o que foi um avanço para a época, preconizou a mudança de métodos educacionais fundamentados em pareceres sobre as descobertas da psicologia, analisando a educação, do ponto de vista sociológico, filosófico e psicológico, devendo a ação pedagógica obedecer a diferenças psicológicas de ordem geral e não sexual como vinha sendo vislumbrada, pois, os católicos as confundiam com questões de ordem moral, baseados em princípios sedimentados em hábitos da educação religiosa.

Evitava-se com isso que a escola se transformasse em instrumento de propaganda e doutrinação religiosa.

Criticava o sistema vigente de caráter e estrutura dual, o ensino primário e profissional para os pobres, e o secundário e superior, para os ricos e propunha:

- 1- Na base do sistema, as escolas pré-primárias e o ensino primário único;
- 2- O ensino primário deveria estar articulado ao secundário, assim organizado:
 - uma base comum, de três anos fundamental.
 - um ensino diversificado dividido em
 - * seção predominantemente intelectual onde se estudariam as humanidades, ciências físicas e matemáticas e ciências químicas e biológicas;
 - * seção preferentemente manual subdividida em:
 - extração de matéria-prima: escolas agrícolas, escolas de mineração, escolas de pesca;
 - elaboração de matérias primas: escolas industriais e profissionais;

- distribuição de produtos elaborados; escolas de transportes e escolas de comunicação; escolas de comércio.

3- O ensino superior deveria ser mais diversificado, organizando-se, segundo o sistema universitário, em cursos para as carreiras liberais e para as profissões técnicas.

As lutas entre o movimento renovador e "os representantes da escola tradicional" tiveram conseqüências práticas na elaboração do texto das constituições de 34 e 37.

A constituição de 34, em seu cap. II da educação e da cultura – representa uma vitória do movimento ao instituir em seu artigo 153 o ensino religioso facultativo.

O artigo 148, que afirma ser a educação direito de todos e dever dos poderes públicos proporcioná-la, concomitante com a família;

O artigo 150 fixação do Plano Nacional de Educação, à supletiva da União, ao ensino primário integral, à gratuidade do ensino; e o artigo 151, representa a vitória da luta pela descentralização do ensino "Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter Sistemas educativos nos territórios respectivos respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União".

O decreto N.º.810, de 19 de março de 1932, promoveu a escola normal do Distrito Federal a instituto de educação.

A luta não foi inglória, apenas foi de pouca duração, já que três anos após, era promulgada outra Constituição, com o Golpe de Estado.

Em 1937, O golpe de estado de 1937, que se autodenominou Estado Novo, colocou o prestígio do movimento renovador educacional e cerceou em evidente declínio nos estados, estabelecendo um plano centralizado e unitário da política da educação em todo território nacional. A ação autoritária e centralizadora, voltava para o

desenvolvimento do espírito patriótico e nacionalista, se expressa na Constituição Federal de 1937.

A ideologia da formação do homem nacional, obviamente atingiu a formação de professores, que passou a ser controlada pelo governo da União na sua organização, nos seus objetivos, no seu funcionamento, inclusive no conteúdo de ensino.

A centralização ou descentralização da responsabilidade do provimento do ensino acompanhava os interesses de cada momento histórico vivido, sem, contudo buscar o compromisso de uma organização orçamentária, ou o planejamento de estruturas educacionais condizentes com as necessidades da população e sim visava privilegiar ou sustentar os interesses políticos dos legisladores do Estado Novo. A Reforma Francisco de Campos de 1931, por exemplo, fez-se efetivar através de uma série de decretos:

1. Decreto nº. 19.850 – de 11 de abril de 1931:
Cria o Conselho Nacional de Educação.
2. Decreto nº. 19.851 – de 11 de abril de 1931:
Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.
3. Decreto nº. 19.852 – de 11 de abril de 1931:
Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
4. Decreto nº. 19.890 – de 18 de abril de 1931:
Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
5. Decreto nº. 20.158 – de 30 de junho de 1931:
Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
6. Decreto nº. 20.158 – de 30 de junho de 1931:
Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário..

Até então nunca estivera organizado à base de um sistema nacional de ensino, o que existia eram sistemas estaduais, sem articulação com o sistema central, alheios, portanto , a uma política nacional de educação.

Até essa época, o ensino secundário não tinha organização digna desse nome, pois, não passava, na maior parte do território nacional, de cursos preparatórios, de caráter, exclusivamente propedêutico.

Era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, pela primeira vez imposta a todo território nacional. Era, pois, o início de uma ação mais objetiva do estado em relação à educação.

Editada em 1946, a Lei Orgânica de Ensino Normal buscava uniformização e a melhoria do ensino mediante o estabelecimento de diretrizes e normas de caráter nacional.

Segundo Xavier,1994:192, a Reforma Capanema foi o nome pelo qual as **Leis Orgânicas do Ensino** decretados de 1942 a 1946.

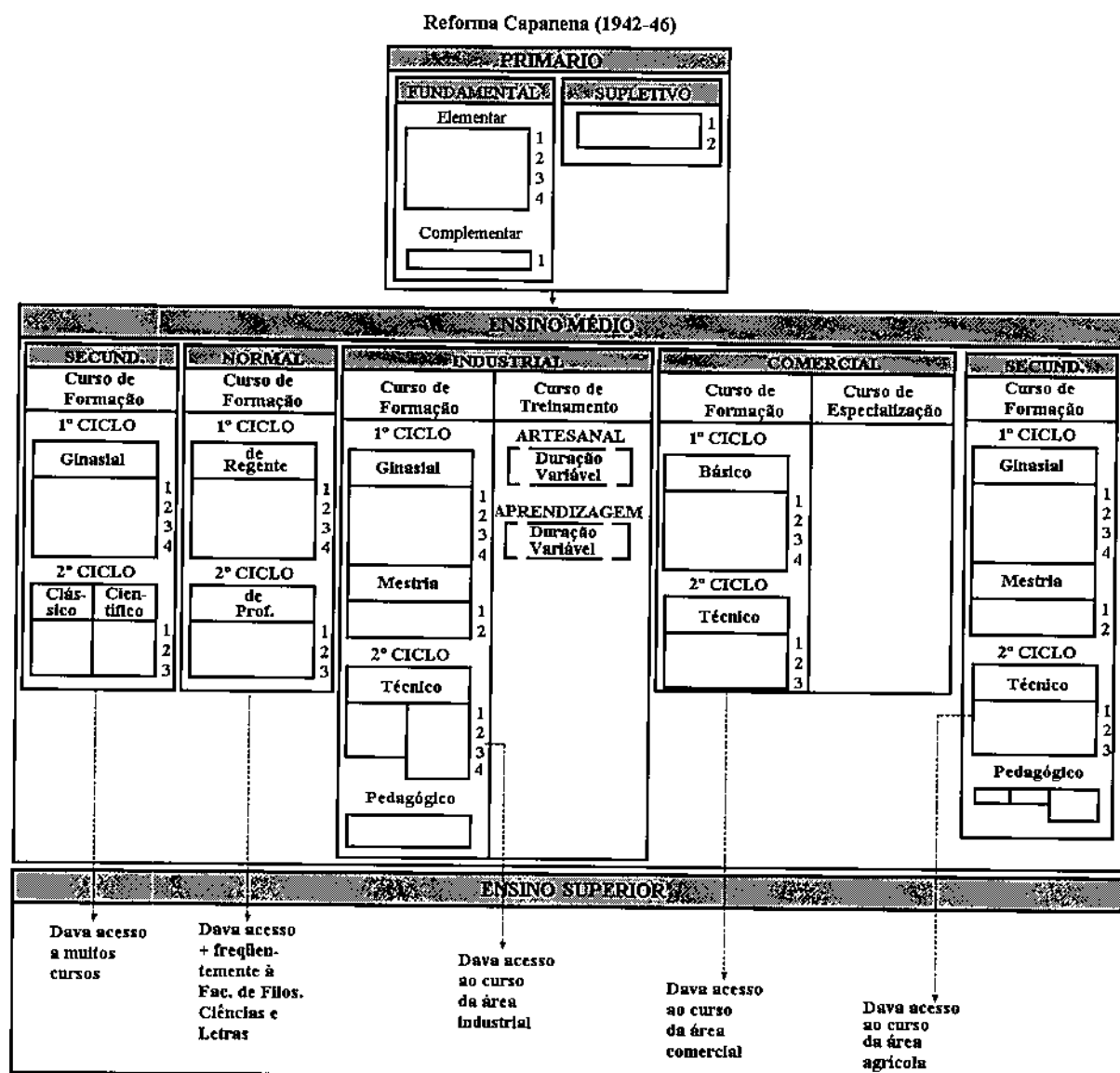
Tais leis começaram em 1942 pelo ensino industrial e pelo secundário. Em 1943 atingem o ensino comercial. O ensino primário, o normal e o agrícola só são atingidos em 1946, já fora do Estado Novo, ainda que tenham sido elaborados durante ele.

Com tal reforma surge o **Orientador Educacional**, porém com uma função marcada pela intenção de garantir a ordem e a disciplina na vida escolar.

Segundo a mesma autora pg.193 “É preciso lembrar que, com a Reforma Capanema, pela primeira vez, o Primário recebe atenção do governo federal, portanto, do governo da União, durante o Período Republicano. Essa atenção, bem como a dedicada ao Normal, contribuiu em certa medida para a diminuição das taxas de analfabetismo; diminuição esta acontecida a partir de 1947.”

Com a Reforma Capanema, além das escolas Normais, aparecem as Escolas regionais e os Institutos de Educação. Nas Escolas Regionais seriam formados os **regentes**. Nos Institutos de Educação seriam oferecidos os cursos para regentes, para professores, cursos de especialização de professores primários (em educação pré-primária, ensino primário complementar e supletivo, desenho e música) e de habilitação

de administradores escolares(diretores,orientadores,inspetores,estatísticos e avaliadores).Nos Institutos funcionavam, anexos, o Jardim de Infância e a Escola Primária.



(Gráfico elaborado a partir das informações obtidas no livro de ROMANELLI, Otaiza de O. *História da Educação no Brasil*. 14. ed. Petrópolis. Vozes. o. 153-165)

Cumpra ressaltar, segundo Chauí, 2006/pg. 83, que “ o papel do direito ou das leis é o de fazer com que a dominação não seja tida como uma violência, mas como legal, e por ser legal e não violenta deve ser aceita”.

Outro fator importante de destaque neste período foi a criação do INEP – Instituto nacional de pedagogia, em 13 de janeiro de 1937, no entanto somente no ano seguinte, com a publicação do Decreto-Lei nr. 580 foi regulamentada a sua organização, sua denominação ainda era Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Cabia ao Inep, organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbios com instituições do país e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos sobre problemas pedagógicos; divulgar os trabalhos. Também cabia ao Inep participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União.

Em 1952, assume a direção do Inep o professor Anísio Teixeira, que passa a dar maior ênfase ao trabalho de pesquisa. No dia de sua posse, o educador faz a seguinte declaração:

“As funções do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverão ganhar amplitude maior, buscando tornar-se, tanto quanto possível, o centro de inspiração do magistério nacional para formação daquela consciência comum que, mais do que qualquer outra força, deverá dirigir e orientar a escola brasileira (...).

- *Relatório Inep 50 anos – 1987.*

V - AS CONTRIBUIÇÕES DE ANÍSIO TEIXEIRA PARA EDUCAÇÃO

A atividade escolar consiste em “aulas”, que aos alunos “ouvem”, algumas vezes tomando notas, e “exames” em que se verifica o que sabem, por meio de provas escritas e orais.

Esta pedagogia podia perfeitamente funcionar numa escola da idade média, é o que chamamos de “CULTURA GERAL”, e algumas vezes, educação humanística, - sendo que muitos pensam que ao modificarmos, destruiremos a nossa civilização, humanista e cristã.

Teixeira defende já defendia a descentralização, como uma solução racional e inteligente, pois, “temos que confiar no país e nos brasileiros, entregando –lhes a direção dos seus negócios e , sobretudo da sua mais cara instituição – a escola”, cujo programa devem ser de responsabilidade local, assistida e aconselhada tecnicamente pelos quadros estaduais e federais, não pela imposição, mas pela liderança inteligente, pela informação, experiência, facilitando intercambio de valores e de progressos dentro das diversidades regionais e locais.

“A descentralização representa neste sentido um ato político de confiança na nação e de efetivação do princípio democrático de divisão do poder, impedindo o estrangulamento da centralização e concentração de força que poderia levar a regimes totalitários.”

Foi em São Paulo em 1929 que se iniciou o começo de uma tentativa de proporcionar educação para todos, mas de qualidade.

Segundo Teixeira, 1977:64, “Não teve, de logo, o serviço público de educação a presunção de poder assim se organizar, integralmente. O paulista, antes de tudo, não é

um visionário. A sua imaginação, adestrada na realidade imediata de sua luta diária pela vida, não só se entusiasma senão pelos ideais praticáveis e exeqüíveis. Se um dos traços mais definidos por onde se pode caracterizar a escola paulista é um traço de idealismo – o de seu vigoroso espírito democrático, - nem por isso deixou a sua organização de se prender estritamente aos limites da sua possibilidade de execução.

Esse idealismo orgânico e construtor fez com que aqui, primeiro que tudo , se buscasse dar a todos a oportunidade de freqüentar a escola. Fosse preciso reduzir os cursos até o mínimo, não importava, contanto que se estendessem ao máximo o número de paulistas que por ela viessem a ser favorecidos.

• *Discurso de Anísio Teixeira no encerramento do congresso de educação, em São Paulo, 1929.*

A lógica de conter a democracia foi fruto de uma luta ideológica contra o comunismo que se reabriu após a segunda guerra mundial, contudo, Teixeira ressalta que primeiro temos de restabelecer o conceito de educação, retirando-lhe todo o aspecto formal, herdado de um conceito de escola para o privilégio e, por isso mesmo, reguladas apenas pela lei.

Desde os primeiros tempos nossa educação é uma educação de decretos, “oficializada” e o diploma representa status e não preparo.

Entretanto Teixeira não advoga o monopólio da educação pelo Estado, mas julga que todos tem direito à educação e somente os que quiserem é que poderão procurar a educação privada.

Afirma ainda Teixeira, 1977:73, Exatamente porque a sociedade é de classe é que se faz necessário que as mesmas se encontrem em algum lugar comum, onde os

preconceitos e as diferenças não sejam levadas em conta e onde se crie a camaradagem e até a amizade entre os elementos de uma e outra. Independente da sua qualidade profissional e técnica, a escola pública tem, assim, mais essa função de aproximação social e destruição de preconceitos e prevenções.”

Já em 1950, Anísio Teixeira idealizou uma experiência de educação primária integral: O Centro de Educação Primária de Salvador – Centro Carneiro Ribeiro – procurou juntar o ensino propriamente dito da sala de aula, com a auto-educação de que os alunos participassem com plena responsabilidade.

Preocupou-se desde os aspectos arquitetônicos que combinavam aspectos da vida social, “da escola”, com o da oficina, do clube de esportes e de recreio, da casa, do comércio, do restaurante, do teatro, compreendendo o mais complexo e diversificado de todas as arquiteturas especiais.

Nas palavras de Teixeira, 1977:142, “Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata.”

Portanto assim como defendo a formação docente para melhoria das relações de trabalho e conseqüentemente uma educação de melhor qualidade e oportunidade comum para o povo brasileiro, este merece um pouco mais de atenção dos poderes públicos e dos líderes e profissionais do magistério em prol da educação.

VI - AS LEIS ORGÂNICAS DE ENSINO

As leis orgânicas de Ensino definem novos padrões de uma educação voltada para a preparação da mão de obra em decorrência das exigências da expansão do capitalismo no Brasil, que alcançava nível mais avançado, em razão do estágio de evolução industrial avançado.

Foram três os principais objetivos desta lei:

- I – promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias
- II – Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
- III – Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Segundo Kuenzer(1987) " se a divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, à medida que rompendo com a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquicas e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo", a constituição de objetivos diferenciados para a função docente de caráter técnico e de administradores escolares, postos nestes objetivos e na letra da lei, evidencia-se já nesta fase da história da formação docente a efetivação da reprodução da divisão social do trabalho no seio da instituição escolar.

É neste momento que os objetivos da educação irão expressar nitidamente a estrutura de classes que se perpetuará até nossos dias e que representam um dos entraves do trabalho docente nas relações de trabalho no interior da escola a divisão do trabalho intelectual do trabalho prático.

Para Chauí, 2006:67 "O Estado aparece como a realização do interesse geral, mas na realidade, ele é a forma pela qual os interesses da classe dominante ganham aparência de toda sociedade".

A ideologia é um dos meios usados pelo Estado para exercer seu poder, para que este não seja percebido como tal pelos dominados, portanto, enquanto esses dois trabalhos (material e intelectual) estiverem separados, enquanto o professor for aquele que não pensa ou aquele que não sabe pensar, e o pensador for aquele que não trabalha a ideologia não perderá sua função.

Segundo Saviani, 2004 : 240, " na medida em que se descobre que a educação é um fenômeno condicionado, determinado pelo modo de produção, pela estrutura da sociedade, pela correlação de forças, pelo controle político exercido através da dominação e hegemonia desfaz-se toda aquela ilusão de poder", ou seja, a posição ingênua e idealista assumida por muitos professores, que acreditam que podem mudar a sociedade, no entanto, o mesmo autor não admite um pessimismo ingênuo, acreditando-se, que a determinação da sociedade é tal que retira da educação toda e qualquer chance de contribuir positivamente para a transformação da sociedade.

O Decreto - lei n.º 530, estrutura o ensino normal em dois níveis: o primeiro ciclo, situado no nível do então ginásio, com duração de quatro anos, formava professor regente do ensino primário nas chamadas escolas normais regionais: o segundo com duração de três anos preparava o professor primário, propriamente dito, nas escolas normais(a dualidade de ensino já destacada anteriormente é reforçada na organização do ensino normal).

Após a deposição de Getúlio Vargas, em 29 de outubro de 1945, o país retorna ao processo de "democratização" política e com esta os princípios de "democratização

de ensino", igualdade de oportunidades, descentralização administrativa.

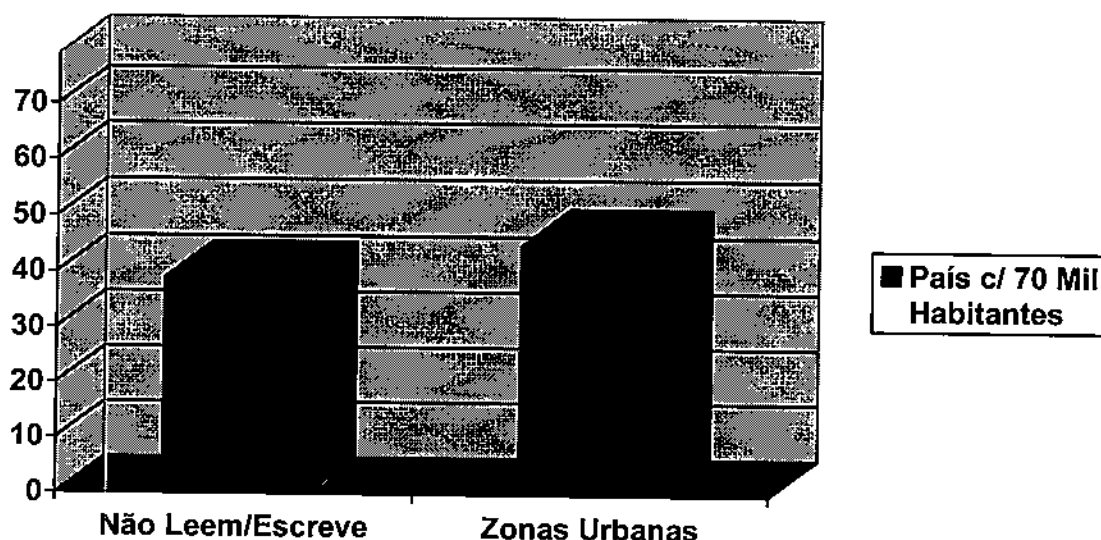
Arroyo (1986), "demonstra que a burguesia tem tentado distrair o povo e os profissionais de educação reduzindo o direito á educação ao direito à escola, coloca como hipótese explicativa para essa redução o próprio processo histórico de construção do educativo nas sociedades ocidentais, que passa por um movimento de instrução e educação, reduzindo o educativo a um espaço institucionalizado, é importante que os professores deixem de lutar exclusivamente pela educação escolar, passando a defender outros espaços e tempos educativos, tarefa esta que tem sido deixada por conta dos militantes convertidos em pedagogos ocasionais nas periferias nos fins de semana".

Quanto mais se especializam os sistemas de organização do ensino no que diz respeito às leis, decretos nos moldes capitalistas mais se distanciam os legisladores dos pensadores e produtores da ciência da educação.

No período de 1945 a 1960, houve uma expansão do ensino normal, provocando uma oferta maior de professores habilitados para o então ensino primário.

Após longo debate, é aprovado o projeto da Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional 4.024/61, a lei situou o ensino normal entre os ramos do ensino médio, não introduzindo mudanças significativas no que fora determinado pela Lei orgânica de 1946, perpetuou-se a divisão do trabalho no interior da escola, agora especificando a estrutura hierárquica desta divisão, "capítulo IV, art. 52: " O Ensino Normal tem por fim a formação de **professores, orientadores, supervisores e administradores** escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância".

Neste período o país conta com mais de 70 milhões de habitantes, dos quais 39% não sabem ler nem escrever e 45% já vivem em zonas urbanas, agravando em maior escala os problemas sociais nos grandes centros urbanos(Garcia,1980:218).



Já no âmbito da Reforma Universitária, estava previsto mudanças, que vão levar a descaracterização da escola Normal, contudo segundo Romanelli,1978:134 ,” o velho sobreviveu ao novo, ou seja, à velha concepção , ainda remanescente, que se devem imputar a consagração e a obrigatoriedade de manter, na constituição de universidades brasileiras, esses cursos formadores de profissionais para as carreiras liberais.”

“A autonomia individual de cada escola eliminou a possibilidade de uma estruturação mais orgânica da Universidade, ao mesmo tempo em que representou a sobrevivência, no âmbito universitário, do espírito federalista, tão caro às forças dominantes da Velha Republica.”

Nas palavras de Teixeira, 1977:96, “na década de 50, uma lei federal completou a integração dos cursos normais no sistema de educação secundária do país, fazendo-se as escolas normais um dos modos de educação secundária para acesso ao ensino

superior.”

Segundo Teixeira, 1977:99, “A faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada na década de 30 exatamente para enfrentar o problema da diversificação e expansão dos sistemas escolares, tinha um duplo propósito: primeiro preparar o professor secundário; segundo os especialistas e pesquisadores; terceiro difundir a cultura geral.”

“A expansão tumultuosa deste ensino levou a faculdade de Filosofia a somente preparar os especialistas e pesquisadores em ciências e humanidades, ficando a função do preparo dos professores secundários como função residual.”

Sendo assim, mais uma vez a formação docente como vem sendo defendida neste trabalho é fruto de “uma cultura geral, arcaicas nos seus métodos, se não enciclopédicas, nos currículos, não são de preparo verdadeiramente intelectual, não são práticas, não são técnico profissionais, nem são de cultura geral. Ser educado no Brasil significa não ser membro das classes operárias”, segundo as palavras relevantes para este texto de Anísio Teixeira, 1977.

A política internacional, fruto do acordo firmado entre o governo brasileiro e a USAID (Agencia Norte-americana para o desenvolvimento Internacional), inaugura um novo estilo de fazer política educacional no país por meio da lei nº 5692/71, não se tratava apenas de acordos de “cooperação técnica”, mas de um verdadeiro planejamento ideológico, como já denunciava vários estudantes e educadores – esses acordos foram uma tentativa de dominação cultural, impondo ao país modelos educacionais que haviam sido utilizados nos Estados Unidos antes da década de 20.

O acordo assinado em 31-03-65 entre o MEC e a USAID, cujo término era estipulado para 30-07-67, na verdade era somente o início de um grande processo de envolvimento e endividamento até hoje observado.

Por esse convênio a USAID concordava em fornecer a quantia não superior a 375.000 dólares para financiar o custo do contrato, por dois anos, de um grupo de seis especialistas norte-americanos em educação, que auxiliaram o MEC em seu programa de aperfeiçoamento do ensino primário no Brasil.

Proporcionou a ida aos EUA de vários técnicos brasileiros em educação primária para treinamento e observação de modelos de ensino primário desenvolvidos naquele país.

Os técnicos responsáveis pela implementação da reforma não foram buscar nos EUA orientação técnica simplesmente; eles foram submeter-se a processos de internalização de valores culturais para "serem melhor qualificados para adaptarem suas experiências adquiridas nos EUA ao seu ambiente de trabalho no Brasil".¹²¹

Nesse sentido, não é de se estranhar que tenha sido justamente a solução aplicada para as minorias locais, nos EUA, a escolhida para o programa de ajuda pela USAID ao segmento educativo brasileiro. O financiamento desse programa é o financiamento da nossa dependência político-econômica aos EUA, na mesma medida em que aqueles programas alternativos aplicados para as minorias nos EUA constituem a legitimação daquelas classes como subalternas na sociedade norte-americana; os negros porto-riquenhos.

Sob o pretexto de ajudar os países periféricos a absorverem tecnologias avançadas, os países doadores passam a insinuar o desenvolvimento de certos programas e projetos, a partir de financiamento ou ajuda, dando a entender que estão proporcionando o seu desenvolvimento. Nestes casos, considerando que os países receptores não têm tradição tecnológica, resulta que a seleção dos instrumentos de análise utilizados para implementação dos programas já por si só levará a resultados que atenderão tão somente os objetivos dos doadores.

A ajuda é um processo de financiamento das exportações dos produtos industrializados pela conquista prévia de mercado para escoamento dos mesmos, sem o perigo da flutuação de preço, uma vez que não existe concorrência aliado a uma política de aviltamento do preço das importações de matérias primas e à subutilização da mão-de-obra na indústria. É antes de tudo uma questão político-ideológica, não devendo jamais ser entendida como uma questão filantrópica. Está implícito que o que se busca muitas vezes é modernizar o receptor, elevando-o à condição de civilizado e consumidor, para que sua incivilidade não ofereça perigo à estabilidade do curso ascensional da comunidade do capital no seu processo de acumulação.

Esta intervenção servia para camuflar o real interesse do acordo que era atrelar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento dependente, imposto pela política econômica americana na América Latina.

A intervenção norte-americana no Brasil é anterior ao regime militar instaurado com o golpe militar de 1964, representaram uma reação ao movimento de libertação nos países latino-americanos e a conquista do estado pela burguesia nacional.

Consideramos que todo o processo de ajuda proporcionado ao segmento educativo pela USAID buscava racionalizá-lo com o projeto político-econômico que se implantava no Brasil a partir de 1964, já mais explicitamente comprometido com o capitalismo internacional em sua forma periférica. (11)

Neste sentido, a educação é utilizada para legitimar a dimensão ideológica do capital, na forma dissimulada de capital humano.

O conceito de capital humano foi explicitamente desenvolvido a partir da década de 1960. Um dos pontos centrais da teoria é o de que capital humano é algo deliberadamente produzido pelo investimento que se faz no indivíduo a partir da educação formal e do treinamento; que a produtividade do indivíduo resulta na maior ou menor quantidade de capital humano que este venha a possuir. Pág.

41

A educação, na teoria do capital humano, não é tomada no sentido da promoção do desenvolvimento integral do cidadão, como tal, um

bem de natureza ético-social, mas do ponto de vista do indivíduo e da análise econômica, como investimento capaz de produzir renda futura ou capital, posto que trata de grandezas estatisticamente da perspectiva da instrução e do treinamento ou propriamente do sentido estrito de educação individual. Pág. 46

O seu objetivo é alienação política do cidadão, na medida em que ela explora a pretensa possibilidade de estoque de capital que a educação possa proporcionar ao indivíduo isolado. Pág. 47

A importância da complexidade da divisão do trabalho no modo de produção capitalista é como já vimos puramente dirigida no sentido de diminuir o tempo de uso da força de trabalho no processo produtivo a fim de reduzir os custos de produção.

Para o capitalista, o que interessa é a redução da função trabalho no processo produtivo em função do aumento do nível de especialização da mesma.

A própria institucionalização de mecanismos de ajuda em forma de programas e de projetos acarreta sempre a legitimação de uma forma de controle social que vem implícita na ação dos agentes doadores em relação a população atingida.

Enquanto persistir a atual ordem econômica capitalista concentradora, todo este processo de ajuda internacional bilateral ou multilateral será sempre uma relação circular de dependência.

É sempre importante não esquecer que a competição e o lucro são valores básicos do modo de produção capitalista. A racionalidade do capitalismo tem na disputa ou na competição as bases da sua lógica.

O PREMEN – Programa de expansão e melhoria do Ensino Médio, é um organismo administrativo criado pelo Decreto Presidencial de nº 63.914 de 26 de dezembro de 1968, para incentivar e implementar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio.

“Predomina, na nova ideologia imposta, uma visão tecnicista”. Sob o pretexto de “formar técnicos para o desenvolvimento”, formam-se trabalhadores com uma visão técnica fragmentada, mutilada, sem cultura geral, meros executores de tarefas,

incapazes de pensar a finalidade de seu trabalho e sua inserção na história. "(Arapiraca, 1982)".

Introduziu modificações na legislação de ensino por meio da lei n.º 92/71, outorgada sem a participação efetiva dos educadores brasileiros.

A promulgação da lei 5.692/71, ocorrida quando já iniciada a implantação do programa decorrentes dos acordos MEC/USAID, transformou a fundamentação teórica desse tipo de escola em diretrizes normativas a que obedeceu a estrutura e o funcionamento do ensino de primeiro grau em todo o sistema escolar brasileiro.¹⁷⁰

Além da lei, depois de 1970, o Brasil implantou uma rede de comunicação só comparável àquela existente nos países industrializados. A televisão é imune às reclamações populares. Além de constituir-se na grande indústria de marketing, é o mais eficiente instrumento de lavagem cerebral de que pode dispor o capitalismo hoje no Brasil.

É exaltado o Brasil potência, o Brasil sem conflitos sociais, enquanto "lá fora" predomina o terrorismo e a violência. Essa educação forma personalidades descomprometidas e resistentes à mudança social. Seu ideal educativo é o "homem cordial", individualista, em harmonia com a sociedade.

"A nova intervenção americana é "pacifista", revela o caráter global da dominação, onde o poder político e econômico são partes complementares de uma mesma estratégia: o controle ideológico torna-se extensão da dominação econômica." (Arapiraca, 1982)

"O que se quer do sistema educacional é a produtividade, o baixo custo de mão de obra numerosa, mas com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil, adequada às necessidades da manutenção do sistema econômico vigente" (Severino,

1986:92).

Os princípios da teoria da economia eram adaptados à educação. A interferência norte – americana se fez sentir, sobretudo, na literatura divulgadora das concepções tecnicista.

A lei não se limitou a disciplinar a formação de professores. Ela também estabeleceu critérios de regulamentação profissional; e, neste sentido, apresentou um dos pontos mais inovadores, os critérios de admissão de professores e especialistas, mediante concurso público de títulos e provas (art.34), e ao estabelecimento de remuneração dos professores e especialistas, a ser fixado pelos sistemas de ensino, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, independente do grau de atuação.(art.39).

Estava posta em definitivo a divisão do trabalho no interior da escola reproduzindo o sistema social vigente e perdura até nossos dias, separando assim teoria e prática.

Para Edgar Morin, a educação para o século XXI, deve se firmar nos quatro pilares da educação contemporânea: aprender a ser; a fazer; a viver juntos e a conhecer.

“Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige a totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes.

Para tanto enuncia sete saberes indispensáveis para o professor:

1 - **As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão**, que consiste na necessidade de se introduzir e se desenvolver na educação o estudo das características

cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades das disposições tanto psíquicas, quanto culturais que conduzem ao erro e a ilusão;

2 - Os princípios do conhecimento pertinente, ou seja, o conhecimento do mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital.

A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz a atrofia da disposição mental natural de contextualizar e globalizar, a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável.

3 - Ensinar a condição humana, a educação do futuro deverá reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.

Implica questionar nossa posição no mundo, como seres vivos deste planeta, dependemos vitalmente da biosfera terrestre; devemos reconhecer nossa identidade terrena física e biológica.

4 - Ensinar a identidade terrena, é necessário aprender a “estar aqui” no planeta: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar, é o que se aprende somente nas culturas singulares.

Transformar a espécie humana em verdadeira humanidade, tornar-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira a sobrevivência da humanidade.

5 - Enfrentar as incertezas, o surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo. O surgimento de uma criação não pode ser conhecido por antecipação, senão não haveria criação.

É por isso que a educação deve se voltar para as incertezas ligadas ao

conhecimento. É preciso interpretar a realidade antes de reconhecer onde está o realismo.

6 - Ensinar a compreensão, o problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. A comunicação não garante a compreensão, há duas formas de compreensão a objetiva e a intersubjetiva.

Compreender significa intelectualmente aprender em conjunto, os obstáculos à compreensão são múltiplos e multiformes: egocentrismo, autojustificação, reduções, a vingança, são estruturas arraigadas no espírito humano, que ele pode e deve superar.

O que favorece a compreensão: o bem pensar, a prática mental do auto exame crítico e a consciência da complexidade humana.

7 - A ética do gênero humano, a sociedade/espécie é não apenas inseparável, mas co-produtoras, uma da outra. Cada um destes termos, ao mesmo tempo, meio e fim dos outros.

A ética deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos: indivíduo, sociedade e espécie, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano.

VII - O PROJETO CEFAM

Segundo Cavalcante, (1994) nos anos 80, já havia alguns estudos e pesquisas denunciando a precariedade de funcionamento da habilitação de magistério. Foi implantado em 1983 pelo MEC em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, como proposta alternativa ao redimensionamento das Escolas Normais.

A desvalorização das políticas sociais e no seu interior a política educacional e social das políticas públicas, resultou na redução progressiva de verbas e na desvalorização profissional e social dos educadores.

A expansão escolar não correspondeu a um avanço qualitativo. Ano após ano soma-se a estas problemáticas a descaracterização dos cursos de professores e consequentemente do profissional da educação.

As determinações oriundas da legislação (5692/71) fizeram com que os atuais cursos normais assumissem a falta de identidade eram mais uma habilitação no meio de tantas outras e o esvaziamento do conteúdo não respondiam nem a formação geral e nem a formação pedagógica. Era uma habilitação de segunda categoria, onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazer cursos que oferecem uma qualificação com mais status.

Os professores que atuavam nos cursos de formação, eram oriundos de cursos de pedagogia ou de licenciatura, esses professores, desconheciam as bases teóricas e metodológicas nas quais foram “formados” sem articulação teórica prática.

Além disso, muitos profissionais que lecionam nos cursos de formação de professores não possuem formação em nível superior, descumprindo os preceitos legais

exigidos.

A falta de estatutos, planos de carreira e definição de piso salarial; velha reivindicação da categoria afastou os candidatos mais habilitados da função docente da escola pública.

Os melhores eram absorvidos pelas escolas particulares e sindicatos.

Estes fatores não são uma problemática recente, tiveram sua origem no final do século passado e foram se agravando sob o impacto de diversos fatores de ordem econômica, social, política e cultural e com a expansão do capitalismo no país e a volta da democratização após a ditadura militar.

O projeto Cefam, acontece em meio a um ambiente de discussões ideológicas e legais, onde teve como participantes vários órgãos ligados à educação: INEP, CENESP, CENAFOR, COAGRI, CRHJP, CAPES, FCBTVE, FDE, INAE, MOBRAL, SEC, SEED e SEINF dentre outras subsecretarias da SEPS.

As recomendações dessas reuniões visavam; formar um currículo de formação integral e com preparo que garantisse a competência necessária ao desenvolvimento da pesquisa pedagógica, articulação entre ensino e pesquisa e professores.

Ao concluir os estudos a escola normal deveria ampliar suas funções, tornando-se o Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos para educação Pré-Escolar e o Ensino de primeiro grau.

A criação do Cefam não visava a criação de uma nova unidade escolar, mas o redimensionamento da mesma escola normal em seus aspectos qualitativos recuperando o caráter esvaziado com a lei 5692/71, como órgãos de pesquisa e de auxílio pedagógico nos sistemas de ensino.

No projeto original são enfatizados aspectos como o desempenho gerencial, estratégias curriculares ampliando a função da escola normal, realização de estudos que fundamentassem a prática educativa, buscando uma educação permanente.

Destaca-se na proposta a preocupação com a articulação da escola normal com o primeiro e o terceiro graus. A escola normal, funcionando como centro captador e disseminador da renovação educativa pretendida.

Os Centros deveriam propiciar condições para que os alunos adquirissem competência suficiente que lhes assegurasse ocupar espaço profissional com a autonomia necessária e o exercício da profissão.

Para a realização do projeto previa-se a promoção de intercâmbio de experiências entre as equipes do MEC, da SEC, das EM e dos IES. A implantação dos Centros deveria ser feita de forma gradual e progressiva, assim os benefícios esperados seriam de longo prazo.

Os primeiros Estados a implementar o CEFAM foram; Minas Gerais, Piauí, e Alagoas, através de cursos de especialização para os docentes e especialistas das escolas normais em suas áreas específicas através de convênios com as Universidades.

Mas alguns entraves foram apontados na implantação dos CENTROS:

- a dificuldade de a escola assumir a postura inovadora,
- a descrença dos docentes em projetos oficiais,
- a carga horária insuficiente para atender às demandas,
- carência de professores especializados,
- atrasos na liberação dos recursos (MEC/SEPS/SDE/COES;1984:15).

Em 1995, diante de um momento histórico de transição da política educacional, os secretários de educação foram substituídos em nível federal e estadual e em decorrência de fato as equipes das secretarias sofreram cortes de significativos recursos financeiros.

Como abrangia apenas seis unidades da federação e a demanda dos demais Estados pelo apoio técnico e financeiro do MEC, se fazia sentir com muita intensidade a SEPS/COES elaborou o Projeto Ajudando a Vencer (1983), houve então a integração do projeto às ações dos Centros (CEFAM)

A execução desta proposta teve a participação dos alunos, professores e especialistas das escolas normais e das escolas de ensino superior e técnico de primeiro e segundo graus das secretarias de educação.

Esse trabalho, porém, teve apenas dois anos de prosseguimento e se findou com o término da gestão administrativa das secretarias Federal e Estadual.

O CENAFOR contratou um grupo de especialistas visando a elaboração da proposta curricular, entretanto, esse grupo trabalhou apenas de maio a novembro de 1986.

Ao final dos trabalhos o CENAFOR, apresentou um documento/relatório (CENAFOR, 1986), contudo o referido documento deixou de incorporar as providências das reuniões efetuadas nos Estados, limitando - se à análise de dados quantitativos, resultando numa visão superficial do projeto CEFAM, ao deixar de fazer uma análise qualitativa dos dados levantados no Estado.

Em 1987, a SESP/MEC, realizou um convênio com a PUC-SP, no sentido de retomar as orientações do CENAFOR, que ao ser extinto (ano), deu origem ao projeto;

Revisão Curricular da Habilitação de Magistério.

A intensão da SESP, era que as propostas oriundas desse convênio, em documento específico, tomassem formas próprias em função das necessidades de cada unidade de Federação.

Os projetos das secretarias foram financiados com recursos da SESP.No caso específico de São Paulo a secretaria desse Estado, procurou apoio financeiro do MEC.

Em 1987, com a mudança de secretários da Educação o repasse de recursos foi modificado. A Exposição de Motivos número 56 de 24/02/86 instituiu o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino de Segundo grau, trouxe o PROTEC e os recursos a partir de então, foram usados para instalação de 200 escolas técnicas individuais e agrícolas.

Surge então o PROHAM (1988), o qual tinha por objetivo promover a melhoria da qualidade dos recursos de habilitação para o magistério, formado por um grupo de técnicos da SESP, inconformados com a falta de recursos destinados aos CEFAM's.

Foi somente no final de 1998, através dos recursos do FNDE que o projeto foi submetido à apreciação do Ministro Hugo Napoleão e teve uma verba própria de apoio e para a consolidação de trinta CEFAM's, que foram distribuídas conforme as carências , assistência e definição dos governos Estaduais compromissadas em dar prioridade ao projeto CEFAM.

Em 1990, o governo do Brasil Novo no governo Collor de Mello se instala, com o objetivo de incluir o Brasil no contexto das economias mais desenvolvidas.(falta hist.)

No campo da educação, instituiu-se o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (MEC, 1991). Ao lado de outras estratégias, temos a revisão da

política de valorização do magistério, que valorizava a formação de professores, enfim como prioridade para o alcance das metas do PNAC.

O CEFAM era o ponto de partida para concretizar a diretriz fundamental; a dignificação da escola pública, por meio do saber docente, da renovação da prática educativa, redefinição do papel social e político da educação, da escola e do professor.

Pela primeira vez na história da formação docente foi implementado o Projeto Bolsa Trabalho para o Magistério, um direito conquistado pelos movimentos docentes no processo de redemocratização do país, através da Exposição de Motivos número 228 de 15/07/91.

O projeto fundava-se nos pressupostos de universalização e melhoria do Ensino Fundamental, através da elevação do nível de formação do professor. A clientela atendida pela rede pública nos cursos de formação é constituída, em sua maioria de pessoas carentes que necessitam, de bolsa remunerada para poder completar e aprofundar a formação docente, portanto o projeto Bolsa de Trabalho para o Magistério, tornou-se meta governamental, mas mesmo assim não resistiu à troca de ministros e num tempo relativamente curto .

Quando existe a intenção de colocar em execução o discurso oficial, este na sua operacionalização encontra impedimentos, tanto de ordem política quanto financeira.

O Projeto CEFAM, como alternativa pedagógica ao redimensionamento da escola normal, é uma proposta político pedagógico que nasceu sob a égide de participação e da responsabilidade compartilhada, mas que encontrou no desconhecimento dos participantes e dirigentes e nas arbitrariedades dos poderes instituídos, nas diferentes esferas educacionais, os seus maiores alçozes e limites.

A LDB* - Lei Darcy Ribeiro sancionada em vinte de dezembro de 1996 de número 9.394, publicada no Diário oficial da União a 23 de dezembro de 1996, Seção I, trouxe para o campo da formação docente avanços, mas também retrocessos.

Segundo Pedro Demo,1997:10/19 "é uma lei "pesada", que envolve muitos interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional. Pode-se sempre argüir que a visão flexível de organização de sistemas corre o risco de permanecer letra morta, por conta da tradição centralizadora da União.

Uma das marcas mais claras do Senador Darcy Ribeiro sempre foi sua "rebeldia", portanto, sempre esteve a idéia de uma Lei que não atrapalhe, já que uma lei assim é ; de um lado, garante espaços; de outro, fechando – se para outros espaços.

Foi avanço, fixar a duração mínima de quatro horas, que devem ser aumentadas progressivamente; o espírito flexibilizador é tratado o " direito à educação e o dever de educar"(arts.4º ss); a extensão progressiva da obrigatoriedade e da gratuidade ao ensino médio (art.4º, II); § 5º do mesmo artigo, abre-se a possibilidade de criar formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independente da escolarização anterior;de todos os modos, o que a lei quer garantir é o acesso de todos, irrestritamente, como aparece no inciso I, do Art. 4º, ao estabelecer o dever do Estado com a educação escolar pública; o artigo 14 fala-se, diretamente que " os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades", essa abertura especifica-se, a seguir: os profissionais da educação deverão participar da elaboração do " projeto pedagógico da escola" (inciso I); as comunidades escolar e local deverão participar nos conselhos escolares ou equivalentes (inciso II) ; mais importante ainda é o Art. 15, que estabelece

" progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público"; embora a valorização do profissional de educação conste, desde sempre, das leis e nunca tenha sido cumprida, dessa vez aconteceram alguns direcionamentos promissores voltados para a melhoria da formação como "aperfeiçoamento profissional continuado"(Art.67,II); o artigo 62 trouxe a perspectiva de "nível superior" para os docentes que atuam na educação básica, reforçado com "graduação plena" dentre outros fatores.

Por outro lado a timidez na proposta da escola de tempo integral;o exagero aludido em não levar em conta a escolarização anterior, que preferem a mera permanência na escola à aprendizagem efetiva;a interpretação equivocada do regime de colaboração entre União, Estado e Municípios, no sentido de um empurrar para o outro a responsabilidade, a flexibilidade pode ser confundida com certo "vale-tudo", seja no sentido de não prestar contas a ninguém, ou a denegrir os níveis superiores; no caso específico do foco deste trabalho a revelia do Art.63 que estabelece a idéia de "institutos superiores de educação", não volte a decair em "licenciaturas curtas", ou coisas do gênero.

Na referida Lei a União tem função importante de coordenação, mas deixa a entender que a educação precisa ser resolvida em nível local descrito em seu artigo 25 propõe que "será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançarem a relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições para seu estabelecimento".

Parágrafo Único "cabe ao respectivo sistema de ensino, a vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecerem parâmetros para o atendimento do disposto neste artigo".

Retoma-se a descentralização e com ela as limitações financeiras e conjunturais de acordo com os interesses de cada legislador.

Demo, 1997:50 demonstra que "Nas questões de formação objeto de estudo deste trabalho, o artigo 62 trouxe a perspectiva de "nível superior" para a formação dos docentes que atuam na educação básica, reforçado com ' graduação plena."

O artigo 63 resgata um pouco a rota moderna ao estabelecer a idéia de "Institutos Superiores de Educação", para a formação de profissionais para educação básica, inclusive programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior, que queiram dedicar-se a educação básica.

Ainda no artigo 62, seu inciso III, aponta os "programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis".Sem dúvida, numa sociedade, capitalista o peso de uma lei se mede principalmente pelos recursos financeiros que mobiliza. Desde a Constituição de 1988, a União é obrigada a aplicar, anualmente, "nunca menos de 18%, e os estados e municípios, 25% em educação".

A gestão democrática recebe ênfase explícita no artigo 14 "participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes"; "asseguram-se progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira." (art. 15)

Apesar disso, ao analisar as relações interpessoais nas reuniões de trabalho coletivo no interior da escola ao qual faço parte, este avanço na letra da lei está longe de ser concretizado, é notável o movimento de disputa entre os professores.

Como bem apresenta Perrenoud (1998),"numerosos professores têm ainda a

tendência para preferir brincar aos reizinhos nos seus reinos – as salas de aula – em vez de partilhar o conhecimento, a prática e a responsabilidade com os colegas, pais e estudantes (Vonk, 1992, p.5).

Ignoram que apenas podem realizar sendo muito otimista a quarta parte do que lhe é apresentado nos cursos de formação, por falta de tempo, de competência teórica ou didáticas precisas e sobre tudo pela dificuldade de orquestrar em tempo real tudo o que seria necessário fazer.

Todo este processo é fruto desta “herança” histórica da formação docente de caráter dual e da diversidade de estabelecimentos de formação.

Saviani (2004; 211) defende que “o orientador é antes de tudo um educador e tem uma atividade em comum, que é a atividade educativa, a atividade educacional”, mas este na maioria das vezes assume uma postura mais próxima do modelo Fordista transportado para educação.

Chauí, 2006: se manifesta sobre a implicação do modelo na educação “Uma organização racional e eficiente, na qual a subida a um novo cargo e a uma nova função signifique melhorar de posição social, adquira mais status e mais poder de mando e de comando. A organização será tanto mais eficaz quanto mais todos os seus membros se identificarem com ela e com os objetivos dela, fazendo de suas vidas um serviço a ela que é retribuído com a subida na hierarquia de poder”.

As estruturas formadas ou construídas a partir da formação estatutos com suas disposições gerais e específicas no que se refere a função de cada profissional ligado à Educação, são uma forma por vezes de formadores cansados do trabalho em sala de aula se afastarem das mesmas esquecendo – se de todos os conflitos diferenças e dificuldades enfrentadas e passam a assumir uma postura distante daquela assumida

em sua formação – o de educar /formar – acima de tudo.

Perrenoud, defende que se a organização escolar arranjasse mais lugar e espaço para um trabalho em comum, ou facilitasse a discussão entre professores é provável que se incentivasse uma nova leitura da experiência educativa. Mas isso não seria o suficiente os professores estão ainda bastante reticentes quanto a discussão das suas práticas com outros colegas.

“Faltam relações de confiança que pressupõem laços de amizade ou sentimentos de pertença a uma equipe pedagógica.”(pág. 44) e isso não se aprende nos cursos de formação atitudes assertivas, dependem do grau de maturidade e de experiência dos formadores e especialistas que assumem a função de coordenação. Esta cegueira, esse faz de conta, deixa de lado durante a formação a resistência, o conflito, os mecanismos de defesa e fuga entre os pares.

Percebe-se a radicalidade frente a concepções distorcidas de educação e ensino sob bases empíricas,” O empirismo (do grego empeiria, que significa : experiência dos sentidos) considera que o real é fatos ou coisas observáveis e que o conhecimento da realidade se reduz á experiência sensorial que temos dos objetos, cujas sensações se associam e formam idéias em nosso cérebro (Chauí ,2006); e discursos ideológicos marcados por chavões traz insatisfação entre os professores em sua prática docente.

Segundo Perrenoud,1997: 149, “ a teoria funciona como grelha de leitura da experiência. Sem permitir que se preveja e controle tudo, ajuda a dar sentido a formular hipóteses interpretativas

O desejo de mudar a escola leva os formadores e as instituições a considerar que preparam para o futuro, que a formação deve neutralizar o que não funciona e os fracassos do sistema educativo.

A reflexão acerca dos problemas nos leva a questão dos valores e as ideologias de cada profissional da educação. - Ideologia entendida segundo (Chaiui, 2006) como “**um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta)que indicam e prescevem aos membros da sociedade o que devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é portanto, um corpo explicativo(representações) e prático(normas e regras, preceitos)de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir estas diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrario, a função ideológica é a de apagar as diferenças como de classes e fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social.**”

Para Saviani,2004: “promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de intervir para ampliar sua liberdade, comunicação e colaboração e a ciência é um instrumento valioso para alcançar tal finalidade”.

Contudo a prática de pesquisa em educação por uma questão histórica fica destinada às universidades ou centros de pesquisa bem longe do centro de desenvolvimento da prática docente – não que este não tenha sua devida importância, não defendo aqui a construção de pesquisa baseada no senso comum – mas como tem se apresentado dificulta a concretização deste sentimento de pertencimento frente ao grupo de professores dentro de um projeto de pesquisa escolar.

Perrenoud (1997), destaca que participar de uma investigação é constatar que se

trata de uma prática social, com apostas lógicas e institucionais, conflitos de pessoas recursos e territórios, fenômenos de poder e de mercado, preso a relações sociais e a uma época e uma cultura. (pág.128)

Outro aspecto da organização das relações de trabalho no interior da escola que poderiam também ser aproveitados e pautados na lei para a construção de uma política educacional voltada para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos condizentes com as necessidades reais da população brasileira em suas especificidades são os chamados "TDC - trabalho docente coletivo, HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico coletivo" e ou nomenclaturas afins destinadas aos momentos de reflexão e troca de idéias - que, diga-se de passagem, não cumprem nem mesmo a função que lhe cabe - ou seja, o envolvimento do coletivo em discussões relevantes à educação e organização curricular que se caracteriza como outro momento de intensas relações de conflito.

Perrenoud (1997) esclarece, contudo que "nenhum professor gosta de ter consciência dos seus momentos de pânico, suas incoerências, suas reações de defesa e embaraço, de stress ou dúvida"(pág.23). Esta é uma realidade vivenciada no interior da escola e que será um dos entraves mais difíceis de ser superado, pois, a maioria dos profissionais se julga mártires capazes de mudar o mundo ou sua auto-estima encontra-se tão alterada que não tem forças para se posicionar é um número reduzido de profissionais que estão no meio termo, mas que não se pronunciam para não se comprometer ou para não criar o conflito, pois, a formação exclui o conflito.

O registro destas reuniões na maioria das vezes é em ata, cuja função é estabelecimento de cobranças, pois, a prática pedagógica está subordinada ao funcionamento do sistema de esquemas geradores de decisões e ou registros de teor punitivo daquilo que não foi cumprido a rigor pelos professores.

"Neste sentido, a criação de escolas numa atmosfera aberta, de um trabalho em equipes pedagógicas, de estratégias de participação, o que coloca em evidência não a tentativa de influenciar os planos e esquemas de ação dos professores, mas o problema dos vários níveis da hierarquia escolar." (Perrenould,1997,pag.148)

Segundo o mesmo autor "a formação de professores só tem hipóteses de se tornar uma força de mudança da escola se adquirir uma força em relação ao sistema, se identificar mais com a necessidade dos utilizadores e dos práticos do que com as necessidades do poder que governa a escola"(pág.96)

Os textos trazidos para as reuniões, em sua maioria são os atos do diário oficial de cada município que temos que cumprir e ou textos escolhidos pela orientadora segundo suas concepções ideológicas e formação profissional, quando esta é dotada de uma formação crítica os momentos de discussão são frutíferos do contrário caímos na mesmice.

Segundo Saviani (2004), "Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada."

Mas como desenvolver todos estes saberes em momentos tão inócuos e vazios de significados para os professores e envolvidos neste processo?

Se na divisão do trabalho são esquecidas as práticas de sala de aula, a diferença, os conflitos e dificuldades?

Uma possibilidade para se resolver este impasse, seria a constituição de um plano de carreira/estatuto pautado em uma só função: a de Professor, as atribuições

administrativas e pedagógicas seriam de responsabilidade deste profissional, e o exercício desta função deveria ser realizada por revezamento, através de eleições democráticas envolvendo professores, alunos, comunidade como um todo, assim seria abolida a divisão do trabalho no interior da escola, as decisões seriam de cunho coletivo, assim como a organização, distribuindo assim o poder, que não ficaria concentrada nos cargos de direção e coordenação – “Chefia”.

Começaria na escola o exercício da cidadania, já que a descentralização de recursos e de organização são uma realidade em nosso momento histórico façamos desta uma aliada na construção de uma escola participativa, na construção de seus objetivos, na gestão de recursos assim como a clareza na apresentação dos resultados e investimentos, para que nossa comunidade saiba fazê-lo com coerência em outras instâncias.

Para tanto seria necessário vincular os estudos desenvolvidos nas reuniões pedagógicas (TDC – HTPC- RP) às instituições Superiores de Ensino, cujo suporte, seria mediado por uma relação de troca de conhecimentos num processo de construção coletiva de educação, pois, somente a formação inicial não será suficiente para modificar o grau de profissionalização e as relações de trabalho no interior da escola.

A remuneração seria cumulativa baseado no tempo de serviço, a capacitação seria algo intrínseca à profissão uma necessidade, não a aquisição de status e/ou gratificações.

Para Chauí (2006), um outro efeito da competência aparece na busca do diploma universitário a qualquer custo. O diploma confere ao que procura emprego a condição de especialista e de competente e uma posição superior na hierarquia de cargos e funções. Dessa maneira a universidade alimenta a ideologia da competência e despoja-

se de suas principais atividades, a formação crítica e a pesquisa.

“Até o fim da década da educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” e define-se o esforço de todos no sentido de caminhar na direção do “tempo integral” nas redes urbanas. (art.87).

Estas idéias podem parecer utópicas para aqueles que vivem num conto de fadas, mas para aqueles que acreditam que a educação é possível e que tem um compromisso político social podem se identificar com estas idéias, contudo, é importante sonharmos, idealizarmos, mas sem perder de vista que enquanto não chegamos a esta evolução epistemológica temos que levarmos em conta a racionalidade “ a falta de realismo é uma ameaça para qualquer concepção exigente da formação dos professores.”Portanto, “só é possível pensar a formação dos professores pensando e repensando constantemente, à luz das ciências humanas – de todas as ciências humanas – às práticas pedagógicas e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas educativos.”(Perrenould, 1997:15)

É importante se ressaltar que mais importante do que diplomar é que a formação seja vista como algo indissociável da profissão e das práticas pedagógicas; além do realismo que é constantemente neutralizado; da tensão entre um ideal de maestria e uma realidade concreta; da organização do trabalho bombardeada pelas múltiplas decisões a nível governamental; do enfraquecimento no dia-a-dia da fidelidade das concepções adquiridas na formação na medida em que os professores se defrontam com os aborrecimentos e cinismos dos mais experientes; da coerência entre os níveis de formação de especialistas e professores em exercício; do enfrentamento das diferenças e dos conflitos; da valorização das concepção das ciências humanas não

como cultura geral mas como base epistemológica imprescindível para a superação de obstáculos; da ruptura com o senso comum, com a psicologia e sociologia espontâneas; compreender que nada é certo e definitivo em uma disciplina científica; que a tarefa do professor encontra-se alterada e que não se trata de ensinar a todos o mínimo, mas que aprendam a tolerar, respeitar as diferenças, coexistir, a raciocinar, a comunicar, a cooperar, a agir; que se deve preparar os novos professores por um lado a compreender sua razão de ser e por outro saber defender-se sem agressividade com concessão à sua identidade profissional; perceber que é ingênuo acreditar que a formação inicial pode ser o único ou principal motor da profissionalização e por fim conscientizar-se que na melhor das hipóteses realizará a quarta parte do que lhe foi fornecido em sua formação.

VIII - Conversa com as autoras

Como o presente trabalho se propõe a uma reflexão sobre os estudos já desenvolvidos no campo da formação de professores, trouxe para este trabalho as autoras: Bernadete A. Gatti e Helena Costa Lopes de Freitas, em primeiro lugar pelo respeito e admiração que tenho pelo trabalho de ambas e em segundo lugar pela competência profissional de ambas e a seriedade pela que tratam do assunto em inúmeras pesquisas apresentadas em nosso tempo refletindo seriamente sobre a formação de professores e o contexto educacional, com ênfase nos trabalhos de Helena Costa Lopes de Freitas por suas idéias virem de encontro com o objeto desta pesquisa, sem desmerecer é claro a contribuição de Gatti.

Helena Costa Lopes de Freitas, possui graduação em Serviço Social pela Pontifícia universidade católica de campinas (1968), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1979), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1993) e pos-doutorado pela Universidade de São Paulo (1996). Atuando principalmente nos temas ; Formação do Educador, Educação e Trabalho, Prática de Ensino e Pedagogia.

Segundo Bernadete A Gatti, a formação e carreira dos professores tem sido até aqui iniciativas pouco produtivas, demandando a responsabilidade de formação para o próprio professor como se este por um passe de mágica desse conta das dificuldades encontradas em sua prática ou em suas relações com a escola.

A formação em serviço também é algo discutível, tem acontecido tão somente para sanar as deficiências de formação do docente e não com o sentido que lhe é peculiar de ampliação e pesquisa para melhora de sua práxis, ou mesmo acompanhar o que já foi pesquisado.

O universo heterogêneo das universidades públicas, estaduais, privadas, confessionais com ou sem tradição, bem como as faculdades isoladas não podem ser ignorados neste contexto, são sistemas paralelos as oficiais, de formação docente.

A distância entre a lei, e a validade educacional gera divergentes interpretações e implementações, é outro ponto de reflexão. Segundo pesquisas empíricas realizadas tanto pela autora como em outras áreas, há uma redução do número de disciplinas de instrumentação pedagógica e grande desarticulação entre elas, os currículos denotam inespecificidades e incoerência entre os objetivos da habilitação; os formadores destes cursos não têm clareza de suas concepções de educação, sendo que 82% das escolas que oferecem o curso de Pedagogia são isoladas, isso somente no estado de São Paulo.

No caso das licenciaturas a autora os intitula de híbridos, pois, a maior parte dos conteúdos específicos tem lugar minoritário no currículo e não se articulam com as demais disciplinas.

A autora apresenta os CEFAM como um curso com qualidades reafirmadas, iniciada em 1988, sua implantação representou um resgate e uma luta de melhora na formação de professores em nível médio. No entanto, no caso do CEFAM de Bauru onde realizei minha formação os diferentes interesses políticos influenciaram este programa.

No município o prédio era localizado junto a Delegacia de Ensino e todos os projetos desenvolvidos no Centro passavam pela Diretora de Ensino que "levantava" a bandeira do PMDB, partido político que estava no poder no estado de São Paulo, como principal responsável pelo sucesso e custeio do instituto. Este espaço de formação deveria ser implantado, assim como as universidades como uma instituição de

construção de conhecimento e de pesquisa, mas como o ensino de segundo grau não se constituía como elemento prioritário no contexto de interesses de investimento, assim como as medidas de formação de professores historicamente não se efetivam com, a seriedade que lhe convém, o projeto não alcançou o êxito esperado.

A autora apresenta também algumas alternativas de educação à distancia em nível superior em estados como de : Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, que ao meu ver não suprem de forma efetiva as necessidades de formação do professor, pois, este se afasta da Universidade.

A Universidade é um espaço que simbolicamente, teoricamente e estruturalmente faz a diferença na formação docente. Estas são medidas paliativas de um problema que deveria ter sido resolvido de forma mais consistente e efetiva, mesmo que para tanto fosse necessário uma construção histórica de anos, pois, são estas mudanças gradativas, pensadas e discutidas que todos necessitam: pesquisadores, docentes e discentes.

Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos que não podem ser enfrentados apenas em níveis de decretos e normas.

“A necessidade de educação continuada faz-se cada vez mais presente, não como já afirmamos no papel da educação compensatória, mas sim, como meio de expansão cultural de formação transdisciplinar.”

Helena Costa Lopes de Freitas, busca uma leitura diferenciada da situação atual pela qual passa os sistemas de formação no Brasil.

Segundo Freitas, “A criação de um sistema federativo de certificação de competência dos professores indica que estamos vivenciando um processo de

flexibilização do trabalho docente comprometendo a luta histórica dos educadores pela profissionalização do magistério”.

Isso por que a reformulação curricular e o tempo de permanência dos professores em estudo atrelados às normas estabelecidas pelos organismos internacionais, tornando-os alvos fáceis das políticas neoliberais.

Os anos 70, e início da década de 80, trouxeram importantes contribuições para o trabalho pedagógico no sentido de clarear a estreita relação entre forma de organização social e escola.

Os anos 80 representam a ruptura com o tecnicismo e dá maior relevância aos contextos histórico-sociais há uma maior participação dos docentes, desenvolvendo uma maior consciência crítica por parte de quem faz educação, procurou superar a dicotomia entre professores e especialistas, pedagogia e licenciatura, a escola avança na direção da superação das relações de poder.

Professores construindo teoria e prática, uma concepção de base comum onde imperava a luta contra a degradação da profissão.

Contraditoriamente os anos 90, foi marcado pela centralização dos conteúdos da escola, em detrimento da escola como categoria de prática, ao centrar no professor a responsabilidade pelo sucesso/fracasso do aluno na escola tornando este mais frágil enquanto categoria profissional.

A criação de um sistema Nacional de educação à distância, só fez piorar ainda mais esta realidade, juntamente com a supervalorização do livro didático enquanto insumo (termo usado pelo Banco mundial baseado nas teorias econômicas) de uma educação de qualidade, trouxe o professor a qualidade de tarefeiro e o orientador

pedagógico a qualidade de capataz da educação.

A resolução CNE/CP nr. 133, em janeiro de 2001 agravou ainda mais esta panorâmica histórica, pois, ao flexibilizar a formação de professores em ambientes que não o da universidade, além de alterar o perfil da formação do especialista e do professor em categorias diferentes legitimou um campo de disputa e de confronto entre os próprios pares que deveriam caminhar conjuntamente em busca de um objetivo comum : a educação de qualidade.

Ao mesmo tempo em que as ações deram legitimação às reivindicações históricas da forma como foram postas trouxeram limitações das possibilidades de ação das instituições, ao formular diretrizes exclusivamente para o curso de professores, separadas do processo de elaboração das diretrizes dos cursos de pedagogia, retira o debate conjunto do processo de formação de professores conquistado nestes anos de luta.

A retirada da formação de professores de dentro da universidade, aliada a não obrigatoriedade da pesquisa, o rebaixamento das exigências para abertura de centros universitários, são fatores que reforçam e afirmam um afastamento de professores de suas categorias de organização e passa a competir com seus pares reforçando mais uma vez o sistema vigente de organização econômica e social.

Muitos colegas encaram a educação como um trabalho voluntário, ou seja, “carregam” as questões sociais mais amplas em suas costas, como se a escola com nossa prática fosse capaz de salvar o mundo, ou ainda buscam nos modismos, soluções mais rápidas para os problemas que tão complexos e alheios a nossa vontade, agindo .

Vejo que ambas as autoras cada qual defendendo seu posicionamento teórico

sob aspectos relevantes neste processo ora mais contundentes como a “Freitas”, ora de forma mais perspicaz como “Gatti” - mesmo aceitando a possibilidade de êxito em alguns cursos de formação à distância - ambas nos abrem espaço para uma discussão atual mais ampla: à observância do processo de formação de professores sob o ponto de vista das questões legais, políticas e orçamentárias as que nos torna ainda mais exigentes na compreensão destes elementos.

É certo que o estado tem profundo impacto na vida das pessoas na sociedade contemporânea, no destino dos indivíduos que são regulados e controlados por agências governamentais e relações de trabalho, portanto, se faz necessário atribuir ao Estado uma posição relevante nas análises políticas e educacionais dentro do contexto da formação docente.

Mas mais certo ainda é a importância da defesa das instituições educacionais de formação e pesquisa e de espaços de debates e discussões acerca da educação vinculadas às instituições de ensino superior equipadas com bibliotecas e material de pesquisa necessária a construção de novos projetos políticos pedagógicos pautados em teorias condizentes com as especificidades de desenvolvimento do nosso país, pois, é nesse espaço que o professor se firmará e se organizará enquanto categoria profissional.

IX - CONCLUSÃO

Um trabalho reflexivo acerca da formação de professores e práticas docentes, sob o ponto de vista da história cultural de nosso país, trouxe elementos concretos da situação pelo qual nossa educação vem se desenvolvendo e buscou acima de tudo ressaltar a questão da formação docente suas especificidades e complexidade.

Portanto é fundamental ressaltar que a formação e prática docente são elementos indissociáveis, são ao mesmo tempo fruto e semente do processo de pesquisa individual e conjunta no seio das Universidades, Estado, Prefeituras e docentes envolvidos neste processo.

A luta é de todos, apesar dos "ranços" e "avanços" da legislação, do caráter de reprodução do sistema de classes e de interesses políticos e financeiros envolvidos neste processo, cabe-nos não perder de vista o nosso compromisso político enquanto profissionais/pesquisadores. Tomando o devido cuidado é claro em não enredarmos por um entusiasmo extremado, nem tão pouco por um pessimismo infrutífero, mas sim buscarmos a defesa de uma educação "genuinamente" brasileira, respeitando as questões de regionalidade e as questões globais que cerceiam esta instituição, mas enfatizar o enfrentamento das problemáticas.

Lembrando que centralização e descentralização da educação brasileira são movimentos que de certo modo inviabilizam a efetivação de uma educação pública para todos e de qualidade retirando-lhe a devida seriedade que esta merece. Mas que União, Estados, Municípios, comunidades locais e docentes num movimento conjunto e coletivo necessitam por necessidade de nosso momento histórico atual desenvolver o enfrentamento com vontade política e a valorização do trabalho, seja este de docentes, pesquisadores e demais envolvidos direta ou indiretamente.

Outro fator importante deste contexto é a defesa da Universidade para o povo,