

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO: O
CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO
MAGISTÉRIO (CEFAM – 1988/2005)**

Marcelo Doneli

Paranaíba (MS)

2022

Marcelo Doneli

**HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO: O
CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO
MAGISTÉRIO (CEFAM – 1988/2005)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Ademilson Bastista Paes

Paranaíba (MS)

2021

D735h Doneli, Marcelo

História da formação de professores no estado de São Paulo: o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM – 1988/2005) / Marcelo Doneli. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2022.
135f.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr Ademilson Batista Paes.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, Mestrado em Educação.

1. Educação. 2. História da profissão docente. 3. Educação paulista. 4. Nova história. I. Doneli, Marcelo. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.98161

Bibliotecária Responsável Susy dos Santos Pereira - CRB 1º1783

MARCELO DONELI

**HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO: O
CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO
MAGISTÉRIO (CEFAM – 1988/2005)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 26/07/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ademilson Batista Paes

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientador - Participação por
videoconferência

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Participação por videoconferência

Profa. Dra. Mariana Esteves de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Participação por videoconferência

Aos meu filhos Vinícius e Júlia...

A minha esposa Adriana, por sua
compreensão e paciência...

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul pela oportunidade da realização do curso de Mestrado em Educação.

Ao orientador Prof. Dr. Ademilson Batista Paes pela orientação ao longo deste trabalho.

A todos os professores das disciplinas que cursei durante o desenvolvimento do mestrado.

À Eliane Alves dos Anjos e Livia Soraia da Silva Leite, bibliotecárias do Centro de Referência em Educação Mario Covas / EFAPE, que mesmo em meio a uma pandemia me atenderam prontamente, disponibilizando documentos importantes para o desenvolvimento desta pesquisa

A todas as pessoas das D.E do Estado de São Paulo que responderam meus e-mails, enviando dados que contribuíram com esta pesquisa.

"(...)esta é uma conquista feita pela união de professores com pais; estamos aqui batalhando até hoje. Conseguimos tudo isso com esforço com muita dedicação e, sabe, tudo isso choca, quando a gente vê que não há resultado. Que adianta formar uma turma de 56 jovens se eles não vão ser aproveitados na Rede Pública? Que adiantou? (...)"

Mãe de aluno do CEFAM

DONELI, Marcelo. História da Formação de Professores no Estado de São Paulo: o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM – 1988/2005). 2022. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2022.

RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa História, Sociedade e Educação, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação Brasileira (GEPHEB), com o objetivo geral de realizar estudo sobre a história da formação de professores no estado de São Paulo tendo como lócus aspectos sobre os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério o CEFAM no período de 1988 a 2005. Mediante uma abordagem histórica, optou-se pela pesquisa documental e bibliográfica, utiliza-se como corpus documental, Legislação federal do período de 1827 a 1971; legislação Estadual de 1988 a 2005; o Diário Oficial do Estado de São Paulo; publicações da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do estado de São Paulo – CENP no período de 1988 a 2000; Documentos enviados pelas Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo do período de 1988 a 2005; Livros artigos, teses e dissertações relacionados a temática. Os resultados apontam que o CEFAM foi concebido como uma proposta progressista e inovadora na área de formação de professores para o ensino primário em um momento político em que o país estava saindo de um regime militar para um regime democrático. O projeto foi uma resposta a várias críticas que a Habilitação Específica para o Magistério – HEM, criada em 1971 vinha sofrendo em relação a seus aspectos qualitativos. Assim conclui-se que esse projeto mesmo com todos os problemas enfrentados durante seus 18 anos de atividade, pode ser considerado um avanço no campo da formação de professores, que poderia ter sido melhor aproveitado pelo governo do Estado.

Palavras-chave: Educação; História da Profissão Docente; Nova História; Educação Paulista.

DONELI, Marcelo. History of Teacher Training in the State of São Paulo: the Specific Center for Teacher Training and Improvement (CEFAM – 1988/2005). 2022. 125 f. Dissertation (Master in Education) – University Unit of Paranaíba. State University of Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2022.

ABSTRACT

In this dissertation, we present the results of a Master's in Education research developed with the Postgraduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS) University Unit of Paranaíba, in the research line History, Society and Education, linked to the Group of Studies and Research in the History of Brazilian Education (GEPHEB), with the general objective of carrying out a study on the history of teacher training in the state of São Paulo, having as locus aspects of the Specific Centers for Training and Improvement of Teaching, CEFAM in the period from 1988 to 2005. Through a historical approach, we opted for documental and bibliographic research, using as a documentary corpus, Federal legislation from the period from 1827 to 1971; State legislation from 1988 to 2005; the Official Gazette of the State of São Paulo; publications of the Coordination of Studies and Pedagogical Norms of the State of São Paulo – CENP from 1988 to 2000; Documents sent by the Education Boards of the State of São Paulo from 1988 to 2005; Books articles, theses and dissertations related to the theme. The results show that CEFAM was conceived as a progressive and innovative proposal in the area of teacher training for primary education at a political moment when the country was leaving a military regime for a democratic regime. The project was a response to several criticisms that the Specific Qualification for the Teaching - HEM, created in 1971, had been suffering in relation to its qualitative aspects. Thus, it is concluded that this project, even with all the problems faced during its 18 years of activity, can be considered an advance in the field of teacher training, which could have been better used by the state government.

Keywords: Education; History of the Teaching Profession; New history; Paulista Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Comunicado abertura de inscrições para professores do CEFAM.....	76
FIGURA 2 – Modelo para primeira matriz curricular do CEFAM.....	82
FIGURA 3 – Matriz curricular do CEFAM de Itapeperica da Serra.....	83
FIGURA 4 – CEFAM - Localização dos centros instalados na grande São Paulo até 1992	93
FIGURA 5 – CEFAM - Localização dos centros instalado no interior do Estado até 1992.....	94
FIGURA 6 – CEFAM – Mapa dos centros espalhados pelo Estado de São Paulo	95
FIGURA 7 – Comunicado de abertura de inscrições para Coordenador pedagógico do CEFAM.....	103

SIGLAS

ATPC – Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo

CEFAM – Centro Específica de Formação e aperfeiçoamento do Magistério

CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

CFE – Conselho Federal de Educação.

COES – Coordenadoria de Ensino Regular de 2º grau

D.E – Delegacia de Ensino

D.R.E – Divisão Regional de Ensino

DEF – Departamento de Ensino Fundamental

HEM – Habilitação Específica para o Magistério

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRHJP – Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação -

SEPS – Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus

USAID – Agencia dos Estados Unidos para o Desenvolvimento

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CEFAM – Relação dos centros instalados na Capital em 1988	87
QUADRO 2 – CEFAM – Relação dos centros instalados no interior do estado em 1988	88
QUADRO 3 – CEFAM – Relação dos centros instalados na Capital em 1989	90
QUADRO 4 – CEFAM – Relação dos centros instalados no interior do estado em 1989	91
QUADRO 5 – CEFAM – Relação dos centros instalados no interior do estado em 1991	92
QUADRO 6 – CEFAM – Relação dos centros instalados no interior do estado em 1992	92
QUADRO 7 – CEFAM – Relação dos centros instalados no interior do estado a partir de 1993.....	94
QUADRO 8 – Quantidade de aulas disponíveis no CEFAM por componente curricular	105
QUADRO 9 – Organização das aulas a serem atribuídas em cada CEFAM instalado	106
QUADRO 10 – Quantidade de professores que atuaram no CEFAM – 1988 a 2005.....	107

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Quantidade de alunos que passaram pelos CEFAM no Estado de São Paulo	112
TABELA 2 – Matrículas de Alunos do sexo feminino a partir de 1996	113
TABELA 3 – Matrículas de alunos do sexo Masculino a partir de 1996	114
TABELA 4 – Taxa de aprovação do CEFAM no Estado de São Paulo	114
TABELA 5 – Taxa de abandono no CEFAM do Estado de São Paulo	115
TABELA 6 – Taxa de reprovação no CEFAM do Estado de São Paulo	115
TABELA 7 – Total de concluintes do CEFAM no Estado de São Paulo	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	26
1.1 Os cursos Normais.....	32
1.2 Os cursos de Pedagogia	42
1.3 Os cursos de Magistério	49
2. O PROJETO CEFAM NO ESTADO DE SÃO PAULO	58
2.1 Contexto histórico da fundação e organização do projeto.....	58
2.2 Objetivos, concepção e função	72
3. A IMPLANTAÇÃO E EXTINÇÃO DO CEFAM NO ESTADO DE SÃO PAULO	85
3.1 Locais (cidades) de oferta e de duração dos cursos.....	87
3.2 Normas para implantação e funcionamento	96
3.3 Corpo docente: aspectos da formação e atuação	103
3.4 Contingente formado, evasão e permanência	108
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	126
Apêndice A – Pedido de dados sobre o CEFAM.....	127
Apêndice B – CEFAMs instalados no Estado de São Paulo entre os anos de 1988 a 2005.....	128
Apêndice C – Relação das Publicações de concluintes do CEFAM no diário oficial até o ano de 2000.....	130
ANEXOS	131
Anexo 1 – Decreto 28.089 de 13 de janeiro de 1988. Cria os CEFAMs no Estado de São Paulo	132
Anexo 2 – Resolução 99 de 08/12/2000 – altera a forma de ingresso no CEFAM.....	133
Anexo 3 – Resolução se 119 de 7/11/2003 – extinção do CEFAM no estado de São Paulo	134
Anexo 4 – Notícia sobre a extinção do CEFAM.....	135

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem origem em minha pesquisa de mestrado desenvolvida na Universidade Estadual do Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e a linha de pesquisa História, Sociedade e Educação sob orientação do Prof. Dr. Ademilson Batista Paes cujo o tema é a história da formação de professores no estado de São Paulo com foco nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) do estado em questão.

O interesse pela formação de professores, faz parte da minha constituição enquanto profissional da educação já que minha primeira formação como professor foi realizada no CEFAM da cidade paulista de Fernandópolis e anos mais tarde, já graduado em pedagogia fui contratado como professor neste mesmo CEFAM para ministrar as disciplinas de História da Educação, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Orientação de Estágio.

Como professor do CEFAM tive meus primeiros contatos com questões relativas à formação de professores, era o ano de 2003. Em novembro do mesmo ano foi publicada no diário oficial do estado a resolução SE 119 que deu fim a todos os cursos normais e ao CEFAM no estado. O pouco tempo que passei com professor no CEFAM, contribuiu muito para minha formação profissional e para minhas reflexões acerca da formação de professores.

Após essa breve, mas intensa experiência, segui minha carreira no magistério como professor de educação infantil da rede municipal de Fernandópolis, onde as discussões sobre a nossa formação continuaram intensa nas reuniões de Aulas de Trabalho Pedagógicos Coletivo (ATPC), mais tarde em 2013, aceitei o cargo como Coordenador Pedagógico na escola em que prestava serviço e dois anos depois, passei no concurso de Diretor de Escola. Assumir a responsabilidade por uma instituição escolar, fez com que eu aproximasse mais com as questões inerentes a formação de professores. Portanto, o tema formação de professores sempre esteve muito presente durante meus vinte e quatro anos de carreira como profissional do magistério. Hoje, enquanto gestor escolar e assistente técnico da Secretaria Municipal de Educação no município de Fernandópolis, vivencio um novo momento histórico na formação de professores e participo intensamente das discussões sobre as questões desta formação. Nestas discussões sempre percebi, mas não com muita clareza a importância do processo histórico na formação docente.

A constatação ainda não muito clara da importância dos processos históricos nas questões que norteiam a formação de professores nos dias atuais, me fizeram buscar o mestrado em educação em uma linha que enfoca estudos sobre história e historiografia da educação.

Iniciei como aluno especial no segundo semestre de 2018 na linha história, Sociedade e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade universitária de Paranaíba¹. No primeiro semestre de 2019 cursei mais uma disciplina como aluno especial na mesma linha do programa². Os estudos e a reflexões proporcionadas nas duas disciplinas foram decisivos para meu ingresso no segundo semestre de 2019 como aluno regular na linha História, Sociedade e Educação do programa³.

Os estudos propostos ampliaram minha percepção sobre a importância do passado na constituição do presente e que investigações neste sentido, poderiam trazer algumas respostas de forma a contribuir com as discussões sobre os problemas enfrentados hoje no campo da formação de professores. A partir dessas inquietações interessei-me por investigar a história da formação de professores no estado de São Paulo com foco no CEFAM, já que o mesmo teve papel importante na constituição do magistério paulista.

Em levantamento preliminar de documentos, delimito o período de 1988⁴ ano em que o CEFAM foi criado no estado de São Paulo até 2005⁵, ano em que o mesmo foi extinto. O interesse pelo CEFAM se justifica, por tratar-se de um projeto singular e de importância naquele período do cenário paulista.

Após um levantamento prévio sobre o estado do conhecimento referente ao tema, alguns estudos foram localizados, dos quais posso destacar: BARBON (1991); MOURA (1991); CAVALCANTE (1992); GOUVEIA (1992); GOMES (1993); BOLANHO (1995); PEREIRA (1995); BARROS (1995); ROCHA (1996); SILVA (1996); SOUZA (1996); VIANA (2000); ARNON (2001); MARKUNAS (2004); SANTOS (2004); MOREIRA (2008); CAMPELO (2009); SILVA (2015); BARROS (2017).

Antônio Domingos Barbon (1991) na dissertação de mestrado “Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério em São Paulo: o Núcleo de Rio Preto”, faz a apresentação do projeto CEFAM implantado no estado de São Paulo no ano de 1988 com foco no Núcleo de Rio Preto. O autor faz um estudo sobre as propostas teóricas elaboradas pela secretaria de educação do estado de São Paulo e sua implementação na prática por parte de professores e alunos. A partir de sua análise, conclui que projeto CEFAM é viável, por tratar-

¹ Disciplina Tópicos Especiais em História, Sociedade e Educação: Gênero e educação ministrada pela prof.^a Dr.^a Tânia Regina Zimmermann.

² Disciplina Tópicos Especiais em História, Sociedade e Educação: Historiografia da Educação Brasileira, arquivos e fontes ministrada pela prof.^a Dr.^a Estela Natalina Mantovani Bertolotti.

³ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade universitária de Paranaíba.

⁴ Decreto n. 28.089, de 13 de janeiro DE 1988.

⁵ Resolução SE 119, de 07 de novembro 2003.

se uma alternativa para formação de novos professores, mas ao mesmo tempo levanta o problema de quem conduzirá esse processo de formação de novos professores numa estrutura educacional tradicional.

Maria Isabela gerth Landell de Moura (1991) na dissertação de mestrado “Centro de Formação Específico e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) no Estado de São Paulo”, faz uma análise da trajetória histórica de criação do projeto CEFAM no estado de São Paulo, buscando identificar suas contribuições para a melhoria da formação de professores. A autora utiliza como procedimentos metodológicos a análise documental, resgate de memória e observação participante para formação de um diagnóstico sobre os cursos de formação de professores no Estado de São Paulo. Conclui que esse projeto tem o objetivo de dar prioridade ao preparo adequado do professor da pré-escola e das séries iniciais do primeiro grau.

Margarida Jardim Cavalcante (1992) na dissertação de mestrado “Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam): um projeto de construção”, faz um resgate histórico sobre a gênese do projeto CEFAM implantado pelo Ministério da Educação a partir de 1983. No estudo a autora faz uso da legislação para apresentar os antecedentes, concepção, implantação e evolução do projeto no Brasil. A autora conclui que após estudada a situação atual dos centros, os mesmos devem receber melhor acompanhamento e serem avaliados para fortalecer as ações desenvolvidas.

Maria Elena de Gouveia (1992) na dissertação de mestrado “Caracterização da disciplina Psicologia da Educação para a formação de professores do 2º grau no âmbito do Centro Específico para Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam)”, faz uma caracterização da disciplina de Psicologia da Educação para a formação de professores no âmbito dos CEFAMs no estado de São Paulo. Utilizou como procedimento de investigação a análise das propostas curriculares desenvolvidas para essa disciplina e a aplicação de questionários. A autora conclui o trabalho fazendo um levantamento das dificuldades encontradas para ministrar a disciplina e aponta sugestões para seu aprimoramento.

Lúcia Helena Andrade Gomes (1993) na dissertação de mestrado “O projeto Cefam: a busca de despertar em educadoras um sonho possível”, desenvolve um estudo sobre o projeto CEFAM implementado pelo estado de São Paulo com o objetivo de melhorar a qualidade da formação de professores. Utiliza como metodologia os documentos oficiais produzido sobre os centros. A autora conclui que o projeto CEFAM, necessita de cuidado por parte de todos os envolvidos e propõem uma política educacional de priorização do curso para viabilização de uma proposta de tarefa coletiva para que o projeto se viabilize no cotidiano escolar.

Neusa Aparecida Bolanho (1995) na dissertação de mestrado “A formação do docente das séries iniciais da escolaridade: o debate de 1970 a 1992 e o Projeto Cefam-SP”, faz um enfoque das discussões ocorridas nas várias instâncias educacionais, no período de 1970 a 1992, como também do projeto CEFAM em São Paulo. O estudo tem como objetivo analisar sobre quais, concepções, diagnósticos e preocupações a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, trabalhou ao propor a implantação do projeto no estado e se com a implantação do projeto essas preocupações foram respondidas e superadas. Os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa foram a produção especializada veiculada em periódicos, relatórios, palestras de congressos, dispositivos legais e documentos oficiais sobre o projeto CEFAM. A autora conclui que o debate do período teve como objetivo propor melhorias que contribuíssem para a formação de professores da pré-escola e das séries iniciais do ensino fundamental.

Otaviano Afonso Pereira (1995) na dissertação de mestrado “CEFAM: da denúncia ao anúncio”, o autor faz um estudo sobre a implantação do projeto CEFAM no Estado do Espírito Santo após a descaracterização da escola normal pela Lei nº 5.692/71. Autor conclui que para a implantação do CEFAM no estado do Espírito Santo será necessário apoio irrestrito por parte do governo, através da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, da Universidade Federal do Espírito Santo e do Ministério da Educação e Cultura e que essa implantação sofrerá todos os problemas oriundos dos processos de mudanças, mas com certeza o projeto trará uma melhoria na qualidade do ensino.

Maria José Vieira Barros (1995) na dissertação de mestrado “Análise dos cursos de formação de professores no Brasil: o trabalho pedagógico no CEFAM de Marília”, fez um estudo sobre a situação dos cursos de formação de professores no Brasil usando como base as práticas pedagógicas desenvolvida no CEFAM de Marília. A pesquisa se apoiou no método dedutivo através de observações em sala de aula e conversas com professores, alunos e gestores escolares. Como aporte teórico se baseou nas ideias de SAVIANI (1993); BRANDÃO (1982); MELLO (1983); TANURI (1987); SOUZA (1983); MIDÉIA (1983); CAMPOS (1997); WEREBE (1957); PINHEIRO (1969); SILVA E DAVIS (1993); ALVES (1985); FUSARI (1989) entre outros. A autora conclui que ao fazer a comparação do curso de habilitação específica para o magistério (HEM) com o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) constatou que o último foi um grande avanço em relação ao primeiro nos aspectos qualitativos relacionados à formação de professores.

Simone Albuquerque da Rocha (1996) na dissertação de mestrado “Habilitação Magistério em Mato Grosso: o caso do CEFAM de Rondonópolis” faz um resgate histórico

sobre Projeto CEFAM no estado do Mato Grosso, implantado em 1988 com foco no CEFAM de Rondonópolis. Foi utilizado um estudo detalhado para registrar o desenvolvimento do CEFAM da Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus através de um grupo de estudo de professores desta escola. A autora conclui que o CEFAM estudado se apresenta como uma proposta de superação e inovação e que a união dos educadores é importante na luta rumo a formação do professor da escola pública.

Débora Catarina Silva (1996) na dissertação de mestrado “As tendências na formação do professor do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM): um estudo em Corumbá, Mato Grosso do Sul”, teve como objetivo verificar, quais tendências se configuram na questão da formação de professores com a implantação do projeto CEFAM em Corumbá (MS), no período de 1989 a 1993. A autora usou como procedimento a pesquisa nos principais periódicos nacionais de educação – Revista da Ande, Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade e Em Aberto; estudo das políticas públicas de formação do professor, análise das propostas de formação do professor contidas nos projetos, programas e planos de governo, nos níveis federal e estadual; análise de documentos do projeto CEFAM de Corumbá, entrevistas com o pessoal envolvido na implantação e desenvolvimento do projeto. Conclui que a implantação do projeto em Corumbá possibilitou a construção de uma escola normal voltada para a sua realidade concreta – o ensino fundamental.

Claudete Cameschi de Souza (1996) na dissertação de mestrado “A formação do alfabetizador no CEFAM de Três Lagoas-MS: entre a tarefa de ensinar a aplicar o novo e a mudança nas relações de ensino”, faz um estudo sobre a formação do professor alfabetizador no CEFAM da cidade de Três Lagoas no estado do Mato Grosso do Sul através de uma análise da história da implantação desse centro, sua estrutura administrativa e curricular, o trabalho docente e a avaliação que se faz do centro. Foi utilizada como metodologia a pesquisa etnográfica com abordagem qualitativa e estudo de caso. A autora conclui que embora os professores estejam abertos a mudanças, a falta de conhecimento suficiente sobre as novas metodologias de alfabetização leva os professores a praticar inconscientemente aquilo que querem superar ou substituir.

Odaléia Aparecida Viana (2000) na pesquisa de mestrado “O conhecimento geométrico de alunos do CEFAM sobre figuras espaciais: um estudo das habilidades e dos níveis de conceito”, faz um estudo sobre o conhecimento de geometria construído pelos alunos do CEFAM e que serão desenvolvidos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A autora utilizou como metodologia para coleta de dados, questionário e testes estatísticos fazendo a interpretação desses dados com base em teóricos como VAN HIELE (1986); PIAGET (1993);

VYGOTSKY (1995); BRITO (1996) e KLAUSMEIER (1977). A autora conclui que o ensino de geometria está ligado com a formação inicial do professor, pois o mesmo precisa desenvolver tal conhecimento com autonomia intelectual a fim de promovê-lo aos seus futuros alunos.

Maria Eliza Brefere Arnoni (2001) na tese de doutorado “A prática do estagiando do magistério na perspectiva da práxis educativa: uma análise do estágio supervisionado do CEFAM de Jales”, tem como objetivo demonstrar a relevância de colocar o trabalho do estagiando do CEFAM dentro de uma perspectiva da práxis educativa. A pesquisa teve como locus de investigação o CEFAM da cidade paulista de Jales. Para a realização da pesquisa a autora fez uso da legislação e documentos oficiais que falam sobre o assunto, como também, pesquisa de campo através da observação das aulas de enriquecimento curricular de didática relativa ao estágio supervisionado além do uso de questionários e entrevistas. Como aporte teórico utilizou as ideias de FAZENDA (1990); GATTI (1997); FREITAS (1996); LEFEBVRE (1979); VÁZQUEZ (1990) e KOSIK (1995). A autora conclui afirmando que, a docência deve ser valorizada como atividade de estágio, sendo um dos "locus" onde a identidade profissional do professor começa a ser construída através da vivência e compreensão das atividades teórico-práticas de formação, as quais, enquanto decisões e ações do estagiando, resultam em sua prática pedagógica.

Mônica Markunas (2004) na dissertação de mestrado “A gestão escolar democrática no CEFAM Butantã: um estudo de caso”, faz um estudo sobre o desenvolvimento das práticas de gestão escolar no CEFAM Butantã na cidade de São Paulo. O estudo realizado pela autora seguiu a perspectiva de um estudo de caso etnográfico, dentro da concepção democrático-participativa, utilizando com aporte teórico autores como: PIMENTA (1994); VIVIANI (1996); BERTIER (1997); ROCKENBACH (1999); HIGA (1997); Sampaio (1999); CARRER (1999); ZENUN (2004); ALVES (2001); LIBÂNEO (2001); DIA-BORDENAVE (1983); PARO (2001); BARDIN (1977); MINAYO (1994). A autora conclui que a gestão do CEFAM Butantã se identificou com o modelo democrático-participativo com uma tendência auto gestonária, pois ficou comprovado que as decisões de importância para o centro, eram tomadas no coletivo.

Marisa Aparecida Pereira Santos (2004) na tese de doutorado “CEFAM: que tipo de prática docente produziu”, pesquisou a formação de professores egressos do CEFAM da cidade Paulista de Bauru, Estado de São Paulo, com o intuito de verificar que tipo de prática docente essa formação produziu. A autora usou como aporte teórico as ideias de educadores da década de 80 e 90, como Saviani, Nildelcoff, Freire, Cousinet e Emília Ferreiro, e autores que na época norteavam as discussões sobre a formação de professores no Brasil, dentre eles; Pimenta, Libâneo, Penteadó, Schön, Nóvoa, Contreras, Sacristán e Charlot. Utilizou como

procedimentos o levantamento de dados quantitativos, através da aplicação de questionários e também a pesquisa qualitativa através da observação das práticas de ensino dos egressos que estão atuando na Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede municipal de Bauru. A autora conclui que o CEFAM preparou bem seus egressos, mas deixou a desejar na questão da formação teórica e que a rede pública de ensino fez um aproveitamento precário desses egressos.

Diego Moreira (2008) na dissertação de mestrado “Trajetórias de formação e profissionalização de egressos do CEFAM de São Miguel Paulista”, faz um estudo sobre a trajetória dos egressos do CEFAM de São Miguel Paulista após a lei 9396/96. O autor utilizou como procedimentos a pesquisa de campo para o levantamento dos dados com também o uso de questionários. As informações coletadas foram analisadas com base em autores como Nóvoa, Garcia, Enguita, Ozga & Lawn, Apple, Huberman, Marin, Giovanni, Guarnieri, entre outros. O autor conclui que apesar dos egressos estarem atuando na rede pública de ensino como o projeto previa e que, também, as referências feitas pelos egressos em relação a formação oferecida pelo CEFAM sejam essencialmente positivas não foi possível afirmar que o fato de ser formado no CEFAM dá a esses egressos uma marca diferenciada

Katia Malena Sampaio Campêlo (2009) na dissertação de mestrado “CEFAM: Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério: homoerotismo, indisciplina e panoptismo - histórias de vida de jovens normalistas em regime integral no Instituto de educação do Ceará (1992- 1995)”, faz um estudo sobre as práticas de homoerotismos, disciplina, indisciplina e panoptismo das histórias de vida das alunas do CEFAM no estado do Ceará entre os anos de 1992 a 1995. A autora utilizou como metodologia o levantamento de documentos da época. E posteriormente realizou o cruzamento de fontes documentais, pesquisa oral e análise do discurso, utilizado como fundamentação teórica FOUCAULT (1997) THOMPSON (2002), ORLANDI (1997), LOURO, NECKEL E GOELLNER (2003) ORLANDI (1997). A autora conclui afirmando que no interior do Instituto de Educação do Ceará no período de tempo estudado, o controle do tempo e espaço são importantes na questão da disciplina ou indisciplina. O tempo e o espaço sevem como delimitador de lugares, o que se pode ou não fazer, os tipos de pessoas que podem transitar ou não por esses lugares em determinados tempos.

Marinéia dos Santos Silva (2015) na dissertação de mestrado “Sobre a formação de professores das séries iniciais na região de São José do Rio Preto – SP na ocasião dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM)”, com o objetivo de elaborar um mapeamento (histórico) sobre a formação e atuação dos professores de Matemática

no Brasil, faz uma análise sobre os perfis dos docentes e discente do CEFAM das cidades Paulistas de São José do Rio Preto, Votuporanga, Fernandópolis e Jales, abordando questões de descontinuidades, continuidades políticas, propostas implantadas, quadros curriculares e vivências de professores no período. A autora utilizou como metodologia a história oral e como referencial teórico, autores como: Cury (2011); Albuquerque Júnior (2007); CERTEAU (2011); GARNICA (2010) e MARTINS-SALANDIM (2012). A autora conclui que o estado ao longo das décadas tenta reduzir sua responsabilidade diante dos problemas educacionais já que a formação de professores sempre foi pensada e concretizada de maneira a não provocar rupturas no sistema educacional, ou seja, na medida em que novas legislações são decretadas, elas não são cumpridas como pensadas nas propostas e, conseqüentemente, são inviáveis ao serem implantadas nas escolas ou nos cursos de formação de professores.

Mariana Spadoto de Barros (2017) na dissertação de mestrado “Uma história da disciplina Didática do CEFAM de Marília e a formação inicial de professoras coordenadoras pedagógicas (1990 a 2002)”, faz um estudo histórico sobre a disciplina de didática no CEFAM da cidade Paulista de Marília entre os anos de 1990 a 2002. A autora utilizou como metodologia a pesquisa oral e bibliográfica, como também, análise de fontes documentais; utilizou como aporte teórico os trabalhos de BELLOTO (1979); CERVEL (1991); GOODSON (1995); JULIA (2001); LIBÂNEO (2001); PIMENTA (2012) e FRANCO (2012). Como conclusão da pesquisa a autora afirma que as finalidades reais de ensino da disciplina de Didática devem estar relacionadas à vivência prática da docência, atrelada às reflexões realizadas no cotidiano.

Com este levantamento, podemos perceber que as pesquisas relacionadas ao CEFAM estão situadas entre 1991 a 2017, e, que apesar dos descritores história, história da educação e formação de professores constarem na maioria das pesquisas relacionadas, constata-se que nenhuma delas abordou o tema história da formação de professores com base no CEFAM do estado de São Paulo entre 1988 a 2005.

O problema que norteia esta pesquisa é compreender as características e especificidades do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, considerando aspectos de sua implantação no Estado de São Paulo.

Portanto ao tratar o tema dentro de uma abordagem histórica tenho como objetivos geral pesquisar a história da formação de professores no Estado de São Paulo tendo como lócus o CEFAM entre o período de 1988 a 2005 e como objetivos específicos:

- Elencar os procedimentos metodológicos de localização, organização, seleção e tratamento das fontes;

- Compreender o cenário histórico da fundação e organização do CEFAM no estado de São Paulo;

- Levantar dados sobre o quantitativo de cursos, do alunado (gênero, ingresso, permanência, evasão), do corpo docente e componentes curriculares.

A hipótese que conduziu esta pesquisa é a de que o CEFAM foi implantado no Estado de São Paulo como uma resposta de solução aos graves problemas que a escola de 1º grau vinha passando naquele contexto e que o mesmo foi um projeto voltado para atendimento das classes populares.

Em relação a delimitação temporal, foi levado em conta o período em que o projeto foi criado através do decreto 28.089 de 13 de janeiro de 1988 até a publicação da resolução SE 119 de 7 de novembro de 2003 que levou a extinção do CEFAM no ano de 2005.

Utilizei como fontes principais: leis, relatórios, ofícios, documentos oficiais, publicações da imprensa oficial do Estado de São Paulo, relatórios de quantidade de formandos por turma, documentos orientadores sobre o projeto, entre outros dados que permitam levantar aspectos da formação de professores realizada pelo centro até o seu fechamento definitivo no ano de 2005. A busca por esses documentos se deu na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no Centro de Referência Mario Covas e nas Diretorias de Ensino do estado em que os CEFAM estavam vinculados.

No trabalho que realizei com as fontes, tomei como base a operação historiográfica definida por Certeau (1982) que reside na procura e separação dos documentos e sua organização de forma a dar sentido na construção do objeto histórico.

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em "documentos" certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em "isolar" um corpo, como se faz em física, e em "desfigurar" as coisas para constituí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto, proposto a priori. (CERTEAU, 1982, p.80)

Neste sentido, para realizar o mapeamento dos centros em todo estado, utilizei documentos elaborados pela CENP nos anos de 1988 a 1992 cruzado com dados de publicações no diário oficial do Estado de São sobre a criação dos centros. Cada um desse documentos traziam alguma informação sobre a instalação dos centros que juntas colaboraram para elaboração do quadro com a localização de todos os centros instalados no Estado entre os anos de 1988 a 2005.

A confecção deste quadro foi um ponto importante para pesquisa, pois possibilitou a realização do pedido de informações e documentos sobre os centros, diretamente para as diretorias de ensino que eram responsáveis pelo menos.

Nesta fase da pesquisa precisei levar em consideração os estudos que fiz de Ginzburg (1989) a respeito do paradigma indiciário, já que me deparei com problemas para realizar o levantamento de dados sobre aspectos dos professores que lecionaram no CEFAM como também do alunado. Em relação aos professores, tive que juntar vestígios de várias informações que encontrei em documentos diversos como o Diário oficial do Estado de São Paulo, os Documentos orientadores da CENP, documentos fornecidos pelas D.Es e os Microdados do Censo Escolar dos anos de 1996 a 2005.

Em relação aos alunos, a pesquisa seguiu o mesmo caminho de juntar informações, pois a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo publicou no Diário Oficial do Estado a lista de concluintes do CEFAM até o ano de 2001, após esse ano a possibilidade de consulta a estas listas deixou de existir. A pesquisa no Diário Oficial do Estado para realização de levantamento de dados sobre os concluintes do CEFAM, possibilitou a confecção de um quadro⁶ com todas as datas das publicações dos concluintes.

Para conhecer aspectos sobre a implantação e funcionamento do CEFAM realizei pesquisa na Biblioteca do Centro de Referência Mario Covas, local onde estão arquivados todos os documentos relativos ao CEFAM no Estado de São Paulo. Com base nesses dados foi possível averiguar que o projeto surgiu como alternativa de formação de qualidade para professores da pré-escola e primeiras séries do ensino fundamental, passou por vários ajustes durante sua vigência, mas teve nas discontinuidades políticas seu maior alçoz.

A questão da descontinuidade nos projetos voltados para formação de professores parece ser algo recorrente durante toda a história da educação brasileira. Um novo projeto sempre surge em detrimento de outros, sempre com a promessa de entregar algo melhor e o que já vinha sendo feito é desconsiderado. As discussões sobre o assunto são muito nítidas no meio educacional quando o assunto é formação inicial de professores para educação infantil e primeiras series do ensino fundamental.

Neste sentido acredito que o estudo do passado é fundamental para que se possa entender a discussões sobre as recentes políticas públicas voltadas para formação de professores, principalmente nos dias atuais, com a homologação da nova Base Nacional Curricular Comum⁷ e com a nova resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de

⁶ Ver Apêndice C

⁷ Parecer CNE/CP Nº: 15/2017 homologado pela Portaria nº 1.570, de 21/12/2017

Professores da Educação Básica aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)⁸. Portando essa pesquisa pode contribuir tanto para a história da formação de professores do passado como para o presente desta história. Assim sendo, essa dissertação está organizada da seguinte forma:

No Capítulo 1 tendo como base atos legais, levantarei alguns aspectos que constituíram a história da formação de professores no Brasil dividido em três tópicos. No primeiro, aborda-se os cursos normais desde seus primórdios até sua completa descaracterização com promulgação da lei 5692/71, o segundo dá ênfase ao curso de pedagogia criado no ano de 1932 nos Distrito Federal e em São Paulo, o terceiro tópico versa sobre a Habilitação Específica para o Magistério criada com a lei 5692/71 para substituir o curso normal.

O Capítulo 2 discorrerá sobre a implantação do projeto CEFAM no Estado de São Paulo em dois tópicos. No primeiro trarei o contexto histórico que deu origem ao projeto CEFAM e como o mesmo foi organizado, no segundo levantarei informações que demonstram a que se destinava o projeto CEFAM e sua concepção de formação de professores durante os anos de sua existência.

No Capítulo 3, apresentarei os dados sobre o CEFAM no estado de São Paulo desde a sua implantação em 1988 até sua extinção no ano de 2005. O capítulo está dividido em quatro tópicos: no primeiro serão apresentados dados sobre locais e duração dos curso, no segundo apresentarei as normas regimentais que norteavam o pressupostos filosóficos de organização e funcionamento do CEFAM no Estado de São Paulo, no terceiro levantarei aspectos sobre o corpo docente que atuaram nos centros até sua extinção e o quarto apresentarei dados sobre o alunado dos centros, desde a sua criação até sua extinção com quantidades de alunos que passaram pelo CEFAM entre os anos de 1988 a 2005, quantidades de formandos entre os sexos masculinos e femininos, e índices de evasão e repetência.

⁸ Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019 - (BNC-Formação)

1. HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Neste capítulo como forma de situar a trajetória dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, dentro do contexto histórico das ações relativas à formação de professores no Brasil, penso ser necessário fazer um retrospecto da trajetória dos cursos criados em nosso país que tinham como objetivo formar professores para instrução primária.

Antes, porém, como forma de introduzir o contexto em que as primeiras escolas específicas para formação de professores foram criadas no Brasil, vou pontuar alguns marcos que possibilitaram o desenvolvimento da ideia de uma escola de formação de professores na modernidade.

De acordo com Nóvoa (1991), na civilização medieval a transmissão da cultura era feita dentro de grupos sociais específicos, onde as novas gerações aprendiam através das interações cotidianas com os adultos a reproduzir as características e normas culturais da vida coletiva do grupo em que viviam, ou seja, não tinha uma intenção explícita de educar. A educação enquanto projeto explícito de transmissão cultural é um fenômeno relativamente recente. (NÓVOA, 1991, p.116).

Tardif (2013), coloca que a escola estrutura da forma que a conhecemos hoje tem suas origens na Europa nos séculos XVI e XVIII como consequência das reformas religiosas da época, seguido do advento da sociedade urbana. Essas instituições surgiram na forma de pequenas escolas responsáveis pela educação primária e de colégios responsáveis pela educação secundária.

Esses novos estabelecimentos se multiplicaram rapidamente e, antes da Revolução Francesa (1789), a Europa do antigo regime já está coberta de uma vasta rede de pequenas escolas e de colégios. Esta rede é composta principalmente por estabelecimentos privados colocados sob a tutela das Igrejas e das comunidades locais. O ensino está, então, principalmente entregue às comunidades religiosas protestantes e católicas... (TARDIF, 2013, p. 554)

Nesse sentido, essa sociedade moderna, caracterizada pelo surgimento de numerosas cidades como polo da vida econômica, povoada por uma civilização moderna com possibilidades de novos modos de vida, foram cruciais para o desenvolvimento da educação sistematizada.

“Uma série de eventos justifica a reaparição da preocupação educativa que começa a se manifestar no século XV. Desde os séculos X – XI, assiste-se no Ocidente a um renascimento do comércio, à emergência do mercador

enquanto “centro” da vida econômica e a um espetáculo que não se verá jamais, a criação de cidades, espantosamente numerosas, nas quais vão desabrochar um novo modo de vida e uma civilização urbana” (NÓVOA, 1991, p.110)

Esse contexto de emergência de uma sociedade urbana e de mudanças notáveis ligadas as novas relações com o trabalho, a criação e costumes relacionados ao corpo e regras morais que ditam os comportamentos, criaram um modelo de homem civilizado e de homem não civilizado, surgindo, assim, uma nova concepção de criança como um ser natural (não civilizado), viciosa e imoral que para chegar ao ideal de homem civilizado precisava passar por um ação educativa, como também pelas formas de controle e correção dos indivíduos (sociedade disciplinar). É nesse contexto apresentado no texto de Nóvoa (1991), que nasce a escola moderna com fins de educar de forma sistematizada as crianças para corresponder aos padrões do homem civilizado.

Tardif (2013) afirma que as pequenas escolas e colégios criados para educar as novas gerações de homens mordemos, ficaram sob responsabilidade da igreja que impunha seu modelo cultural educativo até o final do século XVIII. Nessas escolas predominava a educação primária. Tratava-se de pequenas escolas administradas pelas comunidades religiosas, onde ser professor era uma atividade de fé desenvolvida em tempo integral pelos próprios religiosos que faziam parte da igreja.

O ensino está, então, principalmente entregue às comunidades religiosas protestantes e católicas, pois não é senão no século XIX que na maioria dos países europeus e norte-americanos homens e mulheres leigos começam realmente a ensinar, estando estes quase sempre confinados nas pequenas escolas elementares.

Como concebemos o ensino nessa época? Ele é essencialmente uma “profissão de fé”, no duplo sentido da palavra profissão:

- Primeiramente, professar é exercer uma atividade em tempo integral. Isto significa que os religiosos formam comunidades cuja principal função, ou até mesmo a única, é ensinar. Ensinar torna-se uma ocupação de tempo integral naquele momento e homens e mulheres a ela consagram sua vida.
- Em segundo lugar, professar também é, naquele momento, exprimir sua fé, torná-la pública em sua vida e por sua conduta moral como professor. (TARDIF, 2013, p. 554)

Quem eram os professores dessa época? O trabalho docente era um ato de fé e muito diferente dos colégios organizados para formação das elites sociais, nas escolas primárias, predominantes na época, esse trabalho era delegado as mulheres que tinham a missão de moralizar as crianças para que seguissem o caminho da fé. De acordo com Tardif (2013) trabalhar nessas escolas era considerado uma vocação.

Com a vocação, a mulher que se dedica ao ensino está a serviço de uma missão mais importante do que ela: Deus. Isso significava primeiramente que a professora não estava lá em princípio para instruir (ou seja, transmitir saberes dirigindo-se à inteligência das crianças), mas para moralizar e manter as crianças na fé. O ensino na idade da vocação era, portanto, essencialmente, um trabalho moral consistindo em agir profundamente na alma das crianças, a discipliná-la, guiá-la, monitorá-la, controlá-la. A instrução (ler, escrever, contar) existia, mas estava subordinada à moralização e, de forma mais ampla, à religião. (TARDIF, 2013, p.555)

Em relação a pedagogia e como essas professoras eram formadas, não se tinha um modelo específico. Nóvoa (1991) salienta que se tratava de uma pedagogia onde os mais novos aprendiam a ensinar com base na experiência dos mais velhos, não tinham salários e nem condições de trabalho preestabelecidas.

Mesmo sendo, o ato de ensinar, uma tarefa feminina, a supremacia masculina era evidente nessas escolas, diante disso Tardif (2013) esclarece que para manter essa organização, as formas de hierarquização predominantes na educação, são construções desta época.

Além disso, foi durante a idade da vocação que foram estabelecidas as hierarquias internas no trabalho moderno de ensino: dominação dos homens sobre as mulheres, dos religiosos sobre os leigos, dos professores do secundário (os colégios) sobre os professores do primário (as pequenas escolas), dos professores das cidades sobre os professores rurais, entre outras. Essas hierarquias tomaram formas e colorações específicas dependendo dos países, das culturas. Eram frequentemente redobradas de hierarquias étnicas, linguísticas, culturais, entre outras. próprias a cada sociedade. Enfim, a idade da vocação se caracterizava pela baixa autonomia das professoras que estavam sujeitas a várias formas de controle externas, pelos religiosos, pelos homens, pelos pais, por seus superiores, pelos que as pagavam, entre outros. Portanto, a proteção de que dispunham era fraca. (TARDIF, 2013, p. 556).

Quando esse modelo de organização e administração não correspondendo mais as novas exigências de produção, a educação escolar passa a ser responsabilidade do estado e apesar de instaurar um amplo processo de institucionalização com criação de sistemas escolares estatais como instrumentos privilegiados de formação, com organização comum para todos os sistemas sob supervisão e controle governamental, esse processo de desconfessionalização do ensino aconteceu pouco a pouco (TARDIF, 2013).

Além disso, de acordo com Nóvoa (1991) não houve novidade em relação ao trabalho pedagógico que já vinha sendo conduzido pela igreja nos séculos anteriores ficando apenas como um movimento de mudança de responsabilidade da igreja para o estado.

...- não são portadores de uma nova imagem da infância ou de um novo projeto pedagógico: eles se limitam a desenvolver a forma escolar instituídas entre os séculos XVI e XVIII. Em contraste, propõem uma renovação dos currículos e dos programas, uma integração das diferentes redes escolares e, sobretudo, um controle estatal sobre o conjunto do sistema de ensino, notadamente naquilo que concerne à seleção e ao recrutamento do pessoal docente. (NÓVOA, 1991, p. 117)

Foi, portanto, a partir desse lento movimento de secularização da educação, onde as concepções de ensino sofreram pouca alteração que se começou a dar maior atenção naqueles que estariam a frente de formar os novos cidadãos do mundo moderno, não como forma de intervir e realizar mudanças drásticas, mas como forma de tirar de uma vez por todas o controle da igreja sobre a educação e de se criar um controle mais rigoroso dos processos educativos, como forma de coloca-los a serviço do Estado.

Nos novos Estados docentes a educação exerce um papel de persuasão e de prevenção, a escola funciona como aval ideológico de uma ordem socioeconômica baseada na propriedade privada dos meios de produção e sobre a economia do mercado. A liberação das forças produtivas e das relações de produção do dos entraves do Antigo Regime teve como colário, aparentemente paradoxal, um controle mais rigoroso dos processos educativos, isto é, dos processos de reprodução (e de produção) da forma pela qual os homens concebem o mundo. A estratégia adotada para se chegar a isso foi a manutenção das formas e dos modelos escolares elaborados sob a tutela da igreja, aos quais se junta a constituição de um novo corpo de docentes, recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas de poder estatal. O processo de estatização do ensino é antes de tudo a substituição de um corpo docente religioso (ou sob o controle da igreja) por um corpo laico (ou sob o controle do Estado), sem que por isso as antigas motivações, nem as normas e os valores que caracterizam as origens da profissão docente, tenham sido substancialmente modificadas: o modelo do docente permanece muito próximo daquele do padre. (NÓVOA, 1991 p. 118)

Com todos estes aparatos o Estado transforma o ensino em serviço público e cria procedimentos para selecionar e designar docentes, pois reconhece que o controle das formas de contratação de professores é a única maneira de assegurar sua renovação para que possam trabalhar a serviço da ideologia do estado. Vendo a possibilidade de terem independência frente aos líderes das igrejas locais, os professores aderem a este projeto e passam a ser funcionários do estado.

...é preciso subtrair os docentes à influência das populações e dos notáveis locais e de os considerar como um corpo do Estado. A estratégia de recrutamento adotada não privilegiará os candidatos que querem ensinar nas localidades onde nasceram, mas visará sobretudo à constituição de um corpo de pessoas isoladas, submetidas à disciplina do Estado. (NÓVOA, 1991, p.121)

Desta forma cria-se o exame para seleção de professores e todos que passarem pelo mesmo e forem aprovados, terão uma licença e ou permissão para exercer o magistério, ou seja, quem não for portador de tal permissão não poderá lecionar nas instituições escolares controladas pelo Estado. De acordo com Nóvoa (1991) a criação de tal documento possibilitou uma relativa autonomia do campo educacional e foi importantíssima para a construção da profissão docente e usada com reivindicação de melhorias no campo da formação docente.

Este documento cria as condições necessárias para elaboração de um cânon de competências técnicas, baseadas em critérios escolares, que servirá de base para o recrutamento dos docentes e, como corolário, para o esboço de uma carreira docente. (NÓVOA, 1991, p.122)

Sendo assim, para ser professor, reunir um certo número de competências específica era necessário, criando dessa forma, um perfil que deveria ser levado em consideração para escolha de novos profissionais e como delineador de uma carreira docente. Os docentes reivindicavam uma formação diferenciada para quem se propusesse a exercer o magistério, como forma de valorizar a suas funções, já que se tratava de um trabalho de grande relevância social, pois neste momento em que ocorre a expansão escolar o sujeito instruído tinha prestígio na sociedade sendo considerado superior. Como fruto dessas reivindicações tem origem a institucionalização da formação docente.

Surgem então, as escolas normais onde serão desenvolvidas práticas pedagógicas específicas de forma a transformar o magistério em uma profissão singular, onde só os que passassem por essas escolas estariam aptos a participar das provas de seleção docente e posteriormente exercer a profissão nos estabelecimentos de ensino.

Assim é que, a partir do século XIX, as escolas normais se espalham e tornam-se pouco a pouco obrigatórias no século XX, ao passo que a formação se alonga progressivamente, passando do nível secundário ao nível terciário. Entretanto, como em qualquer profissão, a experiência concreta do trabalho permanece o cerne do saber ensinar. Nas escolas normais, o aprendizado da profissão passa pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras escolares. (TARDIF, 2013 p. 557)

Neste ponto considero importante abrir um parêntese para falarmos sobre o papel da mulher no desenvolvimento do magistério já que como veremos, no século XIX as mulheres começaram a ser a maioria nas escolas normais e já do século XX essa presença feminina foi predominante.

Ao discorrer sobre o surgimento das instituições escolares Tardif (2003) destaca a importância da mulher no desenvolvimento do ensino, fato que, segundo o autor, remonta ao século XIX acompanhando todo o cenário de desenvolvimento da nova sociedade urbana ficando essa presença feminina, mais evidente na fase em que a educação começa a ser vista como um ofício. Nesta fase o estado já absorveu toda a estrutura educacional e a relação de trabalho passou a ser feita de forma contratual e salarial. Tal fato ocorreu devido a novas formas de relações de trabalho exercidas nas sociedades urbanas., onde, nessas sociedades, o trabalho junto a indústrias ou a serviços públicos é exercido num quadro de relação salarial (TARDIF, 2013, p. 557).

Nesse período foram criadas as primeiras redes escolares públicas e laicas controladas pelo estado e pouco a pouco, frequentar essas escolas começa se tornar obrigatório. O trabalho das professoras quando comparado com o dos professores, era desvalorizado, portanto muitas vezes se tratava de um trabalho cíclico, e quando as professoras arrumavam um marido as mesmas deixavam o magistério.

No Brasil, como veremos mais adiante, a legislação do século XIX determinava a igualdade de salários entre professoras e professores, mas de acordo com Louro (2004) a diferença entre os currículos das escolas para meninas e das escolas para meninos já determinava uma diferenciação salarial.

Quando os deputados regulamentaram com a primeira lei de instrução pública o ensino das "pedagogias" - aliás o único nível a que as meninas teriam acesso - afirmaram que seriam nomeadas mestras dos estabelecimentos "aquelas senhoras que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar". Aqui vale notar que, embora a lei determinasse salário iguais, a diferenciação curricular acabava por representar uma diferenciação salarial, pois a inclusão da geometria no ensino dos meninos implicava outro nível de remuneração no futuro - que só seria usufruído pelos professores. (LOURO, 2004, p. 444)

Mesmo com todas essas desvantagens, no final do século XIX as mulheres compunham a totalidade das vagas das escolas normais e conseqüentemente nas salas de aulas das escolas espalhadas pelo Brasil como também por outros países. "Esse fato provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava a oportunidade de trabalho para os homens" (LOURO, 2004, p. 449)

As mulheres lentamente começam a ganhar espaço no magistério, em um primeiro momento com um trabalho de meio período, temporário com salário baixo, logo depois devido a um maior empenho na sua profissionalização, são contratadas como funcionárias públicas com todos os direitos inerentes ao cargo. Segundo Tardif (2013) Mesmo, ainda, sofrendo com

os desprestígios salariais e os preconceitos devido ao sexo, esse novo cenário gradativamente traz alguns ganhos para a professoras:

Elas ficarão atrás dos homens em todos os aspectos. Entretanto, ao longo do século XX, elas conquistarão gradualmente ganhos significativos. A partir da Segunda Guerra Mundial, em muitos países ocidentais, o ensino se torna um trabalho laico, no qual as mulheres podem fazer carreira num emprego estável, com um salário decente e condições de trabalho mais igualitárias comparativamente aos homens. Como trabalho, o ensino oferece ainda às mulheres ganhos a longo termo: aposentadoria, proteção, segurança, permanência no emprego, entre outros. (TARDIF, 2013, p. 557)

Todas essas concepções de exercício da profissão docente atestam que a sua profissionalização é uma ação lenta e de longa duração que tanto com seu domínio pela igreja e posteriormente pelo Estado, começou a assumir características próprias diferenciando-se de outras profissões, mas sempre estando sob alguma forma de controle.

O fim do século XVIII representa, no conjunto das sociedades europeias um período-chave na história da educação e, portanto, da profissão docente. Apesar das especificidades de cada país e de cada contexto socioeconômico, põe-se por toda parte a questão de saber o que significa ser um bom docente: Deve ser leigo ou religioso? Deve fazer parte de um corpo docente ou não ser mais que um mestre dentre outros? Como deve ser escolhido e designado? Como deve ser pago? De qual autoridade deve depender? (JULIA, 1981 apud NÓVOA, 1991, p.118)

Como perceberemos mais adiante essas questões impregnam de forma implícita como também de forma explícita as discussões acerca da criação e organização das escolas normais no Brasil.

1.1 Os Cursos Normais

De acordo com Tanuri (2000), as primeiras escolas normais em nosso país foram estabelecidas após a reforma constitucional de 12 de agosto de 1834, mas muito antes disso no ano de 1823, algumas iniciativas no sentido de formar pessoas para o ensino já tinham sido colocadas em prática, como a criação de uma escola de ensino mútuo⁹ na capital do império como o Decreto de 1º de maio de 1823.

Hei por bem mandar crear nesta Côrte uma Escola de primeiras letras, na qual se ensinará pelo methodo do ensino mutuo, sendo em benefícios, não somente dos militares do Exército, mas de todas as classes dos meu súbditos que

⁹ Ver a esse respeito em KULESZA (2021)

queiram aproveitar-se de tão vantajoso estabelecimento. (BRASIL IMPÉRIO, 1887, p. 41)

Esta primeira tentativa de instruir pessoas para serem professores, entrou em atividade e pelos documentos pesquisados pode ser que não tenha chamado a atenção dos súditos da corte, já que, 60 dias depois, o imperador manda publicar a decisão número 69, que obriga tirar das tropas das Províncias um ou dois indivíduos para frequentarem na Corte a escola de ensino mutuo.

S. M. o Imperador sempre solícito em promover a instrução e vantagens dos seus fieis e honrados subditos, não só dos corpos militares, como em geral de todas as outras classes, e mui persuadido de quanta utilidade seria crear-se neste Imperio escolas de ensino mutuo pelo methodo de Lancaster, o qual espalhando na Europa innumeraveis bens, podessem igualmente ser proficuas neste abençoado Paiz, desenvolvendo o espírito, e preparando-o para novas aquisições de mais transcendentés idéas: Houve por bem por seu Imperial Decreto de 1º de Março proximo passado, instituir nesta Côrte uma Escola das primeiras letras por aquelle methodo, a qual já se acha em actividade; e Querendo o mesmo A. S., que de todas as Províncias concorram indivíduos que, versando as lições da sobredita Escola, se habilitem a ser um dia entre os seus concidadãos os que alli creem este estabelecimento: Manda pela Secretaria do Estado dos Negocios da Guerra fazer esta communicação ao Governo Provisorio da Província de ... para seu conhecimento, e afim de que envie para esta Côrte um ou dous indivíduos tirados da Tropa de Linha, sejam da classe dos Officiaes Inferiores, sejam dos soldados, que tenham a necessaria e conveniente aptidão, para aprenderem o mencionado methodo, e poderem voltando à sua Província dar lições não só aos seus Irmãos d' Armas, mas ainda ás outras classes de cidadãos. (BRASIL IMPÉRIO, 1887, p. 52)

Essa primeira tentativa, mesmo parecendo modesta em um primeiro momento, pode ser considerada como as raízes da escola normal no Brasil. De acordo com a decisão número 69 foi adotado o modelo europeu utilizando o método Lancaster influenciado pela elite brasileira da época hegemonicamente europeia.

Tendo criado seus primeiros mecanismos de formação de instrutores para escolas de primeiras letras, quatro anos depois, após 60 dias de discussão e com 30 emendas (Moacyr, 1936), em 15 de outubro de 1827 é promulgada a lei considerada como a primeira lei da instrução no Brasil. A referida lei manda criar escolas de primeiras letras¹⁰ nos lugares mais populosos do império. Essas escolas utilizarão o método de ensino mutuo e os professores deverão ser especializadas na aplicação do mesmo.

Art. 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edificios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensílios

¹⁰ Escolas criadas com o objetivo de ensinar a leitura, a escrita e a matemática.

necessarios á custa da Fazenda Publica e os professores; que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo á custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes (BRASIL IMPÉRIO, 1878, p. 71)

Essa lei cria também o primeiro mecanismo de seleção para quem quer lecionar. Tornou obrigatório para poder lecionar nas escolas que serão criadas o exame de seleção público.

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que fôr julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 9º Os Professores actuaes não serão providos nas cadeiras que novamente se crearem sem exame e approvação, na fôrma do art. 7º (BRASIL IMPÉRIO, 1878, p. 72)

Mesmo com um currículo diferente, também é dada abertura para criação de escolas para meninas equiparando o salário das mestras com a dos mestres.

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no art. 6.º, com exclusão das noções de geometria o limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica ; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fôrma do art. 7.º.

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres. (BRASIL IMPÉRIO, 1878 p. 72)

A partir da promulgação desta lei dá-se início à trajetória educacional das escolas de primeiras letras brasileiras, as mesmas começam a surgir em quase todas as províncias do Império disparando discussões sobre a situação em que as mesmas estão sendo criadas envolvendo preocupações com a formação dos professores dessas províncias.

De acordo com Moacyr (1936) uma das mais sérias dificuldades que foram encontradas para execução da lei de 15 de outubro de 1827 foi encontrar professores para assumir as cadeiras disponíveis nas escolas que estavam sendo criadas, alguns projetos de lei chegaram a sugerir a contratação de professores sem os devidos conhecimentos estabelecidos pela lei, mas foram rejeitados.

Não concorrendo aos exames publicos das cadeiras de primeiras letras opositores que possuam conhecimento das noções mais gerais de geometria pratica, serão as mesmas cadeiras providas naqueles que se mostrarem mais dignos pela aprovação que merecerem nas outras matérias declaradas no plano da Lei de 15 de outubro de 1827. (MOACYR, 1936 p. 191)

Os problemas relacionados à contratação de professores com os devidos conhecimentos para aplicação do ensino mutuo vira assunto frequente nas diversas discussões e relatórios relacionados a educação, muitas vezes versando sobre a incapacidades dos professores e também com críticas ao método do ensino mutuo.

Em relação a falta de professores como também capacidade deste para ensinar, assim dizia o Ministro Lino Coutinho em 1832:

Muitas escolas se tem creado por todas as províncias do Império e aprovadas pelo governo central; algumas tem sido providas; porém, a maior parte delas ainda se acham vazias, apesar de repetidos concursos, que se tem mandado abrir, ao menos nesta província (Rio de Janeiro); porque a falar a verdade, carecemos de mestres e de mestras, que bem ensinem todas as materias designadas na Lei de 15 de outubro de 1827, que fez das escolas de primeiras letras, aulas verdadeiramente maiores, mandando ensinar outras muitas coisas, além de ler, escrever e contar”. (apud MOACY, 1936, p. 194)

A respeito do método lancasteriano, um exemplo de crítica pode ser visto no relatório do ministro Bernardo de Vasconcelos em 1838:

Todavia os resultados do sistema lancasteriano não correspondem à expectativa publica quer no tempo, quer na perfeição”. É sabido que o metodo lancasteriano limita-se a uma instrução grosseira por assim dizer, própria para as ultimas classes da sociedade e não se estende ao apuro, á delicadeza, à correção e ao calculo que, na gramatica na religião, e nos outros conhecimentos a civilização hoje exige na instrução primaria de todas as classes superiores àquela as quais pelo inverso do que acontece na Europa abrangem a mesma população”. (apud MOACYR, 1936, p. 205)

Em seu relatório de 1848 ao falar sobre o baixo desempenho da instrução primária o ministro Marcelino de Brito volta a criticar a capacidade profissional dos professores de primeiras letras como sendo uma das principais causas dos problemas dessa modalidade de ensino:

A falta da precisa idoneidade no pessoal desta instrução é sem duvida uma das causas, um dos elementos de que precede este estado desanimador. Salvas poucas exceções, faltam nos mestres de ambos sexos, os indispensaveis conhecimentos para o completo desempenho de tão importantes encargos nascendo daqui, como necessaria consequencia, os acanhados resultados de ensino e educação das primeiras idades”. ((apud MOACYR, 1936, p. 215)

Foi em meio a estas discussões que começam a ser criadas as primeiras escolas normais no Brasil. A primeira delas foi criada no Rio de Janeiro na cidade de Niterói em 1835, teve uma curta trajetória sendo fechada em 1849. Seguindo o mesmo caminho de Niterói foram também, criadas escolas normais em outras províncias como: em Salvador (BA) em 1836; em Cuiabá

(MT) em 1842; em São Paulo (SP) em 1846; em Teresina (PI), em 1864 em Porto Alegre (RS) em 1869 em Curitiba (PR) 1870; em Aracaju (SE) 1870; em Vitória (ES) 1873); em Natal (RN) 1873; em Fortaleza (CE) 1878; Rio de Janeiro (RJ) 1880; em Florianópolis (SC) 1880; em João Pessoa (PB) 1883; em Goiás (GO) 1884; em São Luis (MA) 1890; em Ponte Nova (BA) 1907; Uberlândia (MG) 1924; Em Campo Grande (MS) 1930; Brasília (DF) 1960 (Araujo, Freitas, Lopes, 2017); no Amazonas (AM) em 1872, No Rio Grande do Norte (RN) em 1873; no Maranhão (MA) em 1874 (TANURI, 2000).

Essas escolas criadas, apesar de serem organizadas de acordo com as especificidades de cada província, já que até o ano de 1946 não existia uma regulamentação comum para todo o país em relação ao curso normal, tinham praticamente as mesmas características em relação a sua organização e ao currículo.

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, estando limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. (TANURI, 2000, p. 65)

O currículo dessas escolas normais era praticamente o mesmo da primeira escola normal criada em Niterói:

Artigo 2º A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano, cujos princípios theoricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os princípios de Moral Christã, e da Religião do Estado (RIO DE JANEIRO, 1835)

No ato da criação, instalação e funcionamento, as escolas normais das províncias, sofreram com as incertezas e discontinuidades, pois as mesmas eram abertas e fechadas pouco tempo depois. Estas discontinuidades, quase sempre, são respaldadas nos relatórios da época por motivos de falta de recursos financeiras das províncias, falta de infraestrutura, falta de professores, como também pouca procura por parte de alunos interessado em serem professores, já que a remuneração de um professor de primeiras letras era muito baixa.

Todos esses problemas frustraram a tentativa de se consolidar um projeto de escola normal, acabando por lhe trazer um desconfortável descredito e tachando esse tipo de escola

como dispendiosa e ineficiente na formação de novos professores. De acordo com o presidente da província do Rio de Janeiro Couto Ferraz, em 1849 a falta de professores era uns dos maiores problemas para o desenvolvimento do ensino primário:

Em todos os relatorios de meus antecessores se tem assinalado como o maior embaraço neste ramo da administração a deficiencia de bons mestres, homens especiais de vocação profissional, que se dediquem de coração e de cabeça ao ensino primario. (apud MOACYR, 1939 p. 209)

Devido a essa ineficiência e desprestígio, o presidente da província do Rio de Janeiro rejeitou a escola normal como instrumento para formação de professores, preferindo adotar o sistema austríaco e holandês de professores adjuntos. Couto Ferraz justifica a adoção do sistema de professores adjuntos em detrimento da escola normal da seguinte forma:

Entretanto as Escolas normais têm alguns defeitos que não podem passar por alto. Os discipulos mestres não tomam nelas os habitos da mediania, de retiro e de ordem que são necessarias para o seu viver medíocre nas freguesias do nosso interior; não tem o que se chama educação pratica, isto é, educação amoldada á vida que devem seguir. Além disso para que entre nós se realise a instituição das escolas normais, fôra preciso: a) impôr a cada município a obrigação de manter um ou dois discipulos a sua custa; b) marcar um método seguro de escolher e, manter os individuos que tem de estudar. Não sei se por estas razões ou por outras especiais a Escola normal que se creou nesta província não deu frutos e foi por fim suprimida; o certo é que depois de uma despeza de muitos contos de réis, apenas se apontam 4 ou 5 bons professores filhos dela. Abandonando, pois, este meio, entendi que o sistema austríaco era o mais apropriado ao nosso paíz. Consiste em deixar os professores formarem-se pela pratica; passando de inspetores subordinados a monitores e finalmente a mestres adjuntos, e então recebem para se aperfeiçoarem algumas lições de pedagogia. Adotei modificando-o pelo sistema holandez. (apud MOACYR, 1939 p. 209).

O sistema de professores adjuntos que foi implantado na província do Rio de Janeiro em 1849¹¹, foi seguido por outras províncias, onde persistiram por muito tempo, em paralelo com as escolas normais (TANURI, 2000).

Tanuri (2000) afirma que durante os primeiros 50 anos do império as escolas normais forma assombradas pelo insucesso, a profissão do magistério não tinha atrativos e com isso atraia apenas pessoas com poucas habilidades e baixo nível de conhecimento que ao participarem dos exames de admissão não tinham sequer concorrência. Isso fica claro na fala do ministro José Antonio Saraiva em 1866: “O magistério não pode continuar a ser, como é

¹¹ Implantado pelo regulamento de 14 de dezembro sobre o ensino primário.

entre nós, um simples meio de vida que ocasionalmente se recorre em falta de outro (apud MOACYR, 1938 p.299).

O final da década de 1860, as poucas escolas normais que conseguiram se manter pareceriam mais como as escolas primárias e não passavam de experimentos mal sucedidos (TANURI, 2000). O relatório do conselheiro José Liberato Barroso de 1867 confirmava esse fracasso nas tentativas de se consolidar a escola normal no Brasil império.

É incontestável, que a insuficiência dos professores constitue um dos defeitos, de que se resente a nossa instrução primaria: entretanto pôde-se também afirmar, que não temos ensino normal. Os documentos que consultei, e aos quaes me tenho referido, dão noticia de uma eschola normal nas Províncias do Piauhy, Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro: além dos seus defeitos de organização, resentem-se estes estabelecimentos da falta de uma direcção conveniente, de pessoal habilitado e da exiguidade de recursos, que são applicados à sua sustentação. As escholas normaes de Pernambuco e Piauhy são ele resente criação, de 1864 e 1865; as do Rio de Janeiro e da Bahia são mais antigas. Nem um aproveitamento notavel tinhão ellas produzido. E são essas as unicas escholas normaes, que possui o Imperio: no município neutro não ha uma só. A instrução pedagogica é uma instituição quasi completamente desconhecida. (BARROSO, 1867, p.158)

Como podemos perceber 32 anos depois da instalação da primeira escola normal em Niterói, apenas 4 existiam em todo o império sendo que duas eram de recente criação respectivamente 3 e 2 anos de existência, fato que comprova a dificuldade em se consolidar uma instituição sólida de formação de professores no Brasil.

A partir de 1870 começa a surgir no país a crença de que “um país é o que educação faz dele”. Uma nova posição ideológica com bases iluministas, difundia que o ensino era indispensável ao desenvolvimento da nação, seguida das ideias de obrigatoriedade, liberdade de ensino e da importância da cooperação do Poder Central no oferecimento da instrução primária e secundária nas províncias.

Nesse sentido, quando o assunto se referia a instrução primária, pedidos de criação de escolas normais eram constantes nos relatórios¹² dos presidentes das províncias da época. Alguns trechos dos relatórios da década de 1870 confirmam minha afirmação.

Em seu relatório de 1872 Venancio Lisbôa da província do Paraná escreve: “Entendi que os grandes males do ensino provem da ignorância do mestre, da falta de método e obstinação dos pais em não querer mandar os filhos à escola. Para obviar estes males propõe: criação de uma Escola normal e ensino obrigatório.” (apud MOACYR, 1940, p. 279)

¹² Moacyr volume I (1939a, 1939b, 1840)

O presidente João Tomé de Souza da província de Santa Catarina em 1876 escreve em seu relatório:

A falta de uma Escola normal é certamente a causa preponderante da lentidão que se observa no ensino publico, apesar dos esforços daqueles a quem incumbe tarefa tão elevada. Esplendidos edifícios, mobílias de luxo, metodos e compendios excelentes, não seriam bastantes, sem uma Escola normal. (apud MOACYR, 1940 p. 397)

Neste novo contexto, os olhares dos governantes se voltaram novamente para as escolas normais, as mesmas começaram a ser reclamadas e os projetos de implantação começaram a ter algum êxito.

Devido a todas essas manifestações, de acordo com o relatório do ministro do império, em 1883 já existiam 22 escolas normais no país.

No final do império quase todas as províncias tinham uma ou duas escolas normais, que se dividiam em uma escola para o sexo masculino e outra para o sexo feminino. Essas novas escolas normais traziam alguns avanços em seus currículos, e como já foi dito, aceitavam a matrículas de mulheres que poderiam estudar em escolas separadas ou em escolas mistas. O currículo dessas escolas constava das seguintes disciplinas:

[...] língua nacional; língua francesa; aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para os alunos); trabalhos de agulha (para as alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos) (TANURI, 2000, p.67)

Tratava-se de um currículo mais amplo que o inicial, mas ainda traz uma formação pedagógica reduzida com apenas uma disciplina de pedagogia e prática de ensino. Portanto, via de regra, ao final do período monárquico, as escolas normais não alcançavam ainda o nível do curso secundário, pois tinham carga horaria bem menor.

Com advento da república, começaram a surgir projetos de lei que previam a cooperação da união no setor da educação e especificamente no desenvolvimento das escolas normais, projetos esses, que não foram colocados em prática na primeira república. Desta forma, mesmo com a ausência de financiamento do governo federal, os estados começaram a organizar seus próprios sistemas de ensino, promovendo avanços no campo da formação de professores,

especialmente no estado de São Paulo que se tornou referência para que outros estados reorganizarem seus sistemas.

Já na década de 1920 é observado um intenso movimento por parte da iniciativa estadual que começa a propor a difusão e remodelação do ensino baseado nos fundamentos do movimento escolanovista¹³. Essas iniciativas estaduais, propõem fundamentos para uma revisão dos padrões das escolas normais que já existiam.

As críticas já antigas sobre o reduzido caráter profissional das escolas normais e a predominância dos estudos de cultura geral em seu currículo ganhavam maior ênfase, num momento em que a “nova” orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo. (TANURI, 2000, p. 70)

Neste sentido, muitos estados começaram a organizar os estudos dos cursos normais com uma parte propedêutica e outra destinada a formação profissional, tendo como exemplos o caso do Paraná que segundo Miguel (2017), no ano de 1923 a reforma promovida por Lysimanco Ferreira da Costa distribuiu as matérias do curso normal em uma formação geral com duração de 3 anos e uma formação específica com duração de 2 anos e meio, como também a reforma de 1928 no Distrito federal promovida por Fernando de Azevedo onde se pode encontrar organização semelhante (ACCÁCIO, 2017).

Essas iniciativas afloram na década de 1930 e as discussões sobre transformar a escola normal em um local de formação estritamente profissional começa a ficar mais intensa devido as produções intelectuais da época que fomentavam discussões sobre uma escola renovada, com mais participação do estado para garantir a expansão da escola pública.

Neste processo para transformar a escola normal em um local de formação estritamente profissional excluindo do seu currículo o conteúdo propedêutico e exigindo para o ingresso na escola normal o secundário fundamental, duas iniciativas foram fundamentais: a reforma realizada por Anísio Teixeira nos Distrito Federal em 1932 e a reforma realizada por Fernando de Azevedo em 1933 no Estado de São Paulo.

No Distrito Federal a escola normal foi transformada em escola de professores com currículo totalmente voltado para uma formação profissional

Para esse fim, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história

¹³ Ver a esse respeito Nogueira (1985)

da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p. 145)

A reforma instituída por Fernando de Azedo em São Paulo Também criou um Escola de Professores seguindo o mesmo caminho do Distrito Federal. Essas duas reformas são inspiradas no movimento renovador com base nas ideias da Escola Nova, tendo como principais novidades, além de um currículo totalmente voltado para formação profissional, as escolas-laboratórios onde os futuros professores complementavam sua formação com base na experimentação pedagógica.

Em 1934 e 1935 respectivamente são criadas as Universidades de São Paulo e a Universidade do Brasil no Distrito Federal e a elas foram incorporadas as Escolas de Professores. É nessas universidades que em 1939 foram instituídos os cursos de Pedagogia e de Licenciatura. O curso de Licenciatura ficou com a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias; e o curso de Pedagogia ficou com o encargo de formar professores das Escolas normais (SAVIANI, 2005).

O ensino normal também seguiu essa orientação com a aprovação do decreto 8.530 de 2 de janeiro de 1946 conhecido como Lei orgânica do Ensino Normal. Por força do referido decreto o curso normal foi dividido e passou a oferecer três tipos de formação. A primeira era o curso de regentes do ensino primário e funcionaria nas escolas normais regionais, em quatro anos, a segunda, o curso de formação de professores primários, em três anos que funcionaria nos institutos de educação e a terceira, o curso de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário que também funcionaria nos Institutos de Educação. (BRASIL, 1946).

Os anos que se seguiram à aprovação do decreto 8.530/46, passando pela constituição também aprovada no ano de 1946 e pelas leis de equivalência¹⁴ aprovadas respectivamente nos anos de 1950 e 1953 até se chegar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 não houve grandes novidades para o desenvolvimento da escola normal

No decorrer década de 1960, de acordo com Tanuri (2000) os cursos normais começaram a perder suas características de uma instituição adequada para formação de professores, nos institutos de educação funcionavam sem grande significado, sendo apenas um curso dentre os outros de ensino médio. Não tinha mais a força de uma instituição de excelência na formação do professor das séries iniciais. Essa descaracterização se agravou com o advento da Lei 5.540 em 1968 que previa habilitação

¹⁴ Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950; Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953.

em nível superior para quem quisesse lecionar no ensino primário e com a promulgação da Lei 5.692 no ano de 1971 que culminou com a extinção das escolas normais no Brasil.

1.2. Os Cursos de Pedagogia

Antes de dar continuidade, discorrendo sobre a nova formatação dos cursos de formação de professores após a Lei 5.692/71, penso ser importante retomar, mesmo que de forma breve, os primórdios do curso de pedagogia no Brasil, já que o mesmo disputou com os outros cursos, desde a sua criação, o status de lócus de formação de professores, em um primeiro momento, do ensino secundário e posteriormente do ensino primário e da educação infantil em nosso país.

Mesmo antes de ser considerado um curso, a pedagogia já tinha algum espaço reservado nos institutos de educação criados respectivamente em 1932 e 1933 no Distrito Federal por Anísio Teixeira e na cidade de São Paulo por Fernando de Azevedo. Estes institutos foram criados como forma de preparar profissionais aptos para exercer a docência como também para exercer a pesquisa.

Nos documentos pesquisados, encontrei como marco inicial da criação do curso de pedagogia no Brasil o ano de 1939 pelo decreto 1.190 de 04 de abril. Este decreto cria na faculdade de Nacional de filosofia a secção de pedagogia composta de um curso de pedagogia com duração de três anos e com as seguintes disciplinas:

Art. 19. O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas: Primeira série: 1. Complementos de matemática. 2. História da filosofia. 3. Sociologia. 4. Fundamentos biológicos da educação. 5. Psicologia educacional. Segunda série: 1. Estatística educacional. 2. História da educação. 3. Fundamentos sociológicos da educação. 4. Psicologia educacional. 5. Administração escolar. Terceira série: 1. História da educação. 2. Psicologia educacional. 3. Administração escolar. 4. Educação comparada. 5. Filosofia da educação. (BRASIL, 1939)

Pelas disciplinas apresentadas no artigo 19 do referido decreto o curso criado tinha como finalidade a formação de bacharéis para atuar como técnicos da educação e caso tivessem a pretensão de exercer o magistério no ensino secundário e normal, teriam que obter o grau de licenciado através do curso de didática com duração de um ano composto pelas seguintes disciplinas: “Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas: 1. Didática geral. 2. Didática especial. 3. Psicologia educacional. 4. Administração escolar. 5. Fundamentos biológicos da educação. 6. Fundamentos sociológicos da educação” (BRASIL, 1939).

Esse modelo de frequência de três (03) anos do curso de Pedagogia e um ano do curso de Didática para obter o grau de licenciado foi adotado pela demais faculdades de filosofia, ciências e letras instaladas no país.

Pautado em uma formação voltada mais para o conhecimento dos conteúdos que se vinha ensinar, o curso de pedagogia dessa época deixou pouco espaço para a preparação pedagógica, ou

melhor, as formas de como ensinar. Essa afirmação se sustenta na quantidade de tempo e no número e especificidade das disciplinas que compunham o curso de pedagogia recém criado, eram três anos de estudos para o curso de pedagogia que tinham como objetivos formar bacharéis /técnicos da educação. O curso de Didática que daria os conhecimentos pedagógicos didáticos para exercer os magistérios eram realizadas em um ano.

O que se percebe é que aquela formação teórica e prática preconizada por Aniso Teixeira (1932) na exposição dos motivos que acompanhou a reorganização do ensino normal e sua transposição para o plano universitário acabou sendo deixada de lado com a promulgação do decreto 1190/39 onde o legislador pareceu estar mais preocupado com a formação técnica do pedagogo do que com a formação prática, ficando isso evidente já no primeiro artigo do decreto:

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (BRASIL, 1939)

A alínea b tratava-se de uma formalidade a ser cumprida no curso de Didática, já que na época havia-se passando um longo processo de tentativas de se instituir uma base de formação para professores para atuar no ensino secundário. O que ocorreu foi um atrito entre o curso de pedagogia e a faculdade de educação devido a essa incoerência, pois no primeiro se formava o sujeito para ser técnico da educação e também, com uma formação mínima exercer o magistério, o segundo formava o sujeito para exercer o magistério instrumentando-lhe com o domínio das práticas de ensinar.

Nas décadas de 1940, 1950 e 1960 o contexto socio econômico do Brasil passou por transformações ligadas a emergência da industrialização, o que demandou uma grande procura por mão de obra especializada e conseqüentemente a expansão do ensino secundário como também do ensino superior a quem cabia a formação de professores para esse seguimento de ensino.

Neste sentido, no ano de 1961 foi aprovada a Lei 4024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo Saviani (2007) O curso de pedagogia ainda continuou com a mesma estrutura dada pelo decreto 1190/39. Nesta circunstância, a identidade do curso de pedagogia começou a ser questionada devido ao debate sobre a formação em curso superior do professor primário, formação de técnico da educação no âmbito da pós-graduação e formação de professores secundário nos outros cursos da faculdade de filosofia, CRUZ (2008).

Neste contexto de debates acerca da identidade do curso de pedagogia e o tipo de formação que ele deveria proporcionar, é homologado em 1962 o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251. Neste parecer fica evidente os debates controversos na época, acerca do curso de pedagogia.

O curso de pedagogia é um dos mais controvertidos dentre o que se incluem no plano das nossas Faculdades de Filosofia. Há os que propugnam pela sua extinção, partindo de que lhe falta conteúdo próprio, em oposição aos que lhe tomam a defesa simplesmente hipertrofiando esse conteúdo. Os primeiros escudam-se no exemplo de países onde os estudos pedagógicos já ultrapassaram totalmente o nível médio, enquanto os últimos se atêm a uma perspectiva estática da nossa realidade que lhes não permite divisar além dos esquemas pré-estabelecidos. (BRASIL, 1962, p.59)

O parecerista, mostra ter conhecimento a respeito da realidade educacional do país na década de 1960, pois parece concordar que alguma coisa precisava ser feita para o desenvolvimento do curso de pedagogia, na questão das diversas modalidades de formação para o trabalho em educação, mas argumenta que aquele não seria o momento ideal para mudanças extremas na organização do curso.

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüentemente, formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida – e comece a ser ultrapassada – talvez até 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo da educação. O curso de pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário. (BRASIL, 1962, p.61).

Em face ao disposto no parecer a resolução anexa ao mesmo traz algumas alterações em relação a estrutura em vigor regulamentada pelo decreto lei 1190/39. O curso de pedagogia passou a ser estruturado em 4 anos, tanto para o bacharelado como para licenciatura, as disciplinas da licenciatura podiam ser cursadas concomitantemente com as do bacharelado. Foi definido então um currículo mínimo com 7 matérias:

Art. 1º - O currículo mínimo do Curso de Pedagogia compreende sete (7) matérias assim distribuídas:

1. Psicologia da Educação
2. Sociologia (Geral, da Educação)
3. História da Educação
4. Filosofia da Educação
5. Administração Escolar
- 6/7. Duas dentre as seguintes
 - a) Biologia
 - b) História da Filosofia
 - c) Estatística
 - d) Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica
 - e) Cultura Brasileira
 - f) Educação Comparada
 - g) Higiene Escolar
 - h) Currículos e Programas
 - i) Técnicas Audio-visuais de Educação
 - j) Teoria e Prática da Escola Primária
 - l) Teoria e Prática da Escola Média
 - m) Introdução à Orientação Educacional

Parágrafo único – Para obtenção do diploma que habilita ao exercício de magistério em curso normais, são também obrigatórias a Didática e Prática de Ensino, na Forma estabelecida para a licenciatura em geral. (BRASIL, 1962, p.65)

A grade curricular não foi fechada com distribuição de disciplinas pelos quatro anos do curso como tinha acontecido com decreto 1190/39, esta organização foi deixada sob responsabilidade das instituições de ensino.

A isto acrescenta-se a sobriedade de um mínimo de sete matérias obrigatórias que possibilita opções, desdobramentos e acréscimos em escola apreciável, prestando-se destarte a tantas soluções quantas sejam as exigidas pelas várias situações particulares que hão de surgir. (BRASIL, 1962, p.64).

Com a aprovação da lei 5540 que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média em 1968, foi necessária nova regulamentação do curso de pedagogia que foi feita pelo parecer 252/69 seguido de resolução que fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de pedagogia.

O relator introduz o parecer situando o curso de pedagogia desde a sua criação com o decreto 1190/39 e os problemas de identidade que o curso vinha atravessando relacionados a questão de formação dos técnicos em educação dividido em licenciatura e bacharelado.

Antes da Lei de Diretrizes e Bases, o Decreto Lei 1.190 de 4 de abril de 1939, que organizou a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, tornou obrigatório – juntamente com o diploma de licenciado em Pedagogia para o magistério em cursos normais (art. 51, letra a) – o bacharelado nesse curso para o exercício

dos cargos técnicos de Educação (arts. 51, letra c e 52). A Forma genérica então empregada já traía uma visível imprecisão, exatamente porque o planejamento, a organização e a execução do processo educacional ainda não alcançavam níveis de objetiva especialização. O resultado foi que, neste particular, os estudos pedagógicos superiores não tiveram como exercer a influência deles certamente esperada pelos seus criadores. Pela contrário. Muito na linha de uma tradição clientelista do serviço público brasileiro, atenuou-se gradativamente a exigência do curso à medida que os cargos, aqui e ali ocupados por profissionais realmente capazes, cresciam em número e ofereciam oportunidades para um emprego mais ou menos rendoso e de obrigação pouco definidas. Essa tendência atingiu tais proporções que, em dado momento o título de “técnico de Educação” chegou quase ao descrédito. (BRASIL, 1969, p.101).

Ao falar sobre as especializações necessárias ao setor da educação, argumenta que, “desde que não ultrapasse o terreno propriamente educacional” (BRASIL, 1969, p.106), a formação de pessoas para lidar com a educação deve ser feita em um só curso que se desdobre em diferentes habilitações seguindo uma base comum.

O setor de Educação ajusta-se de fato a estas premissas. A profissão que lhe corresponde é um só e, por natureza não só admite como exige “modalidades” diferentes” de capacitação, a partir de uma base comum. Não há, em consequência, por que instituir, mais de um curso, porquanto, mesmo nas habilitações que as universidades e os estabelecimentos isolados venham a acrescentar, maior parte das disciplinas se repetirá fatalmente em todas, com pouca ou nenhuma adaptação. (BRASIL, 1969, p.106)

Essa regulamentação aboliu o bacharelado, conferindo apenas o grau de licenciado em Pedagogia, introduzindo as habilitações necessárias para formação dos técnicos responsáveis pela, supervisão, administração, orientação e inspeção como também, a habilitação para lecionar no curso normal.

Art. 1.º - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação. (BRASIL, 1969, p.113)

A parte comum do curso sofreu poucas alterações, acrescentou-se a matéria de Didática que antes se constituía um curso separado.

Art. 2º - O currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitação específicas.

2.º - A parte comum abrangerá as seguintes matérias
a) Sociologia;

- b) Sociologia da Educação;
- c) Psicologia da Educação;
- d) História da Educação;
- e) Filosofia da Educação;
- f) Didática. (BRASIL, 1969, p.114)

A novidade maior nessa nova estrutura do curso de pedagogia ficou por conta da parte diversificada que dava o direito de exercer as várias carreira no setor da educação. Desta forma o artigo segundo, no seu parágrafo segundo, trazia uma relação de matérias a serem estudadas no curso de pedagogia.

- a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau
- b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
- c) Estrutura e Funcionamento do Ensino superior
- d) Princípio e Métodos de Orientação educacional;
- e) Princípios e Métodos de Orientação Educacional;
- f) Administração da Escola de 1º Grau;
- g) Princípios de Métodos de Supervisão escolar;
- h) Supervisão da Escola de 1º Grau;
- i) Princípios de Métodos de Inspeção Escolar;
- j) Inspeção da Escola de 1º Grau;
- l) Estatística Aplicada a Educação;
- m) Legislação do Ensino;
- n) Orientação Vocacional;
- o) Medidas Educacionais;
- p) Currículos e Programas;
- q) Metodologia do Ensino de 1º Grau
- r) Prática de Ensino na Escola de 1º (estágio) (BRASIL, 1969, p.114)

Essas matérias, quando combinadas entre si davam as devidas habilitações para exercer os cargos de Orientação educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, funções técnicas e de assessoria. Ficou estipulado que o diploma de pedagogia compreenderia uma ou duas das habilitações oferecidas, mas caso tivesse interesse o diplomado poderia realizar cursos de complementação para obter novas habilitações. Além disso sob a premissa colocada pelo próprio relator de “quem pode o mais pode o menos” deu-se a possibilidade do habilitado em pedagogia de lecionar, também, no ensino primário, desde que estudada a matéria de Metodologia e Prática, sem, contudo, prever essa habilitação como prerrogativa apenas do ensino superior, pois de acordo com o relator era muito prematura para o momento.

A estruturação feita no curso de pedagogia pelo parecer CFE nº 252/69 vingou por 27 anos até a aprovação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que instituiu as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei nº 9.394/96 trouxe vários pontos conflitantes a respeito da formação de professores. De acordo com Saviani (2005) esses pontos conflitantes decorrerão de falhas tanto de

redação como de técnica legislativa, pois a o mesmo tempo em seu artigo 62º, fixa que a formação de professores para atuar na educação básica que abrange a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio deverá ser feito em estabelecimentos de ensino superior, fixa também uma formação em nível média na modalidade normal para educação infantil e as primeiras quatro séries do ensino fundamental. Já no artigo 87, no seu parágrafo quarto, fixa que até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior, criando assim a interpretação que passado os dez anos após a promulgação da lei 9.394/96 poderia ser admitida outro tipo de formação alternativa a formação superior.

O parágrafo quarto do artigo 87 foi revogado pela Lei 12.796 de 4 de abril de 2013, já o artigo 62º passou por três mudanças a primeira foi uma regulamentação dada pelo Decreto 3.276 de 06 de dezembro de 1999 que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, a segunda foi a mudança de redação do artigo dada 12.796 de 4 de abril de 2013 e a terceira e última foi novamente a mudança de redação fixada pela lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Atualmente esse artigo encontra-se com a seguinte redação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Lei 9.394/96 Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

Neste tempo de discussão sobre a formação de professores na LDB 9.394/96, o curso de pedagogia passou por uma nova estruturação fixada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 5/2005 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Neste parecer o destaque ficou por conta de que a docência será o foco principal da formação do pedagogo.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2005 p. 20).

Recentemente com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2017 o curso de pedagogia estará passando por nova estruturação, agora fixada pelo parecer CNE nº 22 de 07 de novembro de 2019, seguido da Resolução CNE nº 02 de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial

de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

1.3. Os Cursos de Magistério

Os cursos de magistério surgiram com a reestruturação do ensino primário e médio através da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 intitulada de lei de diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau. Esta lei organizou o ensino de primeiro grau com oito anos de duração e o ensino de segundo grau com três ou quatro anos de duração de caráter profissionalizante obrigatório. O artigo 30 do capítulo V fixou como seria a formação de professores para atuar no ensino de 1º e segundo graus:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971).

A escola normal, devido as características de sua estruturação, acabou sendo abrangida por esta lei, foi descaracterizada como locus de formação de professores para as series iniciais e substituída pela Habilitação Específica para o Magistério – HEM uma das muitas habilitações que passaram a vigorar em nível de segundo grau.

A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia. (TANURI, 2000, p. 80).

A lei 5.692/71 anunciava a obrigatoriedade de um núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus como forma de regulamentação, foi definido o currículo mínimo que compreendia o núcleo comum obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino oficiais do país para o ensino de 1º e 2º graus. O núcleo comum foi discutido no parecer CFE 853/71 de 12 de novembro de 1971. Em relação a formação do professor este parecer enalteceu a

necessidade de melhores condições de trabalho e valorização salarial, para justificar a necessidade da formação de um professor polivalente.

Quanto aos professores, não ignoramos o quadro atual de dispersão que a lei procurou corrigir, num dos seus capítulos mais ricos, visando ao aumento da eficiência, à redução de custos e, sobretudo, à valorização da classe como causa e efeito da nova política. Os currículos em execução até agora, de nítida inspiração intelectualista, tendiam cada vez mais a dividir o conhecimento em disciplinas muito específicas, já na própria escola primária, exigindo um número sempre maior de mestres cujos salários decresciam na mesma proporção e cuja “oferta”, em termos de pessoal qualificado, não acompanhava o ritmo crescente de procura. (BRASIL, 1971, p. 25).

A questão da formação do professor polivalente foi justificada em razão do escalonamento do currículo proposto na Lei 5.692/71 discutido pelo referido parecer:

No escalonamento proposto, ao contrário, focaliza-se o conhecimento da maior para a menor amplitude, possibilitando uma suave transição do menos para o mais específico. Também aí, e com redobradas razões, parte-se do professor único das atividades inerentes às séries iniciais para chegar ao de áreas de estudo nas restantes, até o fim do 1º grau. ...Como isso, haverá um professor nos anos iniciais e quatro ou cinco daí por diante, no 1º grau, num total de cinco ou seis onde antes se exigiam onze ou mais. ...Mesmo no 2º grau, onde os estudos científicos permaneceram integrados em Ciências Físicas e Biológicas, um só mestre polivalente substituirá os três de hoje. (BRASIL, 1971, p. 25).

A normatização do núcleo comum foi feita pela resolução CFE nº 8 de 01 de dezembro de 1971. Consequentemente esse núcleo comum deveria ser seguido pelos cursos de segundo grau destinados a habilitação para o magistério. O mesmo ficou fixado da seguinte forma:

ART. 1 .0 - O núcleo-comum a ser incluído obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1 .0 e 2. ° graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão;
- b) Estudos Sociais;
- c) Ciências.

§ 1 .0 - Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdo específicos das matérias fixadas:

- a) em Comunicação e Expressão - A Língua Portuguesa;
- b) nos Estudos Sociais - a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) nas Ciências - a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

§ 2 .° - Exigem-se também Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos (BRASIL, 1971, p.01).

Em relação ao escalonamento discutido no parecer 853/71 o mesmo ficou definido como se segue:

ART. 4º - As matérias fixadas nesta Resolução serão escalonadas, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2.º graus, da maior para a menor amplitude do campo abrangido, constituindo atividades, áreas de estudo e disciplinas.

§ 1º - Nas atividades, a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando no sentido de que atinja, gradativamente, a sistematização de conhecimentos.

§ 2º - Nas áreas de estudo, formadas pela integração de conteúdos afins, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos para configuração da aprendizagem.

§ 3º - Nas disciplinas, a aprendizagem se desenvolverá predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos.

ART. 5º - No escalonamento a que se refere o artigo anterior, conforme o plano do estabelecimento, as matérias do núcleo comum serão desenvolvidas:

I - No ensino de 1º grau:

a) nas series iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob as formas de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividades;

b) em seguida, e até o fim desse grau, sob as formas de Comunicação em Língua portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo;

II - No ensino de 2º Grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos (BRASIL, 1971, p.01).

Com o núcleo comum definido, a habilitação específica para o magistério teve seu currículo específico definido pelo parecer CFE 45, aprovado em 12 de janeiro de 1972. Este parecer fixava o currículo mínimo de matérias especiais para cada habilitação oferecida a nível de 2º grau, sob o argumento de uma “importância peculiar” a Habilitação Específica para o Magistério teve as matérias mínimas de sua formação especial definidas em um item a parte sendo fixadas da seguinte forma:

Devem os estudos de habilitação para o magistério:

- oferecer uma educação geral que possibilite a aquisição de um conteúdo básico indispensável ao exercício no magistério e permita estudos posteriores mais complexos;

- promover a correlação e a convergência das disciplinas;

- assegurar o domínio das técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-prático;

- despertar o interesse pelo autoaperfeiçoamento.

A educação geral, que terá como objetivo básico a formação integral do futuro professor, deverá, a partir do 2º ano, oferecer os conteúdos dos quais ele se utilizará diretamente na sua tarefa de educador. Em consequência da nova Lei, este aspecto relativo aos conteúdos será intensificado cada vez mais.

A formação especial constará de:

a) Fundamentos da Educação.

b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau.

c) Didática, incluindo prática de ensino (Brasil, 1972, p. 119).

O parecer também indicou os desdobramentos das matérias que foram fixadas como mínimo para formação especial da H.E.M:

Em fundamentos da Educação serão realizados estudos de Psicologia, História e Sociologia da Educação.

A História e a Sociologia deverão necessariamente convergir para o conhecimento dos problemas educacionais brasileiros.

Os aspectos biológicos serão estudados quer nas Ciências Físicas e Biológicas - encaradas como instrumentais, dando-se ênfase aos problemas de saúde - quer em Psicologia da Educação.

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

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto: de planejamento e execução do ato docente-discente e a verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se a partir de certo momento. Essa prática deverá desenvolver-se sob a forma de estágio supervisionado. (BRASIL, 1972, p. 120)

Desta forma a metodologia deveria estar em sintonia com a prática de ensino (estágio supervisionado) de forma que a primeira deveria responder as indagações oriundas das observações feitas pela última, sempre dentro dos fundamentos teóricos que embasavam o trabalho dos professores em sala de aula.

Este parecer, trouxe flexibilidade para que os sistemas de ensino organizassem habilitações específicas para cada série do ensino de primeiro grau e pré-escola. Então de acordo com as especificidades de cada sistema, poderiam ter professores formados para dar aulas nas 1º e 2º séries e nas 3º e 4º séries do primeiro grau como também no maternal e jardim da infância.

A organização dos currículos plenos deverá fazer-se com a necessária flexibilidade para que, além da habilitação genérica para o magistério, possa o aluno, sem prejuízo de outras soluções adotadas pelos sistemas:

a) quando os estudos tiverem a duração correspondente a 3 anos letivos, preparar-se com maior intensidade para uma de duas opções: o ensino de 1.ª e 2.ª séries ou de 3.ª e 4.ª séries;

b) quando os estudos tiverem duração correspondente a 4 anos letivos, optar, entre outras que a escola ofereça, por uma das seguintes áreas. Maternal e Jardim da Infância; 1.ª e 2.ª séries; 3.ª e 4.ª séries; Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências para 5.ª e 6.ª séries. (Brasil, 1972, p. 120)

As modalidades de exercício do magistério no primeiro grau que a H.E.M dava direito, como também as cargas horárias de cada modalidade foram regulamentadas pelo parecer CFE nº 349 de 06 de abril de 1972. São apresentados três esquemas de formação que segundo o relator seriam transitórios, colocando como meta a formação de professores em nível superior.

- a. Habilitação específica do 2º grau, que permite lecionar da 1.ª à 4.ª série, se os estudos forem equivalentes a três anos;
- b. Habilitação específica de grau superior. Licenciatura plena obtida 1º grau obtida em curso de curta duração, que permite exercer o Magistério da 1.ª à 8.ª série;
- c. Habilitação específica de grau superior. Licenciatura plena obtida em curso superior, em duração média de 4 anos letivos, possibilitando o magistério em todo o ensino de 1.º e 2.º graus.

Os professores formados em estabelecimentos de 2.º grau que realizarem estudos com duração correspondentes a 4 anos estarão habilitados a lecionarem até a 6.ª série de ensino de 1.º grau. De acordo como o § 1.º do artigo 3.º, os professores que realizarem o curso em três anos também poderão lecionar nas 5.º e 6.º séries, desde que acrescentem estudos adicionais correspondentes a um ano letivo, que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica. Pretende-se que dois dos esquemas sejam transitórios; a meta ideal a ser atingida é a habilitação de grau superior, com duração plena, para todos os professores. (BRASIL, 1972, p. 155)

O parecer 349/72 enfatizou, também, que devido ao estágio atual da educação brasileira, o artigo 77 da lei 5.692/71 que previa a abertura para a contratação de professores em caráter suplementar e a título precário, ainda era necessário.

O legislador, ao elaborar a Lei n.º 5.692, teve sempre presente o estágio atual da educação brasileira, prevendo, no artigo 77, as modalidades de que cada sistema poderá se valer para atender às necessidades do ensino, quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não for suficiente para à demanda.

Em caráter suplementar e a título precário, delineiam as seguintes aberturas:

- "a) ensino de 1º grau, até a 8º série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível de 3º série de 2º grau.
- b) no ensino de 1º grau, até 6º série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3º série der 2. Graus.

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

- a. no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos que hajam concluído a 8.ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b. no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulares, nos vários sistemas, pelo respectivos Conselhos de Educação. (BRASIL, 1972, p. 155)

O relator afirma, que a realidade do magistério brasileiro não é desejável, reforçando a necessidade de criação de programas desenvolvidos concomitantemente para “qualificação e atualização dos professores já em exercício e para formação dos novos professores para atender às exigências expressas na Lei” (Brasil, 1972, p. 156).

Após fazer várias referências às virtudes da lei 5.692/71 enfatizando principalmente seu caráter de oferecer uma formação profissional, o relator faz críticas as escolas normais e as faculdades de educação.

Os antigos cursos normais, que formavam professores para o ensino primário, não levavam suficientemente em conta que, além de concorrerem para a cultura geral e a formação do professorado, deveriam ter caráter profissionalizante.

Esse procedimento, além de prejudicar o ensino, formando de uma maneira inadequada o professor, permitia a má aplicação dos recursos, tendo em vista que muitos dos formados ingressavam na força do trabalho, pois buscavam a escola normal apenas como um curso de formação acadêmica que lhes garantia a elevação do status social e prosseguimento dos estudos em nível universitário.

No que se refere à formação de professores para o antigo ensino médio, ocorrida que as Faculdades não formavam de modo adequado e em número suficiente, levando a soluções de emergência, tais como: exames de suficiência, concessão de registros provisório e permanente, aproveitamento de professores formados nos cursos normais.

Esses aspectos, extremamente negativos, serão corrigidos pela Lei n° 5.692, quando torna eminentemente profissionalizante a habilitação para o magistério nas escolas de 2° grau e exige as licenciaturas de 1.º grau e plena, para e regência das últimas séries do ensino de 1° e 2° graus. (Brasil, 1972, p. 157)

Foi apresentado um exemplo de currículo com especificações para os componentes da base comum obrigatória e também da formação especial específica para a H.E.M, além de apresentar sugestões de organização do curso e das cargas horárias previstas para os três esquemas de formação fixado pela lei 5.692/71.

Dentro do bojo destas normatizações a Habilitação Específica para o Magistério começou a ser implanta. Os estados brasileiros organizaram seus cursos de acordo com cada realidade e possibilidade, aproveitando a flexibilidade na organização das possíveis habilitações que o HEM podia oferecer. Como exemplo dessa organização cito o estado de São Paulo que organizou a Habilitação Específica para o Magistério por meio da deliberação CEE n° 21/76.

De acordo com essa deliberação o curso da HEM seria concluído em 4 anos, a parte comum obrigatória seria distribuídas entre a carga horária nos três primeiros anos do curso e no quarto ano o aluno deveria optar por uma habilitação entre três disponíveis: ensino da 1ª e 2ª séries do 1º grau, ensino da 3ª e 4ª séries do 1º grau ou magistério na pré-escola. Ficou definido também conteúdo específicos para cada uma das habilitações oferecidas:

§ 3º - No aprofundamento de estudos para o ensino da 1ª e 2ª séries do 1º grau serão obrigatórias as seguintes matérias:

Psicologia do Desenvolvimento da Criança
 Técnicas de Alfabetização
 Técnicas Corretivas das Deficiências da Linguagem
 Conteúdo e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa
 Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática
 Prática de Ensino (estágio supervisionado)
 § 4º - No aprofundamento de Estudos para o ensino da 3ª e 4ª séries do 1º grau serão obrigatórias as seguintes matérias:
 Psicologia do Desenvolvimento da Criança
 Conteúdo e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa
 Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática
 Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências
 Conteúdo e Metodologia do Ensino de Estudos Sociais
 Prática de Ensino (estágio supervisionado).
 § 5º - Para o magistério na pré-escola serão obrigatórias as seguintes matérias:
 Fundamentos da Educação Pré-escolar: aspectos histórico, legal, filosófico e sociológico;
 Nutrição e Higiene no Desenvolvimento do Pré-escolar;
 Psicologia do Desenvolvimento do Pré-escolar;
 Problemas de Aprendizagem;
 Didática da Educação Pré-escolar;
 Prática da Educação Pré-escolar; incluindo estágio supervisionado. (SÃO PAULO, 1976)

Até aqui apresentei grande parte do arcabouço legal criado pelo governo para manter o controle sobre aspectos da formação docente em nosso país, mas nem sempre a legislação traduz o que realmente acontece na prática. Nos anos que se seguiram com a implementação da lei 5.692/71, o entusiasmo tão fortemente pregado no parecer 349/72 que sobre a égide da profissionalização tal lei iria resolver todos os problemas de formação de professores no Brasil começou a se desvanecer.

Estudos encabeçados, por pesquisadores como GATTI, ROVAI, PARO (1977), BERNARDES (1977), MELLO, MAIA, BRITO (1983); FUSARI, CORTESE (1989) e GATTI (1989) sobre o impacto desta reforma na qualidade da formação dos professores, apontaram algumas deficiências que de forma geral, denunciavam a precariedade dessa formação a nível de 2º grau. As deficiências apontadas estavam concentradas na estrutura que criou os cursos de formação de professores em período noturno, ingresso de alunos do supletivo, aligeiramento de estudo das matérias consideradas relevantes para formação de professores, estágio supervisionado apenas para cumprimento de formalidade sem nenhuma comprovação de sua eficácia e o problema da fragmentação no processo ensino aprendizagem do curso que segundo Gatti e Bernades (1977) deixava obscurecido o significado das especializações enquanto simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa (p. 76), já que o aluno que optava no último ano do curso por educação pré-escolar, por exemplo, também podia lecionar nas

primeiras séries do 1º grau, sem ter aprofundado nas matérias referentes a essa modalidade de ensino.

Com essa estrutura criada, a HEM atraiu muitos ingressantes com nível cultural baixo, inclusive alunos semi-analfabetos (GATTI, ROVAI, PARO, 1977), como também, aqueles que só faziam o curso pelo interesse de ingressar no ensino superior. Além disso a pesquisa realizada por Gatti e Bernades (1977) que avaliou as habilidades dos concluintes de cursos de formação de professor a nível de segundo grau, relevou que os egressos da HEM, tinham deficiências em áreas consideradas importantes e indispensáveis para desenvolvimento da profissão. As principais deficiências encontradas na pesquisa foram:

- incapacidade para selecionar e estabelecer prioridades de conteúdos para o ensino ao nível de 1º grau;
- incapacidade para selecionar procedimentos mais adequados de ensino para alunos em diferentes níveis de desenvolvimento;
- incapacidade de ordenar e coordenar o conteúdo de aulas, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática (p. 78)

Fusari e Cortese (1989) foram além e teceram críticas ao curso de pedagogia, que, por ser desarticulado da realidade do ensino de primeiro grau não traziam uma visão pedagógica coerente com a formação de professores para essa etapa de ensino, formando professores despreparados para lecionar nos cursos da HEM. O curso de pedagogia não proporcionava conhecimento mais complexo sobre o magistério nos cursos de formação de professores, pelo contrário, segundo os autores, os conhecimentos são do mesmo nível aos dos alunos que se está lecionando.

A inadequação dos cursos universitários que formam professores para atuar na Habilitação ao Magistério: os professores formados nos atuais cursos de Pedagogia não conseguem preparar suficientemente o aluno (futuro professor das séries iniciais do 1º Grau) para dar conta do mínimo exigido de uma educação elementar democrática (ensinar a ler, escrever, fazer cálculos). O currículo para a especialização em Magistério de 2º grau nos cursos de Pedagogia quase não se diferencia dos currículos das outras habilitações: o único elemento diferenciador são as disciplinas de Metodologia e Prática do 1º grau (esta sob forma de estágio supervisionado). Essas mesmas disciplinas concedem ao pedagogo o direito de lecionar nas quatro primeiras séries do 1º grau. (p. 76).

Todas essas pesquisas do final da década de 1970 e de toda a década de 1980 apontavam que as deficiências da Habilitação Específica para o Magistério, entregavam para as escolas um profissional que não domina os conhecimentos básicos da sua área de atuação, portanto não conseguem transferir os conhecimentos que possam ter adquirido para a situação do dia-a-dia de uma sala de aula (GATTI, 1977).

Diante dessas mazelas, já na década de 1980, o próprio Ministério da Educação - MEC através do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional – CENAFOR, já começava a tecer críticas à Habilitação Específica para o Magistério:

[...]continua entre as habilitações fracas em conteúdo científico, ao mesmo tempo que abriu mão das suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais. A antiga sistemática de formação do magistério primário, em Escolas Normais, foi destruída e, em seu lugar, nasceu um padrão em tudo incompetente. A habilitação ao Magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor de escola elementar; a capacidade de ensinar e ler, escrever e calcular. Isto porque o curso desdobra-se em grades curriculares sofisticadas quanto nomenclatura e vazias quanto ao conteúdo pedagógico (apud GATTI, 1989 p.83)

O projeto Centro Específica de Formação e aperfeiçoamento do Magistério CEFAM foi uma das alternativas elaboradas pelo Ministério da Educação como forma de melhorar a qualificação das Habilitações Específicas para o Magistério. O projeto já estava sendo discutido desde 1983 e já tinha sido implantado em alguns estados do país como um redimensionamento da HEM. Em 1988, constatada a fragilidade da HEM, o projeto foi implantado no estado de São Paulo como uma unidade escolar própria para formação específica de professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau, paralelo à HEM.

2. O PROJETO CEFAM NO ESTADO DE SÃO PAULO

Neste capítulo é apresentado o contexto histórico que desencadeia as discussões sobre os problemas enfrentados pela Habilitação Específica para o Magistério e que, conseqüentemente dão origem a proposta do projeto CEFAM a nível federal e também as especificidades da implantação do projeto no Estado de São Paulo elencando os objetivos, fundamentos legais e critérios que deveriam ser levados em consideração para a instalação e funcionamento dos Centros.

2.1 – Contexto histórico da fundação e organização do projeto.

A partir da década de 1950 o Brasil começa passar por um intenso processo de modernização com crescimento das cidades devido a migração da população rural para o meio urbano a procura de trabalho. Silva (2016) afirma que a partir dessa década ocorre a reafirmação de estruturas já implantadas no país em década anteriores como a industrialização, a concentração de renda e a integração no conjunto econômico capitalista mundial.

A crescente industrialização do país, criou uma grande quantidade de postos de emprego, mas o preenchimento das vagas se esbarrava no problema da qualificação profissional. De acordo com Assis (2012):

A partir da segunda metade dos anos 1950, a implantação da indústria de base criou uma quantidade e uma variedade de novos empregos. Mas a oferta de trabalho não significou emprego, pois havia exigência da qualificação para a adequação às atividades próprias de cada nível e ramo de ocupação. A educação, portanto, passou a ser o único caminho disponível para a conquista dos postos nas empresas e indústrias. (p. 323)

Silva, Francisco. (2012), destaca que diante desse novo cenário de transformações econômicas e da consequência da inversão da relação campo e cidade, acaba alterando “profundamente o peso político dos partidos tradicionais, em particular dos partidos conservadores.” (p.533).

Neste sentido Silva, Maria. (2002), completa afirmando que este contexto desencadeou uma luta contra a política de acumulação das metrópoles em detrimento dos latifúndios, criando disputas políticas que assegurariam em que polo a acumulação capitalista deveria ocorrer.

As dimensões desses confrontos desencadearam o processo de separação política e expressavam a visão de autonomia das elites dirigentes locais ao

praticarem a exportação e importação com vistas à ampliação de lucros sem intermediários e de mercados consumidores para assim, consolidar as bases econômicas capitalistas. (SILVA, Maria, 2002, p. 116)

Em síntese, esses acontecimentos ligados a uma aguda crise econômica (SILVA, Francisco, 2016), culminaram com o golpe de 1964, onde as forças armadas tomam o poder político no país, implantando um regime ditatorial e repressivo com objetivo de consolidar os interesses das elites locais, que em sua maioria era composta por latifundiários, mineiros, comerciantes e financista externos.

O governo militar, sob a égide do aceleração do crescimento econômico, lança em 1968 o plano de Desenvolvimento Nacional, aliado aos acordos feitos com os Estados Unidos, dando incentivos fiscais e facilitando financiamento público a vários setores da atividade industrial, de transportes, de comunicação, de mineradora, energética, construção naval etc.

Esse período intitulado de “milagre econômico” se caracteriza pelo aumento da capacidade produtiva do país em contraste com o desemprego devido à baixa qualificação da mão-de-obra acarretando problemas para aumentar a produção e atender a ampliação do consumo. Como forma de aumentar a mão-de-obra qualificada para atender essa demanda do setor produtivo, Assis (2012) esclarece que a educação passa a fazer parte das ações do governo no sentido de adequá-la a nova realidade.

Para adequar a educação a nova realidade da ditadura militar, o governo, desde 1964, já havia organizado acordos com a Agencia dos Estados Unidos para o Desenvolvimento. De acordo com Góes (2002) os chamados acordos MEC/USAID interferiam na educação através da coerção e repressão, acabando com tudo que tinha sido construído em termos de uma verdadeira educação nacional. “Os movimentos de educação cultura popular foram destruídos e os seus educadores e aliados cassados, presos e exilados” (GÓES, 2002, p.32). “O sistema educacional brasileiro foi entregue, assim, aos americanos, com a finalidade de reestruturar a educação brasileira, a partir das orientações estabelecidas pelos acordos internacionais.” (LIMA, 2006, p.69)

O foco da educação naquele contexto do “milagre econômico” era formar mão-de-obra qualificada para assumir os postos de trabalhos ociosos nos diversos setores da economia para aumentar a produção, como forma de consolidar as bases econômicas capitalista.

Neste sentido no ano de 1971 é promulgada a lei 5692, em pleno o “milagre econômico”, também, foi criado o ensino de 2º grau com profissionalização compulsória, trazendo assim, uma nova realidade para as escolas normais, pois o curso de formação de professores primários,

a partir desta lei, transformou-se em uma das várias habilitações profissionalizantes oferecidas para o ensino de 2º grau.

Desta forma o curso normal passou a ser chamado de Habilitação Específica para o Magistério - HEM e nos anos subsequentes à lei 5692/71, passou por vários formatos e regulamentações, por se tratar de um curso que não se relacionava diretamente com o ensino técnico. Sendo assim, o HEM precisou ter uma legislação própria que veio através do parecer CFE 349/72 que deixava bem claro o ideal do governo da época através do caráter profissionalizante e compulsório da habilitação para magistério.

Os antigos cursos normais, que formavam professores para o ensino primário, não levavam suficientemente em conta que, além de concorrerem para a cultura geral e a formação do professorado, deveriam ter caráter profissionalizante.

Esse procedimento, além de prejudicar o ensino, formando de uma maneira inadequada o professor, permitia a má aplicação dos recursos, tendo em vista que muitos dos formados ingressavam na força do trabalho, pois buscavam a escola normal apenas como um curso de formação acadêmica que lhes garantia a elevação do status social e prosseguimento dos estudos em nível universitário. (BRASIL, 1972, p. 157)

Este parecer fracionou o curso da HEM em habilitações específicas para várias modalidades de ensino o que segundo Tanuri (2000) refletia a tendência tecnicista que impregnava a nova reforma do ensino de 2º grau.

Para a implantação da reforma trazida pela lei 5692/71 e como forma de consolidar o disposto nos acordos MEC/USAID, foram criados os Planos Setoriais de Educação e Cultura. Neste sentido, o governo traçou sua política educacional para o triênio de 1972 a 1974 através do I plano setorial de educação e cultura que tinha suas ações educacionais orientadas para o desenvolvimento econômico do país. Este plano considerava os princípios doutrinários de, que, educação é:

- um direito natural, que flui da evidência de que o homem é um ser dotado de potencialidade que cabe atualizar e desenvolver;
- um direito individual, que tem contrapartida no dever do Estado de torná-lo efetivo;
- constitui em função una e indissociável da valorização do homem;
- deve preservar os valores permanentes que dignificam a pessoa humana;
- ser encarada como instrumento de democratização, pela universalização do ensino e das oportunidades;
- deve significar o esforço para se transmitirem, não apenas conhecimentos e técnicas, mas lealdade para com os valores e ideais que sustentam e animam a Nação;
- é investimento em favor do desenvolvimento econômico e social. (PAMPLONA, 1973 p.18).

O I primeiro plano setorial de educação, na área de formação de professores, trouxe apenas um projeto prioritário intitulado Aperfeiçoamento e Treinamento de Professores para o Ensino Fundamental e Normal que seria coordenado pelo Departamento de Ensino Fundamental – DEF do Ministério da Educação e Cultura - MEC. Cavalcante (1994 p. 52) esclarece que o DEF “subdividiu-o em três subprojetos, todos voltados para o ensino de 1º grau: Habilitação, Atualização e Aperfeiçoamento de Recursos Humanos”

No entanto de acordo com Cavalcante (1994) esses subprojetos deixaram a desejar em relação a HEM, portanto o DEF “delegou, à época, ao Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro – IRHJP a tarefa de orientar projetos referentes aos cursos de habilitação em 2º grau para o magistério de 1º grau”. (p. 52)

O IRHJP, tinha como objetivo implementar a reforma preconizada pela lei 5692/71 assessorando os sistemas públicos de ensino na criação de estratégias para o desenvolvimento do ensino de 1º grau no que tange a questão da formação de professores. Este instituto ficou responsável por desenvolver um subprojeto relacionado a nova política de melhoria de recursos humanos para o ensino de 1º grau que tinha como objetivo:

[...] colaborar com os Sistemas de Ensino das Unidades Federadas na melhoria dos recursos humanos para o ensino de 1º grau”. Para tanto, os técnicos do Centro realizaram um levantamento sobre a situação dos recursos humanos no Ensino de 1º grau nas Unidades Federadas e sobre o nível de formação dos professores e especialistas. Após realização do diagnóstico, foram elaborados planos de ação. Assim, os técnicos do CRHJP colaboraram na organização de cursos, entre eles: capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau; cursos de aperfeiçoamento e atualização para secretários de escolas de 1º grau; organização de cursos de habilitação de professores para o magistério de 1º grau; cursos de habilitação de professores de 5ª e 6ª séries; e cursos para professores das matérias de Ciências, Comunicação Expressão e Estudos Sociais. (FILGUEIRAS, 2019 p. 8).

Os projetos propostos para o triênio de vigência do I Plano Setorial de Educação e Cultura esgotou-se nas complexidades de implantação da lei 5692/71 que previa uma gama muito grande de mudanças na educação escolar. Como forma de dar continuidade aos projetos iniciados neste primeiro plano setorial e manter o seu comprometimento com o desenvolvimento econômico industrial, foi estabelecido para o quinquênio de 1975 a 1979 o II Plano Setorial de Educação e Cultura.

O II Plano Setorial de Educação e Cultura estabeleceu objetivos e metas ambiciosas relativas a uma grande expansão dos sistemas de ensino nas áreas da educação pré-escolar e do ensino de 1º grau.

A) Educação pré-escolar

Objetivo geral

Desenvolver um processo progressivo para atendimento à população das zonas urbanas marginais, na faixa etária de 4 a 6 anos, de modo a assegurar maior adaptação sócio-pedagógica do educando ao ensino regular.

Objetivos específicos

1. Promover e assegurar uma ação integrada do setor educacional com os demais das atividades social e econômica, de forma a proporcionar, a cada comunidade, meios que garantam um equilibrado desenvolvimento biopsicológico e social dos educandos.

2. Ampliar a rede escolar através de construção ou aproveitamento dos espaços físicos existentes na comunidade, de forma a assegurar uma expansão equilibrada do atendimento neste campo.

B) Ensino de 1º grau

Objetivo geral

Universalizar progressivamente o ensino de 1º grau, na faixa dos 7 aos 14 anos, atingindo a taxa de 90% no período.

Objetivos específicos

1. Estender a escolaridade, nas zonas urbanas, às 8 séries do 1º grau, atendendo às peculiaridades regionais ou locais, considerada a possibilidade de antecipar a terminalidade real para 6 ou 7 séries.

2. Expandir a escolarização nas zonas rurais de acordo com as potencialidades e especificidade de cada região do país, procurando assegurar, pelo menos, quatro séries de educação fundamental.

3. Melhorar a produtividade deste nível de ensino pela redução dos índices de evasão e repetência escolar, de forma integrada com outros setores da atividade social e econômica.

4. Corrigir progressivamente a distorção existente na relação idade/série, especialmente nas quatro primeiras séries. (Brasil, 1976, p.35).

Naturalmente as metas estavam intimamente atreladas aos objetivos elencados tendo como finalidade colocar em prática o desenvolvimento dos mesmos. Esses dados supõem que para desenvolver os objetivos e metas propostos, o país precisaria de uma alta demanda de professores bem qualificados, o que de acordo com Cavalcante (1994):

...levou os representantes do ministério a concluir que não poderiam encontrar uma melhoria do ensino nas quatro primeiras séries (em que se concentram os mais graves problemas de evasão, repetência, distorção idade/série) sem buscar resolver o problema da escola normal em alguns de seus aspectos básicos. (p. 52).

Como forma de dar continuidade aos projetos iniciados na vigência do I Plano Setorial de Educação e Cultura em relação a formação de professores, o II Plano Setorial de Educação e Cultura traz uma ação estratégica para o desenvolvimento de recursos humanos na educação:

B) Recursos humanos

Concentram-se nesta área projetos voltados para:

1. capacitação do pessoal docente, técnico e administrativo;
2. expansão e melhoria dos cursos de pós-graduação.

Em termos das ações estratégicas: esta área concentra-se, preferentemente, na seguinte:

— ação de maximização: fundamentada no efeito multiplicador da ação dos docentes e técnicos que atuam no sistema educacional, através da elevação de seu nível qualitativo. (BRASIL, 1976 p.48)

O apoio técnico para o desenvolvimento dos projetos relacionados a essa estratégia mais uma vez ficou sob responsabilidade do IRHJP que tinha a função de elaborar, executar e avaliar projetos relativos à capacitação e formação de professores para o ensino de 1º grau a serem desenvolvido pelos sistemas públicos de ensino do país.

Iniciava-se então um trabalho de caráter experimental, com as equipes dos territórios federais do Amapá, Rondônia e Roraima; que, posteriormente, chegava a Região Norte, em 1976, Nordeste, em 1977, e estados de Mato Grosso, Goiás, Paraná, Espírito Santo e Santa Catarina, em 1978. Além do apoio técnico, o IRHJP desenvolvia outras Atividades, tais como a promoção de encontros e a implantação de projetos, entre os quais se constitui num exemplo significativo o de Revitalização das Escolas Normais. (CAVALCANTE, 1994 p. 53)

Encerrado o período de vigência do II Plano setorial de Educação e Cultura, o “milagre econômico” começa a dar indícios de sua fraqueza.

O milagre começa, entretanto, a mostrar sua fraqueza ao longo do governo do quarto general-presidente, Ernesto Geisel, quando os dois pilares do desenvolvimento brasileiro (endividamento externo e arrocho salarial) parecem chegar ao seu limite. Em particular, o endividamento, com juros flutuantes, parece engolir, cada vez mais, fatias enormes do Produto Interno Bruto. (SILVA, F., 2016 p.560).

Permeado por crises internas, aumenta o descontentamento com o regime militar. Silva, (2016) afirma que o regime, começou a ser alvo de profundas críticas, acusado, em particular, de ter acentuado as desigualdades regionais e sociais, com uma brutal concentração de renda junto aos mais ricos.

Embora levando o país a um crescimento econômico próximo aos 10% ao ano, com o desenvolvimento de um vasto parque industrial, o regime militar não conseguiu, bem pelo contrário, diminuir as injustiças sociais. Tratava-se de um processo de concentração econômica que prenunciava uma crise social bem mais ampla. (SILVA, 2016, p. 562)

Esses acontecimentos dão, já na década de 1980, início ao processo de abertura política no país, o que faz aflorar as lutas políticas, que no Brasil, passam a dar ênfase ao significado de

democracia como forma de poder e como forma de superação das desigualdades sociais e econômicas. Cavalcante (1994) relata que:

A sociedade civil, com a instauração da transição democrática, se faz mais presente na definição das políticas dos vários setores da sociedade. Por outro lado, persiste uma democracia pública desenvolvida e consolidada no interior do autoritarismo e do “tecnocratismo” (p.53)

É nesse contexto de ideal democrático e processo de abertura para participação da sociedade civil que é elaborado para o quinquênio de 1980 a 1985 o III Plano Setorial de educação, Cultura e Desporto.

Este Plano Setorial é um marco indicativo de um conjunto de ações a serem implementadas no período 1980/85, nas áreas de Educação, Cultura e Desporto.

A definição de suas linhas programáticas e estratégias de ação resulta de um processo participativo e descentralizado, em que trabalharam, de modo integrado, órgãos federais, estaduais e regionais.

Neste sentido, a estrutura do III PSECD contempla, além das linhas prioritárias nacionais e das estratégias regionais comuns e específicas, para sua implementação, outras linhas, também prioritárias, peculiares a cada região do País, acompanhadas de estratégias básicas de ação. Acentua a complementaridade de iniciativas e processos, já em andamento, levando a uma convergência de esforços para as novas diretrizes políticas assumidas neste Plano. Aponta, ainda, como diretriz fundamental, a integração das atividades deste Ministério com as atividades correlatas de outros Ministérios, numa perspectiva de inter-relacionamento entre os diferentes setores sociais e econômicos.

As diretrizes aqui indicadas configuram o referencial básico norteador de iniciativas concretas para o período de vigência do III PSECD, gerando o conjunto de programas consubstanciados na "Ação Programada do MEC - 80/85".

Em síntese, reconhecendo o papel da educação e da cultura no processo social global, a expectativa é de que, na formulação e desenvolvimento de programas nos diferentes níveis da administração, conjuguem-se esforços de todos os segmentos da organização social e da vida coletiva, capazes de propiciar ao homem brasileiro uma existência condigna. (BRASIL, 1980 p. 7)

O III Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto estabeleceu quatro linha prioritárias nacionais sendo a primeira relacionada a educação no meio rural, a segunda relacionada a educação nas periferias urbana a terceira relacionada ao desenvolvimento da cultura e a quarta relaciona a valorização dos recursos humanos ligados a educação. Essa quarta linha é a que interessa para este estudo, pois está relacionada com a Formação e qualificação de professores para o magistério de 1º grau, já que a ações que resultarem da implementação desta linha são essenciais para o desenvolvimento das prioridades anteriores. Este documento

coloca em primeiro lugar a questão salarial como essencial para melhoria da qualidade do ensino e deixa a questão da formação para um segundo momento.

A quarta linha programática reconhece como condição essencial para a realização das prioridades anteriores a valorização dos recursos humanos ligados à educação, à cultura e ao desporto, particularmente daqueles engajados na educação básica. Num primeiro momento, preocupa sobretudo a situação salarial precária, muitas vezes insustentável, acompanhada de instabilidade de emprego para grande parte dos profissionais da área. Neste sentido, não se pode fugir à verificação de que tais condições sócio-econômicas corroem amargamente a correlação esperada entre nível educacional e ascensão social, dentro do próprio sistema educacional. Num segundo momento, interessa compor uma estrutura sólida e constantemente aperfeiçoada de recursos humanos, superando-se a presença ainda considerável de pessoas sem habilitação esperada, sobretudo em áreas rurais. Todavia, tal situação é muito mais o resultado das condições insatisfatórias sócio-econômicas e políticas dos profissionais em educação do que da falta ou da má preparação, o que leva a caracterizar o problema como sendo em grande parte de seletividade negativa.

Dada a importância que se atribui à educação básica e à necessidade de realizá-la no contexto das prioridades culturais das comunidades, deve corresponder condigna atração e valorização às profissões no campo da educação, da cultura e do desporto, particularmente do professor de ensino de 1º grau. (BRASIL, 1980 p. 17)

Cavalcante (1994), relata que no ano de 1980 houve uma reestruturação nos departamentos do MEC, os departamentos de ensino fundamental e de ensino médio são congregados dando origem à Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus – SEPS. Esta secretaria ao executar as ações determinadas no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, definiu como um de seus programas, ações de base relacionadas ao treinamento e valorização para o ensino de 1º e 2º graus. Sendo assim, junto com a Coordenadoria de Ensino Regular de 2º grau – COES realizou em agosto de 1981, com a participação dos estados, o Encontro Nacional de 2º Grau. Neste encontro foi colocado em discussão a melhoria da habilitação de 2º grau para o magistério de 1º grau.

Ainda de acordo com Cavalcante (1994 p. 55), as linhas de ações sugeridas para discussão no encontro e posteriormente acrescidas pelos participantes foram:

- aperfeiçoamento e/ou atualização dos professores que atuam na habilitação magistério;
- definição do perfil do profissional que trabalha com as séries iniciais de 1º grau e na educação pré-escolar;
- estabelecimento de critérios, em nível regional, para autorização da abertura de cursos de habilitação magistério e estudos adicionais;
- incentivo à identificação, promoção e divulgação de experiências e pesquisas sobre pré-escolar, alfabetização e séries iniciais;

- fortalecimento, nos órgãos centrais e intermediários das SECs, das equipes de especialistas em pré-escolar, alfabetização, jogos e recreação e educação especial;
- acompanhamento sistemático do egresso da habilitação magistério;
- aproveitamento de escolas que oferecerem a habilitação magistério e levantamento de alternativas par sua eficiência e eficácia;
- incentivo e oferecimento de cursos específicos para professores leigos, podendo incluir o aproveitamento de sua atividade docente como conteúdo da parte de formação especial;
- abertura da escola que oferece habilitação magistério para a realização de atividades que promovam a comunidade em que está inserida;
- valorização do magistério, por intermédio da previsão de incentivos funcionais, remuneração condigna, respeito profissional à carreira de magistério etc.;
- revitalização dos institutos de educação, transformando-os em estabelecimentos específico de formação do professor, atuando como órgãos de pesquisa e de auxílio pedagógico nos sistemas de ensino;
- integração, nas escolas que oferecem habilitação magistério, de projetos de aperfeiçoamento e atualização, em exercícios, e habilitação de professores leigos;
- maior nível de profundidade à parte de educação geral nos cursos de magistério, considerando a continuidade de estudos e a qualidade de formação dos professores.

Diante da definição dessas ações prioritárias o MEC liberou recursos para financiar projetos relativos à melhoria da formação de professores para o ensino de 1º grau em todos os estados.

[...] abrangendo desde a construção e reforma de prédios, dotação de equipamentos, ampliação de bibliotecas e aquisição de acervos bibliográficos, até a promoção de treinamentos, estudos, realização de pesquisas, intercambio técnico e reestruturação administrativa das escolas, intensificando, assim, nos estados, o movimento de revitalização das escolas normais (CAVALCANTE, 1994 p. 56)

Toda essa gama de esforços não fora suficiente, já que o problema da formação de professores para ao ensino primário, em 1982, havia atingindo proporções imensuráveis e esbarrando com a falta de recursos financeiro devido a cortes de recursos para educação afetando em grande parte o ensino de 2º grau os projetos propostos não foram desenvolvidos.

Como forma de contornar o problema da escassez de recursos, a SEPS, junto com a COES, organizou um seminário interno no MEC. Em um primeiro momento foram convidados a participar diversos órgãos desse ministério para organizar uma proposta de ação efetiva para a formação de professores do ensino de 1º grau. Já em um segundo momento foram convidados também membros das secretarias de educação dos estados, das instituições de ensino superior e dos conselhos de educação (CAVALCANTE, 1994).

Nesses encontros, as práticas ocorridas no interior das unidades escolares foram decisivas e tomadas com ponto de partida para propor ações efetivas de uma política voltada para formação de professores do 1º grau conforme afirma Tanuri (2003):

Na verdade, as grandes alterações ocorreram não por conta da legislação ou de uma política previamente definida, mas por conta da prática pedagógica concreta que ocorre no interior das escolas e das conquistas consolidadas ao longo do caminho percorrido. Assim, no que diz respeito à formação do professor para as séries iniciais, a descaracterização das escolas normais decorrente das medidas introduzidas com a Lei 5692/71, a consequente queda das matrículas na Habilitação Magistério e o descontentamento relativamente à desvalorização da profissão acabaram por levar a um movimento em âmbito estadual e federal, com discussão de projetos de estudos, pesquisas e propostas de ação frequentemente denominados de revitalização do ensino normal, propiciando iniciativas no sentido de propor medidas para reverter o quadro instalado. (p. 256)

Portanto, como resultado desses seminários promovidos com representantes ligados diretamente com a formação de professores e representantes da educação de 1º grau, foi elaborado documento que atestava a necessidade de renovação da HEM como condição primeira para melhoria do ensino de segundo grau. Cavalcante (1994) relata que as recomendações foram as seguintes:

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

Essas recomendações supunham que o único caminho para reestruturação seria por meio da inovação e renovação por completo da HEM. No sentido de atender essas recomendações foi elaborada uma proposta alternativa de reestruturação desta habilitação que de origem a um projeto piloto, o qual foi aderido em primeiro momento pelos estados de Alagoas, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e posteriormente pelos estados da Bahia, Pernambuco e Piauí.

Esse projeto-piloto a ser implantado nos estados participantes recebeu o nome de Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação Pré-escolar e o Ensino de 1º grau e posteriormente, de acordo com Cavalcante (1994), teve o nome alterado, por solicitação das secretarias de educação e responsáveis pelo desenvolvimento do projeto para: Centro de

Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM. Mas do que se tratava realmente o CEFAM? O MEC trazia como proposta a seguinte definição:

O Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério é uma Escola Normal que continuará, em sua dimensão maior, cuidando da formação e preparação do professor para o magistério da pré-escola e das quatro séries iniciais do 1º grau. Não se trata evidentemente da criação de uma nova unidade escolar, mas do redimensionamento das escolas normais, nos seus aspectos qualitativos, na sua amplitude e em sua área de abrangência. Uma escola assim concebida voltar-se-á simultaneamente, para o professor em exercício, formado ou leigo, numa perspectiva de educação permanente, integrada à escola de 1º grau (1ª a 4ª séries), à pré-escola e à instituição do Ensino Superior. (BRASIL, 1983 apud FUSARI e CORTESE, 1989 p.76).

Percebe-se que a proposta original não era extinguir o HEM, sendo assim, o CEFAM seria um projeto a ser desenvolvido no interior do HEM, como forma de implementar uma espécie de upgrade no curso conforme atesta Cavalcante 1994:

O projeto CEFAM teve por objetivo “experimentar alternativas de ampliação da função da Escola Normal na perspectiva de formação, atualização e aperfeiçoamento de professores para a educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais do 1º grau visando habilitar professores para atender, não só em quantidade, mas também qualitativamente à demanda do ensino de 1º grau e da educação pré-escolar. (MEC/SEPS/SDE/COES, 1983 apud CAVALCANTE, 1994 p. 59)

Sendo assim, a especificidade da HEM com a implantação do projeto CEFAM não mudaria, o mesmo continuaria ser uma escola normal a desempenhar a tarefa específica de formar professores com qualidade e de forma adequada para atuar no ensino de primeiro grau. A inovação proposta com a implantação do projeto seria a articulação com as instituições que ofereciam pré-escola, ensino de primeiro grau e com as universidades, sendo um centro de desenvolvimento de recursos humanos para a educação pré-escolar e o ensino de primeiro grau, devendo funcionar como elo permanente de reflexão sobre a prática educativa dos três graus de ensino (CAVALCANTE, 1993).

Além dessa articulação, o projeto CEFAM deveria promover de forma gradual e progressiva o aperfeiçoamento da gestão democrática com também, “promover, articulado às unidades, revisão curricular dos cursos de formação, visando redimensionar a Habilitação-Magistério para que esta responda adequadamente às necessidades de ensino das series iniciais da escola básica” (BRASIL, 1983 apud FUSARI e CORTESE, 1989 p.76)

Uma outra característica que a escola que implantasse o projeto CEFAM deveria ter, era que, além de prover articulação com as modalidades de ensino até o terceiro grau para

reestruturar o currículo, deveria, simultaneamente, ser um polo de capacitação para professores que já estavam atuando.

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

O centro, portanto, deverá contribuir para a qualificação de um profissional com competência técnica e política capaz de responder com presteza às novas demandas exigidas pelas camadas populares que são, em sua maioria, a clientela da escola pública. (BRASIL, 1983 apud FUSARI e CORTESE, 1989 p. 76).

Como condições para implantação dos centros, a proposta defendia a integração escola e comunidade no sentido de conhecer as necessidades e aspirações das regiões onde os centros estavam sendo implantados para que dessa forma houvesse a coparticipação no planejamento curricular.

Sobre a reestruturação curricular, a proposta do projeto esclarecia que os conteúdos deveriam ser um meio para fundamentar a prática, estando os mesmos estreitamente relacionados com as vivências do cotidiano escolar, o que propiciaria a associação da teoria com a prática dando competência para seus egressos exercerem a profissão com autonomia.

Em relação aos egressos havia a previsão de acompanhamento dos mesmos no sentido de proporcionar-lhe aperfeiçoamento e formação em serviço tendo como finalidade:

Criar e manter o fluxo de educação permanente através da atualização e aperfeiçoamento constante de seus egressos e dos demais oriundos de Escolas Normais da região onde o CEFAM está inserido. Esse processo envolve pesquisa de acompanhamento do egresso, no sentido de atender a comunidade conforme a demanda, em programação de aperfeiçoamento e atualização. (CALVALCANTE, 1993, p. 06)

Além disso, recomendava-se que o projeto deveria ser implantado em escolas com boa localização e bom histórico na área de formação de professores reconhecida pela comunidade, com corpo docente habilitado, sensível a mudanças e com boas condições de articulação com instituições de ensino superior.

Para implantar os centros e colocar em prática todas as propostas e objetivos traçados, o MEC redige um informativo esclarecendo que a implantação do CEFAM deveria acontecer de forma gradual, tendo seus objetivos operacionalizados a curto, médio e longo prazo especificados da seguinte forma:

A curto prazo, os benefícios atêm-se a participação dos professores de cada CEFAM em curso de especialização, promovidos pelas SEC, em convenio com IES; enriquecimento do acervo bibliográfico das escolas integradas no Projeto; e reequipamento e fornecimento de material de consumo para os laboratórios das escolas.

A médio prazo, prevê-se a adaptação, recuperação e/ou ampliação das dependências físicas: criação e implementação de classes de demonstração (escolas de aplicação); articulação com o 5o e o 1o Grau, objetivando a reestruturação curricular: participação da comunidade escolar no planejamento escolar; e expansão da assistência às escolas municipais e particulares.

A longo prazo espera-se a criação de espaço para a pesquisa e divulgação de experimentos realizados e a extensão das ações do Centro à comunidade, procurando atender aos professores atuantes nos cursos de Magistério, nas séries do 1o Grau, no ensino especial, na educação de adultos e aos estagiários de 2o e 3o Graus. (CAVALCANTE, 1993 p.07).

Definida a proposta, especificações e objetivos para implantação do projeto CEFAM, o mesmo foi implantado, de acordo com Cavalcante (1994), em seis estados (Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia) chegando em 1987 a um total de 62 centros. No período de 1987 a 1990 o MEC em parceria com as secretarias estaduais de educação promoveu a expansão do projeto CEFAM, aumentando a quantidade de escolas com o projeto implantado em alguns estados que já vinham desde o começo desenvolvendo-o e implantando-o em estados que até então não o tinham aderido, era o caso do Estado de São Paulo.

O projeto CEFAM não foi desenvolvido de maneira igual e uniforme, cada estado, dentro de suas peculiaridades e realidades regionais, encontraram maneiras diversas de dar forma ao projeto.

Os relatórios e as propostas de trabalho para implantação e a implementação dos CEFAMs, encaminhados pelas escolas, revelaram vários pontos de partida e diferentes modos de caminhar, mas a meta perseguida era uma só: a melhoria da Escola Normal. (CAVALCANTE, 1993 p. 10).

O relatório da reunião técnica sobre o CEFAM organizada pelo MEC, esclarece que os estados que aderiram ao projeto até o ano de 1987 seguiram a proposta original e o fizeram com uma forma de ampliação das funções da HEM que já estava em funcionamento no sentido de progressivamente melhorar a qualidade da formação oferecida por este curso.

Os dados divulgados em pesquisas do final da década de 1970 (GATTI e BERNADES, 1977), apontavam que os alunos do HEM concluíam o curso sem terem as condições básicas (preparar uma aula coerente com objetivo e tempo proposto e seleção de conteúdo adequados às características individuais dos alunos) para enfrentar uma sala de aula. A divulgação desses

dados pode ser comparada a uma denúncia que de certo modo escancarava os problemas crônicos da HEM:

Não são poucos os textos em nossa literatura educacional, entre artigos e livros, que chamam a atenção para a importância de uma formação adequada do professorado que deverá atuar a nível de 1º grau, especialmente dos que deverão trabalhar com as primeiras séries deste grau de ensino (MEC, 1969, 1971, 1973; Pinheiro, 1966, 1970, 1973; Werebe, 1963; Teixeira, 1966, para só lembrar alguns dos mais recentes). Mas a ênfase, dada na leitura – quer seja fruto de análises teóricas, quer produto de pesquisa de coleta de dados – à necessidade de se implementarem medidas que visassem a uma melhoria nas condições de estrutura e funcionamento dos cursos de formação de professores, não chegou a se refletir de modo palpável no produto final deste ensino. Os ideais e finalidades, propostos em textos da legislação federal e estadual, sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau, ainda não se traduziram em comportamentos adequados nas pessoas daquelas que deverão se desincumbir do papel de professora. Ou seja, entre o desejável e proposto, e o realizado e seu fruto, há um hiato que perdura ao longo de décadas e décadas. Ainda continuam as chamadas escolas normais a lançar, no mercado de trabalho, profissionais com sérias deficiências quanto às habilidades mínimas que deveriam ter sido desenvolvidas durante seu período de formação. A dificuldade mais séria, que ressalta da análise dos dados obtidos nesta pesquisa, parece ser a da professoranda transformar em ações alguns conceitos e princípios adquiridos ao longo de sua formação, aliada a uma aparente desinformação quanto a aspectos fundamentais de metodologia do ensino aplicada às primeiras séries do primeiro grau. O desempenho revelado pelas alunas concluintes dos cursos de formação de professores a nível de 2º grau, especialmente no que se referiu às questões I e II, levam-nos a inferir que não dominam conhecimentos básicos profissionais de sua área e que têm dificuldades em transferir os conhecimentos que possam ter adquirido para a situação do dia-a-dia de uma classe. (GATTI; BERNARDES, 1977, p. 79)

Essas discussões sobre a qualidade da HEM, fortalecia aquilo que o MEC já vinha discutindo em âmbito federal, sendo assim, em 1988, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ao detectar que tinha um grande contingente de professores habilitados, mas pouco qualificados para uma atuação docente eficaz, percebe que a HEM trazia prejuízo aos cofres públicos, pois o gasto com esse curso não se justificava, já que se gastava para habilitar o professor iniciante e depois que ele começava a atuar se gastava para aperfeiçoar esse professor em conteúdos básicos que deveriam ter sido ser aprendidos no curso da HEM.

Esse movimento prolongou-se até janeiro de 1988, quando, admitindo que a má formação de profissionais na Habilitação para o Magistério tem para o Estado um duplo custo – “o primeiro, direto, ocasionado pela má aplicação dos recursos que a sociedade lhe destina e o segundo, mais perverso, decorrente da necessidade de reciclar e / ou aperfeiçoar os ex-aluno que é contratado pelo Estado”. (SÃO PAULO, 1992, p. 11)

Ao que parece essa constatação negativa, já fazendo parte da realidade dos cursos destinados a formar professores para pré-escola e 1º grau no estado de São Paulo, força a abertura de espaço para discussões mais efetivas e em 1982 a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo sabendo da gravidade da situação da formação de professores começou a se mobilizar através de estudo e encontros com educadores para apresentar uma proposta de revitalização do HEM (SÃO PAULO, 1992)

Makunas (2004) ao relatar os momentos que antecederam a redação e apresentação do desta nova proposta, apresenta o relato de uma ex-integrante da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógica – CENP, que fazia parte, na época, da equipe que discutia os rumos do magistério paulista.

Estudamos bastante aquele projeto. Eu me lembro que conversamos com Libâneo - não tinha certeza se ele estava nesse projeto do governo federal - mas conversamos muito com Libâneo, com outras pessoas que estavam envolvidas na reforma do curso de magistério. [...] A ideia é que o CEFAM não fosse só o lócus de formação de novos professores, mas fosse também o lócus de aperfeiçoamento dos professores da rede. (apud MAKUNAS, 2004, p. 78).

Sendo assim, era necessário transformar o curso de Habilitação para o Magistério, já que os cursos que estavam funcionando naquele momento não tinham, condições de colocar em prática a ideia dessa nova proposta. Portanto, diante da necessidade de fazer uma ampla reforma na Habilitação Específica para o Magistério no estado, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, toma como base o projeto desenvolvido pelo MEC e cria o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério– CEFAM.

2.2 Objetivos, Concepção e Função

O CEFAM foi implantado como um projeto especial no Estado de São Paulo no ano de 1988, através do decreto 28.089 de 13 de janeiro, contudo, ao fazer adesão ao projeto, São Paulo criou algumas características distintas para o mesmo e, diferente dos outros estados, não seguiu totalmente à orientação de implantar o projeto nos cursos do HEM como forma de melhorar a qualidade dos mesmos. Em São Paulo o projeto CEFAM foi implantado como uma escola totalmente nova e paralela à HEM já existente.

Inspirado, enquanto concepção na proposta apresentada em 1981 pelo MEC, o projeto paulista de criação dos CEFAMs trazia, no entanto, algumas características distintas. Em primeiro lugar, na proposta federal, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento de Professores não

correspondiam à criação de um novo tipo de escola, mas ao redimensionamento das escolas normais regulares nos seus aspectos qualitativos, na sua amplitude e na sua área de abrangência (MEC, 1989). Em segundo lugar e em decorrência de sua apresentação como “medida complementar necessária à melhoria e à superação das distorções presentes nos “Cursos de Habilitação para o Magistério”, o projeto de São Paulo previa, em sua estruturação, a existência, nos CEFAMs, de um conjunto de condições que, de um lado, atendiam às reivindicações, já histórica, dos educadores em exercícios na Rede de Ensino e, de outro, incorporavam sugestões originárias de pesquisas e/ou reflexões sobre a problemática da formação dos professores ao nível do 2º Grau. Neste sentido, o projeto paulista diferenciava-se, por sua abrangência, do projeto do MEC. (SÃO PAULO, 1992, p.11).

Como se percebe o projeto proposto pelo MEC para os Estados da federação trazia como proposta a revitalização da HEM redimensionando-o em seus aspectos qualitativos e ampliando sua área de abrangência. O projeto paulista foi concebido como proposta de melhoria da HEM, mas com a diferença que não seria implantado nos cursos da HEM que já existiam, foi implantado como uma nova escola de formação de professores para atuarem na pré-escola e no ensino de 1º grau. Essa intenção fica clara no decreto que formaliza a criação do CEFAM no estado de São Paulo.

Artigo 1.º - Ficam criados na rede estadual de ensino os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, com a finalidade de:

I - dar prioridade efetiva a formação dos professores de pré-escola até a 4.ª série do 1.º grau.

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

Artigo 2.º - Compete ao Secretário da Educação a instalação gradual dos Centros, objeto deste decreto.

Artigo 3.º - As despesas decorrentes da execução deste decreto correrão por conta das dotações consignadas no orçamento-programa vigente. (SÃO PAULO, 1988 p. 01).

Desta forma, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo propõe com o projeto “recuperar a especificidade da formação do professor das séries iniciais do ensino de 1º grau e da pré-escola” (SÃO PAULO, 1988, p.1), ao invés de revitalização dos cursos de Habilitação Específica para o Magistério. Com isso se criava uma nova escola de Habilitação Específica para o Magistério paralela aos cursos que já existiam prevendo que, gradativamente, a HEM seria extinta em todo o estado dando lugar apenas ao CEFAM.

Concebido como um novo centro de formação de professores, o CEFAM paulista procurava evidenciar a importância da habilitação específica para o magistério na formação integral do professor (SÃO PAULO, 1988) tendo como inovação a concessão de uma bolsa de

estudos conforme o artigo 4º do decreto 28.089/88: “Serão concedidas bolsas de estudo a alunos dos Centros, na forma a ser regulamentada.”

Como forma de regulamentar o decreto 28.089/88 a secretaria estadual de educação edita a resolução 14/88. Essa resolução publicada no diário oficial do estado do dia 29 de janeiro de 1988 detalhava no seu texto todas as orientações iniciais que davam corpo ao projeto. A resolução reforça a justificativa para implantação do projeto esclarecendo, em suas considerações, que a mesma tinha como base os levantamentos negativos sobre a eficiência da HEM, portanto existindo a necessidade de:

...recuperar a especificidade dos cursos de formação para o magistério e colaborar para suprir as deficiências do atendimento as series iniciais da escolaridade na rede estadual de ensino;
oportunizar aos alunos trabalhadores e demais concluintes do 1º grau da rede pública um curso de formação de professores de boa qualidade em período integral;
oferecer programas de aperfeiçoamento dos docentes que atam na rede pública estadual, de pré-escola a 4ª série do 1º grau e nos cursos de 2º grau com habilitação específica de magistério;
coordenar a nível regional estudos e ações sobre a habilitação do magistério;
atender a política de ação e diretrizes da secretaria da educação. (SÃO PAULO, 1988, p. 01).

Além disso, resolução SE 14/88 especificava a quantidade de centros autorizados a funcionar e a quantidade de vagas oferecidas em cada centro para o ano de 1988, como também, orientações relacionadas as características da clientela a ser atendida, informações sobre retenção e desistência após iniciado o curso, transferências de alunos entre os centros e orientações para instalação dos mesmos. Foram implantados no ano de 1988 um total 18 centros que iriam oferecer em cada um deles 120 vagas.

O mais interessante nessa resolução de implantação do CEFAM no estado de São Paulo é que, como forma de chamar a atenção dos candidatos com o perfil estabelecido que tivessem interesse em cursar o CEFAM, foi regulamentada a concessão de bolsas de estudos na forma de um salário mínimo instituído pelo governo federal: “os alunos matriculados nos CEFAMS terão direito a uma bolsa de estudos correspondente ao valor do salário mínimo vigente, durante os 4 anos do curso” (SÃO PAULO, 1988). O Trecho da fala de uma ex-integrante da CENP que trabalhou na formulação do projeto CEFAM no Estado de São Paulo, mostra como se chegou à conclusão da necessidade de estabelecer uma bolsa de estudos:

A meta era: 'nós precisamos transformar o processo de formação de educadores. Então este curso de magistério que aí está e um curso que não dá conta de formar educadores suficientemente competentes, com solidez teórica, com possibilidade de articulação com a prática que é necessária pra

escola das camadas populares'. E a partir daí - a Rose já tinha isso elaborado, mas é claro que nós tivemos que mergulhar nessa elaboração dela pra tomar como princípio nosso também. Quais eram os princípios? O primeiro era: tem que ter uma formação teórica sólida. Não só na parte especificamente pedagógica, mas em conhecimentos gerais. O conhecimento teórico tem que ser articulado com a prática de uma maneira não artificial, mas de uma maneira que realmente possa ser produzido, possa ser discutido, possa ser criticado a partir da ação do próprio sujeito, ou seja, ficava muito claro pra nós que a prática era uma dimensão fundamental desse projeto. E então, vinha, os entraves. Um dos entraves era: como conseguir o tempo necessário para que o aluno seja capaz de ter uma formação teórica sólida e articular com a prática. Ele precisaria ficar em período integral. Uma escola em período integral seria uma escola já a priori fadada a ter seus alunos das classes mais privilegiadas. Este era um outro princípio que nós precisávamos superar. [...] Foi aí então que veio a ideia da bolsa de um salário mínimo. (apud MAKUNAS, 2004, p.80).

O objetivo dessa bolsa era atrair alunos das camadas populares e garantir a formação dos novos professores em tempo integral, principalmente na garantia do estágio supervisionado, pois de acordo com a secretaria estadual de educação era no estágio supervisionado que a HEM mais falhava, visto que o mesmo não acontecia da forma como tinha que acontecer. Esse problema acontecia, pois os alunos desse curso tinham que dividir os estudos com outro tipo de trabalho remunerado, o que impactava negativamente na formação final dos mesmos e ao serem contratados para trabalhar nas escolas estaduais, prestavam um serviço de baixa qualidade.

Em relação aos docentes, pensando em atrair os melhores professores da rede estadual, também foram criados atrativos. Caso optassem em se inscrever e fossem escolhidos para lecionar nos CEFAM, os mesmos poderiam se afastar de seus cargos de origem, além de terem melhores condições de trabalho, carga horário diferenciada e um diferença salarial considerada vantajosa, pois o trabalho prestado no CEFAM seria em regime de exclusividade. Estes mecanismos criados pela resolução SE 14/88 fundamenta as características do projeto CEFAM no estado de São Paulo.

Dessa forma a criação do projeto CEFAM em São Paulo foi amplamente divulgada no diário oficial do estado. Essas publicações eram criadas para as diretorias de ensino que teriam o CEFAM instalado em suas regiões e as mesmas tinham a incumbência de divulgar o curso para adesão de coordenadores e professores ao projeto e posteriormente captação de alunos.

Exemplo de publicações da época:

Figura 1 – Comunicado de abertura de inscrição para professores e alunos do CEFAM

DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO-6-SUL**Comunicados**

A Diretora da DRE-6-Sul comunica aos interessados que se acham abertas as inscrições para Professores do CEFAM — Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério que será instalado junto à EEFG da Praça da Moça, situada à Av. Alda, 253, Centro, em Diadema.

As inscrições deverão ser efetuadas na DRE-6-Sul, à Rua Princesa Maria da Glória, 176, Bairro de Nova Petrópolis, em São Bernardo do Campo, na sala n.º 8, com Sílvia, Elisete ou Sonia, no horário de 8h às 12h e de 13 às 17h, no período de 3 a 12-2-88, ou nas Delegacias de Ensino.

Condições para inscrição:

1 — ser Professor III (efetivo, ACT ou ser admitido), habilitado nas disciplinas da Parte Comum e da Parte Diversificada da Habilitação Específica de 2.º Grau para o Magistério;

2 — ter experiência mínima de 3 anos de docência nas escolas de 2.º Grau que mantêm a referida Habilitação ou como PI na rede pública;

3 — apresentar em tempo oportuno um Projeto específico para o Curso dentro de sua disciplina.

Documentação:

No ato de inscrição o candidato deverá:

- preencher o requerimento de inscrição
- apresentar documentos pessoais: RG, CIC, TE e Registro Profissional no MEC.
- apresentar Declaração de Tempo de Serviço no Magistério.

O Diretor da Divisão Regional de Ensino de São José dos Campos, tendo em vista o Decreto nº 28.089 de 13/1/1988 e o disposto na Resolução SE nº 14 de 28/1/88, publicada no D.O.E. de 29/1/88 página 10, torna público, para conhecimento dos interessados, que no período de 8/2 a 17/2/88, estarão abertas, das 8 às 11 e das 14 às 17 horas, nas sedes das Delegacias de Ensino da região, a inscrição de candidatos a alunos do CEFAM—Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

I—O CEFAM atenderá:

A—alunos concluintes do 1º grau, sendo 50% de suas vagas destinadas a alunos oriundos do período noturno de escolas públicas.

B—As demais vagas serão destinadas aos alunos concluintes do 1º grau da rede pública.

C—Remanescentes vagas, poderão ser aceitos alunos que concluíram o 1º grau na rede particular.

II—Seleção—Os candidatos selecionados nesta primeira etapa, serão submetidos a uma segunda fase de seleção que consistirá em:

A—Uma entrevista conduzida por uma equipe indicada pela DRE/SJC, constituída por ATs e Supervisores de Ensino, realizada nos dias 18 e 19/2/88 na EEFG "Profa. Suely Antunes de Nello", em São José dos Campos.

B—Uma prova de Português, constituída de uma redação, a ser realizada no dia 20/2/88, às 9 (nove) horas, em local a ser indicado pelas Delegacias de Ensino onde foi feita a inscrição.

III—Os alunos matriculados no CEFAM terão direito a uma bolsa de estudos correspondente ao valor do Salário Mínimo vigente, durante os 4 anos do curso e frequentarão o curso em período integral.

IV—No ato da inscrição o candidato deverá:

- A—Preencher requerimento de inscrição.
- B—Apresentar Histórico Escolar ou outro documento que comprove haver concluído a 8ª série e se for o caso, que estude no período noturno.

DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO-6-SUL

Fonte: Diário Oficial do Estado de São Paulo, 03 e 4 de fevereiro de 1988. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br>

Em 02 de fevereiro de 1988 o secretário de Estado da Educação envia para o Conselho Estadual de Educação, a título de tomada de ciência o projeto de criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do magistério. Os documentos enviados esclareciam que o CEFAM, mesmo sendo criado como um projeto, iria seguir todas as normas que regulamenta a Habilitação Específica para o Magistério no Estado de São Paulo, trazendo como data prevista para o início de funcionamento dos centros instalados o dia 29 de fevereiro de 1988.

Desta forma o conselho Estadual de Educação emite o parecer CEE nº 352/88, intitulado Criação de Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Este parecer expõem a principal legislação de criação do CEFAM no estado: decreto estadual 28.089/88 e resolução SE 14/88, como, também o texto do projeto CEFAM e conclui elogiando a iniciativa da Secretaria de Estado de Educação e solicitando que a mesma mantenha o conselho informado do desenvolvimento do projeto e seus resultados” (SÃO PAULO, 1988).

Este foi o primeiro documento institucional produzido pela CENP a respeito do projeto CEFAM no Estado de São Paulo, nele encontramos os objetivos, função e concepção desse curso de formação de professores em âmbito estadual.

O documento sobre o projeto CEFAM no Estado de São Paulo, foi produzido pela CENP após uma série de reuniões realizadas entre novembro de 1987 a março de 1988, intituladas de ações preparatórias. Essas reuniões deram origem ao documento intitulado “Estudos preliminares sobre os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (SÃO PAULO/CENP, 1987). Esse documento subsidiou a elaboração do projeto final. Na verdade, ao confrontar esses dois documentos percebe-se a semelhança entre os dois tendo apenas como diferença o título e o ano de elaboração,¹⁵ o documento com o texto do projeto final, apenas absorve o conteúdo no documento estudos preliminares.

O projeto do CEFAM foi justificado com base na constatação de que, um dos pontos mais críticos do ensino no estado de São Paulo estava na formação dos professores das séries iniciais do primeiro grau e da educação pré-escolar, sendo assim, ao denunciar essa situação, o estado estava disposto a assumir o compromisso de desencadear ações efetivas para superar o que se considerava “o complexo problema representado pela formação de recursos humanos na área da educação (SÃO PAULO/CENP, 1988 p.63). O projeto foi apresentado como algo totalmente inédito e diferente do que já se vinha sendo formalizado pelo estado durante os anos.

O objetivo geral do CEFAM era a “recuperação da especificidade da formação do professor das séries iniciais como forma de dar prioridade efetiva a formação do professor.” (SÃO PAULO/CENP, 1988 p. 63).

Essa intensão se sustentou na descaracterização que o curso de formação de professores sofreu com a implantação da lei 5692/71, situação que de acordo com as pesquisas consultadas, (GATTI, ROVAI, PARO, 1977; GATTI, BERNADES, 1977 GATTI,1987), parece ter só piorado durante os anos, tirando a identidade dessa habilitação agregada a uma “estrutura curricular desarticulada que não contempla condições nem para o aprofundamento em conteúdos que garantam a continuidade de estudos, nem para preparação do “professorando” para esses conhecimentos que se reverterão em “conteúdos de ensino” (SÃO PAULO/CENP 1988 p.64).

O projeto denunciava a redução do número de disciplinas de instrumentação pedagógica para o primeiro grau, a desarticulação entre os conteúdos, pouca preocupação em preparar os novos professores para o trabalho com crianças das camadas populares, como também prepará-los com conhecimentos específicos do ensino de 1ª a 4ª série.

¹⁵ O documento Estudos preliminares sobre os Centros Específicos de formação e aperfeiçoamento do magistério foi elaborado em 1987 e o Projeto Centros Específicos de formação e aperfeiçoamento do magistério foi elaborado em 1988 quando já se tinha decidido sobre a implantação do CEFAM no estado.

Ao denunciar esses problemas nos cursos de formação de professores para o ensino de primeiro grau, o projeto trazia uma proposta de “equilíbrio curricular” que articulasse os componentes que estavam sendo esquecidos pela HEM, com as questões relevantes ligadas a realidade da clientela da escola pública em um curso de 4 anos: “Que a Habilitação para o magistério forme sempre e integralmente o professor para atuar da pré-escola à 4ª série do 1º grau em 4 anos obrigatórios” (SÃO PAULO/CENP, 1988 p.64).

Essa definição de um estudo de 4 anos que deveria ser realizado totalmente no curso de habilitação para o magistério já vinha sendo cogitado no Estado de São Paulo como o próprio projeto afirma:

A Secretaria da Educação, vem reivindicando, desde 1985, a reorganização dos cursos de preparação de professores visando, entre outros aspectos, modificar o aprofundamento de estudos previsto na legislação estadual vigente até 1987 (Deliberação CEE nº 21/76: 1ª/2ª séries, 3ª e 4ª séries e Pré-Escola). A prática tem demonstrado a grande distorção que esta organização gerou pois o professor com aprofundamento em pré-escola tem o direito legal de ministrar aulas do pré a 4ª série do 1º grau, o mesmo não acontecendo com os outros profissionais, com aprofundamento nas outras duas áreas, Obviamente essa tornou-se a área mais procurada, até por razões de mercado do trabalho, originando uma distorção inominável, pois ao final desses cursos, os professores não têm revelado saber sequer, e principalmente, alfabetizar. (São Paulo/CENP, 1988, p. 64)

O período de 4 anos cursado totalmente no CEFAM era um mecanismo para impedir que alunos oriundos de outras habilitações transitassem para a habilitação do magistério no quarto ano e com isso saíssem habilitados sem o mínimo de condições para exercer a profissão docente. Prática que de acordo com o projeto já vinha acontecendo em larga escala principalmente nas escolas particulares.

As atividades de estágio, também, constituía um problema e de acordo com o projeto seria resolvida com a implantação do CEFAM. Neste ponto o projeto destaca que cerca de 50% dos alunos do HEM estudam no período noturno e trabalham 8 horas durante o dia tornando impossível a compatibilização de horário de trabalho com estágios concretos e reais em escolas públicas cujo as series iniciais só funcionam de dia (SÃO PAULO/ CENP, 1988).

A solução encontrada já havia sido amplamente discutida no projeto inicial do CEFAM proposto pelo MEC, mas pela alegação de falta de recursos até o ano de 1988 nunca tinha sido implantada nos estados que já desenvolvia o projeto CEFAM que foi a concessão de uma bolsa de estudo no valor de um salário mínimo nacional durante os quatro anos do curso (CAVALCANTI, 1994).

A solução aqui aventada é a de que os alunos matriculados nos Centros, desde o primeiro ano, recebem auxílio financeiro para que sua formação profissional

se torne viável. Assim, os cursos de formação de professores funcionarão em regime de período integral, durante as 4 séries, estando previsto que a partir da 2ª série os alunos cumpram 300 horas anuais de estágio, em pré-escolas e/ou escolas públicas de 1ª a 4ª séries do 1º grau. (SÃO PAULO/CENP, 1988 p. 65).

Percebe-se que a concessão dessa bolsa estava diretamente ligada com a viabilização do estágio supervisionado, considerado como atividade importante na formação do professor da pré-escola e das séries iniciais do primeiro grau.

A formação dos professores que iriam atuar nos centros, também foi abordada pelo projeto que ressaltava a importância de capacitar esses profissionais dentro da proposta do projeto CEFAM, além de oferecer aos mesmos boas condições de trabalho.

Nesse sentido o trabalho dos docentes titulares dos Centros de Formação deverá ser apelado por algumas medidas facilitadoras, entre as quais se destacam:

- alocação da carga horária suplementar para a coordenação do curso e de área.
- alocação de carga horária suplementar para a elaboração do material Instrucional; preparação de recursos didáticos; acompanhamento, monitoria e avaliação das atividades do estágio supervisionado; reunião para planejamento c/ou avaliação dos planos de curso, etc.
- alocação de carga horária suplementar para a preparação ou difusão de cursos destinados aos docentes já em exercício em escolas da rede pública, seja para os que lecionam nas primeiras séries do 1º grau, seja para os que atuam nos cursos de Habilitação. (SÃO PAULO/CENP, 1988, p.66).

Como forma de enriquecer a prática pedagógica e manter os alunos dos centros atualizados através de recursos e materiais didáticos, os centros seriam dotados de uma biblioteca e ao longo de seu funcionamento formaria um acervo de recursos didáticos apoiado pelas oficinas pedagógicas¹⁶ das delegacias de ensino da região onde o mesmo estivesse instalado.

Ao articular todas essas dimensões: recuperar a especificidade da formação do professor das séries iniciais do primeiro grau em um curso de formação de quatro anos, em que os alunos recebem uma bolsa no valor de um salário mínimo nacional para garantir as atividades de estágio, assistido por professores com garantia de boas condições de trabalho e com acesso a material didáticos e literatura atualizada, o projeto CEFAM deveria desenvolver os seguintes objetivos:

- a) dar prioridade efetiva à formação dos professores das primeiras séries do 1º grau e pré-escola

¹⁶ Local específico dentro das delegacias de ensino que contam com acervo literário e materiais didáticos diversos tendo o objetivo de auxiliar os professores no desenvolvimento de suas aulas.

b) aprimorar a formação dos professores dos Cursos Habilitação para o Magistério, para que se tornem os grandes artífices da melhoria da qualidade do ensino. (SÃO PAULO/CENP, 1988 p.67).

Como forma de alcançar os objetivos propostos, o texto do Projeto de implantação do CEFAM esclarece como seria concebida a formação dos futuros professores nos centros. Tal esclarecimento foi apresentado através de “Diretrizes para a reordenação do quadro curricular” (SÃO PAULO/CENP, 1988). Essa reordenação respeitaria a deliberação CEE 30/87 e a resolução SE 15/88, normas que disciplinavam a organização curricular da Habilitação Específica de Segundo Grau para o Magistério no Estado de São Paulo. O projeto então apresenta como seria organizado o ensino no CEFAM.

De acordo com a proposta era necessário um equilíbrio entre a parte comum (disciplinas de formação geral) e a parte diversificada (disciplinas da formação específica). Na prática isso significava que a parte comum e a parte específica deveriam trabalhar de forma integrada e direcionadas para a formação do futuro professor.

A área da didática foi organizada com carga horária para didática geral e como parte específica dessa área, carga horária para metodologias próprias dos campos de conhecimentos a serem trabalhados no ensino da pré-escola à 4ª série do 1º grau. Componentes curriculares que pertenciam a uma mesma área que se encontravam fragmentados foram unidos em uma só grande área.

[...] a unidade dos componentes autonomizados, dentro de cada área, especialmente, os de Fundamentos da educação e os de Didática. Evita-se, assim, a excessiva subdivisão que leva à fragmentação do conhecimento e à atomização do próprio ato de ensinar. É o caso de se repensar, por exemplo, a reintegração, em "Psicologia da Educação", de componentes que trabalham isoladamente os diferentes aspectos, psicológicos relativos ao processo da aprendizagem ao desenvolvimento da criança que, geralmente, aparecem no quadro curricular, com os rótulos de "Psicologia do Desenvolvimento da Criança", "Psicologia do Desenvolvimento do Pré-escolar", "Problemas de Aprendizagens". Tal unidade deve ser mantida para todas (SÃO PAULO/CENP, 1988 p.68).

De acordo com o texto do projeto essa fragmentação parecia não garantir uma formação mais abrangente do professor, nesse sentido, destacava-se a importância de uma programação curricular “correlacionada e convergente dos componentes da Educação geral e da Formação Especial do currículo do curso” (SÃO PAULO/CENP, 1988 p.70)

Neste processo de programação curricular deveria prevalecer o princípio da integração curricular que foram explanados no texto do projeto através da explicitação da função dos

componentes curriculares da educação geral e da educação específica contextualizados com o ensino de segundo grau no âmbito da habilitação do magistério (SÃO PAULO/CENP, 1988).

Sendo assim, o texto do projeto destaca que as disciplinas da parte comum têm como finalidade a formação integral do futuro professor e seus conteúdos devem oferecer subsídios às disciplinas diretamente relacionadas a formação do professor e a partir do segundo ano do curso, oferecer conteúdo que instrumentará o futuro professor em seu trabalho na sala de aula e ao mesmo tempo possibilitar que os alunos do CEFAM deem continuidade aos estudos. Nesse sentido o projeto destaca:

Não se trata de voltar o desenvolvimento desses conteúdos curriculares da Parte Comum a uma simples instrumentação do futuro professor, apresentando-lhe, nessa parte do currículo, os "conteúdos programáticos" que serão objeto da sua futura prática docente. Pretende-se que se destaquem dos conteúdos programáticos definidos em nível de 2º Grau, para cada disciplina básica de núcleo comum, aqueles aspectos mais relevantes que darão suporte teórico à futura ação docente. Levando em conta os conceitos e informações fundamentais de cada disciplina do núcleo comum, bem como seu método de investigação, adequando-se à realidade da criança e da escola onde venha a desempenhar sua função, o futuro professor poderá vir a atuar de forma consequente e eficiente nos conteúdos e metodologia do ensino de Pré-Escola à 4ª série do 1º Grau. (SÃO PAULO/CENP, 1988 p.71).

A parte diversificada foi estruturada em três áreas básicas: Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau e Didática. Essa organização orientava a desenvolver o trabalho pedagógico “partindo do básico para o aplicado, do geral para o específico segundo a particularidade de cada uma” (SÃO PAULO/CENP 1988, p.71). O currículo deveria, também, integrar as áreas da parte comum correlatas, como por exemplo: a disciplina de Biologia e programas de saúde deveria incluir no seu programa aspectos ligados à biologia humana como forma de realizar um trabalho conjunto com a área de Fundamentos da Educação (SÃO PAULO/CENP, 1988). Segundo o texto do projeto os objetivos para essa contribuição conjunta entre a parte comum e parte diversificada, era a formação de um professor capaz de:

- aplicar, no campo educacional e no trabalho escolar os conceitos Científicos básicos, tanto das disciplinas do Núcleo Comum como das relacionadas na Parte Diversificada;
- perceber, através das atividades programadas para o Estágio Supervisionado, o contexto em que a criança e a escola se situam, a dinâmica da vida escolar e da Interação professor aluno, adequando sua prática às diferentes realidades que se apresentam no decorrer do processo ensino-aprendizagem. (SÃO PAULO/CENP, 1988, p.72).

Como forma de fixar uma matriz curricular adequada e coerente com o curso, o texto do projeto CEFAM fixou dois princípios que deveriam nortear a elaboração da programação dos conteúdos:

- garantir a identidade do componente, considerando, na seleção, ordenação e graduação dos conteúdos programáticos, a especificidade de cada disciplina, tendo em vista sua função dentro do quadro curricular;
- assegurar a integração curricular por meio da correlação e convergência dos conteúdos programáticos, visando à formação do professor para atuar em classes de Pré-Escola e de 1ª a 4ª série do 1º Grau. (SÃO PAULO/CENP, 1988, p.73).

Notem que esses dois princípios estão inter-relacionados, pois orientam a constituição de uma matriz que garanta a especificidade de cada componente, distinguindo cada um e também garante a relação da parte comum e da parte diversificada com o objetivo de garantir a integração curricular nos vários momentos da programação. No texto do projeto, a matriz curricular do CEFAM ficou estruturada com base na seguinte organização:

Figura 2 – Modelo para primeira matriz curricular do CEFAM

MODELO DO QUADRO CURRICULAR						ENRIQUECIMENTO CURRICULAR		TOTAL CURRÍCULO PLENO	
MUNICÍPIO:						COMPONENTE	H/A		
ANO DA IMPLANTAÇÃO:									
TURNO:									
ATO LEGAL: LEI FEDERAL 5692/71 COM REDAÇÃO DADA PEL LC 7044/82									
DELIBERAÇÃO CEE 29/82 DELIBERAÇÃO CEE 30/87									
LEGISLAÇÃO	MATERIAS	CONTEÚDO ESPECÍFICO	ANO/SÉRIE/CARGA HORÁRIA SEMANAL				TOTAL DE CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA TOTAL	
			1º	2º	3º	4º			
NUCLEO COMUM E ARTIGO 7º DA LEI FEDERAL Nº 5692/71 RES. CFE 58/76	COMUNIC. E EXPRESSÃO	LING. PORT. E LITERAT. BRAS	4						
		LING. ESTRANG. MODERNA	2						
		EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	2						
EDUCAÇÃO FÍSICA		3							
ESTUDOS SOCIAIS	HISTÓRIA	3							
	GEOGRAFIA	2							
CIÊNCIAS	ORGANIZAÇÃO SOC. POL. BRAS.								
	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA								
	MATEMÁTICA	4							
	CIÊNCIAS FÍS. E BIOLÓGICAS								
	- FÍSICA	2							
	- QUÍMICA	2							
	- BIOLOGIA	2							
	PROGRAMAS DE SAÚDE**								
SUB TOTAL – P.C			26						
MÍNIMO PROFISSIONALIZANTE PARECER CFE 45/72 E 349/72 DEL CEE 30/87	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO								
	- PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO								
- SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO									
- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO									
- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO									
ESTRUTURA E FUNC. DE ENS. DE 1º GRAU									
DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO									
CONTEÚDO E METODOLÓGIA DE:									
- LÍNGUA PORTUGUESA (ALFABETIZAÇÃO)		2							
- ESTUDOS SOCIAIS									
- CIÊNCIAS E MATEMÁTICA									
SUB-TOTAL			02						
MATÉRIA DE LIVRE ESCOLHA***	PSICOLOGIA		2						
SUB-TOTAL – M.L.E			02						
SUB-TOTAL – P.D (M.P. M.L.E)			04						
TOTAL GERAL DO CURSO (P.C, P.D)			30						
ESTÁGIO SUPERVISIONADO:									
ENSINO RELIGIOSO			1						
(*) APLICAR O ANO CORRESPONDENTE A CADA SÉRIE (**) PROGRAMAS DE SAÚDE DEVERÁ SER INCLuíDO COM BIOLOGIA: BIOLOGIA E PROGRAMA DE SAÚDE (***) ART. 5º DA L.F. 5692/71 COM REDAÇÃO DADA PELA LC 7044/82.									
A CARGA HORÁRIA DESTINADA AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBEDECERÁ AO DISPOSTO NO PARECER DE CADA HABILITAÇÃO PROFISSIONAL.									

Fonte: SÃO PAULO (1988a, p.18)

Na prática, nos centros instalados a partir de 1988, a matriz ficou preenchida da seguinte forma.

Figura 3. Matriz curricular do CEFAM de Itapecerica da Serra

COORDENADORIA DE ENSINO DA REGIÃO METROP. DA GRANDE SÃO PAULO DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO – 7 – OESTE D.E. ITAPECERICA DA SERRA – MUNICÍPIO: ITAP. DA SERRA EEPSG COMENDADOR BENEVIDES BERALDO HABILITAÇÃO: ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO ANO: 1989 TURNO: DIURNO FUNDAMENTO LEGAL: LEI FEDERAL 5692/71 COM REDAÇÃO DADA PEL LC 7044/82 DELIBERAÇÃO CEE 29/82 DELIBERAÇÃO CEE 30/87								ENRIQUECIMENTO CURRICULAR				Total de Créditos	Carga Horária Total
LEGISLAÇÃO	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS/ DISCIPLINAS	ANO/SÉRIE/CARGA HORÁRIA SEMANAL				TOTAL DE CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA TOTAL	ANO / SÉRIE/ C.H. SEMANAL					
		89	90	91	92			89	90	91	92		
		1ª	2ª	3ª	4ª			1ª	2ª	3ª	4ª		
PARTE COMUM – P.C. FAUCIO COMUM E ART. 7º DA LEI FEDERAL Nº 5692/71 Resolução CFE 58/76	LING. PORT. LITERAT. BRASILEIRA	4	3	3	3			2	2	-	-		
	LING. ESTRANG. MODERNA	2	-	-	-			-	-	-	-		
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	2	2	-	-			2	-	-	-		
	EDUCAÇÃO FÍSICA	3	3	3	3			-	-	-	-		
	HISTÓRIA	3	2	-	-			3	2	-	-		
	GEOGRAFIA	2	2	-	-			2	2	-	-		
	ORGANIZAÇÃO SOC. POL. BRAS.	-	-	1	-			-	-	-	-		
	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	-	1	-	-			-	-	-	-		
	MATEMÁTICA	4	3	3	3			2	2	-	-		
	CIÊNCIAS FÍS. E BIOLÓGICAS: - FÍSICA	2	2	-	-			2	-	-	-		
- QUÍMICA	2	2	-	-			2	-	-	-			
- BIOLOGIA E PROGRAMAS DE SAÚDE	2	2	2	-			4	2	-	-			
SUB TOTAL – P.C.		26	22	12	09	69	2484	19	10	-	-	29	1044
PARTE DIVERSIFICADA P.D. Mínimo Profissionalizante Parecer CFE 45/72 E 349/72 DEL. CEE 30/87	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	-	2	2	2			-	2	2	-		
	- SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	-	-	2	2			-	-	-	2		
	- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	-	2	2	-			-	-	2	-		
	- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	2	2	-	-			-	-	-	-		
	ESTRUT. FUNC. ENS. 1º GRAU	-	-	2	2			-	-	-	-		
	DIDÁTICA E PRÁT. ENSINO	-	2	2	4			-	2	2	2		
CONTEÚDO E METODOLOGIA DE: - LÍNG. PORT. (ALFABET.)	-	-	3	4			-	-	2	2			
- ESTUDOS SOCIAIS	-	-	2	3			-	-	2	2			
- CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	-	-	3	4			-	-	2	2			
SUB-TOTAL – M.P.		02	08	18	21	49	1764	-	4	12	10	26	936
Materia De Livre Escolha	PSICOLOGIA	2	-	-	-			-	-	-	-		
SUB-TOTAL – M.L.E.		02	-	-	-	02	72	-	-	-	-	-	-
SUB-TOTAL – P.D (M.P. + M.L.E)		04	08	18	21	51	1836						
TOTAL GERAL DO CURSO (P.C. + P.D.)		30	30	30	30	120	4320	19	14	12	10	55	1980
ESTÁGIO SUPERVISIONADO:		-	120	160	160	440	440						
ENSINO RELIGIOSO		1											

(*) Carga horária total do curso (P.C. + P.D. + Enriquecimento Curricular) = 6.300 horas-aulas

Obs.: 1) Este quadro curricular está sendo implantado gradativamente, série a série. Isto implica a possibilidade de alterações, tendo em vista a avaliação em processo que se faz a cada série.

2) A carga horária de Estágio Supervisionado se destina ao desenvolvimento das atividades de planejamento / execução e avaliação Programadas para o aluno, em conformidade com o plano de estágio estabelecidos pelos professores do CEFAM.

Fonte: Diretoria de Ensino de Itapecerica da Serra

A Matriz curricular trata-se de um quadro onde se distribui todos os componentes curriculares que serão trabalhados com os alunos durante um ano letivo, para o CEFAM, este documento assumiu o formato apresentado na figura 5 onde consta a quantidade de aulas de cada componente curricular e suas respectivas carga horária. Não consegui precisar quando o Estado de São Paulo adotou este modelo de documento, só que o mesmo modelo, com algumas

mudanças é usado até os dias atuais em todas as escolas do estado. Trata-se de um documento importante para a escola, pois é com base nele que é feita toda a organização de atribuição de aulas, distribuição de componentes curriculares e de carga horária durante as semanas do mês e durante o ano letivo como, também, acréscimos de componentes curriculares que trazem diferencial para o curso. Essa matriz, conforme observação feita no final da mesma, está sujeita a alterações de um ano letivo para o outro. No caso do CEFAM ela passou por alterações na carga horária e também em sua formatação durante os anos, devido a mudanças na legislação educacional do país como também do estado.

Ainda em relação a matriz curricular, pode-se observar que mesmo o CEFAM sendo uma proposta progressiva, no início, a divisão de conteúdos ainda leva em consideração a lei 5692/71 no que tange a parte comum, mas traz o diferencial com o acréscimo da grade intitulada Enriquecimento Curricular, onde se acrescenta aulas das disciplinas da parte comum, como por exemplo Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, que no primeiro ano tem 4 aulas semanais somadas a mais 2 aulas semanais de enriquecimento curricular. Outro aspecto é que se trata de uma matriz curricular organizada para 36 semanas, basta dividirmos a carga horaria total pela quantidade de créditos que se chega a tal conclusão. Além disso pode-se perceber que o estágio supervisionado já começa a ser realizado no segundo ano do curso começando com 120 horas e depois aumenta para 160 horas nos anos seguintes. As aulas das disciplinas da parte comum vão diminuindo com o passar dos anos e disciplinas relacionadas a parte específica da formação de professor vão sendo acrescentadas a partir do segundo ano do curso, e, a partir do terceiro ano a maior carga horária são de disciplinas da parte específica.

Essa constituição curricular tinha o seu diferencial devido ao estágio supervisionado e às aulas de Enriquecimento Curricular, devendo ser complementada com ações de uma escola integrada com a comunidade onde for instalada e, que a princípio dará uma formação integral aos seus alunos em período integral, mantendo constante parceria com a pré-escola, escola de primeiro grau e as instituições de ensino superior de modo a funcionar “como polo disseminador e agente da prática educativa, promovendo cursos de aperfeiçoamento e/ou prestando assessoria pedagógica às demais escolas de formação de professores de uma determinada região (SÃO PAULO/CENP, 1988, p.67).

Definidos os objetivos e os fundamentos para seu funcionamento, passado pela apreciação do Conselho Estadual de Educação o CEFAM foi implantado no Estado de São Paulo. Os centros começaram a serem instalados e a funcionar em várias regiões do estado no ano de 1988. Cabe-me agora apontar como foi implantado o CEFAM no estado de São Paulo e seus atores que o mantiveram em funcionamento até sua extinção.

3. A IMPLANTAÇÃO E EXTINÇÃO DO CEFAM NO ESTADO DE SÃO PAULO

Antes de apresentar os dados sobre a implantação e extinção do CEFAM, irei brevemente, como forma de complementar o que já foi dito no capítulo anterior trazer para discussão alguns fatores que influenciaram a implantação deste projeto no estado de São Paulo.

Como todo projeto na área da educação o CEFAM foi implantado no estado de São Paulo devido a indicativos da precariedade que vinha passando o ensino de primeiro grau em todo o estado. Fruto de uma remontagem de fracassos após fracassos por décadas, chegando à década de 1980 que, conseqüentemente, herdou o fracasso acumulado de todas as décadas anteriores.

De acordo com Arnoni (2001) na década de 1980 o sistema escolar de São Paulo excluía em média 660,000 alunos por ano tendo seu índice de analfabetismo em 17,5%, fato que começou a gerar manifestações e críticas acerca dos cursos de formação de professores a nível de segundo grau. Como já falado no capítulo anterior a própria CENP, órgão vinculado a secretária de educação do estado, apontava algumas situações que contribuía para agravar o fracasso de projetos voltados para formação de professores, relacionados, principalmente, aos investimentos na área e às discontinuidades das ações administrativas.

O Estado investe muito pouco na formação de professores. Mesmo considerando que alguns esforços tenham sido feitos, o impacto desses projetos tem sido mínimo: os índices de reprovação nas séries iniciais do ensino permaneceram elevados e os níveis de aproveitamento escolar têm-se mostrado críticos.

Interagindo com a escassez de recurso, a descontinuidade das ações administrativas é outro fator que contribui para debilitar os possíveis efeitos de iniciativas governamentais destinadas à melhoria da qualidade dos docentes. Assim, embora em alguns momentos de nossa história transformações políticas e econômicas tenham possibilitado o surgimento, no campo da educação, de propostas inovadoras que poderiam vir a se constituir em avanços sensíveis na política de formação de docentes, não houve suficiente empenho para sua efetiva implementação. (SÃO PAULO, 1992 p. 08)

O baixo investimento na formação de professores não foi uma mera incompetência ou esquecimento, fez parte das políticas governamentais no final da década de 1980, que para atender as exigências econômicas do país, direciona a maior parte dos recursos para o ensino fundamental deixando de lado a questão da formação de professores.

Ainda segundo Arnoni (2001), o discurso da necessidade de grandes investimentos nas primeiras séries do ensino fundamental começou a mudar já no início da década de 1990, dando lugar ao discurso da importância da educação para a modernização do país, sustentado pelo

interesse do sistema capitalista pela escola como fornecedora de mão de obra e de um trabalhador mais qualificado. Neste sentido, formar um trabalhador mais qualificado que atenda a novas exigências de acumulação de capital implica também, formar um professor mais qualificado capaz de formar esse novo trabalhador.

Neste novo padrão o grau de instrução não é um fator secundário. Novas habilidades, e mais complexas, estão sendo requeridas, como a capacidade de trabalhar em equipes integradas, maior capacidade de abstração, maior capacidade para comunicação lateral com os colegas, mais iniciativa e cooperação na operação da maquinária. Estas habilidades não podem ser desenvolvidas em cursinhos rápidos no interior das fábricas ou a partir do próprio exercício no posto de trabalho. São habilidades típicas de serem desenvolvidas pela escola, pelo ensino regular. (ANFOPE, 1992, p. 19)

Já na década de 1980, o Brasil assume compromisso internacional para ampliação do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo o que demandava alterações dos cursos de formação de professores para o ensino fundamental. O projeto CEFAM como manifestação oficial é fruto desse compromisso, não conseguiu prosperar enquanto projeto a nível federal, portanto, dentro do discurso da descentralização, ficou para os estados o trabalho de se pensar em projetos de formação de professores que atendessem a esse compromisso.

Neste sentido, no contexto do final da década de 1980 e início da década de 1990 o estado de São Paulo com forma de apresentar uma resposta condizente com as metas para a melhoria do seu sistema de ensino apresentou o projeto CEFAM como uma proposta de formar um professor que atendesse as novas demandas para formação de pessoas capazes de atuar na sociedade.

Considerado como um dos gargalos do sistema de ensino fundamental e com pouca criatividade e ações efetivos para solucionar o problema da formação de professores o documento que apresentou a proposta do projeto CEFAM, teve como base na sua justificativa aspectos mais práticos, levando em consideração questões relativas aos inúmeros problemas sociais oriundos de uma educação precária e excludente que formava deficientemente o aluno, como também, questões financeiras e técnicas. Partindo do princípio onde declarou que o estado tinha um duplo gasto desnecessário quando se tratava de suas atuais políticas de formação de professores e que as mesmas deveriam ser remodeladas.

Nos últimos cinco anos da década de 1980 já se vinha sendo discutida a elaboração de um plano decenal de educação no ano de 1990 o Brasil, participa da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Após essa participação o MEC apresentou um plano decenal de educação para a década de 1993 a 2003 neste plano o país assumia o compromisso

perante as instituições internacionais principalmente o Banco Mundial de melhorar a qualidade da educação.

Para que o País volte a se desenvolver, impõe-se um profundo ajustamento econômico e financeiro, que torne possível novo modo de inserção na ordem econômica internacional. Para tanto, serão necessárias profundas transformações estruturais, desconcentração espacial da economia e uma vigorosa redistribuição de renda e de riqueza. Tal processo gerará mudanças na composição e dinâmica das estruturas de emprego e das formas de organização da produção, o que requer alterações correspondentes nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas. Serão necessários novos critérios de planejamento educativo e de relações entre escola e sociedade, capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para os vários segmentos da população (BRASIL, 1993, p. 21)

O projeto CEFAM já estava implantado e funcionando no Estado de São Paulo, deste 1988, tendo sido gestado no contexto do amplo movimento político de democratização do país na década de 1980 trazia características progressistas passa a coexistir com essa adesão neoliberal levada a cabo pelo país. Mesmo com todas a implicações que esse novo cenário trouxe para o desenvolvimento do projeto o mesmo tornou-se sinônimo de inovação e o que havia de mais moderno no quesito formação de professores da pré-escola à 4ª série do 1º grau no país. Passo agora a detalhar a implantação desse projeto até sua extinção no ano de 2005.

3.1 Locais (cidades) de oferta e de duração dos cursos

O projeto que apresentou o CEFAM no estado de São Paulo tinha como proposta a instalação gradual do centro em todas as regiões do estado. Em 1988 A secretaria estadual de educação de São Paulo era dividida em Divisões Regionais de Ensino (D.R.E) e cada D.R.E possuía Delegacias de Ensino (D.E) que eram responsáveis pelas escolas de suas regiões. A pretensão era que a médio prazo, haveria um centro instalados em cada D.R.E e, ao longo prazo, um centro instalado para cada uma das D.E, independentemente da cidade sede onde se localiza a D.R.E (SÃO PAULO, 1987 p.74).

Sendo assim conforme o quadro 1, foram instalados no ano de 1988, 8 centros na Grande São Paulo.

Quadro 1 – CEFAM - Relação dos centros instalados na Capital em 1988

Nº	Diretorias Regionais de Ensino	Local de instalação	Início de funcionamento
01	Diretoria Regional de Ensino - Capital – I 4ª Delegacia	Instalado e vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Alfredo Inácio Trindade	14/03

	de Ensino Tucuruvi		
02	Diretoria Regional de Ensino - Capital – II 8ª Delegacia de Ensino Artur Alvim	Instalado e vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Marcia de Mello	14/03
03	Diretoria Regional de Ensino Capital – II São Miguel Paulista	Instalado e vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Reverendo Tércio M Pereira	04/04
04	Diretoria Regional de Ensino - Capital – III Itaim Bibi	Instalado no prédio anexo a Diretoria Regional de Ensino Vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Ceciliano José Ennes	04/04
05	Diretoria Regional de Ensino - Norte Guarulhos	Instalado no Instituto Estadual 9 de julho Vinculada à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Prof. Frederico de Barros Brotero	16/05
06	Diretoria Regional de Ensino - Leste Mogi das Cruzes	Instalado e vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Profª Jovita Franco Arouche	21/03
07	Diretoria Regional de Ensino – Oeste Carapicuíba	Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Vila Municipal	04/04
08	Diretoria Regional de Ensino - Sul Diadema	Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Jardim Rey Vinculada à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau José Marcato.	21/03

Fonte: SÃO PAULO, 1988a

Observando o quadro 1, percebe-se que alguns centros, na coluna local de instalação, consta o nome de duas escolas, como é o caso de Itaim Bibi, Guarulhos e Diadema. Tal fato aconteceu, pois o CEFAM estava sendo implantado como um projeto especial e, portanto, os centros instalados tinham que estar vinculados a uma escola estadual já em funcionamento. No caso dos três centros citados, os mesmos estavam instalados em prédios separados das escolas vinculadoras.

No interior do estado, foram instalados 11 centros, também no ano de 1988 conforme pode ser observado pelo quadro 2.

Quadro 2 – CEFAM Relação dos centros instalados no interior do estado em 1988

Nº	Diretorias Regionais de Ensino	Local de instalação	Início de Funcionamento
01	Diretoria Regional de Ensino - Santos Guarujá	Instalado e vinculado à Escola Estadual de Primeiro Grau Prof. Rene Rodrigues de Moraes	21/03
02	Diretoria Regional de Ensino São José dos Campos São José dos Campos	Instalado e vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Euclides Bueno Miragaia	21/03
03	Diretoria Regional de Ensino Sorocaba Sorocaba	Instalado e vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Otávio N. de Carvalho	21/03

04	Diretoria Regional de Ensino de Campinas 3º Delegacia de Ensino Campinas	Instalado e vinculado à Escola Estadual de Primeiro Grau Sebastião Ramos N. Octávio Carvalho	04/04
05	Diretoria Regional de Ensino de Ribeirão Preto São Carlos	Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Prof. Luiz A. Oliveira Vinculado Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Dr. Antônio Baldijão Seixas	28/03
06	Diretoria Regional de Ensino de Bauru Bauru	Prédio da Diretoria Regional de Ensino Vinculado ao CEFAM Lourdes de Araújo	23/03
07	Diretoria Regional de Ensino de S. José R. Preto São José do Rio Preto	Instalado e vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Monsenhor Gonçalves	04/04
08	Diretoria Regional de Ensino de Araçatuba Araçatuba	Instalado e vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Manoel Bento da Luz	13/03
09	Diretoria Regional de Ensino de Pres. Prudente Presidente Prudente	Instalado e vinculado à Escola Estadual de Primeiro Grau Norma Clarinda Pereira Carvalho	04/04
10	Diretoria Regional de Ensino de Marília Marília	Instalado e vinculado à Escola Estadual de Primeiro Grau Baltazar Godói Moreira	21/03
11	Diretoria Regional de Ensino de Registro Registro	Instalado e vinculado à Escola Estadual de Primeiro Grau Francisco Manuel	04/04

Fonte: SÃO PAULO, 1988a

De acordo com São Paulo (1988a) inicialmente estimou-se a instalação de 18 centros, mas com base nos quadros 1 e 2 percebe-se que foram instalados 19 centros em 18 Divisões Regionais de Ensino. Isto aconteceu, pois as regiões do estado de São Paulo são bem diversificadas em relação a população como também ao nível sócio econômico, sendo assim, por se tratar de um projeto que vinha como uma resposta do estado para sanar os problemas da escola de Ensino Fundamental, e voltado para as classes populares, foi levado em consideração o nível sócio econômico da população e a demanda por educação para instalação do CEFAM. Tal fato justificou a instalação de um centro a mais do que se havia previsto inicialmente.

Em conformidade com as diretrizes estabelecidas foram instalados inicialmente 18 (dezoito) CEFAMs no Estado de São Paulo, sendo um por Divisão Regional de Ensino. Entretanto, dadas as características sócio-econômicas da população e as necessidades da demanda escolar foi instalado mais um Centro de Aperfeiçoamento e formação do Magistério na DRECAP - II, Zona Leste da cidade de São Paulo, totalizando assim 2 (dois) Centros nessa Divisão Regional de Ensino e 19 (dezenove no global da Estado). (SÃO PAULO, 1988a p. 119).

Outro fato que se pode notar é que neste primeiro ano o início de funcionamento dos centros, aconteceu em dias diferentes. Isso pode ter acontecido devido a diversos fatores relacionados as características locais e dificuldades de alocação. No início a CENP não deixou bem claro os motivos dessa diferença. Apenas justificou da seguinte forma:

Os CEFAMs iniciaram suas atividades em datas diferentes, de acordo com as possibilidades de cada região, mas seus calendários escolares estão estruturados de forma que serão cumpridos os 180 (cento e oitenta) dias letivos previstos em lei. (SÃO PAULO, 1988a, p. 03).

O CEFAM começou a expandir pelas regiões do estado a partir de 1989. Neste ano foram criados mais 11 centros na região metropolitana de São Paulo conforme o quadro 3.

Quadro 3 – CEFAM - Relação dos centros instalados na Capital em 1989

Nº	Diretorias Regionais de Ensino	Local de instalação	Início de Funcionamento
01	Diretoria Regional de Ensino - Capital -1 Pirituba	Instalado e vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Ayres de Moura	Início do ano letivo de 1989
02	Diretoria Regional de Ensino - Capital -1 Itaquera	Instalado e vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Yervani Kissajikian	Início do ano letivo de 1989
03	Diretoria Regional Ensino -Capital-3 Lapa	Instalado e vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Ex. Dr. Edmundo de Carvalho	Início do ano letivo de 1989
04	Diretoria Regional Ensino -Capital-3 Butantã	Instalado e vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Nasser Marão	Início do ano letivo de 1989
05	Diretoria Regional Ensino -Capital-3 Interlagos	Instalado e vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Pe. Francisco J. Azevedo	Início do ano letivo de 1989
06	Diretoria Regional de Ensino - Oeste Osasco	Instalado e vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau São Paulo da Cruz	Início do ano letivo de 1989
07	Diretoria Regional de Ensino - Sul Santo André	Instalado e vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Pe. Agnaldo S. Vieira	Início do ano letivo de 1989
08	Diretoria Regional de Ensino - Sul São Bernardo Do Campo	Instalado na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Vladimir Herzog Vinculado à EEPSPG Mª Iracema Munhoz	Início do ano letivo de 1989
09	Diretoria Regional de Ensino - Leste Suzano	Instalado e vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Benedita C. Macolongo	Início do ano letivo de 1989
10	Diretoria Regional de Ensino - Norte Caieiras	Instalado e vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Azevedo Soares	Início do ano letivo de 1989
11	Diretoria Regional de Ensino - Oeste Itapeverica Da Serra	Instalado e vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau C. Benevides Beraldo	Início do ano letivo de 1989

Fonte: SÃO PAULO, 1992

Conforme o quadro 4, ainda em 1989 foram criados mais 14 centros no interior do estado.

Quadro 4 – CEFAM - Relação dos centros instalados no interior do estado em 1989

Nº	Diretorias Regionais De Ensino	Local de instalação	Início de Funcionamento
01	Diretoria Regional de Ensino de Sorocaba Delegacia de Ensino de Itapeva	Instalado no Colégio Metodista Vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Dom Sívio M ^a Dario	Início do ano letivo de 1989
02	Diretoria Regional de Ensino de Sorocaba Delegacia de Ensino de Itapetininga	Instalado em Prédio Próprio Vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Peixoto Gomide	Início do ano letivo de 1989
03	Diretoria Regional de Ensino de Sorocaba Delegacia de Ensino de Avaré	Instalado na Fundação Regional Educacional de Avaré Vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Maneco Dionísio	Início do ano letivo de 1989
04	Diretoria Regional de Ensino De São José Dos Campos Delegacia de Ensino de Guaratinguetá	Instalado e vinculado a Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Cons. Rodrigues Alves	Início do ano letivo de 1989
05	Diretoria Regional de Ensino De Santos Delegacia de Ensino de Itanhaém	Instalado na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Prof ^a Eugênia Pitta Rangel Veloso Vinculada à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Benedito Calixto	Início do ano letivo de 1989
06	Diretoria Regional de Ensino Bauru Delegacia de Ensino de Jaú	Instalado na Escola Técnica Estadual de Segundo Grau Joaquim Ferreira do Amaral Vinculada à Delegacia de Ensino de Jaú	Início do ano letivo de 1989
07	Diretoria Regional de Ensino De Ribeirão Preto Delegacia de Ensino de Taquaritinga	Instalado no CEFAM Beatriz Athayde de O. Buscardi – Vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Fco, Silveira Coelho	Início do ano letivo de 1989
08	Diretoria Regional de Ensino De Ribeirão Preto Delegacia de Ensino de Franca	Instalado no Colégio Champagnat Vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Cel Antônio Jacinto	Início do ano letivo de 1989
09	Diretoria Regional de Ensino De Campinas Delegacia de Ensino de Pirassununga	Instalado e vinculado a Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Pirassununga	Início do ano letivo de 1989
10	Diretoria Regional de Ensino De Campinas Delegacia de Ensino de Casa Branca	Instalado e vinculado a Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Dr. Francisco T. Carvalho	Início do ano letivo de 1989
11	Diretoria Regional de Ensino De Presidente Prudente	Instalado na Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras	Início do ano letivo de 1989

	Delegacia de Ensino de Presidente Venceslau	Vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Jardim Eldorado	
12	Diretoria Regional de Ensino De Araçatuba Delegacia de Ensino de Andradina	Instalado e vinculado a Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Profª Zoraide de C. Oliveira	Início do ano letivo de 1989
13	Diretoria Regional de Ensino De São José Do Rio Preto Delegacia de Ensino de Jales	Instalado em prédio próprio – Vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Dep. Oswaldo Carvalho	Início do ano letivo de 1989
14	Diretoria Regional de Ensino De Marília Delegacia de Ensino de Tupã	Instalado em prédio próprio Vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Dr. Lelio T. Piza Almeida	Início do ano letivo de 1989

Fonte: SÃO PAULO, 1992

Após o crescimento observado nos anos de 1988 e 1989, no ano de 1991 foi criado apenas 1 centro no interior do Estado conforme quadro 5.

Quadro 5 – CEFAM - Relação dos centros instalados no interior do estado em 1991

Nº	Diretorias Regionais De Ensino	Local de instalação	Início de Funcionamento
01	Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente Tupi Paulista	Instalado na Escola Municipal de Segundo Grau Mal. Humberto de Alencar C. Branco Vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Prof Leonidas R. de Oliveira	Início do ano letivo de 1991

Fonte: SÃO PAULO, 1992

Já no ano de 1992 foram criados 2 centros, também, no interior de São Paulo conforme quadro 6. Neste ano o projeto CEFAM contava com 47 unidades espalhadas pelo estado, sendo 19 na Grande São Paulo e 28 no interior do estado.

Quadro 6 – CEFAM - Relação dos centros instalados no interior do estado em 1992

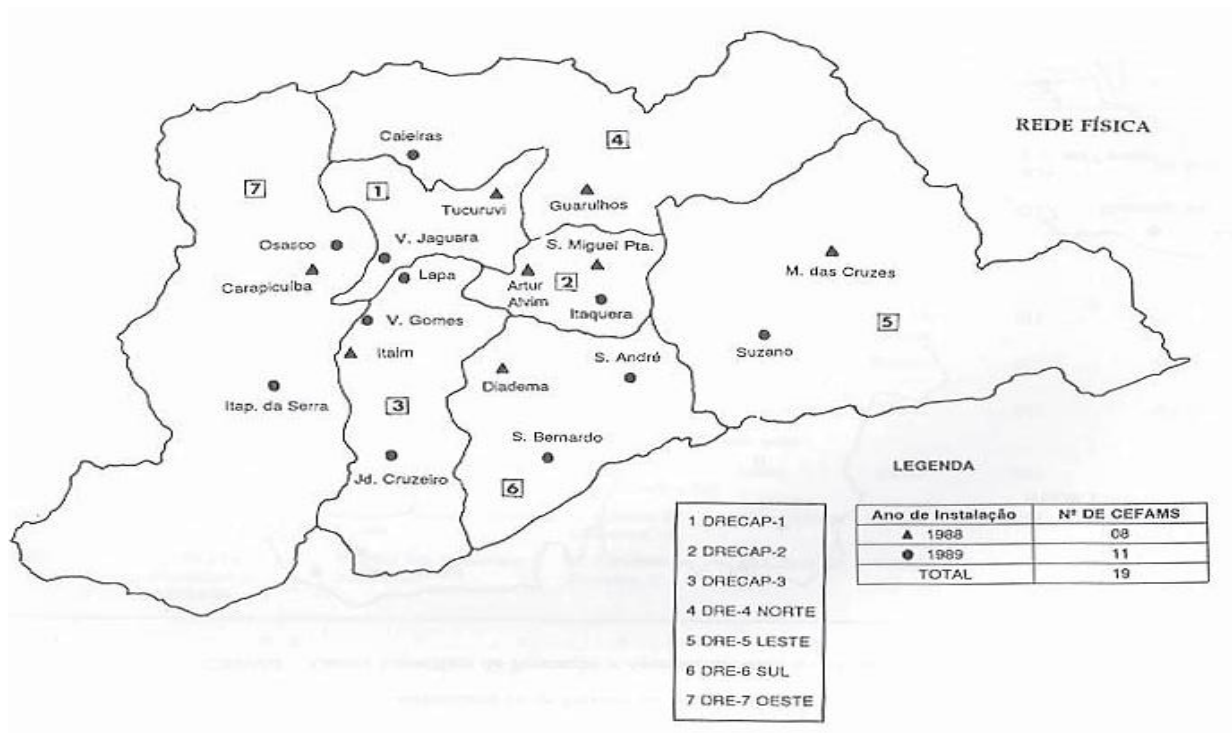
Nº	Diretorias Regionais De Ensino	Local de instalação	Início de Funcionamento
01	Diretoria Regional de Ensino de Bauru Lins	Instalado no Instituto Americano de Lins Vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau José Ariano Rodrigues	Início do ano letivo de 1992
02	Diretoria Regional de Ensino de São José do Rio Preto Santa Fé do Sul	SANTA FÉ DO SUL Instalado na Faculdade de Educação Física. da Alta Araraquarense Vinculado à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Profª Agnes Rondon Ribeiro	Início do ano letivo de 1992

Fonte: SÃO PAULO, 1992

Conforme já destaquei antes, nos quadros apresentados percebe-se que todos os centros instalados estavam vinculados a uma escola estadual, mesmo os que foram instalados em prédios próprios, apenas dois no início, sendo um Jales e outro em Tupã. Essa organização foi uma prescrição do projeto: os diretores das escolas vinculadoras, também seriam diretores dos centros e contariam com um coordenador pedagógico. Este detalhe, causou algum desinteresse na maioria dos diretores de escola, pois os obrigavam a dirigir, além da escola a qual eles já eram responsáveis, uma nova escola, e conseqüentemente teriam que providenciar toda a sua estrutura para funcionamento (MOREIRA, 2008). Portanto esses centros foram instalados em locais com graves problemas de infraestrutura, alguns tiveram que mudar de local pouco tempo depois do início de funcionamento (BARROS, 1995; MOREIRA, 2008) e na prática a responsabilidade sob o centro instalado ficava a cargo do coordenador pedagógico. Estes foram alguns dos maiores obstáculos enfrentados, na implantação do projeto no Estado de São Paulo.

Segundo dados da CENP (1992) entre os anos de 1988 a 1992 os centros estavam distribuídos pelo Estado de acordo com os mapas das figuras abaixo:

Figura 4 – CEFAM - Localização dos centros instalados na grande São Paulo em 1992



Fonte: SÃO PAULO (1992, p. 106)

Figura 5 – CEFAM - Localização dos centros instalado no interior do estado em 1992



Fonte: SÃO PAULO (1992, p. 106)

Esses mapas produzidos pela CENP, mostra o crescimento do projeto CEFAM pelo estado nos primeiros quatro anos após a implantação do projeto. Como se percebe cada uma das regiões do estado tinham pelo menos um centro instalado, chegando ter até quatro centros instalados em algumas regiões.

Após esse crescimento, a frequência da instalação dos centros começou a diminuir e apenas mais sete centros foram instalados somando uma quantidade de 54 centros instalados em todo o estado. O quadro 7 foi elaborado através de buscas e organização de informações que estavam espalhadas em documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação. Nestes documentos não encontrei mais os termos diretoria Regional de Ensino e Delegacia de Ensino, e sim o termo Diretoria de Ensino para designar a jurisdição dos centros instalados e também, todos já estavam criados com a sigla CEFAM em seus nomes e sem informações de escolas vinculadoras.

Quadro 7 – CEFAM - Relação dos centros instalados no interior do estado a partir de 1993

Nº	Diretorias De Ensino	Local de instalação	Início de Funcionamento
01	Diretoria de Ensino de Araraquara Matão	CEFAM Prof ^a Grazia Olga Vezzani	Início do ano letivo de 1994

02	Diretoria de Ensino de Fernandópolis Fernandópolis	CEFAM de Fernandópolis	Início do ano letivo de 1994
03	Diretoria de Ensino de Adamantina Adamantina	CEFAM Profa Maria Rosa da Costa Palo Mello	Início do ano letivo de 1994
04	Diretoria de Ensino de Votuporanga Votuporanga	CEFAM Prof. Joao Batista Budin Filho	Início do ano letivo de 1994
05	Diretoria de Ensino de Barretos Barretos	CEFAM de Barretos	Início do ano letivo de 1994
06	Diretoria de Ensino de Penápolis Penápolis	CEFAM de Penápolis	Início do ano letivo de 1994
07	Diretoria de Ensino de Mirante Do Paranapanema Teodoro Sampaio	CEFAM de Teodoro Sampaio	Início do ano letivo de 1995

Fonte: Organização do pesquisador

Em 1995, os centros estavam espalhados pelo estado conforme mapa da figura 7. A partir desde anos não foram criadas mais unidades do CEFAM no estado. Observando a figura 7, nota-se que algumas cidades consideradas importantes no estado, não foram contempladas com unidades do projeto.

Figura 6 – CEFAM - Mapa dos centros espalhados pelo Estado de São Paulo



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Analisando a diminuição da instalação dos Centros encontramos alguns motivos o primeiro relacionado a forma como os centros foram instalados, parece que todos o empenho dado na criação e apresentação do projeto não foi dado na hora de instalar os centros nas regiões dos estados, pois se propôs a criação de uma nova escola de formação de professores, mas não foi bem isso que aconteceu. De acordo com pesquisa financiada pelo próprio CENP não houve uma preparação adequada para instalação dos centros.

O CEFAM foi criado sem contar com uma estrutura física própria. Assim, foi preciso buscar, em cada região, espaços ociosos onde os Centros pudessem ser implantados - o que levou a que a maioria dos CEFAMs funcionasse em escolas já estruturadas e organizadas. Para os diretores dessas escolas, que não participaram do processo de implantação da proposta CEFAM e que pouco sabiam a esse respeito, bem como para as equipes docente e discente e para a comunidade essa "invasão" constituiu-se numa ameaça e gerou muitos conflitos. De um lado, o grupo do CEFAM era considerado uma elite privilegiada, por contar com um coordenador pedagógico, com horas de trabalho pedagógico para os professores e bolsa de estudos para os alunos e sua forte presença na escola ameaçava as posições conquistadas ao longo da carreira, pelos antigos professores, que temiam ver, no crescimento do CEFAM a perda de sua unidade de lotação. De outro lado, a equipe do CEFAM também se sentia prejudicada, na medida em que as instalações que ocupavam eram precárias e dificultavam o desenvolvimento do trabalho. Os CEFAMs instalaram-se em escolas que, em sua maioria, adotavam uma linha de conduta tradicional, principalmente no que se refere à disciplina, enquanto o CEFAM assumia, nesse mesmo espaço, uma postura mais aberta, mais democrática na sua relação com os alunos. (SÃO PAULO, 1992, p. 32)

Petruci (1994), BARROS (1995) e Moreira (2008) relatam as dificuldades encontradas na instalação dos CEFAM de Franca, Marília e São Miguel Paulista. Nestas cidades os centros tiveram que mudar de lugar várias vezes devido a problemas com espaço, como também divergências internas. Esses problemas dificultaram muito a comunicação dos coordenadores e professores dos centros com os diretores responsáveis pelos mesmos, pois nessas mudanças, as escolas a quais os CEFAM eram vinculados ficavam muito distantes dos locais de instalação.

Um segundo motivo é que a lei de diretrizes e bases da educação (LDB) já estava em discussão e com notícias de sua eminente aprovação a situação do CEFAM começa a ficar complicada. Como podemos perceber pelo quadro 7, o último centro criado entrou em funcionamento no ano de 1995.

3.2 Normas para implantação e funcionamento.

Para poder implantar o CEFAM nas cidades escolhidas, algumas condições precisavam ser atendidas. Essas condições podem ser divididas em condições que deveriam ser garantidas

pela Secretaria de Educação Estadual e condições que deveriam ser providenciadas pelas escolas e municípios que iriam abrigar o novo centro. Intitulada de condições para operacionalização, tinham o objetivo de imprimir qualidade na instalação e atendimento dos alunos nos novos centros instalados no estado e se baseavam nos seguintes critérios:

- Critérios para atribuição de bolsas;
- Critérios de seleção de alunos;
- Critérios de acompanhamento e exigências para escola;
- Critérios para seleção das escolas que se transformarão em centros

O curso do CEFAM inicialmente foi oferecido para os alunos que frequentaram o primeiro grau totalmente em escola pública sendo que 50% das vagas eram reservadas para os alunos que estudaram em período noturno. Desta forma ficou definido que no primeiro ano de funcionamento para atender os alunos interessados em fazer o curso de formação oferecido pelo CEFAM, cada centro contaria com 4 classes com 30 alunos cada. Essa quantidade foi calculada levando em consideração o orçamento inicial reservado para o pagamento das bolsas de estudo.

Revisões orçamentárias iniciais indicam que será possível instalar 4 classes com 30 alunos em cada Centro no primeiro ano de funcionamento. As estimativas para essa projeção foram realizadas fixando-se o valor das bolsas a serem concedidas aos alunos e um salário mínimo. (SÃO PAULO, 1988, p. 42)

Como o foco principal do projeto era atender os alunos que estudavam em período noturno, o grande atrativo para essa clientela era o oferecimento das bolsas de estudo, na verdade não só para esses alunos e sim para todos os interessados, pois durante todo o período que os centros funcionaram no Estado, muitos alunos de escolas privadas também foram selecionados para ali estudarem, isso acontecia quando as vagas não eram todas preenchidas por alunos das escolas públicas.

A bolsa de estudo no valor de um salário mínimo era paga mensalmente durante os quatro anos do curso, desde que o aluno tivesse bom desempenho e não reprovasse em nenhum ano, portanto tinha como condição primeira a aprovação do aluno e sua matrícula no curso.

Tratando-se de bolsas pagas com verbas públicas, os alunos inscritos assinarão, no ato da matrícula, um termo de compromisso onde constará uma cláusula estipulando que a continuidade do pagamento da bolsa estará condicionada aos critérios de frequência e com aproveitamento. Salvo situações excepcionais (devidamente examinadas pelo conselho de escola) os alunos que durante dois bimestres consecutivos apresentarem baixo nível de aproveitamento serão imediatamente desligados do programa de bolsas. Por

se tratar de um Centro de Formação de Professores prevê-se que haverá um processo de acompanhamento contínuo dos alunos e que certamente reduzirá os casos de desligamento por insuficiência de aproveitamento. (SÃO PAULO, 1988, p. 43).

Percebe-se que essa questão da bolsa era tratada com muita seriedade pela secretaria estadual de educação, pois os alunos que desistissem no meio do curso, ficavam com restrições para participar de outros programas similar oferecido pelo estado, como também, em alguns casos, ter que devolver todo o dinheiro que já haviam recebido durante o tempo que ficaram matriculados no curso.

Em caso de desistência e/ou transferência o pagamento das bolsas será imediatamente cancelado, registrando-se no histórico do aluno uma observação que o impossibilite de se inscrever em outros programas de auxílio-educação concedidos por qualquer entidade pública. a critério das escolas, poderá vir a ser exigido desses alunos que restituam ao Estado o valor da bolsa recebido até a data em que se configure o processo de desistência ou o pedido de transferência. (SÃO PAULO, 1988 p. 43).

Para poder ingressar no CEFAM, o interessado deveria fazer a inscrição que tinha início com a divulgação nos meios de comunicação da cidade e região que abrigava o CEFAM, depois deveriam realizar uma prova escrita, os alunos que fossem aprovados nessa prova deveriam passar por uma entrevista. No início, devido à alta procura, essa seleção era exclusiva para alunos da escola pública com 50% das vagas reservadas para alunos que frequentavam o 1º grau em período noturno.

A matrícula nos Centros de Aperfeiçoamento e Formação do Magistério estará subordinada às seguintes condições:

- a) apresentação do certificado de conclusão do 1º grau em escolas públicas;
- b) classificação nos exames de seleção, observado o número de vagas que não poderá exceder o de 30 alunos por série e o de 4 turmas por centro (em cada ano);
- c) entrevista conduzidas pela equipe de professores dos Centros.

Havendo igualdade de classificação no processo de seleção (notas e/ou conceitos) será dada prioridade aos alunos que demonstrarem necessidade de auxílio financeiro para prosseguir seus estudos.

tentar-se-á assegurar também que haja uma proporcionalidade nas matrículas de modo a atender alunos inscritos em diferentes Delegacias de Ensino de uma determinada região. (SÃO PAULO, 1988 p. 43).

Porém, no transcorrer dos anos de seu funcionamento o CEFAM foi alvo de algumas ações na justiça, de acordo com Silveira (2010), todas relacionadas com a questão dos princípios de igualdade de acesso e da não-discriminação. Essas ações foram impetradas por famílias de alunos oriundos de escolas privadas que tiveram suas inscrições indeferidas para ingresso no

CEFAM. Em todos os casos a justiça foi a favor dos alunos até por que já em 1988 os documentos com parâmetros para implantação dos centros já falavam sobre essa possibilidade de ingresso de alunos da rede privada.

Os CEFAMs destinam-se, prioritariamente, ao atendimento dos concluintes do 1º grau da rede pública estadual, e particularmente àqueles que procuram a HEM em cursos noturnos de 2º grau, por terem necessidade de trabalhar durante o dia. Daí a exigência de que sejam reservadas 50% das vagas dos CEFAMs para os alunos oriundos do 1º grau noturno das escolas públicas. As demais vagas, serão destinadas aos alunos concluintes do 1º grau da rede pública. Entretanto, em remanescendo vagas, poderão ser aceitos alunos que concluíram o 1º grau na rede particular, principalmente quando revelarem interesse pelo curso e necessidade de auxílio financeiro para o prosseguimento de estudos a nível de 2º grau. (SÃO PAULO, 1988, p. 94).

Desta forma o CEFAM, ao contrário de seus critérios iniciais de ingresso começou a admitir alunos de escola privadas caso não tivessem suas vagas preenchidas com alunos da escola públicas. Esse fato, gerou polêmicas por parte dos alunos das escolas públicas, já que em muitos casos os alunos das escolas privadas se sobressaiam na classificação da prova escrita e no final seguia-se a lista de classificação dos aprovados independentemente de serem de escolas públicas ou privadas.

Foi exigido dos centros um acompanhamento criterioso de todos os alunos que ali estudavam, tanto é que ao sinal de baixo rendimento os alunos nessa situação eram chamados para expor suas dificuldades e incentivado a melhorar o desempenho escolar. Os coordenadores de cada centro deveriam encaminhar relatórios mensais sobre a quantidade de alunos matriculados e também, dos desligamentos e seus motivos, semestralmente deveriam ser enviado relatório sobre as atividades realizadas pelo centro. Todo esse trabalho era uma forma de realizar a manutenção de concessão da bolsa.

Para o caso específico de continuidade da concessão das bolsas será exigido do Coordenador do Curso que encaminhe mensalmente à DRE relatório indicado ao total de alunos inscritos na sua escola, historiando, se for o caso, as ocorrências de desligamento. Ao final de cada semestre (ou de cada período letivo) cada Centro apresentará um relatório de atividade que servirá de avaliação e, conseqüentemente de parâmetros de replanejamento técnico e administrativo a nível dos órgãos centrais. (SÃO PAULO, 1988 p. 44).

Para as escolas que iriam se tornar centros, ou disponibilizar espaço para instalação dos mesmos, exigia-se que as mesmas fossem bem localizadas e com facilidade de acesso. “As escolas deveriam ser situadas em corredores de trânsitos, avenidas centrais próximas à estação do metrô ou estações rodoviárias e ainda poderiam prever a possibilidade de conceder aos

alunos um vale transporte” (SÃO PAULO, 1988, p. 44). Regiões com problemas no atendimento das crianças das séries iniciais, devido à falta de professores com também formação deficientes dos mesmo e escola que tinham ociosidade em suas instalações no período diurno, também tinham prioridade. Escolas que já tinham um projeto pedagógico consolidado e por esta razão era incompatível com a proposta do CEFAM deveriam ser evitadas.

- b) localização - escolas situadas em regiões onde exista precariedade de atendimento aos alunos das séries iniciais do 1º grau por falta de professores; remoções frequentes e formação deficiente desses profissionais.
- c) escolas que apresentem ociosidade no período diurno.
- d) deverão ser evitadas as chamadas "escolas tradicionais" pelo simples fato dessas já desempenharem a contento seu papel de formação de educadores (SÃO PAULO, 1988, p. 45).

Sendo assim os centros poderiam ser instalados tanto em escolas já existente, como também em prédio próprio sem a necessidade de ter outra escola funcionando, mas sempre vinculado a uma escola já existente onde o diretor da escola vinculadora, também seria diretor do centro e era disponibilizado um secretário exclusivo para cuidar da vida escolar relacionada ao centro. Os professores interessados, seriam afastados e designados para lecionarem nesses centros. Essa seleção seria feita pelo Diretoria Regional de Ensino onde a escola que abrigou o centro estava instaladas e pela CENP.

No caso de ser instalado em um prédio próprio o mesmo deveria contar com pelo menos 16 salas de aula, contando também, quando possível, com espaço para acomodar: biblioteca, oficina pedagógica, sala de reunião e/ou treinamento. Neste caso o responsável pelo centro seria o coordenador pedagógico que seria um professor designado para o cargo e também seriam criados cargos para pessoal administrativo e operacional como de secretário, escriturário inspetor de alunos, serventes, merendeiras, professores encarregados da biblioteca e da oficina pedagógica. O quadro docente era formado por professores afastados de suas unidades escolares sede e designados para lecionarem no CEFAM, como, também por professores contratados.

Instalado em escola já em funcionamento ou em prédio próprio tanto o diretor e/ou coordenador dos centros tinham obrigação de participar de um programa intitulado trabalho conjunto entre o CEFAM a CENP e universidades, destinado a discutir e traçar a estrutura pedagógica dos centros.

O diretor e o coordenador pedagógico dos Centros deverão participar das discussões e reuniões de trabalho organizadas pela CENP visando a reformulação da grade curricular, sistemática de trabalho e normas de avaliação. Representantes dos Centros deverão participar da montagem dos

cursos de aperfeiçoamento que serão oferecidos pelas Universidades prioritariamente às equipes dos Centros e, sempre que possível às demais escolas da mesma região. (SÃO PAULO, 1988 p. 46).

Em relação ao coordenador pedagógico, sua presença na escola era uma novidade naquela época. A função deste profissional começou a ser discutida em meados da década de 1980, quando da aprovação da nova constituição federal que abriu discussões para a democratização do ensino, passou a ser uma função requerida para atuar nas unidades escolares em substituição ao supervisor pedagógico que até então era o único profissional que atuava na escola nas questões de monitoramento do ensino. A função de supervisor pedagógico foi regulamentada pela lei 5692/71, portanto tendo um perfil definido em meio ao autoritarismo militar e ao tecnicismo que influenciava a área pedagógica, o mesmo não era bem visto dentro das unidades escolares (VENAS, 2012).

Ao longo da década de 1980 a influência internacional, principalmente do Banco Mundial ajudou a definir, com consentimento dos governos locais, políticas para área da educação contribuindo para uma forma neoliberal de organização da educação (SILVA, 2002). Essa influência começa a inserir no vocabulário educacional os conceitos de autonomia, eficiência, liderança e parceria, todos incompatíveis com a função de supervisor pedagógico. Desta forma, mesmo o cargo de supervisor pedagógico estando amparado e definido em legislação vigente, alguns locais começaram a mudar a nomenclatura do mesmo para coordenador pedagógico, que, além das competências do supervisor pedagógico, tinha também, novas competências baseadas nesses novos conceitos da política neoliberal para educação. Foi o caso da cidade de São Paulo, que segundo Horta (2007), foi um dos primeiros municípios a usar em seu regimento comum das escolas municipais o termo coordenador pedagógico.

Portanto, observa-se que a escolha da figura do coordenador pedagógico para liderar e tomar a frente do projeto CEFAM nos municípios do estado foi bem acertada com esse novo modelo de renovação e democratização do ensino no final da década de 1980, pois o CEFAM estava sendo implantado com esse lema de novidade e renovação.

Nesta primeira fase do CEFAM a figura do coordenador pedagógico foi considerada de grande importância, pois nele era depositada a responsabilidade de fazer com que o projeto prosperasse, sendo assim para ser coordenador de um CEFAM era necessário que o candidato apresentasse algumas habilidades que seriam avaliadas no momento de sua seleção.

A CENP elegeu algumas características que deveria ter o coordenador pedagógico para poder ser designado a um CEFAM:

O coordenador do CEFAM deverá ser um profissional capaz de:

- 1) integrar todas as atividades do CEFAM e os serviços de professores e funcionários, em consonância com os objetivos gerais do projeto.
- 2) garantir a elaboração e execução das etapas e documento necessários em relação ao planejamento Escolar (Plano Escolar, Plano de Curso e Planos de Ensino).
- 3) Assegurar a integração curricular do curso de de formação de professores.
- 4) Garantir a concretização de proposta curricular no sentido de possibilitar o adequado acompanhamento e aproveitamento dos alunos;
- 5) Elaborar planejamento para as horas de trabalho pedagógico dos professores, a ser realizado em bloco.
- 6) Participar da elaboração e execução dos cursos de aperfeiçoamento docente.
- 7) Participar de Reuniões e Orientações a nível de DRE e CENP.
- 8) Refletir a sua constata atualização profissional na conclusão do projeto e em redirecionamento necessário à sua execução.

Esse desempenho pressupõe características pessoais de formação e de experiências, que possam revelar um perfil profissional com as seguintes características:

- compromisso com a escola pública
- competência técnica
- iniciativa
- criatividade
- liderança
- facilidade de relacionamento com professores, funcionários e alunos adolescentes. (SÃO PAULO, 1988b, p. 90).

Desta forma, para preencher o cargo, o profissional deveria apresentar um projeto com proposta de coordenação do CEFAM para avaliação da DRE e também, preencher os requisitos da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo:

a) formação profissional:

- P.I com habilitação plena em Pedagogia
- P. III com habilitação plena em pedagogia ou concluintes de cursos reconhecidos de especialização, mestrado ou doutorado em áreas educacionais.
- O.E.
- C.P.

b) Experiência profissional:

- 3 anos de efetivo exercício, com parte cumprida nas 1^{as} séries do 1^o grau ou nos cursos de formação do Magistério. (SÃO PAULO, 1988b, p. 91).

Caso houvesse empate entre os candidatos, o desempate seria feito com base na análise do projeto apresentado. Os candidatos selecionados iam para fase final que consistia em uma entrevista com base na discussão de temas prioritários que integram o projeto do CEFAM. Caso fosse selecionado o profissional era afastado da instituição sede de seu cargo e passaria a exercer o cargo de coordenador pedagógico do CEFAM com regime de trabalho de 40 horas semanais (SÃO PAULO, 1988b).

Figura 07 – Comunicado inscrição para Coordenador

Comunicado

O Diretor Técnico (Divisão) comunica aos interessados a abertura de inscrição para Coordenador do Cefam - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério, a realizar-se no período de 1.º a 10 de fevereiro de 1988, na DREC à Rua José Ferreira de Camargo, 844, Nova Campinas, em Campinas, das 8 às 11 e das 14 às 17 horas e para tanto dá as seguintes informações:

O Cefam integrando uma política de melhoria da formação dos futuros docentes que arizam da Pré-Escola à 4.ª série do 1.º Grau, deverá funcionar em condições especiais sob a responsabilidade e orientação de um Professor-Coordenador e de Professores devidamente selecionados. Será instalado na EEPG Prof. Sebastião Ramos Nogueira, à Av. Rio de Janeiro, 327, São Bernardo, Campinas. Deverá iniciar-se com 4 classes de 1.ª série com 30 alunos cada, em regime de 8 horas diárias de atividades.

Condições para Inscrição

Coordenador Pedagógico;

Orientador Educacional;

Professor III e Professor I com Habilitação Plena em Pedagogia;

Ter experiência mínima de 3 anos como docente de 1.ª a 4.ª série do 1.º Grau ou nos Cursos do Magistério.

No ato da inscrição o candidato deverá:

Preencher requerimento de inscrição;

Apresentar documentos pessoais (RG, CIC, TE, Registro MEC ou Diploma de Pedagogia);

Apresentar Declaração de Tempo de Serviço firmada por autoridade de ensino (mínimo de 3 anos de docência).

Em tempo oportuno, o candidato deverá apresentar um projeto de trabalho a ser desenvolvido no Cefam.

Os candidatos inscritos serão selecionados à vista dos projetos apresentados, em função de sua qualidade e maior pertinência em relação aos objetivos do Cefam e serão entrevistados pela DRE e pela CENP.

**DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO
DE RIBEIRÃO PRETO**

Fonte: Diário Oficial do Estado de São Paulo de 29 de janeiro de 1988 disponível em:
<http://www.imprensaoficial.com.br>

A divulgação para seleção de coordenadores do CEFAM era um processo interno da Rede Estadual de Educação onde podiam participar apenas os profissionais titulares de cargo da rede, profissionais das redes municipais e privadas não podiam participar do certame, portanto, a divulgação do período de inscrição era publicada no diário oficial e divulgada aos professores pelas D.R.Es.

3.3 Corpo docente: aspectos da formação e atuação

Nas pesquisas que realizei em lócus, não encontrei dados diretos sobre a formação dos professores que lecionaram no CEFAM, inclusive as publicações no diário oficial do estado de São Paulo que oficializavam a ida do professor para lecionar no CEFAM, não trazem dados diretos sobre a formação destes profissionais. Apesar dessas publicações não especificar a

disciplina que o professor iria lecionar, deixa evidente tratar-se do cargo de professor III que é o professor formando em curso superior para lecionar determinada disciplina. Isso então esclarece, que para lecionar no CEFAM era necessário ter formação superior nos componentes especificados na matriz curricular do curso, com também, ter um mínimo de experiência no magistério. A seleção dos professores deveria considerar:

(A) No ato da inscrição, poderão apresentar-se professores III efetivos da rede, ou não, devidamente habilitados nos componentes constantes da proposta curricular do CEFAM.

Além disso, deverão ter comprovada experiência docente, de 03 anos no mínimo. Tal experiência deverá incluir preferencialmente docência como P.III em 2º grau com HEM, e/ou P. I da rede pública. (SÃO PAULO, 1990 p. 92)

Os docentes interessados passavam por processo de seleção organizado pela DRE, onde deveriam apresentar uma proposta de curso, na sua habilitação específica, tendo em vista a formação geral do professor das series iniciais. No início do projeto, os docentes titulares de cargo que fossem selecionados, eram afastados para lecionar nos centros com 40 horas semanais. Já os docentes contratados cumpriam apenas a carga horária das aulas ministradas.

Artigo 10 - Poderão ser afastados junto aos CEFAMs nos termos do inciso II e § 1º do artigo 64 da LC 444/85, docentes e especialistas de educação, do Quadro do Magistério, como as habilitações exigidas para o exercício das atividades que irão desempenhar.

§ 1º - O docente afastado junto ao CEFAM fará jus à carga suplementar correspondente à diferença entre 40 e o número de horas fixado para a jornada de trabalho em que estiver incluído.

§ 2º - O professor que acumular 2 cargos docentes, ficará afastado sem prejuízo de vencimentos e demais vantagens de ambos os cargos.

Artigo 11 - O CEFAM poderá contar com pessoal docente a ser admitido nos termos do inciso I do artigo 1º da Lei 500, de 13-11-74 pelo número de horas-aula a serem ministradas.

Artigo 12 - Ao titular de cargo docente poderão ser atribuídas aulas a título de carga suplementar. (SÃO PAULO, 1988).

Essas 40 horas semanais, as quais os docentes titulares de cargo estavam submetidos, eram distribuídas em horas aula, horas atividades e hora de trabalho pedagógico. Com essa carga horária, os profissionais atuavam nas disciplinas específicas de sua formação no período da manhã, e no período da tarde no enriquecimento curricular que constava de projetos que eram desenvolvidos por esses professores nas suas respectivas áreas do conhecimento. O enriquecimento curricular trazia projetos na área linguagem oral e escrita, teatro, músicas,

dança, literatura, ciências, matemática entre outros de acordo com as propostas de trabalho dos professores. Além disso os professores deveriam atuar nas seguintes atividades:

- Desenvolvimento de proposta de conteúdo específico, com vistas à formação de professores das séries iniciais da escolaridade;
- Participação nas reuniões de estudo, replanejamento e integração das atividades docentes;
- Desenvolvimento de projetos, visando o aprofundamento da proposta curricular do CEFAM;
- Realização de atividades contínuas de reforço e recuperação dos alunos que apresentarem aproveitamento insuficiente;
- Participação nas atividades de formação e treinamento propostas para os professores do CEFAM;
- Participação na execução de atividades de formação dirigidas aos docentes da HEM de escolas da sua DRE.

A atribuição de aulas para os docentes bem como a organização das horas aula atribuídas teve como base os seguintes quadros:

Quadro 8 - Quantidade de aulas disponíveis no CEFAM por componente curricular

Componentes	Carga Horária Semanal Por Componente (Modelo – 1 – Diretoria de Recursos Humanos
Língua Portuguesa Matemática História Biologia	32 horas aula + 8 horas aulas
Geografia	20 horas aula + 4 horas aula
Educação Artística	16 horas aula + 4 horas aula
Educação Física	16 horas aula + 4 horas aula
Língua Estrangeira Física Química História Da Educação Psicologia	12 horas aula + 3 horas aula

Fonte: SÃO PAULO, 1988, p. 112

Quadro 9 - Organização das aulas a serem atribuídas em cada CEFAM instalado

TURNOS	TURNO A	TURNO B			
PROFESSOR COMPONENTE	(1) AULAS DO CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO	(2) ATIVIDADES COM ALUNO PARA ENRIQUECI MENTO CURRICULAR	(3) REUNIÃO, RECICLAGEM, PLANEJAMENT O, AVALIAÇÃO DE ATIVIDADE	(4) H.A – Horas Aulas (CONFORME LEGISLAÇÃO VIGENTE)	TOTAL
LÍNGUA PORT. MATEMÁTICA	4h/aula x 4 classes = 16h/aula	3h/aula x 4 classes = 12 h/aula	4h/aula	8HA	40h/semana
HISTÓRIA	3h/aula x 4 classes = 12h/aula	4h/aula x 4 classes = 16 h/aula	4h/aula	8HA	40h/semana
BIOLOGIA	2h/aula x 4 classes = 8h/aula	5h/aula x 4 classes = 20 h/aula	4h/aula	8HA	40h/semana
GEOGRAFIA	2h/aula x 4 classes = 8h/aula	2h/aula x 4 classes = 8 h/aula	4h/aula	5HA	25h/semana
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	2h/aula x 4 classes = 8h/aula	2h/aula x 4 classes = 8 h/aula	4h/aula	4HA	20h/semana
EDUCAÇÃO FÍSICA	3h/aula x 4 classes = 12h/aula	—	4h/aula	4HA	20h/semana
LÍNGUA ESTR. FÍSICA QUÍMICA HIST. EDUCAÇÃO PSICOLOGIA	2h/aula x 4 classes = 8h/aula	—	4h/aula	3HA	15h/semana

Fonte: SÃO PAULO, 1988 p. 114

Os quadros acima foram confeccionados pela equipe da CENP como uma sugestão que serviria de base para atribuição de aulas e para organização do trabalho do professor dentro da carga horária específica. Percebe-se no quadro que as disciplinas de língua portuguesa, matemática, história e biologia chegam as 40 horas / aula de trabalho semanal, as demais disciplinas possuíam menos horas / aula. Então como se chegava ao cálculo de 40 horas semanais para os titulares de cargo da rede estadual? Na época os professores da rede estadual estavam submetidos a três tipos de jornada de trabalho: Jornada Integral de 40 horas, jornada completa de 30 horas e jornada parcial de 20 horas. O cálculo realizado para se chegar à carga horária estipulada para o trabalho docente no CEFAM era a diferença entre 40 e o número de horas fixado para a jornada de trabalho em que o docente está incluído. As horas que excederem essa jornada eram atribuídas ao professor a título de carga suplementar. Por exemplo: se o

professor tivesse uma jornada de trabalho completa, ao ser afastado para lecionar no CEFAM fazia-se o seguinte cálculo: $40 - 30 = 10$ horas. Essas 10 hora que passaram ficaria a título de carga suplementar que poderiam ser consideradas horas de trabalho pedagógico, já que as 4 horas da coluna 3 da tabela é o mínimo que o professor poderia cumprir. Para os docentes contratos a carga horária era igual a estipulada no quadro 9, de acordo com a disciplinas que iriam lecionar.

Todo trabalho docente era acompanhado pelo coordenador pedagógico e durante o tempo em que permanecesse lecionando no CEFAM o professor passava por avaliação feita em conjunto com a equipe escolar e a DRE que determinava se o mesmo teria seu afastamento renovado caso fosse efetivo ou o contrato renovado caso não fosse efetivo.

Os documentos acima cruzados com as informações da matriz curricular, informações do Diário oficial e de documentos oficiais foram de grande importância para o levantamento da quantidade de professores que atuaram no CEFAM de 1988 a 2005. Desta forma com base nas turmas formadas, a carga horária de trabalho, dados quantitativos levantados em 1991, dados do censo escolar e publicações de portarias de afastamentos de professores para atuar nos centros, cheguei à confecção do quadro abaixo, onde trago a quantidade de professores que lecionaram ano a ano no CEFAM desde a sua criação até sua extinção.

Quadro 10 - Quantidade de professores que atuaram no CEFAM – 1988 a 2005

ANO	QUANTIDADE
1988	228
1989	642
1990	894
1991	1525
1992	1367
1993	1453
1994	1648
1995	1561
1996	1277
1997	1513
1998	1313
1999	1266
2000	1259
2001	1453
2002	1397
2003	1450
2004	865
2005	351

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

De acordo com Markunas (2004) o perfil esperado para o professor que estava interessado em lecionar o CEFAM ia muito além do mesmo ter os conhecimentos necessários na sua área de atuação a autora narra que:

Desde o início a seleção e professores pra esse CEFAM exigia determinados requisito, como por exemplo: ter formação humanista com boa cultura geral, ser um especialista capaz de interessar-se por outras áreas e acessar outros tipos de conhecimento ampliando sua visão de mundo

Assim o perfil dos professores, em geral, era o de profissionais com boa formação acadêmica e valores voltados às questões sociais, que tendo passado pela escola pública, acreditavam na sua importância como meio de minimizar as diferenças sociais. (MARKUNAS, 2004, p.92).

Devido as características de projeto, o CEFAM tinha uma alta rotatividade de professores, pois muitos não se adequavam a proposta de trabalho do centro (MARKUNAS, 2004). Além disso de acordo com pesquisa realizada pela própria CENP (1992), afirma que a maioria dos professores selecionados para os CEFAM eram admitidos em caráter temporário. Esse fato acontecia devido à dificuldade em afastar o professor titular de cargo para lecionar no CEFAM, como também por causa da dificuldade em selecionar o profissional com o perfil adequado ao projeto.

Essa grande rotatividade justifica as diferenças nas quantidades ano a ano detalhadas no quadro 10. Os dados apontam que cada CEFAM tinha em média 24 professores atuando ano a ano. Portanto temos uma média de 1296 professores que lecionaram no CEFAM nos 18 anos que o mesmo ficou em funcionamento. Considero esse levantamento importante, pois com ele podemos entender a dimensão do projeto CEFAM estado.

3.4 Contingente formado, evasão e permanência

O corpo discente do CEFAM era selecionado de acordo com critério impostos pela Secretaria de Educação do Estado. Um desses critérios tinham como objetivo fazer com que os alunos estudassem quatro anos no centro em período integral, impedindo algo que vinha acontecendo a anos no estado e que, segundo a Secretaria de educação, contribuía para a descaracterização do curso do magistério, que era a possibilidade do aluno estudar as três primeiras séries do 2º grau em uma escola regular ou em outra habilitação e depois cursar o quarto ano no curso do magistério e assim sair com uma habilitação para lecionar na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

A definição de que o aluno curse 4 anos obrigatórios na habilitação do Magistério visa também obstar a possibilidade de que alunos de outras habilitações se transfiram para o Centro na 4ª série do Magistério, distorção esta, só permitida pelo total aligeiramento destes cursos. É evidente que num tempo tão reduzido é praticamente impossível dar aos alunos transferidos um

mínimo de domínio necessário dos conteúdos importantes para o exercício da função docente. (SÃO PAULO, 1988b, p.33)

Além disso existia, também, o problema do período em que maioria dos alunos da habilitação do magistério estudavam. Segundo a CENP (1988) cerca de 50% desses alunos estavam em período noturno, ou seja, trabalham oito horas por dia tornando praticamente impossível a compatibilização do trabalho com a necessidade de estágios concretos e reais em escolas públicas cujas séries iniciais só funcionam de dia. A solução para tentar resolver esse problema foi a criação da bolsa de estudo.

A abertura das inscrições era publicada no Diário Oficial do estado o que desencadeava a ampla divulgação, pelas D.Es em suas respectivas regiões.

Os critérios para seleção seguiam as orientações da Secretaria Estadual de Educação dando prioridade aos concluintes do 1º grau da rede pública, reservando 50% das vagas aos alunos do período noturno e os outros 50% para os alunos, do período diurno. Eram oferecidas 120 vagas e os alunos passavam por uma prova de seleção e uma entrevista. Caso houvesse igualdade na classificação a prioridade era para o aluno que demonstrasse necessidade de auxílio financeiro para seguir nos estudos (SÃO PAULO, 1988b) se sobrassem vagas as mesmas poderiam ser oferecidas para alunos da rede privada.

Os CEFAMs destinam-se, prioritariamente, ao atendimento dos concluintes do 1º grau da rede pública estadual, e particularmente àqueles que procuram a HEM em cursos noturnos de 2º grau, por terem necessidade de trabalhar durante o dia. Daí a exigência de que se reserva 50% das vagas dos CEFAMs para os alunos oriundos do 1º grau noturno das escolas públicas. As demais vagas, serão destinadas aos alunos concluintes do 1º grau da rede pública. Entretanto, em remanescendo vagas, poderão ser aceitos alunos que concluíram o 1º grau na rede particular, principalmente quando revelar interesse pelo curso e necessidade de auxílio financeiro para o prosseguimento de estudos a nível de 2º grau. (São Paulo, 1988b, p. 94)

Atenção especial foi dada para a entrevista ficando a prova em segundo plano. O objetivo da entrevista era selecionar os candidatos que mais se aproximassem do perfil desejado pela secretaria de educação do estado. As principais características eram o interesse em exercer o magistério e ter disponibilidade para o estudo em período integral. Além disso os alunos deveriam:

Durante o curso deverão empenhar-se na sua formação profissional e na busca de respostas para os problemas de ensino-aprendizagem, detectados nos estágios juntos às primeiras séries da escola pública.

Deverão participar na organização das atividades do CEFAM e nos projetos voltado para a melhoria da sua aprendizagem nos vários componentes curriculares.

Deverão contribuir no estabelecimento e vigência de normas de organização, voltadas para assegurar nível de excelência ao trabalho educacional do CEFAM.

Deverão fazer jus à bolsa de estudos que lhe é assegurada, inicialmente revelando necessidade de auxílio financeiro e, no decorrer do curso, empenhando-se em mantê-la, através de assiduidade e bom aproveitamento. (SÃO PAULO, 1988b, p. 95)

Devido às características desses critérios, que demandava um contato pessoal com os candidatos, deu-se prioridade a entrevista em detrimento de uma prova escrita.

Importa, nessa entrevista, retomar os aspectos principais do projeto divulgados aos alunos, e mais algumas características da proposta, relativa a exigência do curso e a expectativas de desempenho profissional futuro. Tais elementos orientarão um diálogo, no qual o aluno possa expressar suas opiniões e expectativas, e o entrevistador possa concluir favoravelmente ou não, sobre as características do candidato, tendo em vista o perfil desejado e a sua necessidade de auxílio financeiro. (SÃO PAULO, 1988b, p. 95).

A prova escrita poderia ser aplicada, caso fosse necessário, mas a orientação é para que a mesma fosse de língua portuguesa, composta apenas de um pequeno texto motivador onde se avaliaria a compreensão do texto e as articulações de ideias. Falhas e erros relacionados a gramática deveriam ser anotados apenas como uma primeira avaliação diagnóstica, mas não seriam levadas em consideração na classificação do candidato. A aplicação da prova não suprimia a necessidade da entrevista (SÃO PAULO, 1988b).

Dentro desses critérios foram selecionados os alunos do CEFAM. Algumas DE não seguiram todos esses critérios. Na documentação pesquisada não consegui encontrar um guia para orientar a entrevista ou um modelo de prova que foi aplicada, pois as D.Es dos estados seguem a regra de descartar documentos considerados não essenciais depois de um certo tempo arquivados para liberar espaço nos arquivos. Mas posso dizer por experiência como egresso do CEFAM que algumas DEs aplicaram apenas a prova para classificar candidatos sem fazer a entrevistas e as provas constavam de questões de língua portuguesa e matemática. Bem diferente do que foi orientado.

Muito do que estava sendo cobrado desses novos ingressantes no CEFAM, eram características que segundo algumas pesquisas estavam sendo deixada de lado no curso da HEM em funcionamento.

Quanto ao curso em si, não denotam uma visão integrada do mesmo e do significado das disciplinas. Seus comportamentos revelam alheamento em

relação às perspectivas do magistério, um desconhecimento dos problemas de ensino referentes às primeiras séries do 1º grau e de sua clientela, tendo ainda observado situações indicativas de um não comprometimento com a própria aprendizagem na direção de sua profissionalização. Conclui que, se por um lado, se reconhece um não comprometimento com o curso por outro, a ausência de significado daquilo que é aprendido nas disciplinas como parte de sua formação parece gerar este desinteresse e alheamento por parte dos alunos, bem como sua visão desarticulada e frágil sobre a prática que o espera. (GATTI, 1989, p. 82)

Fusari e Cortese (1989) também denunciaram a formação inadequada dos alunos do magistério e contribuíram para repensar o perfil dos futuros alunos do magistério. Essas contribuições iam ao encontro da necessidade de um aluno do magistério capaz de compreender sua realidade, o seu papel social como futuro membro do magistério e ser sensível na compreensão da realidade em que vai atuar depois de formado.

Com base nisso percebe-se que o CEFAM aspirava um aluno com as características de engajamento com os objetivos e finalidades do projeto e que realmente viria a atuar no magistério depois de formado.

Com todas essas exigências na captação de alunos e dando prioridade aos alunos da rede de ensino pública o CEFAM, em seus 18 anos de funcionamento sempre teve uma clientela onde havia a predominância de:

- Alunos do sexo feminino
- Alunos numa faixa etária de 15 a 17 anos;
- Alunos oriundos de escola pública, principalmente da rede estadual;
- Alunos pertencentes a famílias de baixo nível socioeconômico.

A predominância dessas características é uma consequência, das características do curso da HEM, que já estavam funcionando no estado. Em relação a predominância do sexo feminino, vimos que se trata de uma marca que a anos, acompanha os cursos de formação de professores. As outras características são devido a formatação do projeto, pois o projeto selecionava alunos recém saídos das escolas de 1º grau e dava prioridade para alunos da rede pública.

As informações sobre o nível socioeconômico são corroboradas por Cavalcante (1994) ao afirmar em sua pesquisa que a clientela do curso é formada, em sua maioria, de pessoas carentes. Barros (1995) ao pesquisar a clientela do CEFAM de Marília no interior do estado de São Paulo também conclui que a mesma é formada por alunos de famílias de baixa renda.

Essa característica diferenciou o projeto das demais escolas normais do passado, o que trouxe algumas críticas ao projeto que foi acusando de selecionar alunos interessados apenas na bolsa e que não tinham compromisso com os objetivos do curso, causando uma taxa de

abandono alta principalmente no primeiro ano do curso. “Muitos alunos, atraídos pela bolsa, mas pouco preocupados com a qualidade de ensino, abandonaram o curso devido ao nível de exigência deste. (SÃO PAULO, 1992, p.69).

Esta observação causava outra crítica, relacionada ao processo de seleção, já que os alunos melhores avaliados eram excluídos do certame, por não se encaixarem nas regras dos 50%. De acordo com Silva (2015) a diferença da nota entre os alunos do noturno e do diurno para entrar no CEFAM era muito grande: enquanto os alunos do noturno precisavam ter uma média 5 para serem selecionados, os alunos do diurno tinham que tirar uma média superior a 8. Petrucci (1995), ao falar sobre essa característica da clientela do projeto complementa fazendo uma comparação:

Curso diferenciado, regido por normas especiais, o CEFAM de certa forma representa hoje, em relação a HEM, uma escola de elite, tanto quanto em décadas passadas, os Institutos de Educação, em relação aos Cursos Normais. O paralelismo, porém, termina aí. Relativamente à clientela, a diferença é marcante: os Institutos de Educação sempre atraíram alunos dos extratos mais altos da pirâmide social, enquanto o CEFAM tem-se caracterizado por atender, predominantemente, alunos das classes mais baixas, muito além da exigência legal de atender a 50,0% de candidatos oriundos de cursos noturnos. Dentro desta ótica é que deve ser lido o depoimento de um docente: "querem tirar super professores das classes pobres". (PETRUCI, 1995, p.14).

O CEFAM como proposta inovadora, tinha o objetivo de resgatar o trabalho do magistério com as classes populares. Um trabalho que segundo Góes (2002) ficou perdido com o advento da ditadura militar, e que precisava ser resgatado. Sendo a HEM constituída em sua maioria por alunos das classes populares, o projeto CEFAM, de certa forma, contribuiu para que esse resgate fosse feito pelos professores formados de dentro dessas classes.

Como forma de apresentar a abrangência do projeto no Estado de São Paulo, passo agora, a apresentar os quadros com os dados quantitativos do CEFAM.

Tabela 1 Quantidade de alunos que passaram pelo CEFAM no Estado de São Paulo

ANO	1º	2º	3º	4º	TOTAL
1988	2.083				2.083
1989	4.814	1.735			6.549
1990	4.463	4.159	1.857		10.479
1991	4.668	3.653	3.539	1.378	13.238
1992	4.631	3.871	3.310	3.468	15.280
1993	5.219	4.076	3.714	3.222	16.231
1994	5.849	4.539	3.716	3.444	17.548
1995	5.905	4.812	3.957	3.407	18.081
1996	5.927	4.923	4.221	3.611	18.682
1997	6.152	4.891	4.461	3.999	19.503
1998	6.069	5.393	4.434	4.301	20.197
1999	6.021	5.419	4.942	4.162	20.544

2000	6.073	5.290	4.945	4.667	20.975
2001		11.066	4.871	4.643	20.580
2002		6.110	10.319	4.597	21.026
2003		6.120	5.680	9.629	21.429
2004			5.612	5.204	10.816
2005				5.389	5.389

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

O CEFAM durante o tempo que permaneceu ativo tinha uma média de 5698 matrículas anuais, mas observando a tabela 1, cabe uma explicação: até o ano de 2000 o aluno após ser selecionado através do vestibulinho do CEFAM, tinha sua matrícula efetivada na primeira série do curso, a partir de 2001, mudanças na legislação estadual altera a forma de ingresso no CEFAM, assim, para poder prestar o vestibulinho, o aluno precisa obrigatoriamente, ter cursado o primeiro ano do ensino médio em uma escola regular e o ingresso no CEFAM acontece no segundo ano do curso. Tal fato explica o alto número de matrículas no ano de 2001, votando nos anos subsequentes, a média de matrículas que o curso sempre teve.

Essa mudança na legislação já trazia como certo a extinção do CEFAM no estado de São Paulo, o que ficou mais nítido em 2003 quando uma nova resolução da Secretaria de Educação do Estado trouxe a informação que as matrículas para o ano de 2004 só podem ser feitas em continuidade, ou seja os alunos têm que estar cursando o CEFAM para poder ter a matrícula efetivada nos 3º e 4º anos. Assim o CEFAM caminhou para extinção no ano de 2005 com apenas 5.389 alunos matriculados em todo o estado.

As tabelas 2 e 3, apresentam dados sobre as matrículas, separadas por sexo. Esses dados só puderam ser apresentados a partir de 1996, pois do ano de 1988 até o ano de 1994, não foram encontrados dados suficientes que pudessem ser apresentados nas tabelas.

Tabela 2 - Matrículas de Alunos do sexo feminino a partir de 1996

ANO	1º	2º	3º	4º	TOTAL
1996	5265	4426	3803	3262	16.756
1997	5244	4192	4021	3564	17.021
1998	5183	4425	3982	3868	17.458
1999	5090	4717	4348	3852	18.007
2000	5124	4665	4390	4230	18.409
2001		9343	4334	4029	17.706
2002		5091	8601	4097	17.789
2003		4935	4742	8190	17.867
2004			4471	4342	8.813
2005				4405	4.405

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Mesmo sendo parcial, os dados contribuem para confirmar a supremacia do sexo feminino durante todos os anos que o CEFAM esteve em atividade. Além disso, podemos perceber a evolução das matrículas do sexo masculino, que teve crescimento durante os anos com 662 matrículas no ano de 1996 terminando com 1185 matrículas no ano de 2003.

Tabela 3 - Matrículas de alunos do sexo Masculino a partir de 1996

ANO	1º	2º	3º	4º	TOTAL
1996	662	497	418	349	1.926
1997	910	702	438	432	2.482
1998	900	799	570	470	2.739
1999	845	765	498	429	2.537
2000	949	625	555	437	2.566
2001	-	1723	537	614	2.874
2002	-	1019	1718	500	3.237
2003	-	1185	938	1439	3.562
2004	-	-	1098	905	2.003
2005	-	-	-	984	984

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Como já vimos a maioria dos alunos dos CEFAM eram de escolas estaduais, principalmente do ensino noturno, o que poderia supor uma alta taxa de evasão e repetência, mas a tabela 4, demonstram que o CEFAM sempre teve uma alta taxa de aprovação, ficando em torno de 98% no 4º ano do curso.

Tabela 4 - Taxa de aprovação do CEFAM no Estado de São Paulo

ANO	1º	2º	3º	4º
1990	86,6	92,2	97,7	
1991	87,4	93,2	97,4	98,5
1992	88,4	93,6	97,1	98,6
1993	91,8	95,5	97,6	98,6
1994	86,9	92,4	96,5	97,7
1995	86,4	92,9	95,5	96,2
1996	84,9	94,0	97,4	96,6
1997	91,9	96,5	98,1	98,0
1998	93,3	94,4	97,6	98,0
1999	92,8	95,3	97,5	97,8
2000	94,0	96,4	97,7	97,2
2001		99,3	99,2	98,9
2002		100	98,3	98,7

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

A taxa de permanência no curso, também sempre se manteve alta, pelas tabelas 5 e 6 percebemos que as maiores de taxa de abandono e reprovação no curso sempre estão concentradas no 1º ano do curso.

Tabela 5 - Taxa de abandono no CEFAM do Estado de São Paulo

ANO	1º	2º	3º	4º
1990	6,9	4,1	1,5	
1991	6,0	3,4	1,4	1,1
1992	4,7	2,2	1,6	0,9
1993	4,2	2,4	1,4	0,9
1994	4,4	3,3	1,7	2,0
1995	7,7	4,3	3,4	3,3
1996	7,1	2,8	1,5	2,9
1997	5,4	2,3	1,4	1,7
1998	4,7	2,9	1,7	1,6
1999	3,9	2,9	1,3	1,5
2000	3,9	2,1	1,4	1,7
2001		0,3	0,2	0,4
2002		0	0,4	0,9

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

O fato das taxas de reprovação e abandono serem mais altas no primeiro ano confirma as afirmações de que o primeiro ano do curso era decisivo e servia como um processo de seleção que levava para o segundo ano a maioria dos alunos que estavam alinhados com os objetivos do projeto e que realmente estavam interessados em seguir carreira no magistério. De acordo com a tabela 6, percebe-se que as reprovações continuam acima de 1% no 2º e 3º ano do curso e no 4º ano fica abaixo de 0,5%., pois nesta fase entende-se que o aluno já estava praticamente preparado para exercer o magistério.

Tabela 6 - Taxa de reprovação no CEFAM do Estado de São Paulo

ANO	1º	2º	3º	4º
1990	6,5	3,7	1,5	
1991	6,6	3,4	1,2	0,4
1992	6,9	4,2	1,3	0,5
1993	4,0	2,1	1,0	0,5
1994	8,7	4,3	1,8	0,3
1995	5,9	2,8	1,1	0,5
1996	8,0	3,2	1,1	0,5
1997	2,7	1,2	0,5	0,3
1998	2,0	2,7	0,7	0,4
1999	3,3	1,8	1,2	0,7
2000	2,0	1,5	0,9	1,1
2001		0,56	0,35	0,05
2002		0,5	0,6	0,3

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Por fim apresento a tabela 7 com a quantidade de concluintes separada por sexo, achei interessante fazer essa separação para termos uma visão de quantos formandos de ambos os sexos o CEFAM deixou como aptos a exercerem o magistério na Educação infantil e nas primeiras séries o ensino fundamental.

Tabela 7 - Total de concluintes do CEFAM no Estado de São Paulo

ANO	SEXO FEMININO	SEXO MASCULINO	TOTAL DE CONCLUINTES
1991	1183	161	1.344
1992	3194	198	3.392
1993	2861	212	3.073
1994	3111	234	3.345
1995	3046	263	3.309
1996	3289	298	3587
1997	4215	353	4568
1998	3914	331	4245
1999	3818	293	4111
2000	4146	399	4545
2001	4145	472	4617
2002	4030	483	4513
2003	7788	1306	9094
2004	4045	815	4860
2005	3049	691	3740
TOTAL	55.834	6.509	62.343

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Para elaborar essa tabela final, os dados de 1991 a 1995 foram extraídos das publicações no Diário Oficial do Estado, já os dados de 1996 a 2005 foram extraídos dos Microdados do Censo Escolar, publicado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Pela tabela 7, em seus 18 anos de atividade o CEFAM formou 62.343 profissionais aptos para o exercício do magistério nas escolas de educação infantil e ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O longo desenvolvimento deste estudo, como forma de apresentar a implantação e extinção do projeto CEFAM no Estado de São Paulo, procurei no primeiro capítulo apresentar de uma forma sucinta um histórico sobre os cursos de formação de professores para educação primária começando pelo Brasil império no ano de 1827 até a criação da Habilitação Específica para o Magistério em 1971 pelo regime militar.

Procurei durante o desenvolvimento do texto não emitir opiniões pessoais a respeito das políticas voltadas para o campo da formação de professores para não cair no risco de desqualificar as instituições de formação criadas durante os anos em nosso país, pois considero que mesmo as instituições mais simples criadas no período do Brasil império até as criadas no período mais nefasto da nossa história como é o caso da HEM, contribuíram de alguma forma, para o desenvolvimento da profissão em nosso país.

Isto posto, já nos próximos capítulos apresento o projeto CEFAM, que teve sua gênese no início da década de 1980 dentro do MEC, como uma resposta de melhoria da qualidade da HEM, pois na época várias pesquisas apontavam que esse curso careceria de uma melhoria em seus aspectos qualitativos. Nesta época o país estava passando por um período de transição de um regime militar para um regime democrático, portanto o CEFAM, em relação a questão da formação de professores, foi um marco nesta transição.

Implantado a partir do ano de 1983, em vários estados do país, em 1985 o projeto contava com 61 centros instalados. Muitos destes centros tiveram curta trajetória devido à falta de investimento ou mudanças nas políticas de cada estado.

De acordo com minha pesquisa, São Paulo foi um dos últimos estados a implantar o projeto. A secretaria estadual de educação já vinha desenvolvendo estudos que levassem a propostas de melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores para pré-escola e para o 1º grau. Nessas discussões o projeto CEFAM entrou em pauta e como resposta aos diversos apontamentos sobre as mazelas da HEM o projeto foi implantado no estado a partir de 1988.

Para implantação do CEFAM no Estado de São Paulo, foi criado todo um arcabouço legal e de orientações dando origem a verdadeiros manuais que deveriam ser seguidos pelas D.R.Es na implantação dos centros. Identificamos que essas orientações passavam pelas características de localização dos prédios que iriam abrigar os centros até as formas de contratação de pessoal docente, administrativo e seleção de alunos.

Em relação ao corpo discente, cabe ressaltar que mesmo, passando por modificações durante os anos o projeto sempre procurou dar prioridade para alunos oriundos das escolas públicas, que ao ingressarem no primeiro ano do curso iriam estudar por quatro anos em período integral recebendo mensalmente uma bolsa no valor de um salário mínimo da época.

Considero que o estudo em período integral foi um grande avanço, pois desta forma, o aluno teria condições de realizar o estágio supervisionado, tão necessário para uma formação sólida e de qualidade aos novos professores.

Apesar dos avanços que o CEFAM trazia em relação a HEM, identificamos que o projeto deixou a desejar em termos de infraestrutura. Os indícios são de que mesmo tendo todas as condições favoráveis para sua implantação, o projeto parece ter sido implantado às pressas, em prédios que não tinha as mínimas condições de abrigar a proposta do CEFAM. Tal problema nunca foi resolvido e acompanhou a trajetórias dos centros instalados até a extinção.

Ainda em relação aos problemas identificados, considero importante apontar a questão do apoio dado aos egressos do CEFAM. Penso esse problema como sendo uma contradição criada pelo próprio estado, já que o mesmo identificando problemas em sua rede de educação relacionados com a formação de professores, cria uma escola que dá todas as condições de estudo aos alunos da rede pública e quando estes se formam o próprio estado dificulta seu ingresso no magistério. O apoio aos egressos do CEFAM foi uma obrigação não cumprida pelo estado.

Essas precariedades parecem ser recorrentes durante toda a história da formação de professores para educação primária. Os dados permitem dizer que no caso do CEFAM, tratava-se de um projeto que tinha um alto orçamento financeiro, mas que se os investimentos tivessem sido feitos no sentido de sanar essas precariedades, os gastos se reverteriam em avanços na qualidade da formação dos novos professores como também na qualidade do ensino primário.

O CEFAM parece ter persistido durante os anos em que ficou ativo, mais pela perseverança das pessoas que estavam diretamente ligadas como projeto do que pela vontade do Estado. Mesmo custeando o projeto, o estado começou, após a aprovação da nova LDB em 1996, a dar indício que a extinção do CEFAM estava próxima. A partir do ano de 2001 o CEFAM deixou de ser tratado como um projeto especial e passou a ser uma escola de ensino médio com curso de formação a nível normal médio. A seleção de professores deixou de existir, já que qualquer professor da rede estadual com base na sua pontuação poderia ter aulas atribuídas no CEFAM. Neste mesmo ano, o primeiro ano do CEFAM também deixou de existir, os alunos, desde que terminado o primeiro ano do 2º grau em qualquer escola pública, poderia prestar a prova de seleção do CEFAM e ingressar no segundo ano do curso.

Em 2003 foi o ano de ingresso da última turma do CEFAM, pois a partir deste ano ficou proibida a entrada de novos ingressantes e as matrículas só poderiam ser feitas em continuidade. Em 2005 o CEFAM foi declarado existindo em todo o estado de São Paulo.

Apesar da falta de dados sobre aspectos empíricos do trabalho que era realizado dentro dos centros, relacionados a parte pedagógica e as relações existentes nesse cotidiano escolar, os dados levantados indicam que se tratava de um trabalho que ia ao encontro da formação de um professor capaz de compreender a realidade do meio em que iria atuar e apto a promover mudanças, nas concepções de mundo das crianças com quem atuaria.

O CEFAM nasceu como uma proposta progressista e inovadora, sua extinção se deu devido a outra proposta progressista que foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o que impossibilitou o CEFAM de progredir nos moldes do que já vinha sendo feito, já que a nova lei determinou que os professores deveriam ter formação em curso superior. Sendo assim o CEFAM, mesmo com todos os problemas enfrentados durante seus 18 anos de atividade, pode ser considerado um avanço no campo da formação de professores, que poderia ter sido melhor aproveitado pelo governo.

Apesar da pesquisa ter contato com poucos documentos relativos a alguns aspectos referentes ao projeto, a mesma é válida, podendo contribuir de forma significativa com outras pesquisas no campo da formação de professores no estado de São Paulo, um tema que ainda carece de muitas pesquisas. As diretorias de ensino dos estados que eram responsáveis pelos centros instalados, guardam documentos que ainda podem ser estudados fornecendo novos dados para questões que ainda tenham ficado em aberto.

Portanto, considero que os objetivos da pesquisa foram atingidos já que foram apresentados dados que permitem reconstituir o que foi o CEFAM no Estado de São Paulo. E mesmo considerando a limitação dos dados, espero que a pesquisa contribua para ampliar o quadro de estudos a respeito da história da formação de professores no Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. **A escola normal que virou instituto de educação: a história da formação do professor primário no Rio de Janeiro.** in ARAUJO. José Carlos Souza; FREITAS Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio Pádua Carvalho (org). **As escolas normais no Brasil do império a república.** Campinas SP. Editora Alinea, 2017.

ANFOPE, Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. **VI Encontro Nacional.** Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/6%C2%BA-Encontro-Nacional-da-Anfope-1992.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

ARAUJO. José Carlos Souza; FREITAS Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio Pádua Carvalho. **A guisa de um inventário sobre as Escolas normais no Brasil: o movimento histórico-educacional nas unidades provinciais/federativas (1835-1960).** IN: ARAUJO. José Carlos Souza; BARROSO, José Liberato. **A instrução pública no Brasil.** Rio de Janeiro. B.L Garnier Edictor, 1867.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. **A Prática do estagiando do magistério na perspectiva da práxis educativa: do estágio supervisionado do CEFAM de Jales.** 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

ASSIS, Renata Machado de. **A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. Educação em Perspectiva,** Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6512>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BARROS, Maria José Vieira. **Análise dos cursos de formação de professores I no Brasil: o trabalho pedagógico no CEFAM de Marília.** 1995. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BARROSO, Liberato José. **A Instrução Pública no Brasil.** Disponível em <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227376>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BLOCH, Marc. **Introdução à história.** Lisboa: Europa América, 1997.

BRASIL Império. **Decreto de 1º de março de 1823.** Cria uma Escola de primeiras letras, pelo método do Ensino Mutuo para instrução das corporações militares. In Coleção das Leis do Império do Brasil de 1823 – parte II. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887a. p. 41-2. Disponível em:

<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18336/collecao_leis_1823_parte2.pdf?sequence=2> Acesso em: jan. 2020.

_____. **Decisão 69, de 29 de abril de 1823.** Manda tirar dos corpos de linha das Províncias um ou dois indivíduos para frequentarem nesta Corte as escolas do ensino mutuo pelo método de Lancaster. In Coleção das Leis do Império do Brasil de 1823 – parte III. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887b. p. 52. Disponível em:

<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18336/collecao_leis_1823_parte3.pdf?sequence=3> . Acesso em: jan. 2020.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. In Coleção da Leis do Império do Brasil de 1827 – parte primeira. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1878. p. 71-73. Disponível em:

<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18351/collecao_leis_1827_parte1.pdf?sequence=1> Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. **Decreto 1.190 de 04 de abril de 1939** dá organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>> acesso em julho de 2020.

_____. **II Plano setorial de educação e cultura (1975/1979)**. Brasília: MEC/DDD, 1976.

_____. **III Plano setorial de educação e cultura e desporto (1980/1985)**. Brasília: MEC/DDD, 1980.

_____. **Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961**: fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> acesso em julho de 2020.

_____. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> acesso em agosto de 2020.

_____. **Parecer CNE/CP Nº: 15/2017 de 15 de dezembro de 2017**: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>> Acesso em: out. 2019.

_____. **Parecer n. 853 de doze de novembro de 1971**. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus: a doutrina do currículo na lei nº 5.692. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/196249/parecer%20853-71.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> acesso em set. 2020.

_____. **Parecer n.252 de 11 de abril de 1969**. Estudos pedagógicos superiores: mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Documenta, Brasília. p.101-117.

_____. **Parecer nº 05 de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> acesso em set. 2020.

_____. **Parecer nº 22 de 07 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192> acesso em set. 2020.

_____. **Parecer nº. 251/1962**. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Conselho Federal de Educação. **Documenta, Brasília** nº. 11, 1963.

_____. **Parecer nº. 349 de 06 de abril de 1972**. Exercício do Magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. Conselho Federal de Educação. **Documenta, Brasília** nº. 137, 1972.

_____. **Parecer nº. 45 de 12 de janeiro de 1972**. Qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau: o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Conselho Federal de Educação. Documenta, Brasília nº. 134, 1972.

_____. **Plano decenal de educação para todos.** Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002598.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2021.

_____. **Portaria nº 1.570, de 21 de dezembro de 2017:** homologa a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/1236439/do1-2017-12-21-portaria-no-1-570-de-20-de-dezembro-de-2017-1236435-1236435> Acesso em: out. 2019.

_____. **Resolução nº 02 de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> acesso em set. 2020.

_____. **Resolução nº 08 de 1 de dezembro de 1971.** Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>> acesso em set. 2020.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Trad. Sergio Goes de Paula 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor.** São Paulo: Cortez, 1994.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM): um projeto em Construção. *in*: BRASIL. **Relatório reunião técnica: CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.** Brasília: MEC/SEF, 1993.

CERTEAU, Michel. A operação historiográfica. In.:_____ **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. p. 65-119. Disponível em: <https://www.academia.edu/34461352/MICHEL_DE_CERTEAU_A_ESCRITA_DA_HISTORIA>. Acesso: ago. 2019.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação.** Estudos avançados. São Paulo: USP, vol. 5, n. 11, 1991. p. 173-191. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>>. Acesso: maio 2019.

CRUZ, Gisele Barreto da. **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais.** 2008. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **As ações do centro de recursos humanos João Pinheiro para a Implantação da reforma educacional pela lei n. 5.692/71,** disponível em: <https://www.encontro2020.sp.anpuh.org/resources/anais/14/anpuh-sp-erh2020/1600740093_ARQUIVO_cf48f2eb2f37f39fe1bcaa5c3c4ed22b.pdf> acesso em fev. 2021.

FREITAS Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio Pádua Carvalho (org). **As escolas normais no Brasil do império a república.** Campinas SP. Editora Alínea, 2017.

FUZARI, José Cerchi; CORTESE, Marlene Pedro. **Formação de professores a nível de 2º grau**. Cadernos de pesquisa n. 68: São Paulo , 1989. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1123/1128>> acesso em fev. 2020.

GATTI Bernardete A., PARO, Vitor Henrique, ROVAI, Evangelina. **Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau (antigos cursos normais)**. Cadernos de pesquisa n. 20, p. 15-37, 1977. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1733/1717>> acesso em fev. 2020. BERNARDES 1977.

_____. **A formação do professor de 1º grau**. Revista Educação e Seleção n. 20, 1989. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2649/2597>> acesso em fev. 2020.

_____, ROVAI, Evangelina. **Alguns aspectos da legislação sobre a formação do professor primário (1957 a 1975) no estado de São Paulo**. Cadernos de pesquisa n. 20, p. 07-13, 1977 disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1732/1716>> acesso em fev 2020.

GÓES, Moacyr de. *Voz Ativa*. in: CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

HORTA, Patrícia Rossi Torralba. **Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Psicologia e Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

KULESZA, W. A. Ensino mútuo e independência no Brasil . **History of Education in Latin America - HistELA**, [S. l.], v. 4, p. e25315, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/25315>. Acesso> em: 17 jan. 2022.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In.: _____. **História e memória**. 6. ed. Campinas; São Paulo: Editora da Unicamp, 2012. p. 509-524

LIMA, Jeimes Mazza Correia. **A Reforma Lei 5692/71 e seus reflexos na educação cearense**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MARKUNAS, Mônica. **A gestão escolar democrática no CEFAM Butantã: um estudo de caso**. 2004. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MELLO, Guiomar Namó de; MAIA, Eny Marisa; BRITO, Vera Maria Vedovelo de. **As atuais condições de formação do professor de 1º Grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação**. Cadernos de pesquisa n. 45: São Paulo ,1983. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1492/1486>> acesso em fev. 2020.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blank. **A escola normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo**. in ARAUJO. José Carlos Souza; FREITAS Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio Pádua Carvalho (org). *As escolas normais no Brasil do império a república*. Campinas SP. Editora Alinea, 2017.

MOACYR, Primitivo. A instrução e o Império (subsídios para a história da educação no Brasil) 1823- 1853. v. 1. São Paulo: Nacional, 1936.

_____. **A instrução e as províncias** (subsídios para a história da educação no Brasil) 1835-1889. v. 3. (Do Amazonas às Alagoas). São Paulo: Nacional, 1939a.

_____. A instrução e o Império (subsídios para a história da educação no Brasil) 1850- 1887. v. 2. Reformas do Ensino. São Paulo: Nacional, 1937. (Série 5. Brasileira, v. 87).

_____. A instrução e as províncias (subsídios para a história da educação no Brasil) 1835-1889. v. 1. (Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Mato Grosso). São Paulo: Nacional, 1939b.

_____. A instrução e o Império (subsídios para a história da educação no Brasil) 1854- 1887. v. 3. São Paulo: Nacional, 1938.

_____. A instrução e as províncias (subsídios para a história da educação no Brasil) 1835-1889. v. 2. (Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás). São Paulo: Nacional, 1940

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. **A Escola Nova**. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/228836705.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2022.

NÓVOA, Antonio. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. In Teoria & Educação. Pannonica, n.4, 1991.

_____. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: ____ (Org.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

PAMPLONA, Confúcio. A política e o plano setorial de educação e cultura. Brasília: MEC, 1973.

PETRUCI, Maria das Graças Ribeiro Moreira. CEFAM: uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 6, p. 9-25, fev. 1994. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/jjd74w65bT6PFP6WXTNDzpq/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 17 mar.2020.

RIO DE JANEIRO (Estado) **Decreto nº 10: criação da escola normal**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/99970/1835_10_abril_Ato_n%c2%ba10_Cria_Escola_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério: resposta ao parecer CEE 352/88**. São Paulo: SEE/CENP, 1988a.

_____. **Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério: síntese de um processo**. São Paulo: SEE/CENP, 1988b.

_____. **Relatório de acompanhamento da implantação do projeto CEFAM**. São Paulo: SEE/CENP, 1991.

_____. **O projeto CEFAM: Avaliação de Percurso**. São Paulo: SE/CENP, 1992.

_____. Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério CEFAM. São Paulo: SEE/CENP, 2000.

_____. **Decreto n. 28.089, de 13 de janeiro DE 1988:** Cria Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e das providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1988/decreto-28089-13.01.1988.html>>. Acesso em: abril. 2019.

_____. **Parecer CEE 352 de 04 de maio de 1988:** Criação de Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/1988/par_352_88_pro_0135_88_s_vini_c_ma_w_m_a.pdf> Acesso em: nov.2019.

_____. **Resolução SE 119, de 07 de novembro de 2003** - Dispõe sobre o processo de atendimento à demanda de alunos do Curso Normal das escolas estaduais, em 2004. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/119_03.htm?Time=4/4/2008%20:52:51%20PM>. Acesso em: nov. 2019.

_____. **Deliberação nº 21/76.** Dispõe sobre a habilitação específica de 2º grau para o magistério. Disponível em <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/delcee21_76.htm?Time=3/3/2008%20:39:21%20P> acesso em set. 2020.

SAVIANI, D. (2011). **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos.** *Educação Santa Maria*, v. 30 – n. 02, p. 11-26. 2005. disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>> acesso em nov 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr p 143 - 155. 2009 disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> acesso em nov. 2019.

Silva, Francisco Carlos Teixeira da Silva. A modernização Autoritária. *in:* LINHARES, Maria Yedda (org.). **História geral do Brasil**. 10. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** São Paulo: Fapesp, 2002.

TANURI, L. M. A formação docente no Brasil: história e política. **Educação e Filosofia**, [s. l.], v. 17, n. 34, p. 253–264, jul/dez. 2003 Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/616>. Acesso em: 15 nov. 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 61-88, ago. 2000. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.34, n.123, p.551-571, abr./jun. 2013. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 17 set. 2021.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. **A Transformação da Coordenação Pedagógica ao Longo das Décadas de 1980 e 1990.** Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/48/47.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PEDIDO DE DADOS SOBRE O CEFAM

E-mail enviado às diretorias de Ensino do Estado:

Órgão/Entidade: Secretaria Estadual da Educação

SIC: Diretoria de Ensino [**Nome a diretoria**]

Solicitação:

Sou diretor de Escola no Município de Fernandópolis e mestrando da área de educação na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

Realizo uma pesquisa sobre a história dos CEFAMs no Estado de São Paulo. Fui orientado pela diretoria de ensino da minha cidade a pedir as informações que preciso utilizando este sistema.

As informações que preciso são relativas ao extinto CEFAM de [**nome do CEFAM**] o qual consta no sistema da SED como sendo de jurisdição desta diretoria. Segue as informações solicitadas:

- Quantidade de alunos entre sexo masculino e feminino que estudaram no Centro desde a sua criação até sua extinção;
- Quantidade de alunos que ingressaram em cada ano no Centro desde a sua criação até sua extinção;
- Quantidade de alunos que se formaram no Centro desde a sua criação até sua extinção;
- Quantidade de professores e suas habilitações divididos por disciplinas que lecionaram no Centro desde a sua criação até a sua extinção;
- Matriz curricular do curso oferecido pelo Centro desde a sua criação até sua extinção.

Deixo meu celular e caso precisem podemos nos comunicar por WhatsApp: (17)991380532.

**APÊNDICE B – CEFAM - CENTROS INSTALADOS NO ESTADO DE SÃO PAULO
ENTRE OS ANOS DE 1988 A 2005.**

REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE SÃO PAULO		
CÓDIGO DA ESCOLA	NOME DA ESCOLA	NOME DIRETORIA
981000	CEFAM DO TUCURUVI	NORTE 2
981084	CEFAM DE ARTUR ALVIM	LESTE 4
981096	CEFAM DE SÃO MIGUEL PAULISTA	LESTE 2
981199	CEFAM DE PIRITUBA	NORTE 1
981369	CEFAM DE JOSE BONIFÁCIO	LESTE 3
981370	CEFAM DE INTERLAGOS	SUL 3
981382	CEFAM DA LAPA	CENTRO OESTE
981394	CEFAM DO BUTANTÃ	CENTRO OESTE
981424	CEFAM DO ITAIM BIBI	CENTRO OESTE
981436	CEFAM DE GUARULHOS	GUARULHOS NORTE
981266	CEFAM PROF. MARIO SASSO	SUZANO
981254	CEFAM DR.. EMILIO HERNANDEZ AGUILAR	CAIEIRAS
981230	CEFAM DE OSASCO	OSASCO
981242	CEFAM SAMUEL CREMM	ITAPECERICA DA SERRA
981175	CEFAM TEREZA DELTA	SÃO BERNARDO DO CAMPO
981187	CEFAM DE SANTO ANDRÉ	SANTO ANDRÉ
981072	CEFAM DE CARAPICUÍBA	CARAPICUÍBA
981011	CEFAM DE MOJI DAS CRUZES	MOGI DAS CRUZES
INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO		
CÓDIGO DA ESCOLA	NOME DA ESCOLA	NOME DIRETORIA
981023	CEFAM DO GUARUJÁ	SANTOS
981035	CEFAM PROFª LOURDES DE ARAÍJO	BAURU
981047	CEFAM DE DIADEMA	DIADEMA
981059	CEFAM PADRE ISMAEL SIMÕES	CAMPINAS LESTE
981060	CEFAM PROF. JOAO TORTELLO	SOROCABA
981102	CEFAM DEP.MIGUEL PETRILLI	SÃO CARLOS
981114	CEFAM DE PRESIDENTE PRUDENTE	PRESIDENTE PRUDENTE
981126	CEFAM PROFª LUCILIA FERRARI	SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
981138	CEFAM PROFª ARLETE JOSE RODRIGUES BONVICINO	ARAÇATUBA
981148	CEFAM PROF. MACARIO RIBEIRO MACÁRIO	MARÍLIA

981151	CEFAM PROFª MARINA ASSANUMA	REGISTRO
981163	CEFAM DE CASA BRANCA	SÃO JOÃO DA BOA VISTA
981205	CEFAM DE PRESIDENTE VENCESLAU	SANTO ANASTÁCIO
981217	CEFAM DE JALES	JALES
981229	CEFAM PROF WASHINGTON SILVA	ITAPETININGA
981278	CEFAM PROF. ODINIR MAGNANI	TUPÃ
981285	CEFAM DE GUARATINGUETÁ	GUARATINGUETÁ
981291	CEFAM ARMANDO CONFORTI	AVARÉ
981308	CEFAM DE ITANHAEM	SAO VICENTE
981312	CEFAM BEATRIZ A.OLIVEIRA BUSCARDI	TAQUARITINGA
981321	CEFAM DR. ANTÔNIO BALDIJAO SEIXAS	FRANCA
981333	CEFAM PROF. ARGEMIRO MACHADO FILHO	ANDRADINA
981345	CEFAM DE ITAPEVA	ITAPEVA
981357	CEFAM PIRASSUNUNGA	PIRASSUNUNGA
981400	CEFAM PROF. ZIEN NASSIF	JAÚ
981412	CEFAM DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS	SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
981448	CEFAM DE TUPI PAULISTA	ADAMANTINA
981459	CEFAM DE SANTA FÉ DO SUL	JALES
981461	CEFAM DR ULYSSES GUIMARÃES	LINS
981473	CEFAM PROFª GRAZIA OLGA VEZZANI MATÃO	ARARAQUARA
981485	CEFAM DE FERNANDÓPOLIS	FERNANDÓPOLIS
981497	CEFAM PROFª MARIA ROSA DA COSTA PALOMELLO	ADAMANTINA
981503	CEFAM PROF..JOÃO BATISTA BUDIN FILHO	VOTUPORANGA
981515	CEFAM DE BARRETOS	BARRETOS
981527	CEFAM DE PENÁPOLIS	PENÁPOLIS
981540	CEFAM DE TEODORO SAMPAIO	MIRANTE DO PARANAPANENA

APÊNDICE C – RELAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES DE CONCLUÍNTES DO CEFAM NO DIÁRIO OFICIAL ATÉ O ANO DE 2000

O quadro abaixo foi elaborado através de pesquisa no Diário Oficial do Estado de São Paulo.

CONCLUÍNTES - ANO	DATA DA PUBLICAÇÃO	LOCAL DA PUBLICAÇÃO
1991	29/08/1992	SUPLEMENTO EXECUTIVO SEÇÃO I
1992	18/09/1993	SUPLEMENTO EXECUTIVO SEÇÃO I
1993	05/11/1994	SUPLEMENTO EXECUTIVO SEÇÃO I
1994	20/12/1995	SUPLEMENTO EXECUTIVO SEÇÃO I
1995	28/09/1996	SUPLEMENTO EXECUTIVO SEÇÃO I
1996	30/09/1997	SUPLEMENTO EXECUTIVO SEÇÃO I
1997	22/12/1998	SUPLEMENTO EXECUTIVO SEÇÃO I
1998	16/10/1999	SUPLEMENTO EXECUTIVO SEÇÃO I
1999	11/11/2000	SUPLEMENTO EXECUTIVO SEÇÃO I
2000	29/12/2001	SUPLEMENTO EXECUTIVO SEÇÃO I

ANEXOS

ANEXO 1 – DECRETO 28.089 DE 13 DE JANEIRO DE 1988. CRIA OS CEFAMS NO ESTADO DE SÃO PAULO.

DECRETO N.º 28.089, DE 13 DE JANEIRO DE 1988

Cria Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e dá providências correlatas

ORESTES QUÊRCIA, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições e considerando:

a necessidade de se recuperar a especificidade da formação do professor das séries iniciais do ensino de 1.º grau e da pré-escola;

a importância da Habilitação específica para o Magistério na formação integral do professor;

a necessidade de se garantir a efetiva realização do estágio ao longo do curso da Habilitação para o Magistério;

a necessidade de se garantir a melhoria da qualidade do ensino, através do aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

Decreta:

Artigo 1.º — Ficam criados na rede estadual de ensino os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, com a finalidade de:

I — dar prioridade efetiva à formação dos professores de pré-escola até a 4.ª série do 1.º grau.

II — aprimorar a formação dos professores que atuam na Habilitação Específica de 2.º Grau para o Magistério e nas classes da pré-escola até 4.ª série do 1.º grau.

Artigo 2.º — Compete ao Secretário da Educação a instalação gradual dos Centros, objeto deste decreto.

Artigo 3.º — As despesas decorrentes da execução deste decreto correrão por conta das dotações consignadas no orçamento-programa vigente.

Artigo 4.º — Serão concedidas bolsas de estudo a alunos dos Centros, na forma a ser regulamentada.

Artigo 5.º — Compete ao Secretário da Educação baixar normas complementares para a execução deste decreto.

Artigo 6.º — Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 8 de janeiro de 1988.

ORESTES QUÊRCIA

Chopin Tavares de Lima, Secretário da Educação

Antonio Carlos Mesquita, Secretário do Governo

Publicado na Secretaria de Estado do Governo, aos 13 de janeiro de 1988.

ANEXO 2 – RESOLUÇÃO 99 DE 08/12/2000 – ALTERA A FORMA DE INGRESSO NO CEFAM.

EDUCAÇÃO

Secretária: TERESA ROSERLEY NEUBAUER DA SILVA

Praça da República, 53 - Centro - CEP 01045-903
Fone: 255-4077

GABINETE DA SECRETÁRIA

Resolução - 99, de 8-12-2000

Dispõe sobre o processo de atendimento de demanda no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)

A Secretária da Educação, considerando: que 90% dos alunos que freqüentam o ensino médio em São Paulo estudam em escolas públicas e destes, 60% freqüentam a 1ª série do período noturno;

que existe uma taxa de abandono, da 1ª para a 2ª série, de cerca de 15% dos alunos matriculados nos CEFAMs;

que a estruturação curricular e a carga horária adotada, no sistema de ensino paulista, para o curso normal em nível médio, estabelecidas em conformidade com as atuais diretrizes nacionais, permitem que os docentes formados nessa estruturação possam vir a aproveitar parte desses estudos em curso normal superior;

a necessidade de se adequar a organização e o funcionamento dos CEFAMs, para assegurar a introdução de mecanismos, que favoreçam o domínio de estratégias de ensino, que contem com a utilização de tecnologias modernas e da informática, assegurando, ainda, sua articulação com os cursos de formação de professores em nível superior;

que a organização curricular das 1ª e 2ª séries do curso normal, em período integral ou parcial, oferecido na rede estadual, é a mesma adotada no ensino médio; Resolve:

Artigo 1º - O processo seletivo para matrícula inicial nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) far-se-á, a partir deste ano para os alunos que estão cursando a 1ª série do ensino médio e/ou 1ª série do curso normal, em conformidade com o disposto na presente resolução.

Parágrafo Único - O processo seletivo de que trata o caput deste artigo deverá ocorrer no período compreendido entre 11 a 22 de dezembro.

Artigo 2º - São requisitos para inscrição do candidato:

I- encontrar-se na faixa etária dos 15 aos 21 anos de idade;

II- comprovar no momento da inscrição, no mínimo, 75% de freqüência em escola pública discriminando o

período diurno ou noturno em que estiver regularmente matriculado.

Parágrafo Único- Poderão ser aceitas inscrições de alunos provenientes de instituições escolares criadas por leis específicas e de escolas particulares, desde que atendidas as exigências contidas no caput do artigo.

Artigo 3º - As novas vagas das 2ª séries dos CEFAMs serão destinadas aos alunos das escolas públicas, devendo 60% delas, prioritariamente, serem preenchidas por alunos provenientes do período noturno.

Parágrafo Único- As vagas remanescentes poderão ser oferecidas aos demais classificados, sem, contudo, ultrapassar a 10% da totalidade das vagas.

Artigo 4º - O número de classes do curso normal em período integral oferecido em cada CEFAM não poderá ultrapassar o total de 12 classes, com 40 alunos em cada turma, sendo que, para os novos alunos, ingressantes na 2ª série, será oferecido o mesmo número de vagas que foram ofertadas na 1ª série do ano letivo de 2000.

Parágrafo Único - Os CEFAMs, com um número total de classes inferior a 12, não poderão ampliar o total de classes mantidas no presente ano letivo.

Artigo 5º - O aluno, eventualmente retido em qualquer série, perderá o direito à renovação da matrícula no CEFAM.

Artigo 6º - Todos os candidatos, cujas inscrições tenham sido deferidas, deverão ser submetidos a processo seletivo, de natureza classificatória, do qual constará, dentre outras exigências, prova escrita de Português.

Parágrafo Único- a classificação final deverá considerar os critérios estabelecidos nesta resolução.

Artigo 7º - Os casos omissos serão resolvidos pelas Coordenadorias de Ensino.

Artigo 8º - Esta resolução entrará em vigência a partir de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Resolução, de 8-12-2000

Homologando, com fundamento no artigo 9º e seus parágrafos da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, o Parecer CEE 377/2000, que aprova, o Termo de Retificação ao Convênio, celebrado entre o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, e o Município de Mirandópolis, objetivando a implantação e o desenvolvimento do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para Atendimento ao Ensino Fundamental, nos moldes dos Decretos nºs. 40.673/96 e 40.888/96.

Ficam retificadas as Cláusulas Quarta e Quinta do Termo de Convênio em vigor, conforme Quadro-Resumo abaixo, e ratificadas as demais Cláusulas e condições estabelecidas no Acordo anterior que não se revelam conflitantes com o presente instrumento.

ANEXO 3 – RESOLUÇÃO SE 119 DE 7/11/2003 – EXTINÇÃO DO CEFAM NO ESTADO DE SÃO PAULO.

12/06/2022 20:22

Resolução SE 119, de 7-11-2003

Resolução SE 119, de 7-11-2003

Dispõe sobre o processo de atendimento à demanda de alunos do Curso Normal das escolas estaduais, em 2004

O Secretário da Educação, considerando que:

- a obtenção da licenciatura plena, como patamar ideal de formação de docentes que atuam na educação básica, vem se constituindo em uma das prioridades desta Pasta;
- a formação, em nível superior, dos docentes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, já vem se concretizando gradativamente nas redes estadual e municipais mediante a implementação de Programas Especiais de Formação em Serviço - PEC Formação Universitária;
- programas implementados por esta Secretaria têm possibilitado aos alunos concluintes dos cursos de ensino médio de escolas estaduais obter bolsa para realização de estudos em instituições de ensino superior;
- o Conselho Estadual de Educação manifestou-se no sentido de que a decisão de padronizar na rede a exigência de curso de nível superior para os professores de Ensino Fundamental é entendida como um passo à altura da evolução do sistema estadual de ensino público de nosso Estado,

resolve:

Artigo 1º - O atendimento à demanda do Curso Normal nas escolas estaduais, estruturados em período parcial ou integral, efetivar-se-á, exclusivamente, para os alunos que vierem a ser matriculados, em continuidade, em 2004, nas 3ª e 4ª séries.

Artigo 2º - As equipes escolares dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs - e das unidades escolares que mantêm curso normal, em período parcial, deverão informar os alunos, os pais e as respectivas comunidades sobre a diretriz contida na presente resolução, esclarecendo-os sobre os desdobramentos dela decorrentes.

Artigo 3º - A matrícula dos alunos, em continuidade de estudos, nas 3ª e 4ª séries, efetivar-se-á no período de 16 a 18/12/2003.

Artigo 4º - O aluno que vier a ser retido, em qualquer série do curso normal, em período parcial ou integral, não terá direito à renovação da matrícula nesse curso.

Artigo 5º - Na organização das classes, em 2004, observar-se-á:

I - em se tratando dos CEFAMs, as classes de 3ª e 4ª séries somente poderão ser constituídas por alunos que tiverem cursado, nessa unidade, em 2003, as 2ª e 3ª séries, respectivamente,;

II - quanto às unidades escolares que mantêm curso normal, em período parcial, o número de classes de 3ª e 4ª séries não poderá ser superior àquele mantido em 2003.

Artigo 6º - O aluno egresso do CEFAM terá prioridade na obtenção de bolsa universidade no Programa Escola da Família.

Artigo 7º - A escola que atualmente mantêm curso normal em período integral deverá, preferencialmente, em 2004, oferecer o ensino médio, respeitado o número de classes em funcionamento em 2003.

Artigo 8º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE nº 99/2000.

Notas:

Revoga a Res. SE 99/00, à pág. 146 do Vol. L.

ANEXO 4 – NOTÍCIA SOBRE A EXTINÇÃO DO CEFAM

Setecidades

setecidades@dgabc.com.br | 4435-8319

Cefam será mesmo extinto em 2006, afirma secretário

Ana Macchi
Do Diário do Grande ABC
13/11/2003 | 23:05

0 Comentário(s)        

O secretário estadual de Educação, Gabriel Chalita, descartou nesta quinta a possibilidade de o Cefam (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) voltar à ativa. O curso continuará a atender seus 20 mil estudantes até o fim de 2005. Na região, são cerca de 1,2 mil jovens distribuídos em unidades de Santo André, São Bernardo e Diadema.

De acordo com Chalita, a secretaria passará a estudar uma alternativa de ensino semelhante ao Cefam, mas que será empregada para formação de educadores de creches. "Isso seria possível porque a mão-de-obra de creches não precisa ter formação universitária", afirmou Chalita.

Segundo ele, o fechamento do Cefam foi necessário porque o curso não atende mais as exigências do mercado. "O magistério foi muito importante na década de 80, quando professores não tinham acesso universitário. Agora não ajuda mais", disse.

Os estudos para o fim do projeto são feitos há cinco anos e apontaram que o Cefam não é mais considerado título de graduação no mercado de trabalho.

Para os estudantes dos Cefams, estão asseguradas bolsas para ingresso em universidades. Em troca do benefício, eles têm de trabalhar no programa Escola da Família durante os fins de semana. "As bolsas poderão ser para qualquer curso universitário", afirmou Chalita.

O mesmo andamento terá cursos profissionalizantes, administrados pela Secretaria Estadual de Educação, que não atendem mais as expectativas do mercado, como o de Contabilidade. Atualmente, todos os cursos estão centralizados no Ceeteps (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza).

Desde a semana passada, as escolas da região têm organizado uma série de manifestações que pedem apoio das Câmaras Municipais contra o fechamento do Cefam.

Para Chalita, as manifestações foram organizadas por professores não concursados que temem perder salas de aula.



Quer receber em primeira mão as notícias das sete cidades do Grande ABC?

Entre no nosso grupo de WhatsApp. [Clique aqui.](#)

COMENTÁRIOS

Atenção! Os comentários do site são via Facebook. Lembre-se de que o comentário é de inteira responsabilidade do autor e não expressa a opinião do jornal. Comentários que violem a lei, a moral e os bons costumes ou violem direitos de terceiros poderão ser denunciados pelos usuários e sua conta poderá ser banida.

0 comentários

Classificar por [Mais antigos](#)