

"CEFAM - Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau".*

*Maria das Graças Ribeiro Moreira Petrucci***

RESUMO

Este artigo pretende apresentar as principais considerações oriundas de um estudo realizado no período de julho de 1989 a julho de 1992, junto ao CEFAM de Franca (S.P.). O objetivo da pesquisa foi conhecer como se efetivava, na prática, a nova proposta de Formação de Professores, consubstanciada no projeto que instituiu os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

INTRODUÇÃO

O estabelecimento de um processo de causação cumulativa, envolvendo numa ponta a má formação dos profissionais da educação, e em outra o posterior desempenho insatisfatório dos mesmos junto à clientela dos diversos graus de ensino, tende, no atual quadro da educação brasileira, a deteriorar ainda mais nosso sistema escolar. Na tentativa de reverter tal processo, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo criou, através do Decreto 28.089/88 de 13 de janeiro de 1988, os CEFAMs: "Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério".

Esses Centros passaram a funcionar a partir de 08 de fevereiro de 1988, segundo normas contidas na Resolução SE 14/88 de 28/01/88, que disciplinava sua instalação e funcionamento.

*Este artigo foi extraído do trabalho apresentado pela autora no I CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, realizado em Aveiro, Portugal, no período de 03 a 05 de fevereiro de 1993.

**Professora do Departamento de Educação da Faculdade de História, Direito e Serviço Social - UNESP - Franca.

Naquele ano, foram instalados dezenove CEFAMs, um por Divisão Regional de Ensino, à exceção da Segunda Divisão Regional de Ensino da Capital, onde foram instalados dois Centros. Para cada unidade foram oferecidas cento e vinte vagas distribuídas em quatro classes de primeira série, com trinta alunos cada, totalizando 2214 alunos.

Em 1989, entraram em funcionamento mais vinte e cinco CEFAMs. Em 1991, quarenta e cinco Centros funcionavam no Estado. No início do ano letivo de 1992, os CEFAMs totalizavam quarenta e sete unidades.

O CEFAM de Franca (Estado de São Paulo/Brasil) foi criado pelo Decreto Nº 28.624 de 01 de agosto de 1988, tendo sido instalado a partir de 13 de janeiro de 1989. De acordo com estudos realizados pelo Delegado de Ensino e Supervisores da Delegacia de Ensino de Franca, ficou decidido o vínculo do CEFAM junto à Escola Estadual de Primeiro Grau "Coronel Francisco Martins". Tal escolha deveu-se ao trabalho pedagógico ali desenvolvido e a condições favoráveis de localização e segurança. Entretanto, limitações de ordem física (mais especificamente, o número insuficiente de salas de aula), obrigaram a instalação do CEFAM no prédio da Escola Técnica Estadual de Segundo Grau "Dr. Júlio Cardoso", onde funcionou de 13 de fevereiro a setembro de 1989. Novamente problemas de espaço físico, desaconselharam a permanência do Centro naquele local, passando então, mediante concessão da Prefeitura Municipal de Franca, a funcionar no antigo colégio Champagnat*. É importante porém, assinalar que o Centro continuou sempre vinculado à Escola "Coronel Francisco Martins". Tal fato, impõe, necessariamente, uma inconveniente distância entre a direção (com sede no "Coronel") e coordenadora, professores e alunos do CEFAM.

Encontra-se em fase de construção o prédio do CEFAM, em terreno cedido pela Prefeitura Municipal, que, provavelmente, solucionará os problemas de instalação e estrutura administrativa atualmente vividos, atendendo ainda à orientação da Secretaria da Educação, no sentido de que os Centros funcionem em prédios próprios.

*As escolas EEPG "Coronel Francisco Martins", ETESG "Dr. Júlio Cardoso" e "Colégio Champagnat" localizam-se na zona central de Franca, nos respectivos endereços: Praça Coronel Carneiro, 1675 e Avenida Champagnat, 1808.

Desde sua instalação o CEFAM de Franca tem oferecido, a cada ano, novenda vagas de primeira série, divididas entre três classes.

Os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério não se destinam a reviver as antigas Escolas Normais ou Institutos de Educação, mas propõem uma outra filosofia e uma outra prática pedagógica, voltadas para a habilitação do magistério, a qual tem atualmente suas reais funções descaracterizadas. Dentro desta perspectiva é que devem ser vistos os objetivos propostos para esses Centros:

- a) "dar prioridade efetiva à formação dos professores das séries iniciais do primeiro grau e pré-escola;
- b) "aprimorar a formação dos professores dos cursos de Habilitação ao Magistério para que se tornem os grandes artífices da qualidade do ensino". (SE/CENP, nov.1988, p.4 e 5).

Com vistas à consecução destes objetivos, asseguram-se condições especiais de funcionamento aos CEFAMs, tais como:

- recuperação da especificidade da formação do professor das primeiras séries do primeiro grau; especificidade essa ausente das demais Habilitações para o Magistério do Estado de São Paulo, como consequência de uma estrutura curricular desarticulada e inconsistente, que nem forma professores competentes nem prepara para o prosseguimento dos estudos;

- formação integral do professor da pré-escola do primeiro grau em quatro anos obrigatórios, com o objetivo de evitar que a formação pedagógica se dê apenas em dois anos;

- um estágio que integre efetivamente teoria e prática e se realize ao longo de todo curso;

- garantia de funcionamento da escola em período integral e de auxílio financeiro à clientela, tornando possível a dedicação completa ao estudo;

- carga horária diferenciada aos professores do CEFAM, permitindo-lhes espaços para coordenação de área, elaboração de material instrucional, atividades de estudo, montagem de projetos, preparação de cursos destinados a outros docentes da rede pública, de modo que os CEFAMs funcionem como pólo disseminador e agente transformador da prática educativa.

Para tanto, estabeleceram-se as Horas de Trabalho Pedagógico (HTP individual, HTP por área e HTP geral) e as Horas de Enriquecimento Curricular (HEC).

- Recursos didáticos diversificados.

O ESTUDO PROPRIAMENTE DITO

Com o objetivo de conhecer se e em que medida a prática pedagógica dos CEFAMs refletia e consolidava a proposta teórica que os instituiu, realizei entre 1989 e 1991, uma pesquisa junto ao CEFAM de Franca (S.P.) visando o exame de suas condições de operacionalização e funcionamento.

As técnicas de investigação utilizadas incluíram estudo bibliográfico e de documentos, questionários, entrevistas, leitura de material produzido por professores, alunos e coordenadora do Centro (relatórios), planos de ensino, avaliações, auto-avaliações, observação e/ou participação em diferentes momentos do dia-a-dia da escola: sala de professores, recreios, aulas, preparação e execução de projetos, reuniões de diferentes modalidades.

O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), ao assegurar condições burocráticas, materiais e de orientação próprias e diferenciadas daquelas que regem a Habilitação Específica do Magistério (HEM), não garante automaticamente o sucesso de uma nova política de formação e aperfeiçoamento de educadores. Toda a concepção de estrutura e funcionamento que informou sua criação só pode viabilizar-se na prática, a partir do envolvimento e comprometimento da equipe de professores, coordenadora e direção. Esse envolvimento pode ser constatado no cotidiano do CEFAM de Franca desde os primeiros contatos da pesquisadora com aquela escola e se confirmou ao longo de três anos de observação. É ele, muito mais do que condições especiais de estrutura e funcionamento, que tornam o CEFAM de Franca uma escola diferente.

O compromisso aludido, embora as incorpore, transcende motivações individuais, uma vez que se traduz em coesão grupal e tem objetivos definidos: comprometimento com mudanças qualitativas na escola pública e, mais especificamente, comprometimento e identificação com o Projeto CEFAM. Na conquista e na manutenção desse nível de coesão e participação, a coordenadora tem papel preponderante, principalmente por ter sido capaz de

contagiar toda a equipe com seu entusiasmo e crença na proposta a ser desenvolvida. Entusiasmo e crença que se manifestavam através de uma atitude permanentemente positiva e otimista, seja em reuniões com professores e alunos, seja nos contatos informais com toda a comunidade escolar, seja através da comunicação escrita (bilhetes, notas no jornal mural, textos mimeografados, etc), seja enfim, na busca constante de informações e conhecimentos. Também a atuação da supervisora contribui nesse sentido, por se tratar de profissional cujo trabalho vai além das tarefas burocráticas, apoiando e orientando a equipe.

A natureza da atuação dos docentes do CEFAM de Franca é por tudo isso, peculiar, e se traduz nos vários momentos da vida escolar: situações de sala de aula, na qualidade de relacionamento (bastante crítico) entre os professores, alunos e coordenadora. Fica patente também nos documentos de avaliação e auto-avaliação levados a efeito no final de cada ano letivo por toda comunidade escolar, mas evidencia-se sobretudo nas reuniões, nas Horas de Trabalho Pedagógico (HTP), planejamento e replanejamento, e quando da realização de palestras apresentadas por especialistas convidados. Nestas diferentes ocasiões é que os professores demonstram com mais clareza seu interesse em debater temas como: avaliação, interdisciplinaridade, atividade de enriquecimento cultural, etc, além de exibir predisposição para estudos que sejam capazes de fundamentar teoricamente suas atividades.

Se um tal "clima" de trabalho, de certa forma compensa falhas e deficiências, não as elimina. As deficiências são inúmeras e estão presentes em todas as dimensões do cotidiano escolar. Muitas decorreram da improvisação característica dos projetos educacionais do Brasil e se referem - no caso do CEFAM de Franca - a condições físicas de acomodação, recursos materiais e didáticos, irregularidade e atraso na concessão de bolsas de estudo, entre outras.

Há que considerar ainda problemas de ordem administrativa causados pelo fato de o CEFAM não se constituir uma unidade escolar independente, mas estar vinculado a uma escola comum da rede estadual. Tal circunstância trouxe problemas e transtornos. De um lado, a distância física da direção em relação ao prédio onde se desenvolve o curso, e de outro, a oposição entre o estilo administrativo de moldes tradicionais e uma nova concepção de curso de formação de educadores.

Do ponto de vista da clientela do CEFAM, emergiram aos olhos da pesquisadora uma série de contradições. A bolsa de estudo, cujo objetivo é dar condições a que os alunos oriundos de família de baixa renda possam ter oportunidade de se dedicar exclusivamente aos estudos, tem-se constituído, num

número expressivo de casos, em chamariz, por meio do qual ingressam na escola alunos sem interesse real pelo conteúdo do curso e sua finalidade.

Por outro lado, tentar minimizar problemas de ordem econômica dos alunos não significa eliminar as tensões e conflitos próprios da classe social (média-baixa) da qual provém a maioria deles.

De fato, aquelas tensões e conflitos persistem, refletem-se no comportamento dos estudantes e mesmo, via de regra, se aprofundam, como no caso relatado por alguns alunos, entre a bagagem cultural que vão construindo, a linguagem que adquirem e as condições sócio-culturais de suas famílias. Com efeito, medidas facilitadoras de acesso a uma formação de qualidade não suprimem diferenças sociais, muito ao contrário, fazem-nas mais acentuadas e aparentes. Tal fato pode ser considerado positivo na medida em que representar para o aluno um desafio à superação de desigualdades sociais extremas. Isso será possível se a educação trabalhar no sentido de torná-lo consciente de sua condição de sujeito histórico, encaminhando-o para a investidora plena da cidadania e, ao exercer a dimensão política que lhe é própria, for capaz de comprometê-lo com a transformação da sociedade.

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".

Uma tal inversão na composição do corpo discente de um curso de formação de educadores, não pode ser explicada unicamente pela democratização de acesso à escola, mas provavelmente tem ligações com questões salariais, desvalorização da carreira docente (em especial do professor das séries iniciais) e a conseqüente perda de "status".

Aspecto dos mais críticos na implementação do Projeto CEFAM é a questão da formação dos docentes que nele atuam. Se bem que as recomendações dos órgãos centrais assinalem que esses docentes:

"deverão ter uma sólida formação geral e um domínio dos conteúdos específicos de sua habilitação. Tudo isso associado a uma capacidade de expressão e comunicação para facilitar a aprendizagem dos alunos e integração com seus pares" (Moura, 1991:78).

Na verdade, os professores que compõem as equipes dos CEFAMs não contam com nenhuma formação prévia especial que os distingua dos demais. Ocorre que a atuação que se espera deles, pautada por uma sistemática toda nova, impõe acessoramento técnico constante e consistente, o que, na opinião daqueles educadores, não acontece com frequência, profundidade e amplitude necessárias.

Esta carência de orientação pedagógica reflete-se, como não podia deixar de ser, na atuação dos docentes do ponto de vista de aspectos didáticos. Entre estes, destacam-se os problemas da interdisciplinaridade e das Horas de Enriquecimento Curricular (HEC).

A interdisciplinaridade é tomada como princípio norteador da própria estrutura curricular do CEFAM, porque mediante ela não se parcela o conhecimento para fins didáticos, ao contrário, ele é tratado como um todo e, quer por pressupor uma atitude engajada, quer por subentender uma fundamentação teórica consistente, está a exigir uma nova pedagogia, a da comunicação (Fazenda, 1979).

Na base da interdisciplinaridade, está o que se poderia chamar "atitude interdisciplinar" que vai além da simples organização curricular,

"não está na junção de conteúdo nem na junção de métodos, muito menos na junção de disciplinas, ou na criação de novos conteúdos, produtos dessas junções: a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o processo educativo". (São Paulo, 1990:23)

Não admira, então, que a interdisciplinaridade seja vista pelos professores do CEFAM de Franca como um dos problemas pedagógicos centrais e dos mais polêmicos.

A observação da atuação didática desses docentes mostrou que estão empenhados num trabalho interdisciplinar, embora tenham dificuldades em concretizá-lo. Não pelas rivalidades, incompatibilidade, ressentimentos que afloram comumente em situações de trabalho de grupo, uma vez que no caso em estudo tais inconvenientes são de pouco vulto, não inviabilizando a coesão grupal. Entretanto, a existência dessa coesão em torno dos objetivos maiores do projeto

CEFAM, não é sinônimo daquela atitude interdisciplinar acima referida, nem a garante de antemão. Isso torna-se patente quando do desenvolvimento de um projeto especial do qual todas as disciplinas participam; por exemplo, o projeto Mulher (1991). Imagina-se que se realizou um trabalho interdisciplinar simplesmente porque os professores de todas as disciplinas trouxeram sua colaboração para o desenvolvimento daquele trabalho.

Não obstante, a concepção de interdisciplinaridade dos docentes do CEFAM de Franca é menos ingênua do que pode parecer. Estão cientes de sua importância e complexidade. Percebem que, na implementação da Proposta do CEFAM, este assunto "tem sido muito ressaltado na teoria e tratado superficialmente enquanto prática" (depoimento de um professor). Preocupados em superar o problema, propõem uma sugestão bastante pertinente: que interdisciplinaridade seja reestruturada, repensada e vá-se efetivando progressivamente, primeiro no âmbito da própria área, depois no das áreas afins para, finalmente, estender-se ao grupo como um todo.

Outro desafio com que se defrontam é o do aproveitamento das Horas de Enriquecimento Curricular (HEC). Os objetivos e relevância das atividades de enriquecimento parecem evidentes para alunos e professores, porém ambos assinalam dificuldades e entraves para sua efetivação satisfatória. Como no caso da interdisciplinaridade, trata-se de um aspecto novo para cuja operacionalização faltam informação técnica e treinamento prático. O problema é inquietante, uma vez que as HEC têm papel importante a desempenhar na formação dos novos professores, constituindo-se em espaço privilegiado para a integração das disciplinas, orientação de estudo, além de outras finalidades anteriormente mencionadas. São comuns as queixas de alunos dando conta de que aqueles horas nem sempre têm sido bem aproveitadas, às vezes por culpa deles próprios, que ou não se interessam ou não trazem o material necessário. Tal desinteresse estaria indicando falhas na atuação do professor?

Outro componente da HEC, a recuperação, é também alvo de críticas constantes por parte dos alunos. Segundo grande parte destes, ela não estaria desempenhando seu papel de esclarecimento e reforço, dando assim novas oportunidades de assimilação de conteúdos, mas, muitas vezes, restringe-se à mera realização de provas. "Recuperação não é prova-chance" (depoimento de aluno).

O posicionamento dos professores do CEFAM de Franca quanto ao planejamento é bastante positivo. De fato, esse momento do processo educativo é muito valorizado, contrariamente ao que costuma ocorrer nas demais escolas.

Além do mais, o plano de curso é tido como instrumento de trabalho e como tal, utilizado no dia-a-dia escolar, conforme o indicaram depoimentos dos educadores e a observação da pesquisadora.

Por seu lado, a avaliação ocupa lugar de destaque nas preocupações daquelas docentes. Percebe-se nas reuniões e nos depoimentos, uma indelével insatisfação com a avaliação de cunho positivista, de função classificatória, e uma vontade de avançar na assimilação teórica e prática de uma avaliação que, por decorrer de uma concepção construtivista do processo ensino-aprendizagem, se faz a partir de uma abordagem qualitativa e tem função diagnóstica.

A propósito, as dificuldades de situar a avaliação dentro do contexto do construtivismo, estão presentes também, em todos os aspectos do fazer pedagógico e dizem respeito, basicamente, ao esforço de traduzir na prática os princípios daquela teoria de conhecimento.

No momento em que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propõe como fundamento dos componentes curriculares, um referencial teórico complexo e que implica em transformações radicais na postura de professores e alunos, é natural que ambos se sintam inseguros.

Os professores do CEFAM de Franca, encontram-se naquele estado de desequilíbrio descrito por Piaget, onde os esquemas assimilativos anteriores já não respondem às necessidades do presente, enquanto os novos ainda não foram totalmente incorporados. Tal situação, embora desconfortável, é necessária e constitui-se em pré-requisito para a transformação. Dentro desse contexto é que devem ser analisadas as inconsistências didático-metodológicas, as defasagens entre o proclamado e o realizado, as distorções conceituais presentes em alguns depoimentos e a reivindicação insistente de cursos de orientação. Há testemunhos de professores criticando os alunos por seu comodismo: "querem tudo pronto" e alertando para o fato de que o construtivismo em educação supõe uma nova postura também por parte do educando. Há depoimentos de alunos criticando alguns professores por imobilismo, estes estariam apenas "maquiando" sua velha prática.

Deve-se, entretanto, assinalar que mesmo a insatisfação com a própria atuação externada, aqui e ali, pelos professores e, em certos casos, o descontentamento de alunos são fatores positivos, indicando que ambos estão trilhando a difícil e às vezes demorada procura de novos caminhos.

CONCLUSÕES

A análise dos dados referentes aos alunos, colhidos através de questionários, entrevistas e observação, implica necessariamente em retomar o objetivo maior do projeto CEFAM: "garantir uma sólida formação geral e específica aos futuros professores". Impõe-se, por conseguinte, a pergunta: estará o CEFAM de Franca atingindo esse objetivo?

Obviamente a resposta final só poderá ser obtida através do acompanhamento da futura atuação profissional dos educadores formados naquele centro. Contudo, já se pode trabalhar com alguns indicadores capazes de fornecer elementos a respeito da qualidade da formação que vem sendo dada e de suas repercussões no comportamento dos estudantes.

A esse respeito, a primeira e mais animadora evidência é a de que pode-se perceber, mediante a análise e interpretação dos dados, um nítido e progressivo desenvolvimento do senso crítico nos alunos. Estes evoluíram de ano para ano, na consideração de aspectos ligados à educação, aprendizagem, ao papel social do educador, ao conceito de educador ideal, e sobretudo na apreciação de aspectos didáticos tais como a integração curricular, HEC e estágios. Aliás, as observações dos estudantes, especialmente os da primeira turma, relativamente a aspectos polêmicos como teoria e prática construtivistas, enriquecimento curricular, estágios, avaliação e recuperação, fazem contraponto perfeito às dificuldades sentidas pelos professores em cada um desses itens.

Clientes do que se espera de sua atuação e dos problemas inerentes à profissão para a qual se preparam, os alunos valorizam o estágio, porque vêem nele oportunidade privilegiada de convivência com a prática docente, em nível de observação ou regência.

O estágio desenvolve-se no CEFAM da seguinte forma: no 2º ano, o aluno faz um trabalho de observação (72 horas) da estrutura e funcionamento da escola e da atuação pedagógica em sala de aula. Espera-se que este primeiro contato, além de fornecer informações e conhecimentos, sensibilize o futuro professor para a realidade, problemas e relevância da profissão a que se destina. No 3º e 4º anos, à observação soma-se a regência de classes (288 horas, perfazendo um total de 360 horas) Apesar dessa estrutura, apesar dos alunos do CEFAM poderem efetivamente realizar estágios, o que nem sempre acontece com a clientela do HEM, demonstram insatisfação a esse respeito; queixam-se de

que lhes falta prática e sugerem que a melhor forma de conciliar teoria e prática, num curso de formação, seria a possibilidade de poderem vivenciar continuamente a práxis pedagógica numa escola de aplicação anexa ao Centro.

Em que pesem essas e outras críticas, a opinião geral dos estudantes a respeito da qualidade do curso é positiva. De modo geral eles acreditam, em maioria, que sua escola está sendo capaz de formar professores competentes.

A observação da pesquisadora corrobora tal posicionamento, na medida em que os trabalhos que apresentam em sala de aula, as dúvidas que levantam, as colocações que fazem são reveladores de uma bagagem de conhecimentos acima da média detectável em outros cursos do mesmo nível. A par disso, exibem um posicionamento matizado e questionador a respeito de problemas como a política educacional dentro do contexto da sociedade brasileira, o papel do educador, as possibilidades da educação enquanto um dos instrumentos de transformação social, a questão da formação de professores, suas condições de trabalho e remuneração, etc.

Deve-se assinalar, entretanto, que o grau de contextualização alcançado pelos alunos do CEFAM não está relacionado a condições privilegiadas da clientela e sim ao trabalho cuidadoso dos professores ao longo do curso, especialmente no 1º ano, quando se realiza um verdadeiro esforço de recuperação, objetivando resgatar deficiências e defasagens de formação.

Não se pode tentar um balanço geral do que se observou a partir de 1989 no CEFAM de Franca, sem antes ponderar que os objetivos finais dos centros são, na verdade, uma carta de intenções cheia de idealismo, dado seu caráter ambicioso e abrangente. Nesse sentido, entende-se o ceticismo de Fusari e Cortese (1989:76):

"será que o CEFAM daria conta na realidade objetiva de formar e atualizar professores, promover atividades de extensão, centralizar e disseminar informações?"

No que se refere especificamente à formação de professores, a atuação do CEFAM de Franca tem se mostrado com maiores condições do que a HEM de formar professores competentes e comprometidos com a mudança qualitativa da escola pública, apesar das falhas e deficiências já apontadas. Esta afirmação se faz com base nas particularidades de estrutura e funcionamento do CEFAM, na sistemática de seleção de seu corpo docente e sobretudo no crescimento intelectual dos alunos, suas habilidades e atitudes (com ênfase no

senso crítico), passíveis de observação em sala de aula, depoimentos, trabalhos apresentados, entrevistas.

Contudo, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério não passam até agora de experiência e como tal devem ser encarados.

Em todo caso, a contribuição que tenham a dar deve ser estendida ao conjunto das HEM, evitando que se cristalizem dois modelos distintos de curso de formação de professores.

Mas é preciso ter em mente que os problemas relacionados à carreira do magistério não se resolvem apenas com a implementação de uma política adequada de formação de profissionais da educação. Esta deve ser acompanhada, por exemplo, de medidas de valorização desses profissionais, caso contrário estaremos formando professores competentes que, entretanto, não se sentirão motivados a trabalhar no campo de atuação para o qual se preparam. Tanto que grande porcentagem de alunos do CEFAM de Franca descarta a possibilidade de vir a exercer o magistério nas séries iniciais do 1º grau. Nada mais compreensível, tendo em vista que a desvalorização da carreira do magistério chegou a tal ponto que uma aluna referiu em entrevista, a seguinte observação, a ela dirigida por um profissional do ensino:

"tão inteligente e fazendo magistério?"

Como consequência dessa visão distorcida e infelizmente disseminada por toda a sociedade brasileira, os professorandos se sentem comumente, de acordo com seus depoimentos, "diminuídos e incapazes".

Vê-se, então, que o estudo da questão da formação do educador remete, obrigatoriamente, à consideração de todo o sistema educacional e que a educação não pode ser desligada do contexto social onde se insere. Por conseguinte, é ilusório acreditar que o encaminhamento de propostas que visem atacar problemas isolados, desvinculados portanto do conjunto de uma política educacional integrada e contextualizada, possa solucionar definitiva e cabalmente as mazelas do ensino no Brasil.

Reflexões dessa natureza não pretendem desconsiderar a contribuição que o CEFAM possa trazer à busca de soluções para um problema tão crítico quanto o da formação de professores, mas partem do princípio de que aquela contribuição ganha todo sentido e só pode ser integralmente absorvida, dentro do contexto de uma indispensável política educacional global.

Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério padecem de um "pecado" de origem: foram projetados e implantados à revelia da participação dos educadores em exercício na rede pública estadual. Diretores, supervisores, docentes, em especial os que atuam na formação de professores em nível de 2º grau, foram surpreendidos com o anúncio do Projeto. Isso em que pese o discurso liberal-democrático em voga no país, que alardeia a participação de todos nas tomadas de decisão...

Entretanto, uma tal circunstância não inviabiliza de antemão a consecução das metas que o CEFAM persegue, mesmo porque sabe-se que toda e qualquer lei, todo e qualquer projeto se efetiva, em realidade, pela ação de seres humanos. E nem o fato de ter sido gerado por um número restrito de educadores e técnicos implica em sua automática condenação por parte de todo o conjunto de professores e especialistas que vivenciam o dia-a-dia da prática educacional.

Aliás, o Projeto CEFAM foi recebido principalmente com esperança e mesmo que não tenha sido fruto de uma discussão ampla, mesmo que não tenha nascido a partir das bases, grande parte dos educadores insiste em que ele deve ser visto como uma experiência e não como um programa pré-concebido. O próprio fato de estar sendo implementado gradualmente, parece confirmar esse caráter experimental. Para Severino (1989:3):

"na substância, não é possível conceber a proposta dos CEFAMs como uma proposta possuidora de um conteúdo com limites já pré-definidos. No que concerne à formação de professores-educadores, não dispomos de verdades definidas e consolidadas. Esse caráter experimental engaja esta proposta educacional na temporalidade: é preciso mantê-la flexível o suficiente para retomadas, reajustes e reorientação que o processo vier a exigir no seu fluir".

Ocorre, porém, que estão sendo propostas mudanças no CEFAM, antes mesmo que sua atual estrutura e funcionamento tenham sido avaliados. Pior, a mudança que se pretende implica em desfiguração e empobrecimento do Projeto inicial, na medida em que lhe roubará a especificidade. Se concretizado o "Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo - 1991" teremos de volta um curso fragmentado e sem identidade própria, já que:

"a formação do professor será feita em caráter complementar à formação geral de três anos proposta para todo o ensino médio. A formação específica para o magistério terá início no terceiro ano, em período diverso do reservado para a formação geral. Haverá um quarto ano voltado inteiramente para

para a formação específica, em período integral, incluídos o enriquecimento e o estágio supervisionado". (São Paulo, 1991:12)

As pretensões desse Programa de Reforma repercutiram negativamente entre a maioria dos educadores e em especial junto a todo o pessoal envolvido com o Projeto CEFAM.

A título de ilustração, transcrevem-se a seguir observações de repúdio expressas pelo Grupo de Trabalho "Escola Normal" reunido no "II Congresso Estadual Paulista sobre a Formação do Educador" Águas de São Pedro, SP, de 24 a 27 de maio de 1992), bem como o depoimento, melhor dizendo, desabafo de uma professor do CEFAM de Franca.

- Que o CEFAM seja mantido nos moldes atuais, garantindo os princípios que nortearam sua criação e implantação, atendendo à formação e aperfeiçoamento dos professores de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries, até que ocorra uma avaliação criteriosa, qualitativa e séria do projeto.

- Tendo em vista as conclusões do Grupo de Trabalho "Escola Normal" do II CEPPE, o grupo de trabalho se posiciona no sentido de rechaçar por completo os itens referentes à reorganização da HEM, apresentados no Programa de Reforma do Ensino do Estado de São Paulo". (Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2. Documento Síntese das Propostas dos Grupos de Trabalho, 1992:3)".

DEPOIMENTO DE UM PROFESSOR QUE TRABALHA NO CEFAM DE FRANCA DESDE SUA CRIAÇÃO:

"A partir de 1988, acreditei que a Educação no Estado de São Paulo, tinha dado um passo importante com a criação dos CEFAMs. Estava ciente de que os obstáculos seriam muitos, entre eles, a falta de verba, de apoio, mas como eu me considerava um jovem professor idealista, apostei no CEFAM tudo o que podia na época: minha juventude, minhas noites, meus fins de semana.

Durante este período, eu tive que praticamente refazer todo o meu estudo de faculdade, para melhor atingir as metas do projeto. Foram dezenas e dezenas de livros lidos, viagens e mais viagens, reuniões, dezenas de filmes, conversas com secretários, vereadores, prefeito, vários mini-projetos desenvolvidos e, a cada aula que passava, mais eu procurava inovar.

Fui à procura dos materiais nos lugares que continham as informações mais precisas possíveis: arquivos, museus, bibliotecas, universidades. Conversei com escritores, sempre ciente de que nunca iria encontrar um material pronto para ser aproveitado no projeto, pois sempre fui a favor de que o aluno não receba tudo pronto, mas construa seu conhecimento.

Bem, eu me julgava um otimista e de repente o obstáculo que eu nunca esperava apareceu: as primeiras e segundas séries não serão consideradas mais partes integrantes do Projeto. Ninguém perguntou nossa opinião a respeito, simplesmente publicaram que não mais teremos estas séries.

Para mim, professor de Física, trata-se de um absurdo, já que as disciplinas básicas, estando nas séries iniciais, a partir da implementação da Reforma não estarão mais sob o controle do Projeto. E eu pergunto: como se pode melhorar a educação de 1º grau, se os nossos futuros professores serão frutos desta mesma educação?

Pois com apenas terceiras e quartas séries funcionando no CEFAM, seria ridículo afirmar que os futuros professores estariam aptos a ser pólos irradiadores de uma nova sistemática de ensino.

O governo conseguiu transformar, mais uma vez, professores idealistas em professores pessimistas".

BIBLIOGRAFIA

FAZENDA, I. IVANI, C. A. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979. (Realidade educacional,4)

FUSARI, J. C.; CORTESE, M. P. Formação de Professores a nível de 2º grau. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Nº68, p.70-80, fev.1989.

GATTI, Bernadete et al. Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau: antigos cursos normais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Nº20, p.15-37, mar., 1977.

GONÇALVES, Carlos L.; PIMENTA, Selma G. Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério - 2º Grau).

- LELIS, Isabel Alice O.M. A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MOURA, Maria Isabela G.L. de. Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no Estado de São Paulo: Resgatando sua História e Analisando sua Contribuição. São Paulo: PUC, 1991. Dissertação de Mestrado.
- NOVAES, M. E. Professora primária: mestra ou tia. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.
- PEREZ, Tirsia R. A formação do Professor da 1ª a 4ª série do 1º Grau a partir de 1930. In: Recursos humanos para a alfabetização. São Paulo: FDE, 1988. (Idéias, 3).
- SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEE nº 21/76, homologada pela Resolução SE, de 21 de janeiro de 1977. Dispõe sobre a habilitação específica de 2º grau para o magistério. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (atualização). São Paulo: SE/CENP, 1977, v.1, p.53.
- _____. Habilitação específica de 2º grau para o magistério: proposta de revitalização. São Paulo: SE/CENP, 1982.
- _____. Habilitação específica de 2º grau para o magistério: proposta de revitalização. São Paulo: SE/CENP, 1981.
- _____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. A didática e a unidade teoria-prática na formação do professor. São Paulo: SE/CENP, 1985. (Projeto IPÊ. Magistério,3).
- _____. Repensando a formação de professores. São Paulo: SE/CENP, 1985. (Projeto IPÊ. Magistério,1).
- _____. Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério: projeto. São Paulo:SE/CENP, 1986.
- _____. Deliberação CEE nº30, de 07 de janeiro de 1987. Dispõe sobre a habilitação específica de 2º grau para o magistério. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de ensino de 1º e 2º graus (atualização). São Paulo: SE/CENP, 1987. v.24, p.476-478.

_____. Indicação CEE nº15/87. Reformulação de habilitação específica da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de ensino de 1º e 2º graus (atualização). São Paulo: SE/CENP, 1987, v.24, p. 479-486.

_____. Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério: síntese de um processo. São Paulo: SE/CENP, 1987.

_____. Habilitação específica de 2º grau para o magistério: relatório das ações desenvolvidas (1983-1986). São Paulo: SE/CENP, 1991.

_____. Estudos preliminares sobre os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. São Paulo: SE/CENP, 1987.

_____. Subsídios para a operacionalização do processo de instalação e funcionamento dos Centros Específicos de formação e Aperfeiçoamento do Magistério CEFAMs. São Paulo: SE/CENP, 1988.

_____. Proposta preliminar para as disciplinas: Didática/Prática de Ensino e Estágio - HEM/CEFAM. São Paulo: SE/CENP, 1990.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo. São Paulo: SE, 1991.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A proposta dos CEFAMs: uma nova esperança para a formação do professor (s.l.: s.n.). Mimeogr.

A B S T R A C T

This paper presents the main reflections raised by a study developed from July 1989 to July 1992, about the CEFAM (a center for teachers training and development), in Franca, São Paulo, Brazil. The research work aims to describe how this new project of teachers training was working in situations of real practice.

Palavras-chave (Key Words): ensino (teaching), formação de professores (teachers training), CEFAM (Center for Teachers Training and Development).