

O PROJETO CEFAM E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA REGIÃO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO/SP: ALGUMAS CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO

SILVA, Marinéia dos Santos¹

Resumo - Este artigo discute parte das características do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), política educacional implantada, em 1988, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) e extinta em 2005 – quando havia 54 Centros em funcionamento em todo território paulista. Este tema foi objeto de estudo de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo constituir uma narrativa histórica sobre a formação de professores em nível secundário no CEFAM na região de São José do Rio Preto/SP. A pesquisa foi desenvolvida com base nos aportes teórico-metodológicos da História Oral, com a realização de dez entrevistas com alunos, professores e coordenadores que atuaram ou se formaram no CEFAM. A pesquisa de mestrado faz parte dos interesses do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM) que desde o final da década de 1990, realiza estudos a partir da História Oral como metodologia de pesquisa, questões relacionadas à História da Educação Matemática no Brasil. Este texto, especificamente, busca abordar as práticas de Estágio Supervisionado nesses Centros de Formação que, segundo as narrativas, permitiram um convívio mais efetivo com a sala de aula e reflexões imbricadas no processo de ensino e aprendizagem e na organização da estrutura educacional como um todo.

Palavras-chave: Formação de Professores. História Oral. Política Educacional.

Introdução

Este texto discute alguns resultados de uma pesquisa de mestrado que constituiu uma narrativa histórica sobre a formação de professores em nível secundário na região de São José do Rio Preto/SP, tendo como tema central o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM). A investigação de mestrado se desenvolveu a partir de narrativas produzidas por meio da História Oral enquanto metodologia de pesquisa e outras fontes que foram encontradas durante a produção dos dados. Deste modo, as entrevistas foram realizadas com: Satiko Aramagui, Elaine Cristina Magri da Silva, Maria Aparecida de Souza Rodero, Irma Aparecida Milani Guarnieri, Ayrton Luís Arnoni, Ednéia Otávia de Souza Costa, Adriana Cristina Pinheiro Félix, Dora Ivana Bérghamo do Rálio e Mirtes Abdelnur. As colaboradoras: Renata Cidrão dos Santos Rodrigues e Simone Caldeira da Silva foram entrevistadas juntas, pois trabalhavam na gestão escolar (diretora e vice-diretora) em uma escola da rede municipal

¹ Cursou Licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV), fez Especialização em Matemática pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), é mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP, campus Rio Claro), onde cursa atualmente o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM). Foi bolsista CNPq durante o mestrado e atualmente é bolsista Capes. Tem experiência no Ensino Fundamental, Médio e Superior, atuando como professora de Matemática. Endereço eletrônico: marineia.ss@hotmail.com

de Fernandópolis. As entrevistas foram realizadas nas cidades de Catanduva, Fernandópolis, Jales, São José do Rio Preto e Votuporanga, ambas pertencentes à mesorregião de São José do Rio Preto/SP.

A formação dos colaboradores da pesquisa se deu, em nível médio, em Curso Normal, em curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM) ou na política educacional CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério. Dada a temporalidade da formação dos entrevistados (décadas de 1960 a 1990), foi possível discutir sobre a transitoriedade do Curso Normal, da Habilitação Específica do Magistério (HEM) e da última política paulista de formação em nível médio, o CEFAM. Essa transitoriedade permitiu a discussão a respeito das tendências pedagógicas e outras nuances que permeiam ou margeiam o cenário educacional. Deste modo, percebemos como “em trajetória” essas tendências são imbricadas fortemente no ensino e aprendizagem dos conteúdos e na concepção de propostas para a área da educação. Os colaboradores possuem Curso Superior, sendo a formação deles diversa: Psicologia, Matemática, História, Geografia, Letras, Normal Superior e Pedagogia. Essa pluralidade de formação nos permitiu um olhar para além do ensino de Matemática, ou seja, como a postura desses entrevistados foram incorporadas na Filosofia do Projeto CEFAM, contemplando suas práticas e os modos de operar no campo educacional.

A História Oral com seus aportes teórico-metodológicos foi significativa para o estudo em questão, pois permitiu, a partir das subjetividades dos colaboradores, uma compreensão sobre os elementos e características da proposta que foram vivenciados no cotidiano do CEFAM. Deste modo, ao trabalhar com a História Oral estamos produzindo fontes passíveis de serem utilizadas por outros pesquisadores que se propõem a estudar os temas de pesquisa nos quais foram tratados em diversos estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM)². Esse Grupo é coordenado pelo professor Antonio Vicente

² O Grupo de Pesquisa trabalha com as quatro principais frentes: A linha de pesquisa denominada *Projeto – Mapeamento da Formação e Atuação de Professores que ensinam ou ensinaram Matemática no Brasil* vem desenvolvendo pesquisas em diferentes regiões do Brasil tendo a História Oral como metodologia de pesquisa na grande maioria dos trabalhos (juntamente com outros trabalhos e fontes escritas encontradas nesses lugares). A ideia que abarca esses trabalhos é compreender o modo como se deu (ou está se dando) a formação de professores que ensinam (ou ensinaram) Matemática, os cursos e as instituições responsáveis por essas formações, a cultura plural que compõe os distintos estados brasileiros. Como assinala Garnica (2018, p. 70), “esta é uma proposta de pesquisa contínua, flexível (quanto aos temas, fundamentações e metodologias) e que só pode ser pensada coletivamente, aproveitando-se inclusive de estudos que não apenas aqueles desenvolvidos no Grupo”. O trabalho de mestrado corroborou para os interesses desta linha de pesquisa que buscou compreender aspectos de formação de professores em nível secundário na região de São José do Rio Preto/SP. Vale ressaltar que outras linhas de pesquisas são desenvolvidas no GHOEM, como, por exemplo: *Análise de Livros Didáticos – Hermenêutica de Profundidade* (MARTINS-SALANDIM, 2018); *Narrativas e ensino e aprendizagem de Matemática (inclusiva)* (BARALDI, 2018) e *História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção* (SILVA, 2018).

Marafioti Garnica e, desde o final da década de 1990, vem orientando pesquisas e promovendo discussões sobre a História Oral como método em potencial para a compreensão da Educação Matemática no Brasil. Deste modo, ao longo dos anos, o GHOEM tem se preocupado com os espaços voltados à formação de professores (de Matemática).

As narrativas são, assim, o ponto de partida nas compreensões históricas envolvendo História Oral e Educação Matemática. Do mesmo modo, é com elas que buscamos criar nossos discursos sobre as culturas de matemática e educação matemática brasileiras, sobre a formação de professores de matemática no Brasil. Com isto, queremos dizer que há uma escolha, por parte do grupo, em produzir histórias da educação matemática por meio de narrativas. Além disso, por detrás dessa escolha há uma postura política, que se mostra por meio de uma ética e de uma estética. É a narrativa que permite atrelar forma e conteúdo de modo compatível com essa política, essa ética no fazer pesquisa sobre (história da) educação matemática. (SILVA e SILVA, 2019, p. 164).

Nessa perspectiva, intencionamos discutir a seguir algumas nuances sobre a constituição do CEFAM pelo Ministério da Educação (MEC), em 1983, e, como, a partir dessa ideia, novas concepções foram pensadas por meio de estudos e encontros promovidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Também buscamos apresentar algumas características dessa política de formação de professores – CEFAM –, com ênfase nas discussões sobre as práticas do Estágio Supervisionado.

Sobre a constituição do CEFAM e as características da política paulista de formação

As Escolas Normais, em nível secundário, durante muitas décadas constituíram-se em importantes e muitas vezes únicas instâncias de formação de professores no Brasil. A primeira Escola Normal, especificamente, foi implantada em Niterói/RJ, ainda no período imperial, em 1835 (ROMANELLI, 2010).

A partir de então, outros acontecimentos históricos foram sendo promovidos na seara da formação em nível médio, com o intuito de habilitar professores para lecionar no ensino elementar³. Outro marco nesse sentido, foi a publicação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692

³ Por não estar diretamente relacionado aos interesses deste texto, optamos por não sintetizar todo o histórico que antecede a criação do CEFAM, como: a questão das Leis Orgânicas do Ensino Primário e do Ensino Normal (Decretos 8.529 e 8.530) de 1946, Carta Constitucional, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61 e 5.692/71), o Golpe Militar e a educação pensada no desenvolvimento do país; mas sinalizamos que nos trabalhos listados a seguir – embora não sejam os únicos que tratam sobre essas e outras temáticas que envolvem o processo histórico de formação de professores no país – tais circunstâncias são mais amplamente problematizadas (CAVALCANTE (1994); GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006; GATTI, 1997, 2010; PIMENTA, 2012; ROMANELLI, 2010; SILVA, 2015; TANURI, 2000).

de 1971, que transformou o Curso Normal em uma Habilitação Específica para o Magistério (HEM). A criação desse novo curso voltou-se para uma alternativa profissional implantada mediante as possibilidades da nova legislação e aliada ao crescimento do país em atenção ao desenvolvimento econômico. Com o crescimento da demanda educacional, aumentou-se a demanda por professores, resultando em desprestígio salarial no campo do Magistério, “pois, contraditoriamente, esta demanda educacional aumentada não redundou em políticas de melhoria das condições de exercício do Magistério e de apoio à melhor qualificação dos formadores de formadores” (GATTI, 1997, p. 42).

Na HEM houve uma redução das disciplinas de caráter pedagógicas específicas para formação de professores que atuavam no 1º grau e uma rápida implantação de conteúdos, marcada pela desarticulação do currículo e pelos usos inadequados dos problemas educacionais do país. Aliada a estas questões, ressaltou-se a ausência de preocupação com a aprendizagem das crianças e, sobretudo, com áreas específicas do ensino como a Alfabetização, iniciação à Matemática, Estudos Sociais e questões de desenvolvimento infantil: “a Habilitação Magistério é um curso com conteúdos rarefeitos, e formação idem. O que tem feito, em geral, é suprir as carências de formação de 1º grau. Não oferece nem formação geral nem base para sólida formação profissional” (PIMENTA, 2012, p. 69).

Outro ponto crítico desse curso foram os estágios, pois o seu controle era precário, visto que se baseava apenas em observação de aulas, não havia acompanhamento de um supervisor na maioria das escolas, ou seja, esta prática era centrada, sobretudo, nos relatórios bimestrais ou semestrais. Segundo, Gatti (1997, p. 44), “o problema do estágio, atividade integradora por excelência, não é recente. Sua realização a contento parece ter sido problemática desde sua instituição”. Esta situação intensificou-se justamente pelo crescente número de implantação de cursos de Magistério em nível médio com funcionamento em período noturno.

Uma das maiores inovações propostas pela Lei nº 5.692/71 foi a questão da profissionalização. Antes e após sua implantação, houve uma diversidade de críticas nessa direção, o que resultou na aprovação pelo Congresso de uma nova legislação – a Lei nº 7.044/82 que banuiu a compulsoriedade da profissionalização em nível de 2º grau (CAVALCANTE, 1994). Tal lei substituiu a “qualificação para o trabalho” para a “preparação para o trabalho” e depois de tantos estragos ficou sem características próprias. Assim, “foi o reconhecimento público da falência da política educacional da ditadura e da demonstração de que as atitudes e planos tecnocráticos haviam, de fato, colocado o governo numa situação de distanciamento para

com a maior parte da sociedade, até mesmo das classes dominantes” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992, p. 185).

A necessidade de implantação de uma política educacional voltada para a melhoria do ensino público e a necessidade de intervenção na área da Educação, buscava reverter o conjunto de fatores responsáveis pela ineficiência do Sistema de Ensino. Vários obstáculos ocasionavam baixa qualidade da escola fundamental, dentre os quais:

As precárias condições materiais existentes nos prédios escolares, acarretando superpopulação das salas de aula e jornadas escolares de curta duração; A inexistência da estrutura de carreira para o magistério, possibilitando a fixação de salários irrisórios e indignos, indicador agudo de uma situação profissional altamente desvalorizada; Uma porcentagem expressiva de professores não-titulados em exercício e, simultaneamente, a presença de um contingente não desprezível de profissionais legalmente habilitados, mas, de fato, muito pouco qualificados para uma atuação docente eficaz. (SÃO PAULO: SE/CENP, 1992, p. 7).

No início da década de 1980, houve uma intensificação de estudos e pesquisas que comprovaram a precariedade da formação de professores nas HEM. Assim, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino do Primeiro e Segundo Grau, realizou encontros reunindo educadores e membros das secretarias de educação com a finalidade de discutir e propor alternativas para a formação de professores. A partir dos resultados das discussões, uma nova alternativa foi criada, em 1982, em alguns estados brasileiros: os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM (PIMENTA, 2012).

As recomendações resultantes das discussões que ocorreram nessas reuniões incidiram principalmente sobre o currículo da Escola Normal e sobre as competências necessárias para o exercício da profissão docente. A Escola Normal, nesse sentido,

[...] deveria ser reestruturada, no sentido de ser capaz de promover a educação permanente, de desenvolver pesquisas, de realizar experiências e demonstrações, de atualizar e aperfeiçoar os profissionais da educação, de capacitar docentes leigos, de tomar decisões pedagógicas e de atuar como agência de mudanças, partindo de referenciais diversificados. (CAVALCANTE, 1994, p. 57).

O CEFAM⁴, nessa perspectiva, deveria se fundamentar nas diferentes realidades política, pedagógica, cultural, social e econômica para responder às demandas locais da região onde estava inserido. Nesses termos, alguns de seus objetivos eram:

- formar profissionais para o magistério dos cursos de iniciação escolar básica de modo eficiente e adequado; funcionar como elo permanente de reflexão sobre a

⁴ Cavalcante (1994) ressalta que o projeto CEFAM inicialmente recebeu o nome de Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar e o Ensino de 1º grau. O nome foi alterado posteriormente por solicitação das secretarias de educação, responsáveis pelo desenvolvimento do projeto.

prática educativa dos diferentes graus, níveis e modalidade de ensino, promovendo a articulação entre esses e a comunidade; realizar pesquisas, experimentos, demonstrações, estudos e produção de material didático; criar e manter um fluxo de educação permanente, através da atualização e aperfeiçoamento constante de seus egressos e dos demais docentes das Escolas Normais, em suas áreas específicas. (SÃO PAULO, SE/CENP, 1992, p. 8-9).

Diante da impossibilidade de atender a todas as unidades da Federação, a escolha dos estados que, a princípio, teriam essa política de formação – o CEFAM – implementada, pautou-se nos Planos de Trabalho Anual (PTA) das secretarias da educação. Assim, os primeiros convidados foram os estados de Alagoas, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Diante da significativa repercussão do novo projeto, as secretarias de educação da Bahia, Pernambuco e do Piauí fizeram pressão política, forçando os dirigentes a aceitarem a inclusão desses estados no projeto-piloto e, também, a solicitarem à Coordenação de Articulação com Estados e Municípios (COEM), a elaboração de um projeto, em que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) apoiasse financeiramente sua implantação. Assim, os projetos foram implantados nas seis unidades da Federação supracitadas, somando, ao final de 1983, o total de 55 CEFAMs⁵. A intenção era, segundo Cavalcante (1994, p. 63), que a implantação dos Centros fosse feita “de forma gradual e progressiva; assim, os benefícios esperados referem-se a medidas operacionalizadas a curto, médio e longo prazos”.

A partir de estudos realizados pelo antigo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), as equipes técnicas chamavam a atenção para a necessidade de o MEC fazer uma avaliação do projeto CEFAM, para que não houvesse um desvio das características de sua proposta original. “Embora equipes do próprio CENAFOR tenham iniciado esse processo de acompanhamento, não há notícias de que essa avaliação tenha sido completada” (SÃO PAULO, SE/CENP, 1992, p. 10). Em paralelo a implantação dos Centros, foram criados mais dois projetos complementares: o “Normalista”, que visava propiciar aos alunos dos Centros oportunidade de conhecer as características das comunidades envolvidas com o projeto e promover a integração entre escola e comunidade. Já o “Ajudando a Vencer” tinha por finalidade preparar os professores para a prática da alfabetização (CAVALCANTE, 1994). Tais medidas, juntamente com o projeto CEFAM, tiveram continuidade de avaliação pelo CENAFOR, mas não chegaram a ser completadas. “Certamente a descontinuidade administrativa no Ministério de Educação – onde cinco titulares ocuparam a

⁵ Conforme Anexo I (CAVALCANTE, 1994, p. 123), nos anos de 1991 e 1992 havia um total de 199 Centros espalhados em dezenove estados brasileiros, somando-se 72.914 matrículas.

pastas de 1985 a 1989 – dificultou a implementação contínua e efetiva de programas adequados à melhoria da formação docente” (TANURI, 2000, p. 83).

No Estado de São Paulo, em específico, no início da década de 1980 havia, também, a preocupação com a formação de professores que estava sendo ofertada. Por isso, em setembro de 1983, de acordo com Moura (1991, p. 61), “com o objetivo de debater e apresentar propostas de reformulação para a HEM foi idealizado o ‘Encontro’. Participaram Professores, Diretores de Escola, Supervisores de Ensino de 10% das 430 escolas estaduais que mantinham o curso e mais Assistentes Técnicos de Ensino do 2º grau”, sediados nas diferentes DRE. Desse modo, foram apresentados os seguintes pontos de estrangulamento, que segundo a autora, são: “Quadro Curricular; HEM: finalidade, admissão e alunos e formação de turmas; Estágio supervisionado; Aprofundamento; Duração e turno do Curso: Componentes Curriculares: tratamento; Legislação e Recursos Humanos” (p. 61).

Com as sugestões⁶ produzidas durante os trabalhos, houve a elaboração de “uma proposta de reestruturação da HEM”, porém, considerando a impossibilidade de continuidade pela intensa reformulação do curso, as pesquisas e os embates continuaram. Ou seja, todas as questões foram discutidas em várias instâncias e o produto foi a elaboração de uma proposta inicial e final de reformulação do curso que foi encaminhada, entre os anos de 1986 e 1987, ao Conselho Estadual de Educação (CEE), após aprovação da Secretaria da Educação. A resposta do CEE, porém, não foi dada e, com isso, as deficiências do curso não foram sanadas (MOURA, 1991).

Em dezembro de 1987, durante o Encontro Estadual promovido pela CENP, foi apresentada a ideia de criação do CEFAM, que foi recebida com muito entusiasmo pelos envolvidos com as discussões sobre uma nova política de formação para os professores. “A política educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo incluiu a Reorganização e Melhoria do Ensino do 1º e 2º Graus como prioridade do governo na gestão 1987-1990”, enfatizando um “processo de construção de uma escola pública de melhor qualidade” (Moura, 1991, p. 66).

Em meio a essa variedade de ações no que tange à formação de professores, a Secretaria Estadual de São Paulo procurou adequar a legislação e corrigir falhas apontadas na prática dos professores. Deste modo, com a reforma da HEM foram propostas as Deliberações (CEE 30/87 e 15/87) e a Resolução SE 5/88, “modificando-se a sua estrutura básica em conformidade com

⁶ A categorização desses fatores dificultadores foi apresentada por Pereira e Lisboa, em 1983, e está disponível em: (MOURA, 1991, p. 62-65).

algumas medidas consensuais entre os educadores. Assim, eliminou-se a compartimentação no interior do curso, organizando-o em um só bloco, com vistas à preparação do professor da pré-escola à 4ª série do 1º grau” (TANURI, 2000, p. 83).

Segundo Tanuri (2000), além dessas mudanças, “procurou-se resgatar a especificidade do curso, definindo-se seu início a partir da 1ª série do 2º grau, recuperou-se a unidade de alguns componentes curriculares, antes fragmentados em função dos ‘aprofundamentos’, ampliou-se o conteúdo destinado à instrumentação pedagógica” (p. 84). Tais medidas foram adotadas também nos cursos dos CEFAM, que incluíram outras medidas especiais, como “a presença de um coordenador pedagógico em cada unidade; o pagamento de horas-atividade e horas de trabalho pedagógico aos docentes; a disponibilidade de maiores recursos materiais e didáticos” (TANURI, 2000, p. 84).

O Projeto CEFAM foi a última política de formação de professores em âmbito de nível médio no Estado de São Paulo. A criação deu-se pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) e implantada em 1988, quando foram criados dezenove Centros mediante legislação. Essa nova política educacional nasce, à época, como um modo de reverter o quadro de formação de professores na rede estadual causado pela ineficiência de formação na Habilitação Específica para o Magistério (HEM) – curso este que foi sofrendo sérias mudanças desde sua criação em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 5.692 de 1971).

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 históricas, dos educadores em exercício na Rede de Ensino e, de outro, incorporavam sugestões originárias de pesquisas e/ou reflexões sobre a problemática da formação de professores ao nível do 2º grau. Neste sentido, o projeto paulista diferenciava-se, por sua abrangência, do projeto do MEC. (SÃO PAULO, SE/CENP, 1992, p. 11).

A partir de uma série de estudos e reuniões, a Secretaria da Educação decidiu apostar em uma nova escola que fosse capaz de suprir a defasagem da HEM, mas não se tratava “de reformular um curso já existente no sistema de ensino, conferindo-lhe mais qualidade, mas de construir uma nova concepção de escola que venha a constituir algo novo dentro do sistema fazendo com que ele se transforme paulatinamente” (MOURA, 1991, p. 68).

Em 1988, houve a instalação de dezenove Centros no estado de São Paulo, sendo onze na capital e oito no interior paulista. Considerando nossa região de inquérito, um desses Centros foi implantado na cidade de São José do Rio Preto e, outro, no ano seguinte, na cidade de Jales/SP. Posteriormente, em 1994, outros dois Centros foram instalados nas cidades de Fernandópolis e Votuporanga, que são municípios onde as entrevistas foram realizadas.

Segundo nossos colaboradores que participaram do CEFAM, seja como professores, alunos e coordenadores, as características desses Centros corroboraram para que a proposta curricular-filosófica fosse colocada em prática. Dentre essas características destacam-se: a formação em tempo integral, seleção de alunos, professores e coordenadores do Projeto, a proposta político-pedagógica baseada na construção do conhecimento e na abordagem interdisciplinar, condições de formação para os professores que atuavam no Projeto e bolsa de estudos referente a um salário mínimo aos alunos.

A concessão de bolsas de estudos aos alunos – certamente um dos aspectos mais diferenciadores da proposta de operacionalização dos CEFAMs ou, pelo menos, um dos pontos de maior apelo e visibilidade política do projeto – foi justificada, no texto do projeto, como condição básica para a viabilização dos estágios e para a permanência do aluno em período integral na escola. (SÃO PAULO, SE/CENP, 1992, p. 13).

A proposta original contava, também, com a construção de prédios específicos para que os Centros pudessem ter o seu próprio espaço (o que na prática não ocorreu a princípio), participação de alunos na comunidade e, à época, os professores que atuavam nos Centros tinham sua jornada de trabalho diferenciada em comparação aos demais profissionais da educação⁷.

Como o CEFAM era um Projeto em construção, não havia a figura do diretor, por isso o coordenador pedagógico foi o responsável pelo desenvolvimento da proposta pedagógica e dos problemas relacionados à infraestrutura do espaço. Para Bettini (2005, p. 29), o coordenador é “o objeto mais específico da educação, o núcleo gerador dos processos educativos, da razão fundamental das práticas pedagógicas. Ou seja, da escola enquanto espaço de socialização do conhecimento, logo, espaço de socialização da nova base material das relações sociais”. Segundo a autora (p. 29), um novo período da educação surge e, conseqüentemente, novas relações educacionais são constituídas, pois “está posta a necessidade de que o corpo diretivo

⁷ Essas e outras discussões podem ser acompanhadas a partir das narrativas dos colaboradores, ou ainda, outras problematizações sobre a implantação e características dos Centros. Os procedimentos metodológicos, a produção dos dados para a pesquisa e os pressupostos teórico-metodológicos que abarcam a História Oral como metodologia de pesquisa podem ser contemplados em SILVA, 2015

assuma novas competências, a fim de discernir, conhecer e gerir com sabedoria a escola do conhecimento”⁸.

Entre as múltiplas funções desempenhadas pelas coordenadoras pedagógicas (Satiko, Dora, Irma e Maria Aparecida) que foram entrevistadas para a pesquisa, estava a de compor o grupo de implantação do CEFAM, que tinha o papel de cuidar do processo de seleção de professores e alunos. Assim, o corpo docente para atuar no CEFAM necessitaria ter “como no caso do Coordenador, características pessoais, de formação e de experiência anterior”, e “ter compromissos com a escola pública e com as necessidades de conhecimento das séries iniciais da escolaridade” (MOURA, 1991, p.78). Satiko foi a primeira coordenadora do CEFAM na cidade de Jales e ajudou na implantação dos Centros nas cidades de Fernandópolis e Votuporanga. Os professores eram contratados pela rede estadual para atuar no CEFAM e, segundo Satiko, não precisavam ser efetivos da rede. Sendo assim, a seleção desses professores obedecia aos critérios apresentados por cada Diretoria de Ensino.

Mirtes, outra colaboradora da pesquisa, foi a primeira professora da disciplina de Matemática no CEFAM, na cidade de São José do Rio Preto. Ela trabalhava em uma escola estadual na cidade de Mirassol, em 1987, quando soube da implantação do CEFAM. Ela afirmou que buscou informações sobre as características do Projeto – pensando em sua trajetória profissional, marcada pelas pesquisas e orientações a professores de primeira a quarta série do primeiro grau, e percebendo “a resistência desses professores a novos desafios e a insegurança dos mesmos de romperem barreiras para as necessidades reais dos alunos” (p. 195) -, e resolveu se candidatar à vaga como docente de Matemática no CEFAM. Desse modo, suas reflexões remetiam “à uma escola pública que implorava por professores que fossem habilitados de maneira crítica, que fossem conscientes de suas funções e que, sobretudo, dominassem o conteúdo a ser trabalhado com as crianças”. (Narrativa de Mirtes Abdelnur. *In*: SILVA, 2015, p. 195).

Mediante essas expectativas, Mirtes foi motivada a desenvolver um trabalho voltado para a formação de professores no sentido de reformulação das práticas pedagógicas existentes

⁸ De acordo com Pazeto (2000, p. 163), a partir da década de 1980, a construção da cidadania foi sendo redefinida no contexto social por meio de instrumentos de redemocratização da sociedade, das instituições e das oportunidades. Com isso, buscou-se aprimorar uma consciência política e profissional que vem se assumindo nas instituições como relações de poder. “Diante do quadro das exigências atuais da sociedade e das instituições, a qualificação dos gestores educacionais deve sustentar-se em novos fundamentos e constituir-se fator de liderança do processo de desenvolvimento humano e de formação para a cidadania”. Para o autor, a escola passa, a partir desse momento, a ser encarada como instituição educacional, sendo desafiada continuamente a assumir novos papéis, funções e interfaces para os quais ela não adquiriu, ainda, consciência e condições suficientes. “A complexidade das relações políticas e sociais decorrentes das novas demandas requer a superação dos referenciais tradicionalmente convencionados, sejam eles de ordem cultural, política ou social”. (PAZETO, 2000, p. 163-164).

nas escolas, no que se referia ao ensino de Matemática, pois “acreditava que os futuros professores buscassem neste curso uma visão aberta às novas propostas de ensino, plantando assim ‘novas sementes’ no quadro de magistério paulista” (p. 195). Assim, a atuação “no CEFAM era a possibilidade de atuar no cerne da questão: colaborar com o desenvolvimento e formação de profissionais arrojados e engajados no momento histórico vivido até então pela sociedade atual” (p. 195). Mirtes ressalta que ao ingressar no CEFAM, participou de uma seleção juntamente com professores de outras áreas, comprometidos com uma formação de qualidade dos futuros docentes. “Todos tinham uma bagagem cultural muito grande, e defendiam uma escola pública em que a produção de conhecimento seria a ênfase de nossas aulas”. (Narrativa de Mirtes Abdelnur. *In: SILVA, 2015, p. 195*).

Neste sentido, os candidatos à seleção docente tinham que apresentar um projeto específico para a sua disciplina com objetivos claros em relação à abordagem metodológica, recursos didáticos e critérios de avaliação. De acordo com Satiko, “o perfil do professor contava bastante na hora da seleção, e principalmente se o professor estava com a mesma ideologia do projeto CEFAM” (p. 55). Para a seleção, o professor apresentava o projeto, um memorial de formação e passava por uma entrevista frente ao grupo de implantação. (Narrativa de Satiko Aramagui. *In: SILVA, 2015*).

Irma, outra colaboradora da pesquisa, foi a primeira professora de História do CEFAM de Fernandópolis e depois de um ano assumiu a coordenação do Projeto, ficando até o término das atividades do Centro, em 2005. A colaboradora salienta que o CEFAM tinha uma linha filosófica de formação de professores e para que ela fosse colocada em prática no momento de seleção dos professores era extremamente importante se atentar para a conduta ética, cobrança e responsabilidade com a formação do aluno.

Assim, ao dissertar sobre a composição política partidária, Mirtes argumentou que para compor tal cenário, seja ele político ou educacional, foi imprescindível que os cargos fossem ocupados por pessoas que apresentassem confiabilidade e com ideologia próximas. Deste modo, a pesquisa indica que a composição docente do CEFAM foi pensada no “coletivo de pessoas” que ajudou no desenvolvimento do Projeto, segundo os seus princípios norteadores.

Os professores que participaram da seleção tinham a expectativa de um trabalho voltado para a formação de professores com objetivos distintos da HEM. Maria Aparecida, que também colaborou com a investigação, foi informada sobre o Projeto por meio de sua diretora quando trabalhava na HEM na cidade de Fernandópolis. Maria Aparecida é formada em Psicologia e enfatizou em sua entrevista que o CEFAM possibilitou-lhe “trabalhar com a formação de

docentes que trabalhariam com o processo de ensino e aprendizagem. Então, dentro da Psicologia Escolar o trabalho foi gratificante” (p. 80). Ela participou desde o início do projeto, em 1994, como professora de Psicologia da Educação, Didática e Coordenadora de Estágios, e no último ano de funcionamento do CEFAM, 2005, assumiu a vice direção. (Narrativa de Maria Aparecida de Souza Rodero. *In*: SILVA, 2015).

Irma soube do CEFAM por meio da divulgação do edital para a seleção de professores nas escolas. Ela afirma que participou de duas seleções, uma como coordenadora e a outra como professora, e enfatiza que aprendeu a gostar da parte pedagógica no CEFAM e que teve mais experiência enquanto coordenadora do que propriamente em seu cargo de direção. Salienta, ainda, que na Coordenação do CEFAM, muitas vezes atuava de (vice) diretora e, se precisasse, até de servente, colocando *a mão na massa*. Essa vivência possibilitou-lhe uma identificação maior com o cargo de supervisora, pois, segundo ela, o diretor possui tarefas mais administrativas.

De acordo com Maria das Graças Petrucí, que realizou um estudo no CEFAM da cidade de Franca, no período de julho de 1989 a julho de 1992, com o objetivo de conhecer como se dava na prática a nova Proposta de Formação de Professores no Projeto CEFAM. Para a autora, os alunos, em formação, estavam cientes do que se esperava de sua atuação, bem como dos problemas inerentes à profissão para a qual se preparavam. Por isso, eles valorizavam o estágio, tendo em vista que era uma oportunidade privilegiada de convivência com a prática docente, em nível de observação ou regência. Petrucí (1994) também pondera que a maioria dos alunos considerava o curso de excelente qualidade e que a escola cumpria seu papel na formação de professores qualificados. A pesquisadora ressalta, também, que,

[...] 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. (PETRUCI, 1994, p. 19).

A organização da proposta curricular do CEFAM baseou-se numa metodologia que privilegiava a relação dialógica, a participação efetiva do aluno e a interdisciplinaridade. Essa abordagem de organização do trabalho pedagógico e curricular, segundo Maria Aparecida,

tende a despertar a curiosidade dos alunos que tinham a oportunidade de vivenciar no decorrer do curso práticas pedagógicas inovadoras. Assim, os momentos de vivência entre alunos e professores era uma troca rica de aprendizagens, segundo ela.

O CEFAM funcionava em dois turnos, “em regime de tempo integral, o primeiro turno com seis horas/aula e o segundo com quatro horas/aula por dia, perfazendo semanalmente 40 horas/relógio” (MOURA, 1991, p. 81). Assim, o primeiro turno ficou destinado ao cumprimento do estabelecido para a HEM, conforme Deliberação CEE n° 30/87 e Indicação n° 15/88, enquanto que o segundo horário, o vespertino, era reservado às atividades pedagógicas de enriquecimento curricular e também ao Estágio Supervisionado. Tais atividades, durante a primeira série do curso, voltaram-se para as disciplinas da Parte Comum, de Formação Geral. Essas atividades tinham como objetivos:

Promover a recuperação contínua e/ou reforço da aprendizagem dos alunos; desenvolver as atividades de orientação de estudos que permitam aos alunos adquirir autonomia e controle de sua própria aprendizagem, vindo a melhorar o seu desempenho nas disciplinas do curso como um todo; favorecer o desenvolvimento de projetos e atividades diversificadas que integrem componentes curriculares e estejam diretamente relacionados às finalidades do curso como um todo. (MOURA, 1991, p. 88).

Assim, o Artigo 3° preconiza que:

O currículo pleno da Habilitação Específica do 2° Grau para o Magistério compreende uma Parte Comum e uma Parte Diversificada.

§ 1° - A Parte comum do currículo, compreendendo as matérias do Núcleo Comum, fixadas pelo Conselho Federal de Educação, mais os acréscimos dos conteúdos: do Artigo 7° da Lei 5.592/71, terá o mínimo de 1.440 horas.

§ 2° - A Parte Diversificada, compreendendo os Mínimos Profissionalizantes fixados pelo Conselho Federal de Educação, mais os acréscimos desta Deliberação e matérias de escolha da escola, terá o mínimo de 1.760 horas.

§ 3° - A Parte Comum e a Parte Diversificada constarão do currículo de forma que a Parte Comum seja preponderante na 1a. Série, decrescendo se esgote até a 3a. série; a Parte Diversificada, contemplada desde a 1a. série, terá preponderância na 3a. e exclusividade na 4a. série. (SÃO PAULO, p. 1, 1987).

A contribuição conjunta dos componentes curriculares da Base Comum com a Parte Diversificada foi estruturada à formação do professor, com o intuito de promover por meio “das atividades programadas para o Estágio Supervisionado, o contexto em que a criança e a escola se situam, a dinâmica da vida escolar da interação professor-aluno, adequando a sua prática às diferentes realidades que se apresentam no decorrer do processo ensino-aprendizagem” (MOURA, 1991, p.86).

Práticas de Estágio Supervisionado no Projeto CEFAM

O Estágio Supervisionado estava assegurado pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE n° 30/87)⁹ com a previsão no Parágrafo único de que:

Os conteúdos dos componentes citados no “caput” devem fornecer ao futuro professor experiência de aprendizagem que desenvolverá na pré-escola e no ensino de 1º grau e terão em seu conjunto a duração mínima de 300 horas.

Artigo 9º - Além das horas mencionadas no Artigo 3º, o currículo incluirá o mínimo de 300 horas de Estágio Supervisionado, distribuídas em consonância com os planos do estabelecimento.

§ 1º - O Estágio Supervisionado compreenderá a observação, participação e docência em escolas;

§ 2º - A carga horária do Estágio Supervisionado a ser realizado na pré-escola deverá ser, no máximo, de 1/3 (um terço) do total do estágio, no todo considerado.

§ 3º - A escola deverá comprovar os meios pelos quais assegurará a realização do estágio supervisionado.

§ 4º - Os órgãos de supervisão do sistema são encarregados de, efetivamente, orientar e acompanhar as atividades de coordenação do estágio supervisionado no âmbito de sua jurisdição. (SÃO PAULO, p. 3 1987).

Com base nessas orientações, as atividades inerentes ao Estágio Supervisionado era desenvolvido no CEFAM:

[...] no 2º ano, o aluno faz[ia] um trabalho de observação (72 horas) da estrutura e funcionamento da escola e da atuação pedagógica em sala de aula. Espera[va]-se que este primeiro contato, além de fornecer informações e conhecimentos, sensibilizasse 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. (PETRUCI, 1994, p. 18-19).

Em relação à orientação pedagógica, a proposta do estágio previa práticas de intervenções interdisciplinares e contextualizadas, aspectos observados nesta afirmação: A “abordagem pedagógica era de caráter interdisciplinar visando ao desenvolvimento integral do aluno, tendo em vista os aspectos sociais, culturais e econômicos; assim, os conteúdos a serem ensinados eram articulados entre teoria e prática” (SOUZA, 2014. p. 65). As atividades de

⁹ Posteriormente: “A Resolução SE 181/96 apresentou ‘Didática e Prática de Ensino’ como uma única disciplina e responsável pela área da educação. Nela, o ‘Estágio Supervisionado’ foi considerado outro campo educacional, que poderia ou não ficar na responsabilidade do professor de Didática. Essa legislação considerou o Estágio como a atividade integradora que deveria ser planejada de forma multidisciplinar e utilizada pelos diferentes conteúdos curriculares do curso, ficando a supervisão a cargo de *um professor* ligado a um dos conteúdos pedagógicos. Nesse contexto oficial, o Estágio ganhou dimensão interdisciplinar, que exigia um Projeto Político-educacional de Formação que envolvesse o CEFAM e as escolas-campo de estágio”. (ARNONI, 2001, p. 89-90).

Estágio do CEFAM, segundo as narrativas de Irma, fundamentava-se nos pressupostos da teoria construtivista, uma vez que as orientações baseavam-se em observação em salas de aulas e, mais notadamente, na relação professor-aluno.

O estágio é um componente do currículo e inicia-se no 2º ano do curso. Seu desenvolvimento está articulado aos eixos temáticos, perseguidos por todos os demais componentes e atividades do currículo, a saber: 1ª série: *Homem e sociedade* – resgate da identidade do aluno (nesse ano não há estágio); 2ª série: *Homem, sociedade e educação* – contextualização da educação das classes populares; 3ª série: *Criança, escola e classe social* – representação social da criança e o papel do jogo no desenvolvimento infantil; 4ª série: *Escola, educação e transformação social* – análise da interação entre os aspectos teóricos e práticos das propostas pedagógicas e sua atuação no processo de transformação social.

Conforme essa orientação geral, são programadas atividades com objetivos específicos para as séries em que o estágio ocorre (2ª, 3ª e 4ª). (PIMENTA, 1995, p. 65).

O Estágio Supervisionado no CEFAM era desenvolvido ao longo do curso e por conta do auxílio financeiro, o aluno se dedicava em tempo integral à sua formação. Os objetivos da Proposta Pedagógica do CEFAM na cidade de Jales estavam “apoiados nas teorias construtivista e sócio-interacionista, a fim de que o aluno possa ter domínio do conteúdo proposto, respeitando sempre o seu desenvolvimento cognitivo, procurando sensibilizá-lo para os problemas que afligem o homem e a sociedade em que vive, em busca de soluções”. Sob essa perspectiva, Souza (2014, p. 14) entende que “o aluno não está pronto e acabado, visto que se constitui na e pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o mundo das relações sociais, com as pessoas que o cercam”.

Com o intuito de superação da dicotomia entre a teoria e a prática fez-se necessário que o projeto pedagógico reconhecesse a indissolubilidade entre esses elementos e que eles estivessem imbricados, ou seja, que a teoria articulasse com a prática e vice-versa:

A teoria e a prática se fundem como se uma não pudesse existir sem a outra. Neste projeto percebe-se a intenção de resgatar a unidade indissolúvel entre teoria e prática justamente destacando o que lhes é intrínseco e essência. Através dos Estágios, parte-se da prática para ‘ver como as coisas vão’ e o que a teoria já produziu para desvelar e resolver os problemas ali encontrados. Isso se dá valorizando a teoria, revelando a sua validade na prática, destacando-lhe a necessidade para melhor explicar o ‘saber’ e o ‘fazer docente’, provendo-os de elementos que possam contribuir para a proposição de novas alternativas de ação. Conhecendo a prática, trabalhando nela e com ela, tendo o significado das teorias e conceitos, o futuro professor irá tendo mais poder sobre eles. Neste projeto pedagógico de preparação de professores, o ponto de partida e de chegada é a prática docente, a vida da escola. O educador é um ser cognitivo, afetivo e social, é uma totalidade que imerso em seu trabalho exercita o fazer, o pensar e o teorizar, pois não existe prática sem teoria. Todo educador faz teoria e prática e ao perceber o que faz, pode educar o próprio desejo e alicerçar sua opção. Ele pode querer e fazer a mudança. (MOURA, 1991, p. 94-95).

Elaine, aluna da terceira turma do CEFAM na cidade de Jales/SP foi entrevistada para a pesquisa de mestrado. Em sua narrativa, ela ressalta que o estágio supervisionado era um ponto crucial no Projeto, iniciava durante o segundo ano e dividia-se em três fases: observação, participação e regência, sob a orientação de uma professora responsável por ele. Os alunos do CEFAM realizavam estágio durante o ano inteiro, pois havia os dias específicos, no período vespertino, que se deslocavam para a escola, enquanto que no último ano, o aluno ficava praticamente a semana toda no período da tarde nas escolas. Essa permanência permitia ao futuro professor criar vínculos com a escola, professores e alunos, sendo este um dos principais objetivos da organização dos estágios do CEFAM, que garantia “a efetiva realização do estágio ao longo do curso da Habilitação para o Magistério” (SÃO PAULO, 1988).

Segundo Elaine, a bolsa de estudos e o período integral do CEFAM eram fatores decisivos para a prática dos estágios. Os alunos recebiam orientações sobre a postura de um professor, em sala de aula, e sobre a produção dos relatórios de estágios: “Acredito que essas condutas são questões importantes para a formação do professor” (p. 67). Para Elaine, tais questões são fundamentais, pois o profissional que desenvolverá o trabalho docente com crianças precisa de uma formação séria, amparada por pessoas qualificadas. Diante destas ponderações: “Era um grande compromisso fazer Estágio e ele era pensado continuamente, era um processo contínuo da formação dos alunos”. (Narrativa de Elaine Cristina Magri da Silva. *In*: SILVA, 2015, p. 66).

Maria Aparecida era a professora de Didática e Prática de Ensino, Psicologia da Educação e coordenadora dos estágios em Fernandópolis. Ela afirma que acreditava na forma como os estágios foram organizados, pois a dinâmica permitia vínculos na relação professor-aluno. Em sua compreensão, o estabelecimento de vínculos entre professor e aluno faz a diferença na prática docente. Essa afirmação é fruto de suas vivências e de sua formação no curso de Psicologia. Ela pontua, em sua narrativa, que acompanhava os alunos desde a apresentação nas escolas até a conclusão do estágio, mantendo-se atenta às práticas dos alunos e em suas posturas como futuros professores. Nesses termos, a área de Didática em seu aspecto geral deveria “fundamentar a metodologia do Ensino sob o triplice aspecto: planejamento, execução do ato docente-discente e verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela se identificando” (MOURA, 1991, p. 86).

Os estágios eram discutidos na disciplina de Didática e Prática de Ensino e os alunos eram observados e analisados por Maria Aparecida e pelo professor da sala de aula. No decorrer das aulas desta disciplina, havia a discussão e análise sobre o desenvolvimento das aulas

observadas nos estágios, sobre o trabalho do professor, as metodologias usadas, a linguagem utilizada e, de maneira enfática, o processo de ensino e aprendizagem. Maria Aparecida ressalta que o estágio no CEFAM realmente funcionava, devido à bolsa de estudo e período integral, ao qual o aluno se dedicava o dia todo, seja no Centro e na escola, além de estudar durante as horas reservadas ao enriquecimento da proposta curricular. Com isso, as práticas dos alunos eram mais efetivas na realização dos estágios e a dinâmica de trabalho docente permitia aos alunos conhecerem a realidade da estrutura escolar pública.

Preparar o futuro professor, para enfrentar a escola pública, significa, sem dúvida, instrumentalizá-lo para atuar tanto na dimensão prática, quanto na teórica. [...] Por isso é necessário que a escola coloque-os em condições de lidar com a prática do dia-a-dia da escola, do mundo, da vida e da realidade, uma vez que é aí o seu campo de luta na sua própria construção. (MOURA, 1991, p. 94).

Selma Garrido Pimenta em “O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática¹⁰”, apresenta um estudo realizado em duas unidades do CEFAM na cidade de São Paulo, a partir de entrevistas com alunos, professores, coordenadores e educadores envolvidos com o Projeto, bem como de documentos referentes à constituição do CEFAM, a observação de algumas atividades de estágio, além de planos de estágios e relatórios de coordenadores, professores e alunos. Pimenta (2012) argumenta que o CEFAM foi escolhido como objeto de pesquisa por tentar romper com algumas dificuldades apontadas em pesquisas e estudos, especialmente em relação à cisão entre teoria e prática. A autora argumenta, ainda, que o objetivo não foi investigar as mazelas do estágio, “mas identificar possíveis avanços na direção da unidade entre teoria e prática, uma vez que o ‘Projeto CEFAM’ se propõe finalidades nessa perspectiva” (PIMENTA, 2012, p. 16). Neste sentido, a autora apresenta algumas reflexões em torno das seguintes questões:

Qual conceito de prática (e de teoria) está presente na fala dos professores e alunos? Como esse conceito tem sido considerado historicamente nos cursos de formação de professores? A Pedagogia e a Didática têm pesquisado esse tema? Quais os resultados? Quais professores precisam de ‘mais prática’ ou de ‘mais teoria’? Ou ambas? Os estudiosos brasileiros a partir da década de 80 vêm falando que é necessária a unidade entre teoria e prática – unidade e não cisão, e não dissociação. Será isso mais uma ‘teoria’? É possível estudar essa unidade? Será que já ocorre? (PIMENTA, 2012, p. 16).

Para a autora, o estágio não é uma *práxis*. É *atividade teórica*, preparadora de uma *práxis*. Em suas considerações, ela pondera que no CEFAM havia uma intencionalidade de

¹⁰ Este livro é o texto da tese de livre-docência em Didática que Selma Garrido Pimenta defendeu no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, em dezembro de 1993.

resgatar o campo de atuação e tomá-lo como referência para a formação de professores e, a partir dos depoimentos realizados pela pesquisadora, “o curso é teoria e prática juntas o tempo todo”, sendo esta unidade mais forte em algumas disciplinas. O campo de egressos do CEFAM eram as escolas de 1ª a 4ª série, sendo o ensino-aprendizagem específico das disciplinas básicas de Português, Matemática, Geografia, Ciências, Artes e Educação-Física. De acordo com Pimenta (1995, p. 71), os estágios possibilitaram aos alunos “conhecerem essa realidade, aprendendo o que está sendo realizado e como, e também o que não está e por quê. Conhecimento adquirido pela observação direta e análise das situações observadas e pelo planejamento e execução de ações de ensino”.

Vale pontuar que os estudos de Pimenta (2012; 1995) e de Petrucci (1994) não foram desenvolvidos em unidades do CEFAM da região de São José do Rio Preto, região investigada na dissertação de mestrado (SILVA, 2015)¹¹. Em se tratando de política pública, contudo, é interesse entender quais elementos e características são problematizadas por estudos em outros Centros, uma vez que o micro e o macro se complementam por fazer parte da mesma proposta curricular, enfim, da mesma filosofia do projeto em todo o estado de São Paulo.

Outra característica singular que encontramos nas narrativas dos colaboradores e na literatura pertinente se refere à participação dos alunos em festividades e projetos da comunidade. Para Cavalcante (1994, p. 61), “A integração escola-comunidade é colocada como necessária à implantação dos centros. Essa implantação deverá ser efetuada com base no conhecimento mútuo de necessidades e aspirações, para que haja coparticipação no planejamento curricular”. Nesta mesma linha de raciocínio, Elaine discorreu sobre as apresentações realizadas pelos alunos do CEFAM na cidade de Jales e nas cidades vizinhas. Segundo ela, os alunos faziam gincanas culturais e apresentavam músicas, sendo a festa folclórica o evento mais famoso que o CEFAM promovia na comunidade. Satiko relatou, também, que as atividades do CEFAM eram intensas, pois os alunos a procuravam para participar dos eventos, o que a motivava a ministrar cursos para a comunidade.

Simone que se formou na primeira turma do CEFAM em Fernandópolis, entrevistada na pesquisa, relatou que os alunos participavam dos diferentes eventos que ocorriam na cidade, aspecto este que promovia maior proximidade com a comunidade local e até regional. Salientou, ainda, sobre a parceria desenvolvida entre a Secretaria Municipal de Educação e os alunos do CEFAM. Assim, foram realizadas pesquisas em diferentes mercados da cidade, pois

¹¹ Vale pontuar que o trabalho de Maria Eliza Arnoni (2001) foi desenvolvido no CEFAM de Jales, cidade que compreende a região investigada. A pesquisa tematizou e discutiu as nuances do Estágio Supervisionado, tendo a autora observado, participado das atividades inerentes à ele, além da realização de entrevistas.

à época a inflação era muito alta. “Tudo a gente participava, passeios e atos cívicos, abertura de exposição, danças, entrevistas, íamos para as indústrias, então a gente saía a campo mesmo, os professores queriam que a gente vivesse a realidade escolar e comunitária” (SILVA, 2015, p. 113).

Adriana Félix, colaboradora da pesquisa de mestrado e aluna da primeira turma do CEFAM na cidade de São José do Rio Preto apontou, também, sobre os trabalhos realizados no CEFAM, dentre eles, “poesias, cartazes, ilustração dos textos e espalhávamos pelos mercados do bairro onde estudávamos” (SILVA, 2015, p. 144). Nestes termos, “A parceria entre a comunidade e a escola é de fundamental importância para o desenvolvimento de um trabalho consequente tanto de ordem pedagógica como de ordem social”. (ABDELNUR, 1994, p.112).

Simone ressalta que a formação foi diferente daquela convencional da escola estadual, pois propiciou a “abertura de olhares”, visto que possibilitou que ela se tornasse uma pessoa crítica, pois “tinha que fazer apresentações, plenárias, tribunas, teatros, interpretação de músicas, enfim tinha que falar em público” (p. 114). Esta metodologia inovadora, segundo ela, com estratégias diversificadas, contribuiu no desenvolvimento de algumas habilidades, inclusive a linguagem oral, o que para ela “foi muito gratificante e enriquecedor, era um estudo que abria a mente e os horizontes”, pois “todas as matérias eram trabalhadas, os professores esmiuçavam os conteúdos”. (Narrativa de Simone Caldeira da Silva. *In*: SILVA, 2015, p. 114).

Segundo Adriana, as leituras indicadas e as obrigatórias para a discussão em sala de aula e enfatizou a base sólida em relação a todos componentes curriculares. “Era muita novidade, informação, muita ciência”. Adriana salienta que a formação no CEFAM abriu muitas portas para ela e seus colegas, muitos foram aprovados no vestibular sem precisar frequentar cursos específicos para ingressar na Universidade. (Narrativa de Adriana Cristina Pinheiro Félix. *In*: SILVA, 2015, p. 145).

A perda das características iniciais do CEFAM mediante legislação, foi aos poucos contribuindo para o encerramento da política educacional, o que culminou com a formação das últimas turmas, em 2005, em todo o Estado de São Paulo. Com o término das atividades, “houve resistência por parte da população, registradas por meio de passeatas, de intervenções junto à Câmara Municipal de Jales, de manifestações dos alunos, de educadores e da sociedade, mas, nada disso foi suficiente para prorrogar” (SOUZA, 2014, p. 66). Nas narrativas dos colaboradores encontramos momentos sobre a extinção dos Centros, como revela Maria Aparecida (*In*: SILVA, 2015, p. 83): “Nos encontros do CEFAM, todo mundo era feliz e acreditávamos no Projeto”, assim “foi uma decepção mesmo, porque quando a gente vê

colhendo os frutos de todo o trabalho [...]. Então, de repente a gente questiona, aonde será que não deu certo?”.

Irma, que trabalhou desde o início no CEFAM de Fernandópolis, relata que a recompensa para ela é saber que a formação que os alunos receberam foi ótima, pois eles se destacam enquanto professores em sala de aula, como gestores na Prefeitura Municipal de Fernandópolis, onde há um contingente de alunos que se formaram no CEFAM, como na faculdade onde estudam e/ou trabalham: “Quer dizer, isto é gratificante, saber que você participou da formação desses professores, que a gente deu dez anos da vida da gente, eu não media esforços para a gente conseguir o que a gente conseguiu, era muito bom sim, valeu a pena...”. (Narrativa de Irma Aparecida Milani Guarnieri. *In*: SILVA, 2015, p. 93).

Considerações finais

Na pesquisa de mestrado algumas compreensões foram discutidas sobre a implantação, o funcionamento e a filosofia do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), particularmente na região de São José do Rio Preto/SP. Os Centros implantados no Estado de São Paulo tinham como finalidade inovações nos campos educativos e pedagógicos e, de acordo com os nossos estudos, havia uma preocupação com a valorização dos conhecimentos escolares e estes, entrelaçados com uma formação geral, crítica. A articulação dos conhecimentos teóricos e práticos sucedeu em práticas formativas, propiciando aos alunos uma educação ancorada para a ampliação da visão de mundo e da realidade do complexo sistema escolar. Essa pluralidade de ações, resultante de um ensino com alta relevância social e cívica, ofereceu preparo aos estudantes para o trabalho docente, além de propiciar certa formação política.

Tal política de formação colaborou pela valorização dos profissionais da educação com condições especiais de trabalho, condições estas diferenciadas dos demais docentes da rede estadual. No que tange aos alunos, estes foram agraciados com bolsas de estudos, atividades de enriquecimento curriculares que propiciaram desenvolvimento de estágios, educação em período integral, sintonizando as disciplinas da parte comum com as da base pedagógica, oferecendo aos futuros professores contato com a escola pública e com as práticas de salas de aula, além de propiciar aos docentes e coordenadores pedagógicos formação continuada no ambiente de trabalho.

Em relação ao Estágio Supervisionado no CEFAM, percebemos que os objetivos propostos no projeto foram contemplados, tendo em vista que proporcionou aos alunos a

superação na dicotomia existente entre teoria e prática. Os estágios contribuíram para a efetivação de vínculos entre os futuros professores e a comunidade escolar, além de oportunizar a integração com as disciplinas tanto da parte comum quanto da parte diversificada. Ao longo do período que o CEFAM esteve funcionando no estado de São Paulo, houve a perda paulatina das características do Projeto o que culminou com retrocessos na forma de direção e desenvolvimento dos estágios, principalmente quando novos professores passaram a fazer parte do corpo docente, os quais não estavam imbricados na filosofia e condução das atividades do CEFAM. A partir das narrativas dos colaboradores, pode-se ponderar que o CEFAM foi uma política educacional pensada na formação de alunos críticos para atuar na educação, sendo o conhecimento uma forma social e política de luta mediante a estrutura imposta pelo sistema de ensino, o que contribuiu para romper com as amarras de uma sociedade capitalista que opera com (e partir de) políticas neoliberais.

CEFAM PROJECT AND SUPERVISED STAGE IN THE REGION OF SÃO JOSÉ RIO PRETO/SP: SOME CHARACTERISTICS AND SPECIFICATIONS OF TRAINING POLICY

Abstract - This article discusses part of the characteristics of Specific Center for Formation and Improvement for Teaching (CEFAM), an educational policy implemented in 1988 by the São Paulo State Department of Education (SEE/SP) and extinct in 2005 - when there were 54 Centers in operation throughout São Paulo. This theme was the object of study of a master's research that aimed to constitute a historical narrative about the formation of secondary level teachers in CEFAM in the region of São José do Rio Preto/SP. The research was developed based on the theoretical-methodological contributions of Oral History, with ten interviews with students, teachers and coordinators who worked or graduated at CEFAM. Masters research is part of the interests of the Research Group Oral History and Mathematical Education (GHOEM), which since the late 1990s has been conducting studies based on Oral History as a research methodology, issues related to the History of Mathematical Education in Brazil. This text specifically seeks to address the Supervised Internship practices in these Training Centers which, according to the narratives, allowed a more effective interaction with the classroom and reflections imbricated in the teaching and learning process and in the organization of the educational structure as a whole.

Keywords: Teacher Training. Oral History. Educational Politics.

Referências

ABDELNUR, M. **Formação de Professores: O poder, a Matemática e a interdisciplinaridade.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 1994.

ARNONI, M. E. B. **A prática do estagiando do Magistério na perspectiva da práxis educativa**: do estágio supervisionado do CEFAM de Jales. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

BARALDI, I. M. Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática: dos estudos sobre história da educação matemática (inclusiva). **HISTEMAT**, ANO 4, N. 3, p. 93-102, 2018. Disponível em: <<http://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/issue/view/13/showToc>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

BETTINI, R. F. A. J. Tecendo algumas considerações em torno dos conceitos de conhecimento e gestão educacional. In: RIBEIRO, A. I. M. & MENIN, A. M. C. (orgs). **Formação do gestor educacional**: necessidades da ação coletiva e democrática. São Paulo: Arte & Ciência, 2005.

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

GARNICA, A. V. M. Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática: mapeamento da formação e atuação de professores que ensinam/ensinaram matemática no Brasil. **HISTEMAT**, ANO 4, N. 3, p. 68-92, 2018. Disponível em: <<http://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/issue/view/13/showToc>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out – dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Último acesso em: 09 nov. 2019.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS-SALANDIM, M. E. Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática: dos estudos sobre Hermenêutica de Profundidade. **HISTEMAT**, ANO 4, N. 3, p. 133-146, 2018. Disponível em: <<http://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/issue/view/13/showToc>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

MOURA, M. I. G. L. **Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no Estado de São Paulo**: resgatando sua história e analisando sua contribuição. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1991.

PAZETO, A. E. Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.163-166, fev./jun. 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2129/2098>>. Último acesso em: 09 nov. 2019.

PETRUCI, M. G. R. M. “CEFAM – Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau”. **Paidéia**, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 6, Fevereiro, 1994.

Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1994000100002>. Último acesso em: 09 nov. 2019.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 11ª ed., São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839>>. Último acesso em: 09 nov. 2019.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 181, de 13 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Habilitação Magistério nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Decreto nº 28.089, de 13 de janeiro de 1988**. Dispõe sobre a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e dá providências correlatas.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Deliberação CEE Nº 30/87**. Dispõe sobre a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério.

SILVA, H. Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática: dos estudos sobre intervenções na formação de professores. **HISTEMAT**, ANO 4, N. 3, p. 103-119, 2018. Disponível em: <<http://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/issue/view/13/showToc>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

SILVA, H. SILVA, M. S. Movimentos das narrativas na Educação Matemática Brasileira e o lugar da História Oral. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 10, p. 161-179, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/issue/view/348/showToc>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

SILVA, M. S. **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)**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2015.

SOUZA, D. B. F. **Desenvolvimento profissional docente no contexto do CEFAM: reflexos de trajetórias formativas e inserção profissional de alunas egressas (1992-2005)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. In: Revista Brasileira de Educação, n.14, 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Último acesso em: 09 nov. 2019.

Recebido em: 10/11/2019

Aprovado em: 30/11/2019