

**DIEGO MOREIRA**

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO  
DE EGRESSOS DO CEFAM DE SÃO MIGUEL PAULISTA**

**Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade**

**Pontifícia Universidade Católica**

**São Paulo**

**2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**DIEGO MOREIRA**

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO  
DE EGRESSOS DO CEFAM DE SÃO MIGUEL PAULISTA**

**Dissertação** apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientação:** Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni

**PUC – SP  
SÃO PAULO  
2008**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

**DEDICO** este trabalho

**Ao meu querido avô**

**João Franco do Nascimento.**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por mais uma vez realizar os desejos do meu coração.

Agradeço aos meus pais, Neli e Nilson, por não medirem esforços para me apoiarem em tudo que precisei (e continuo precisando), a Joyce minha irmã querida pela alegria própria do seu ser.

Agradeço a Companheira Evelize, por acompanhar de perto todo o trabalho, por toda sua ajuda que foi fundamental para começar e terminar este trabalho, e por compreender a ausência, a ansiedade e me incentivar sempre.

Agradeço a Profa. Dra. Luciana M. Giovanni, por toda sua paciência, dedicação, e profissionalismo, com o rigor da Academia, e sempre com a doçura no trato. O agradecimento aqui expresso em poucas linhas, não evidencia a grandeza do seu trabalho. Muito Obrigado.

Agradeço aos professores Dra. Maria Regina Guarnieri e Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Junior, pelas contribuições durante o exame de qualificação, e pelas ricas sugestões, a leitura de vocês enobrece o trabalho.

Agradeço a todos professores do programa de Educação: História, Política, Sociedade. Em especial aos Professores, Paula Perin Vicentini, José Geraldo, Alda J. Marin, Bruno Bontempi Jr. que contribuíram de maneira ímpar para meu crescimento profissional. Um agradecimento especial para Betinha, secretária do Programa, que sempre nos atendeu com muita dedicação.

Agradeço a Secretaria Estadual de Educação, por me conceder a bolsa de estudos.

Agradeço a Diretoria de Ensino Leste 2, a Profa. Marília que contribuiu para a realização deste trabalho, “abrindo os arquivos” do CEFAM, e nos acolheu na Diretoria. E também a Profa. Joana, sempre disposta a contribuir.

Agradeço de maneira muito especial aos amigos da Oficina Pedagógica, à Profa. Claudia Reolo que sempre entendeu o difícil processo, e ao Professor

Samuel Primo, que tornou mais suave o nosso caminho, ajudando sempre com a grandeza de um irmão.

Agradeço aos amigos que fiz na Oficina Pedagógica, Sonia Nolasco, Ilda Ferreira, Edson Raimundo, Silvia Santos, Antonio Ferreira, e a todos os mestrandos que ali convivem.

Agradeço aos amigos Davi do Carmo e Sofonias Coelho e Marcelo Marques por todos os momentos de conversa, desde o início do processo até o final do trabalho.

Agradeço ao Mestre Ailton Santos Vieira, amigo que fiz durante o curso, amigo de dúvidas, esclarecimentos e de jornada, a sua ajuda foi sempre muito importante.

Agradeço a todos os respondentes dos questionários, amigos de CEFAM, de geração e de profissão, sem a contribuição de vocês seria impossível realizar este trabalho.

A todos que contribuíram de alguma maneira fica meu agradecimento, pois este trabalho é um esforço coletivo.

MOREIRA, Diego. 2008. *Trajetórias de formação e profissionalização de egressos do CEFAM de São Miguel Paulista*. Dissertação. (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUCSP.

## RESUMO

A proposta deste estudo é investigar a trajetória de formação e profissionalização dos egressos do curso de formação para o magistério oferecido pelo CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério), do município de São Paulo no bairro de São Miguel Paulista, no período de 1997 a 2005, no contexto que segue à promulgação da LDBN 9394/96. Para tanto foram coletados dados durante o período de 2006 e 2007, por meio de procedimentos que incluíram: a) pesquisa e levantamento dos arquivos existentes na Diretoria Regional de Ensino Leste 2, onde se encontram todos os documentos da Unidade de Ensino que oferecia o curso do CEFAM; b) leitura e análise de documentos e c) envio de questionários para os egressos do CEFAM, localizados por meio de e-mail (lista de grupos), por meio de comunicação interna entre as escolas, pelo correio e por contato pessoal e direto com e entre os egressos. Dos 120 egressos localizados foram devolvidos, devidamente preenchidos, 71 questionários. Os dados coletados foram organizados em quadros-síntese que reúnem as informações coletadas e são analisados à luz de autores nacionais e estrangeiros que abordam a temática da formação e profissionalização docente e que forneceram o apoio teórico para a pesquisa: Nóvoa, Garcia, Enguita, Ozga & Lawn, Apple, Huberman, Marin, Giovanni, Guarnieri, entre outros. Os resultados obtidos não permitem afirmar que a formação recebida por esses egressos tenha sido melhor que a oferecida por outros cursos também existentes à época. Apesar das referências feitas pelos egressos do CEFAM de São Miguel Paulista à formação recebida e à própria trajetória profissional serem essencialmente positivas, e em que pese a constatação de que a grande maioria deu continuidade aos seus estudos acadêmicos, permanecendo na carreira do magistério, ou ainda que, em sua maioria, encontram-se efetivos nas redes municipais e estadual, sendo aproveitados da maneira como o próprio projeto previa, ou seja nas redes públicas de ensino – não parece ser possível afirmar que o fato de ser formado no CEFAM dá a esses egressos uma marca diferenciada.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Profissionalização Docente, Trajetórias de egressos do CEFAM.



MOREIRA, Diego. 2008. *Trajectories of formation and professionalization of egressed students from CEFAM of São Miguel Paulista*. Dissertation (Master's Degree in Education: History, Politics, Society). São Paulo: PUCSP.

## ABSTRACT

This work aims to investigate the trajectory of formation and professionalization of egressed students from the teaching formation course offered by CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério – Specific Center of Formation and Improvement of Teaching Skills), of the city of São Paulo in the neighborhood of São Miguel Paulista, from 1997 to 2005, after the promulgation of LDBN 9394/96. Data were collected from 2006 to 2007, by means of procedures which included: a) research and survey of existing registers in the Regional Bureau of Teaching – East 2, where all the documents of the Teaching Unit that used to offer the CEFAM course were; b) reading and analysis of documents; and c) dispatch of questionnaires to the egressed students from CEFAM, located by means of e-mail (group lists), or by means of internal communication among the schools, by mailing and by personal and direct contact with and among the egressed students. From the 120 egressed students located, just 71 questionnaires were returned, properly answered. The data collected were organized in synthesis charts that gathered the collected information and were analyzed according to national and foreign authors that approached the theme of teachers' formation and professionalization and provided the theoretical support to the research: Nóvoa, Garcia, Enguita, Ozga & Lawn, Apple, Huberman, Marin, Giovanni, Guarnieri, among others. The results obtained have not allowed affirming that the formation received by those egressed students has been better than the one offered by other courses that also existed at that time. Even with the mainly positive references supplied by egressed students from CEFAM of São Miguel Paulista according to the formation received and to their own professional trajectory, and even with the evidence that most of the students continued their academic studies, remaining in the teaching career, or yet, most of the students find themselves in permanent and stable jobs in the municipal and state school systems, being used as the project predicted, that is, in the public school systems – it does not seem possible to affirm that the fact of having a degree from CEFAM provides a differentiated status to those egressed students.

**Keywords:** Teachers' Formation, Teaching Professionalization, Trajectories of egressed students from CEFAM.

## SUMÁRIO

<b>Resumo</b> .....	07
<b>Introdução</b> .....	12
<b>Parte 1: O Projeto CEFAM</b> .....	22
1.1. O contexto de criação dos CEFAMs no Brasil.....	22
1.2. As características do Projeto CEFAM .....	27
1.3. O CEFAM no Estado de São Paulo.....	31
1.4. O CEFAM de São Miguel Paulista.....	37
<b>Parte 2: Definição do Referencial Teórico</b> .....	51
<b>Parte 3: Os egressos do CEFAM: Perfil e Trajetória</b> .....	71
3.1. A pesquisa realizada.....	71
3.2. Perfil dos egressos.....	72
3.3. Avaliação da formação.....	83
<b>Considerações Finais</b> .....	93
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	99

## RELAÇÃO DE ANEXOS

<b>Anexo1:</b> Questionário enviado aos egressos.....	102
<b>Anexo1:</b> Roteiro para análise de documentos.....	107

## RELAÇÃO DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Entrada da Secretaria e Portaria de atendimento à comunidade.....	43
<b>Figura 2:</b> Portão de entrada dos alunos.....	44
<b>Figura 3:</b> Área externa da escola.....	44
<b>Figura 4:</b> Área de convivência.....	45
<b>Figura 5:</b> Vista da quadra poliesportiva.....	45
<b>Figura 6:</b> “Jardim de Inverno” .....	46
<b>Figura 7:</b> Área interna circulada pelas salas de aula.....	46
<b>Figura 8:</b> Corredor de acesso às salas de aula.....	47
<b>Figura 9:</b> Pátio da escola.....	47
<b>Figura 10:</b> Palco para as festas e comemorações.....	48
<b>Figura 11:</b> Brinquedoteca.....	48
<b>Figura 12:</b> Sala de aula.....	49
<b>Figura 13:</b> Sala de aula.....	49

## RELAÇÃO DE TABELAS

<b>Tabela1:</b> Perfil pessoal dos professores egressos do CEFAM.....	72
<b>Tabela 2:</b> Perfil sócio-econômico dos professores egressos do CEFAM.....	73
<b>Tabela 3:</b> Perfil cultural: atividades realizadas nas horas vagas pelos egressos.....	75
<b>Tabela 4:</b> Perfil cultural: rotina cotidiana dos egressos.....	77
<b>Tabela 5:</b> Perfil Profissional dos egressos.....	78
<b>Tabela 6:</b> Perfil de Formação após o CEFAM.....	81
<b>Tabela 7:</b> Avaliação da formação pelos egressos.....	84
<b>Tabela 8:</b> O que os egressos consideram que foi mais importante na formação recebida no CEFAM.....	86
<b>Tabela 9:</b> O que ainda falta na formação.....	87
<b>Tabela 10:</b> Perspectivas para o futuro.....	88
<b>Tabela 11:</b> Facilidades e dificuldades encontradas no exercício da profissão.....	90

**[...] Coração de estudante.  
Há que se cuidar da vida.  
Há que se cuidar do mundo.  
Tomar conta da amizade.  
Alegria e muito sonho.  
Espalhados no caminho.  
Verdes, planta e sentimento  
Folhas, Coração, Juventude  
e Fé.**

Milton Nascimento

Música: *Coração de Estudante.*

## INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido alvo de pesquisas nas últimas décadas e é cada vez mais presente, em discursos políticos, discursos veiculados na mídia, e em diversos segmentos sociais que expõem sua preocupação acerca da formação docente.

Contudo, apesar do crescente debate que se estabelece na sociedade e nas instituições responsáveis pela formação e profissionalização dos professores, bem como, nas diversas esferas governamentais que implantam políticas públicas para formação inicial e continuada aos docentes, ainda observamos a necessidade de discutir a formação e profissionalização do professor das séries iniciais da escolarização, pois este ainda é um desafio para sociedade brasileira.

As constantes tentativas de revisão de políticas que pretendem melhorar a qualidade de formação dos professores que atuam nas séries iniciais da educação básica, bem como o esforço de estudos sobre tais mudanças demonstram o quanto é significativo e relevante para educação ter profissionais bem formados para atuar nas escolas de educação básica. Conforme dado que Marin e Giovanni (2004) expõem sobre as décadas de 1980 e 1990:

Os estudos realizados nessa década e na posterior (anos 1990) trouxeram inúmeras informações relativas a tal realidade....Tais crianças estavam, nessa década, submetidas a processo de ensino e aprendizagem com professores, os quais, quando certificados, eram egressos dos frágeis cursos de formação (p.6).

O texto de Giovanni e Marin constata a fragilidade da formação docente para atuar nas séries iniciais da educação básica, que se desdobra em baixos índices de aprendizagem dos educandos, constatados nos estudos relacionados ao trabalho e à formação docente, levados a efeito especialmente nos anos 1980, que se tornam um marco nas discussões sobre a formação docente. Segundo as autoras, os estudos revelam o quanto se altera a profissão a partir de novos projetos de formação docente. Exemplo disso

ocorre, justamente, quando surgem as discussões do projeto CEFAM em nível nacional e, posteriormente, no Estado de São Paulo, como uma alternativa para a formação do professor.

A discussão sobre a formação docente, bem como a crescente necessidade de formação de professores com um novo perfil, também está presente nos cursos de pós-graduação nas universidades, com o crescente número de estudos realizados sobre essa temática, sem no entanto, esgotar-se a discussão, principalmente quando são pesquisados temas relacionados ao processo de profissionalização docente e às trajetórias de formação de professores.

Em levantamento realizado no Bancos de Teses e Dissertações da CAPES – no período de 1996 a 2006 – foi possível constatar 91 referências a estudos sobre profissionalização docente, num filtro que diferenciava a formação de professores para as séries iniciais e 23 referências à profissionalização de egressos dos cursos de formação inicial. Tais dados já indicam a relevância da pesquisa aqui relatada, visto que ainda precisamos descobrir muito acerca das trajetórias dos professores formados, especialmente em cursos resultantes de projeto proposto pelo governo federal, como é o caso dos CEFAMs.

O levantamento bibliográfico realizado para mapear o quadro das discussões, pesquisas e análises já feitas sobre os CEFAMs (e inserir-me nele) mostrou ser este um campo bastante vasto, no entanto com abordagens diferentes da proposta neste projeto.

Uma das pioneiras a pesquisar e escrever sobre o Projeto CEFAM foi a Profa. Margarida Jardim Cavalcante (1992), que recupera todo processo de construção do Projeto CEFAM, evidenciando as bases históricas desse projeto de profissionalização para a carreira do magistério, assim como traz toda lei que fundamentou e legalizou o projeto, com diferentes aplicações, em diversos estados brasileiros, sendo inclusive, um dos textos mais citados por todos os outros trabalhos sobre o CEFAM.

A pesquisa da de Cavalcante (1992) conta com a vasta experiência da autora na constituição do curso. Por ter participado e ocupado posições

políticas relevantes neste processo, a pesquisa tem uma característica histórico descritiva, que narra os fatos, mas não utiliza uma análise teórica clara, fato que não compromete a obra, nem o objetivo que o texto foi proposto. É um texto base para todos os estudos sobre o CEFAM, para compreensão do projeto e da constituição da fundamentação legal para o CEFAM.

O texto é finalizado propondo uma reflexão sobre a formação oferecida no CEFAM e sobre suas propostas pedagógica, política, administrativa e de prática docente, bem como enfatiza a necessidade de construir instrumentos de acompanhamento dos egressos para o constante aperfeiçoamento dos docentes egressos do CEFAM e para constante avaliação do egresso e do projeto.

Ainda constata a autora, que os gargalos da administração e as opções políticas dificultavam o desenvolvimento mais eficaz da proposta para o CEFAM, considerando que as mudanças políticas nas administrações e as ausências de políticas de Estado faziam com que o projeto ficasse à mercê das vontades políticas, perdendo demasiado tempo para resoluções de problemas de caráter imediato.

Publicado dez anos depois, outro texto importante no debate sobre a formação de professores no CEFAM é o da Tese de Doutorado da Professora Marisa Aparecida Pereira dos Santos (2004), que analisa o tipo de prática docente que o CEFAM de Bauru-SP produziu. Ou seja, sua pesquisa aborda, especificamente, o modo como os professores formados no CEFAM de Bauru lecionam, considerando, sobretudo, as concepções teóricas que foram apropriadas durante sua formação no CEFAM.

A autora recupera o debate das concepções teóricas na constituição do projeto, bem como, o histórico do projeto e da implantação do CEFAM de Bauru. Focaliza, especificamente, os aspectos referentes à prática docente dos egressos do CEFAM de Bauru, suas concepções teóricas e a comparação com a concepção do projeto. Além disso, verifica a origem dos egressos, num mapeamento de localização da atuação profissional e conclui que os egressos do CEFAM de Bauru não estão, em sua maioria, atuando na rede pública estadual de ensino. Ao contrário do que previa a proposta original do CEFAM, grande parte desses egressos atuam nas escolas particulares da região.

O texto analisa a formação docente a partir de teóricos como Nóvoa, Sacristán, Charlot, Pimenta e Libaneo. O estudo de Santos (2004) também recupera os principais teóricos utilizados no processo de formação dos alunos do CEFAM, tais como; Freire, Emilia Ferrero, Couisinet e Saviani, para então poder responder a pergunta principal da pesquisa; Que prática produziu? E fundamentada em quais teorias?

A autora conclui que os egressos do CEFAM de Bauru têm uma prática docente diferenciada, consciente e politizada, com um bom preparo metodológico, no entanto revela lacunas e defasagens quanto à formação teórica.

Trata-se, portanto de texto de maior importância para compor o levantamento bibliográfico desta pesquisa, pois sua contribuição teórica e metodológica está em revelar o espaço ou lacuna para realização de pesquisas com egressos, abordando outros aspectos além da prática docente.

A pesquisa, realizada pela Prof. Vânia Lucia Lopes Bertier (1997) analisa dois Cursos de formação para Magistério (CEFAM) na área metropolitana de São Paulo: o primeiro, no Butantã, região centralizada e com determinado grau de experiência em cursos de magistério (pois esta região além de contar com a Universidade de São Paulo, foi palco de outras pesquisas realizadas sobre o CEFAM, fato que gera diferenciais, tanto na concepção, quanto na constituição e prática docente construída nesse CEFAM) e o segundo, em Itapeverica da Serra, com enormes dificuldades estruturais.

A pesquisa de Bertier (1997) recupera a construção histórica do projeto CEFAM, a maneira de organização das escolas e os aspectos de ensino aprendizagem. Trata também da implantação de políticas públicas efetivadas pelos governos estaduais, assim como as concepções histórico/ filosófica/ epistemológica dos educadores do CEFAM.

Por se tratar de uma pesquisa que objetivava a recuperação das concepções teórico-histórico-filosóficas dos docentes envolvidos no projeto pedagógico do CEFAM, cabe destacarmos o trabalho metodológico feito pela autora, que consegue, a partir de questionários e entrevistas, formar os



quadros-síntese que evidenciam a percepção dos educadores sobre o projeto CEFAM.

A esse respeito, é importante salientar que a qualidade do ensino e a boa formação dos futuros professores são percepções recorrentes entre os professores-formadores que lecionavam no CEFAM e, ainda, que dificuldades políticas e até mesmo estruturais se transformavam em impedimentos para a realização de um projeto melhor

Olhar e dar voz aos professores do CEFAM deu a esse trabalho uma característica interessante, pois comprovou a percepção de Cavalcante (1992) sobre as dificuldades administrativas que geravam perdas na sala de aula, ou seja, os entraves político-administrativos também são vistos pelos professores e representam uma dificuldade para o exercício docente. A pesquisa põe em destaque, portanto, a necessidade de se preencher o espaço vazio detectado, de se pesquisar outros aspectos do CEFAM, como por exemplo, a trajetória de formação e profissionalização do egresso do CEFAM.

Também abordando os estudos sobre egressos do CEFAM temos ainda duas pesquisas que tratam do tema e que merecem destaque nesta revisão de estudos: a primeira é a dissertação de Mestrado de Lopes (2000) e a segunda refere-se ao texto de Alves (2001).

A Dissertação de Mestrado da Prof. Valéria Virginia Lopes (2000) analisa três CEFAMs: 02 da Capital e 01 da grande São Paulo (CEFAM Guarulhos; CEFAM Lapa; CEFAM Itaim Bibi). O trabalho remonta aos antecedentes históricos do processo de construção dos CEFAMs citados e pesquisa essencialmente os diferentes rumos dos egressos, comparando dados sobre escolarização, origem social e renda dos egressos dos três CEFAMs.

O trabalho também aborda a representação que o egresso do CEFAM tem da própria formação e a relação que essa formação tem com a qualidade da prática docente do egresso. A pesquisa também recupera a origem dos alunos do CEFAM e qual sua destinação profissional. Embora trate da profissionalização docente de maneira superficial, a pesquisa recupera a memória da formação de um grupo de alunos que atua no magistério, com base em questionários e entrevistas, bem como justifica a importância do

projeto CEFAM para a formação de professores e para uma prática docente diferenciada.

Os dados são apresentados em tabelas que destacam as similaridades e as diferenças dos três CEFAMs, no que se refere à renda e atuação profissional dos egressos. A discussão sobre representação e memória desses egressos fica pouco explícita no trabalho, não utiliza conceitos, ou categorias de análises claras que permitam um debate mais aprofundado sobre a constituição da memória, contudo recupera com clareza a boa lembrança que o egresso tem do período que estudou no CEFAM. Traz também, um quadro comparativo da destinação profissional dos profissionais investigados e constata que a diferença social das regiões e das origens do alunos, transformam-se em diferenças no ingresso em diferentes profissões pelos egressos e na escolha da carreira. Encerra o estudo, apontando um caminho para continuar a investigar trajetórias de egressos.

A pesquisa professor Jaime de Souza Alves (2001), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, consiste num estudo de caso do CEFAM do Butantã, realizado numa abordagem cultural-analítica. A pesquisa, teve por objetivo identificar as representações culturais no CEFAM, por meio da observação. Trata-se de pesquisa de abordagem inédita, na época, contribuindo para o debate sobre a cultura escolar diferenciada constituída nas instituições que ofereciam o curso do CEFAM.

Assim, a pesquisa aqui relatada focaliza, especificamente, o curso de Magistério em nível de Ensino Médio, oferecido por instituições específicas para formar professores, os CEFAMs – Centros de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério. Esses Centros contavam com uma estrutura específica de funcionamento, que incluía, entre outros aspectos: período integral, bolsa de estudos, provas para ingresso, estágios supervisionados, 04 anos de curso. Esses centros, criados em 1987, foram extintos por determinação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 2004. Nesse período foram formadas, só no Estado de São Paulo, aproximadamente 1800 turmas de novos/as professores/as – a grande maioria, é possível supor, atualmente em exercício nas escolas paulistas.

Pretende-se com este estudo descrever e caracterizar as trajetórias de formação e profissionalização dos egressos de um desses cursos – o CEFAM de São Miguel Paulista-SP.

Três eixos de preocupação estão presentes e orientam: a formulação das questões e hipóteses a serem investigadas, a definição dos objetivos, o levantamento e revisão bibliográfica, a busca do referencial teórico, o conjunto das decisões metodológicas, bem como a própria organização deste relato de pesquisa:

- a) A caracterização do Projeto CEFAM.
- b) A trajetória de estudos dos egressos do CEFAM sob estudo.
- c) A trajetória de profissionalização desses egressos do CEFAM.

A pesquisa se propõe a **problematizar** a trajetória de professores/as egressos de um CEFAM específico, o de São Miguel Paulista, considerando sua formação específica para o magistério nas séries iniciais da educação básica. Assim podemos apresentar o **conjunto de questões** norteador da pesquisa:

7. Quanto à caracterização do Projeto CEFAM em geral e em São Miguel Paulista em particular:

Como foi proposto o projeto CEFAM em âmbito federal e no Estado de São Paulo?  
Quais as características específicas do CEFAM de São Miguel Paulista?

b) Quanto à trajetória de estudos dos egressos desse CEFAM:

Qual a continuidade da formação acadêmica desses egressos do CEFAM?  
Ingressaram no Ensino Superior? Em quais cursos? Optaram por licenciaturas ou por outras carreiras não relacionadas ao magistério? Que percepção manifestam acerca da própria formação?

c) Quanto à trajetória de profissionalização:

Qual a trajetória do egresso do CEFAM de São Miguel Paulista, tendo em vista sua formação acadêmica e sua inserção no campo de trabalho? Como o professor oriundo deste CEFAM se insere no campo profissional? Em que condições ingressam? Quais suas condições atuais de trabalho? Trabalham no magistério público (estadual ou municipal), ou na rede particular? Possuem pretensões de assumir cargos técnicos? Quais as principais dificuldades que enfrentam no exercício da profissão?

A **hipótese** a ser investigada refere-se à não continuidade dos egressos do CEFAM na carreira para o qual foram preparados, ou seja, o professor oriundo do CEFAM não permanece muito tempo atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, encaminhando-se para outros segmentos da escolaridade, como ensino fundamental de 5º a 8º séries e o ensino médio, em alguma disciplina específica, segundo a licenciatura cursada durante a graduação.

A pesquisa tem, portanto, como **objetivo**:

- Caracterizar a trajetória de professores/as egressos do CEFAM de São Miguel Paulista.
- Investigar a continuidade da formação acadêmica desses professores/as egressos do CEFAM
- Analisar o processo de profissionalização e as condições de trabalho de egressos que permanecem ou não na carreira docente.

A **metodologia** utilizada incluiu os seguintes procedimentos:

- a definição do universo de investigação desta pesquisa se deu a partir do levantamento de documentos escolares em Banco de Dados existente nos arquivos da Diretoria de Ensino Leste 2 ( à qual se vinculava o CEFAM de São Miguel Paulista) – foram localizados 450 prontuários de alunos egressos desse CEFAM ;
- a partir desse levantamento é que se deu a identificação e localização dos egressos, para a definição dos sujeitos de pesquisa – foram localizados 120 egressos e, desses, 71 responderam ao questionário enviado;
- a coleta das informações fundamentais para responder às questões centrais da pesquisa se deu: a) por meio dos 120 questionários (construídos e testados para essa finalidade específica – ver Anexo 1), enviados via correio, via e-mail, e via sistema de comunicação interna existente na Diretoria Regional de Ensino, aos egressos localizados e b) por meio de análise de documentos (também construído e testa para essa finalidade – ver Anexo 2) que incluíram: legislação específica e documentos produzidos pelo ou para o CEFAM de São Miguel Paulista, disponíveis na escola sede ou na DER a que pertencia.

Cumprе assinalar ainda que a **definição do universo de investigação** – os egressos do CEFAM de São Miguel Paulista de 1996 a 2006 – deveu-se a dois fatores: a) o fato do pesquisador ser egresso deste CEFAM em estudo, tendo vivenciado e compartilhado com sua geração os anseios e dúvidas sobre a trajetória das turmas formadas nesse período, e b) o fato de trabalhar na Diretoria de Ensino Leste 2 e ter acesso a toda documentação referente aos

processos de implantação, funcionamento e encerramento do CEFAM de São Miguel Paulista.

Trata-se, portanto, de um estudo analítico descritivo da trajetória de professores/as egressos do CEFAM de São Miguel Paulista, compreendendo as seguintes etapas:

1. Levantamento bibliográfico realizado tendo em vista a busca de autores/teóricos voltados para o estudo da formação e profissionalização docente;
2. Localização, leitura e análise de pesquisas já realizadas sobre o tema;
3. Descrição e análise da história dos CEFAMs em geral e do CEFAM de São Miguel Paulista, alvo deste estudo em particular;
4. Levantamento e análise de documentos escolares em Banco de Dados existente nos arquivos da Diretoria de Ensino Leste 2, ( à qual se vinculava o CEFAM) para identificação, localização e definição dos sujeitos da pesquisa. Dentro do universo definido de egressos que se formaram de 1997 a 2006, foram levantados 450<sup>1</sup> alunos. Foram tomados como sujeitos da pesquisa, 120 egressos ou 26 % desse total de alunos, escolhidos aleatoriamente, dos anos de 1997 à 2006, no período posterior a promulgação da LDBN 9394/96 até a última turma que se formou no curso;
5. Com base nas leituras realizadas, nas questões, hipótese e objetivos definidos foi construído e testado o questionário enviado aos egressos (ver Anexo 1), instrumento principal para coleta de dados sobre a formação acadêmica e trajetória profissional. O teste do instrumento consistiu em sua análise por pesquisador experiente, a convite da orientadora, bem como em sua aplicação a um egresso do CEFAM que não fez parte do grupo de sujeitos;
6. Os dados foram coletados por meio de envio desse questionário aos 120 egressos, escolhidos aleatoriamente, pelo correio, por lista de e-mail e grupos de internet, por sistema de comunicação interna da Diretoria de Ensino Leste 2 e por contato pessoal, tanto do pesquisador, quanto de colegas egressos que auxiliaram em distribuir os questionários – desses 120 questionários distribuídos foram respondidos e devolvidos 71;
7. Para a organização e apresentação dos resultados, os dados obtidos com a leitura dos documentos, foram mapeados e organizados em tabelas que sintetizam as informações coletadas.

Finalmente, resta acrescentar que o texto apresentado a seguir esta composto das seguintes partes: a primeira apresenta o contexto histórico da criação do CEFAM no Brasil e em São Paulo, bem como descreve as características do CEFAM de São Miguel Paulista. A segunda parte se volta para a definição do referencial teórico, tendo em vista o estudo da temática

---

<sup>1</sup> Para obter este dado, foi considerada a publicação em D.O.E. de todas as turmas formadas de 1997 a 2006, levantada em documentação dos arquivos da Diretoria de Ensino. (Laudas de Conclusão de Cursos)

formação e profissionalização docente. Na terceira parte encontram-se descritos e analisados os resultados da pesquisa realizada. Finalmente encerram a Dissertação algumas considerações finais colocando em destaque os principais achados da pesquisa.

## **PARTE 1**

### **O PROJETO CEFAM**

#### **1.1. O contexto de criação dos CEFAMs no Brasil**

No final dos anos 1960 ficam evidentes as novas concepções político-pedagógicas para educação brasileira. Num cenário de ditadura militar e de constantes manifestações e lutas para reforma da educação básica e do ensino superior, a educação entra na pauta dos debates em todas as instâncias. No entanto, ao final dos anos 1960 e início dos anos 1970 são marcados por um modelo tecnicista, privilegiando a racionalidade técnica para formação de mão de obra e atendimento da crescente demanda da indústria brasileira.

Segundo Bolanho 1995:

(...) idéias lançadas nos anos 70, que faziam da escola um aparato burocratizado, com propostas tecnicistas a respeito da educação, isto é, treinamento de professores, para ensiná-los a manejar determinados instrumentos de ensino, e não, formação global do indivíduo tendo como preocupação um embasamento teórico sólido (p.38).

A lei 5692/71 cria a HEM e desmonta a escola normal, bem como toda a identidade até então construída. Segundo Tanuri (2000):

A lei 5692/71 que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo grau, transformou-o numa das habilitações deste nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim a tradicional

escola normal perdia o “status” de nível de escola e, mesmo, de curso, diluindo-se em uma das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM) (p. 80).

A alteração sofreu inúmeras críticas, pois fragmentava o curso, adequava-se às diferentes regiões, mas nivelava por baixo, deixando lacunas na formação dos professores.

Segue Tanuri (2000):

Essa fragmentação do curso refletia a tendência tecnicista, que acabou por conduzir a grande diversificação das disciplinas, específicas de cada habilitação, por exemplo, Psicologia da Criança, Psicologia do desenvolvimento do Pré Escolar, Problemas da Aprendizagem-, e a um evidente prejuízo no que diz respeito as questões concretas da escola de 1º grau (p 81).

As críticas acerca da Habilitação Específica para o Magistério continuaram. Tanuri (2000) segue a crítica:

Inúmeros trabalhos sobre o assunto são unânimes em apontar o “ esvaziamento”, a “desmontagem”, a “desestruturação”, a “perda de identidade” ou a “descaracterização” sofrida pela escola normal no período, tendo –se vislumbrado, inclusive sua desativação, nos anos imediatamente posteriores a reforma, devido a queda considerável de procura, ao fechamento de inúmeros cursos, paralelamente ao descaso de políticas nacionais e estaduais (p.21).

Segundo a mesma autora, no final dos anos 1970 começam a emergir movimentos populares, movimentos eclesiais de base, movimentos sindicais e uma crescente parcela da sociedade organizada passa a questionar as instituições do Estado e tentar resistir, mesmo que de maneira discreta, considerando ainda, os poucos instrumentos de resistência democrática frente à censura e aos ditames do regime militar. Num período, em que as relações entre os setores sociais não eram sempre harmoniosas, os



conflitos de interesses ideológicos marcam os debates no campo educacional, especialmente no que se refere ao projeto de formação de professores.

Neste contexto o Estado estabelece o I Plano Setorial de Educação, na esteira da Lei 5692/71. Esse I Plano, projetado para o período de 1972 a 1974, constitui um forte investimento em três principais projetos, que são: Habilitação, Atualização e Aperfeiçoamento dos Recursos Humanos – todos pensados para o ensino de 1º grau.

Contudo, conforme Cavalcante (1994a) é no II Plano Setorial de Educação que se estabelece como objetivo geral a universalização da educação primária:

Esse plano estabeleceu como objetivo geral, para o ensino de 1º grau, a universalização progressiva, definindo como meta, até 1980, a escolarização de 90% da faixa etária de 7 a 14 anos (p. 52).

É a partir destas definições que começa a implementação de um projeto de formação de professores, no sentido de revitalizar as então Escolas Normais, para capacitar melhor o docente que executaria tal projeto.

Nos anos 1980, com a abertura política, a evidência do fim do governo militar, os movimentos de resistência e reivindicações crescem e as discussões sobre a democratização se tornarão um dos pilares para a construção da “nova escola brasileira”.

É elaborado, então, segundo Tanuri (2000), o III Plano Setorial da Educação, que compreende o período de 1980 a 1985 e que mantém o objetivo de valorização dos recursos humanos para o magistério, estabelecendo a Educação Básica como prioridade no processo de desenvolvimento da sociedade e contemplando, ainda, as áreas rurais e as periferias urbanas.

Tendo em vista as duras críticas à formação docente, o CENAFOR, em 1986, publica documento que sintetiza a crítica no período a cerca das HEMs:

Dispersa no meio de tantas outras, a habilitação ao magistério assumiu caráter propedêutico e descaracterizou-se: se antes de 1971 o curso era acusado de hipertrofiar os aspectos instrumentais, em detrimento do conteúdo básico, geral e específico. O magistério continua entre as habilitações fracas em conteúdo científico, ao mesmo tempo que abriu mão de suas antigas exigências de seus aspectos instrumentais. A antiga sistemática do magistério primário em escolas normais foi destruída, e, em seu lugar, nasceu um padrão em quase tudo incompetente. A Habilitação para o Magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular (Tanuri, 2000, p.22).

Além destas críticas existia o debate sobre a dicotomização da formação docente, no que se referia à evidente separação entre teoria e prática, o conteúdo e o método, o núcleo comum e o profissionalizante, o desprestígio social do curso, a inadequação dos docentes. Entre essas críticas destacava-se, sobretudo, a ineficiência das aulas de estágio, que não oportunizavam vivência de regência para o aluno-professor. Nas palavras de Tanuri (2000):

Aos problemas pertinentes à realização de Estágio de prática de ensino. A esse respeito, apesar de toda proclamação a respeito da função integradora da Prática de Ensino e das prescrições legais no sentido de que ela inclusive a observação, a participação e a regência, eram comuns as referências de que os estágios em geral se restringiam a observação e de que vinham sendo cumpridos apenas formalmente (p. 82).

Frente a tantos problemas e críticas, o terceiro Plano Setorial estabelece linhas de trabalho específicas. Segundo Cavalcante (1994<sup>a</sup>), as linhas de trabalho definidas por esse Plano foram:

- Aperfeiçoamento e atualização dos professores que atuam no magistério
- Definição do perfil do profissional que trabalha com as séries iniciais do 1º grau e na educação pré-escolar.
- Incentivo à identificação e promoção de experiências e pesquisas sobre alfabetização e séries iniciais.

- Acompanhamento sistemático do egresso da habilitação do magistério.
- Aproveitamento de escolas como centro irradiador de experiências e inovações educacionais.
- Avaliação dos currículos da habilitação magistério e levantamento de alternativas para sua eficiência e eficácia.
- Abertura de escolas que oferece habilitação magistério para a realização de atividades que promovam a comunidade em que está inserida.
- Valorização do magistério, por intermédio da previsão de incentivos funcionais, remuneração condigna, respeito profissional à carreira do magistério.
- Maior nível de profundidade, à parte de educação geral nos cursos de magistério, considerando a continuidade de estudos e a formação dos professores.( p. 55)

Após inúmeras reuniões entre técnicos do MEC, representantes das Secretarias de Educação dos Estados, bem como educadores, constrói-se um movimento em âmbito federal e estadual, com discussão de projetos, pesquisas e propostas de ação, freqüentemente denominados de “revitalização do ensino normal” ( Tanuri 2000). Entre essas propostas destaca-se a referente ao projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério – CEFAM.

Para Tanuri (2000), o projeto criado em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções, de modo torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais

Para os envolvidos neste projeto fica definido que os estados interessados em executar as propostas do MEC para uma alternativa aos cursos de magistério contariam com suporte técnico e financeiro. Os primeiros estados a participar foram: Alagoas, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Devido à boa repercussão do projeto logo foram seguidos pelos Estados da Bahia, Pernambuco e Piauí. E assim inicia o Projeto CEFAM em 06 estados brasileiros, com um total de 55 unidades.

Em 1987, por intermédio do projeto de “Consolidação e Expansão dos CEFAMs” os Centros foram estendidos a mais nove estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, de modo a atingir 120 unidades em 1987, com 72.914 matrículas (Tanuri, 2000).

## **1.2. As características do Projeto CEFAM**

O Projeto CEFAM não foi uma idéia que criava uma nova escola de magistério, mas foi uma alternativa para contemplar a necessidade de um novo formato para a habilitação ao magistério, que garantisse qualidade na formação inicial dos professores e provesse acompanhamento para a continuidade da profissionalização desses professores, fazendo com isso, que se chegasse a um bom nível de formação dos educandos das séries iniciais da escola básica.

Mas a criação do projeto também foi marcada por críticas e um intenso debate sobre o oferecimento do curso de magistério em nível superior e a extinção dos antigos cursos normais, conforme esclarece Bolanho (1995):

As HEMs representam um equívoco na realidade educacional brasileira, salvo raras exceções, os cursos superiores deveriam cobrir esta deficiência (p. 77)

Se havia parcela de educadores que defendiam o magistério apenas em nível superior, existia também uma parcela representativa que acreditava na formação dos professores em nível médio, desde que fossem melhorados os cursos e apresentada uma nova matriz curricular, com um novo formato de curso, acompanhando o docente em sua prática pedagógica e oferecendo subsídios para sua atuação. Sobre isso Bolanho (1995) afirma:

(...) a descaracterização dos cursos normais também em nível superior, pois tornam-se propostas inadequadas para o ensino do magistério no curso de Pedagogia (p. 85)

Segundo Cavalcante (1994b), os anos 1980 são marcados por inúmeros debates e tentativas de encontrar caminhos para melhorar a formação docente e é neste contexto que a proposta do CEFAM é contemplada, propondo em seus objetivos:

1. Funcionar como elo permanente de reflexão sobre a prática educativa em diferentes graus, níveis e modalidades de ensino, promovendo a articulação entre esses e a comunidade. A articulação deve abranger escola pública e privada, urbanas e rurais, e entidades comunitárias que desenvolvam qualquer tipo de prática educativa sistemática ou informal.
2. Realizar pesquisas, experimentos, estudos, demonstrações, produção de material didático, assim como o apoio e o acompanhamento destas atividades realizadas por outras instituições.
3. Criar e manter o fluxo de educação permanente através da atualização e aperfeiçoamento constante de seus egressos e dos demais oriundos de Escolas normais onde o CEFAM está inserido. Esse processo envolve pesquisa de acompanhamento de egresso, no sentido de atender a comunidade, conforme a demanda, em programação de aperfeiçoamento e atualização.(p.63).

A proposta de uma nova escola de magistério, com marcas bem definidas pelo cenário político dos anos 1980 fica explícita, portanto, na constituição do projeto dos Centros, tal como:

O CEFAM deverá contribuir para a qualificação de um profissional com competência técnica e política, comprometido com o social e capaz de atender as demandas da escola, e capaz de atender as camadas populares, em sua maioria clientela da escola pública (Cavalcante, 1994<sup>a</sup>, p. 64)

Isso mostra o caráter político do discurso pedagógico que marca as discussões dos anos 1980 e, conseqüentemente, marca a concepção do Projeto CEFAM.

A implementação do projeto se deu respeitando as diferenças regionais e tentando apenas nortear com princípios o que seriam os pilares do projeto, dando liberdade para cada Secretaria de Estado da Educação discutir e implantar suas unidades de CEFAM. Ainda assim é importante ressaltar que não se tratava da criação de um novo espaço, ou de uma nova unidade escolar, mas sim de uma proposta que ressignificava o magistério no 2º grau, aplicando a estas escolas um acompanhamento e uma proposta específica de trabalho.

Tanuri (2000) aponta as características que deveriam diferenciar a qualidade da formação dos professores nestes Centros de Formação:

(...) Enriquecimento curricular, articulação entre as disciplinas,, exame seletivo para o ingresso ao curso de formação, com início da habilitação já a partir da 1ª série do segundo grau; trabalho co-participativo com as universidades e com o ensino pré escolar e de 1º grau; desenvolvimento de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática; trabalho coletivo na planejamento e na execução do currículo; funcionamento em tempo integral, com um período dedicado as atividades regulares do currículo e outros de enriquecimento e estágio; recuperação ou criação das escolas de aplicação; remodelação dos estágios, de modo a funcionarem como atividade integradora (p.83).

Além das características já elencadas sobre o Projeto CEFAM, também foi objeto da sua preocupação a qualidade com a alfabetização dos futuros alunos de seus egressos, ou seja, era prioridade uma formação específica que habilitasse os professores formados no CEFAM a serem bons alfabetizadores. Assim nasceu o sub-projeto *Ajudando a Vencer*.

Com este subprojeto, especificamente, o CEFAM tentou garantir um dos seus principais objetivos – o de contribuir para alfabetização dos alunos e diminuir os índices de repetência nas séries iniciais de escolarização.

Para realização do Sub Projeto *Ajudando a Vencer* foram efetivadas iniciativas como a de monitoria em classes de alfabetização, que proporcionava

ao aluno –mestre a oportunidade de vivenciar e contribuir ,com sua atuação, no processo de ensino aprendizagem do aluno.

Embora tenha tido uma duração muito curta, comparada ao tempo que o Projeto CEFAM durou, o Projeto *Ajudando a Vencer* deixou uma característica específica na identidade do CEFAM, qual seja: a preocupação com a formação de professores alfabetizadores.

No que se refere às características principais do CEFAM há que se ressaltar aquelas que foram fundamentais para a construção de uma escola de magistério que, muitas vezes, ainda hoje, é lembrada e reconhecida por suas qualidades.

Vale lembrar, por exemplo, que o CEFAM não possuía prédio próprio, o que dava ao projeto a necessidade de firmar parcerias com escolas de Ensino Fundamental, tentando reconceber a idéia de Colégio de Aplicação. É claro que esta característica nem sempre foi harmônica, pois implicava em dividir espaços e, principalmente, concepções pedagógicas, visto que o CEFAM possuía uma proposta alternativa e, portanto, inovadora, como lembra Cavalcante (1994 a).

O CEFAM também oferecia o curso em período integral, o que lhe conferia outra característica diferenciada em seu formato: era possível acompanhar os estágios e fornecer melhor formação pedagógica aos alunos-mestres. Nas palavras de Cavalcante (1994 a):

(...) o regime de tempo integral para os alunos dos cursos de habilitação magistério constitui fator de maior importância para sua adequada formação teórica-prática... ( p. 71).

Ainda assim, embora fosse marcado por grandes esforços de muitos educadores para construir uma proposta que efetivamente melhorasse a formação dos professores, o projeto CEFAM, nos diferentes estados em que foi implantado, sofreu algumas críticas acerca da continuidade das concepções iniciais. Cabe destacar, que essa marca da descontinuidade política (a exemplo

do MEC, que no período de 1985 a 1989 sofreu mudança de cinco ministros) deixou lacunas para a melhoria na implantação e desenvolvimento do projeto.

### **1.3 O CEFAM no Estado de São Paulo**

Implantado com base em um acordo com o MEC, o CEFAM de São Paulo trouxe um diferencial que deu ao projeto uma grande visibilidade, além, é claro, de criar possibilidades reais de atender a alunos oriundos das camadas populares. Ou seja, o CEFAM paulista instituiu uma bolsa trabalho no valor de um salário mínimo vigente à época. Considerando que o ensino era integral e que os alunos eram, obrigatoriamente, 95% oriundos de escolas públicas a bolsa de estudos fez com que o Projeto assumisse grande visibilidade, além de garantir a permanência, em regime integral do aluno, possibilitando o aprofundamento teórico – prático e garantido os estágios.

Sobre esse perfil da clientela e sobre essa oferta de bolsa trabalho, assim se refere Cavalcante (1994<sup>a</sup>):

A clientela atendida pela rede pública nos cursos de formação é constituída em sua maioria, de pessoas carentes que estudam e trabalham para complementar a renda familiar, necessitando, portanto, de bolsa remunerada para se dedicarem a sua formação profissional... (p.83).

Nas unidades paulistas essa bolsa de estudos, numa parceria com o governo estadual, fez com que aumentasse a procura por vagas nos CEFAMs. Frente a esta realidade o CEFAM se viu obrigado a realizar provas para seleção de ingressantes, fato que aumentou a concorrência e, conseqüentemente, trouxe alunos mais preparados para compor o corpo discente.

A esse respeito, vale observar, a seguir, o decreto do Governo do Estado de São Paulo n. 28.089, de 13 de janeiro de 1988, que criou o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério:



Considerando-se:

A necessidade de recuperar a especificidade da formação do professor das séries iniciais do ensino de primeiro grau e da pré escola;

A importância da Habilitação específica para o Magistério na formação integral do professor;

A necessidade de garantir a efetiva realização do estágio ao longo do curso de Habilitação para o Magistério;

A necessidade de se garantir a melhoria da qualidade do ensino através do aperfeiçoamento constante do pessoal docente;

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

I – dar prioridade na efetiva formação dos professores da pré escola até a 4ª série do 1º Grau;

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

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

Artigo 3º - As despesas decorrentes da execução deste decreto correrão por conta das dotações consignadas no orçamento programa vigente.

Artigo 4º - Serão concedidas bolsas de estudos a alunos do Centro na forma a ser regulamentada.

Artigo 5º - Compete ao Secretário de Educação baixar normas complementares para execução deste projeto.

Artigo 6º - Este decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Após a publicação desse Decreto, a Secretaria Estadual Paulista de Educação publica a Resolução SEE-SP n. 14/88, para regulamentar a instalação dos Centros e dispor sobre a instalação e funcionamento dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério, considerando a necessidade de:

Recuperar a especificidade dos cursos de formação para o magistério e colaborar para suprir as deficiências do atendimento às séries iniciais de escolaridade na rede estadual de ensino;

Oportunizar aos alunos trabalhadores e demais concluintes do 1º grau da rede pública um curso de formação de professores de boa qualidade em período integral;

Oferecer programas de aperfeiçoamento dos docentes que atuam na rede pública estadual de pré escola à 4ª série do 1º grau e nos cursos de Habilitação Específica para o Magistério;

Coordenar ao nível regional os estudos e as ações sobre a Habilitação Específica para o Magistério.

Seguem, na íntegra, os 17 artigos dessa Resolução :

1º - Ficam instalados, a partir de 8 de fevereiro de 1988, 18 Centros Específicos de Formação de Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAMs) sendo 1 em cada Divisão Regional de Ensino e 1 na Divisão Especial de Ensino de Registro.

Parágrafo Único – A instalação de novos CEFAMs dependerá de estudos feitos pela CENP e sua autorização ficará sujeita aos pareceres técnicos dos órgãos da Secretaria.

Artigo 2º - No primeiro ano de funcionamento cada CEFAM oferecerá 120 vagas para a 1ª série do curso de formação de professores e dará início ao programa de aperfeiçoamento para os docentes da Habilitação Específica para o Magistério.

Artigo 3º - Os CEFAMs atenderão a alunos concluintes de 1º grau, sendo 50% de suas vagas destinadas a alunos oriundos do período noturno de escolas públicas.

Artigo 4º - Os alunos matriculados no CEFAM terão direito a uma bolsa de estudos correspondente ao valor de um salário mínimo vigente durante os 4 anos do curso.

§ 1º - salvo em condições excepcionais , os alunos que ficarem retidos em qualquer uma das séries do curso de formação, perderão o direito de renovação da matrícula no CEFAM e serão transferidos para escolas comuns, da rede estadual, em curso de 2º grau com Habilitação Específica de Magistério.

§ 2º - em caso de desistência ou transferência para escola comum o pagamento da bolsa será cancelado.

§ 3º - a critério de CEFAM e da DRE poderá ser exigida dos alunos desistentes e/ou transferidos, restituição ao Estado do valor da bolsa recebido até a data que se configure o processo de desistência ou o pedido de transferência.

Artigo 5º - O CEFAM poderá contar com elementos de diferentes atividades , além dos docentes e especialista em Educação.

Artigo 6º - Caberá ao Diretor da Unidade Escolar onde for instalado o CEFAM que trata esta Resolução, todas as providências necessárias ao seu funcionamento, devendo adotar as medidas cabíveis para este fim.

Artigo 7º - No caso do CEFAM ser instalado em local diverso da Unidade Escolar, a direção será exercida pelo responsável pela coordenação pedagógica de que trata o artigo 8º desta resolução.

Parágrafo Único – Fica a Divisão Regional de Ensino encarregada de adotar as medidas necessárias para suprir os CEFAMs instalados nas condições previstas deste artigo, de pessoal administrativo necessário para seu funcionamento.

Artigo 8º - A coordenação pedagógica do CEFAM será exercida por um docente ou especialista em Educação, que seja Licenciado em Pedagogia ou que tenha Mestrado ou Doutorado na área de Educação.

Parágrafo Único – Além do requisito previsto no “caput” deste artigo será exigida a habilitação em Administração Escolar na situação prevista no artigo anterior.

Artigo 9º - Os docentes que atuarão no CEFAM será pré selecionados pela DRE, conforme critérios estabelecidos pela equipe de supervisão pedagógica de DRE e pela CENP.

Artigo 10º - Poderão ser afastados juntos aos CEFAMs, nos termos do inciso II e § 1º do artigo 64 da Lei da LC 444/ 8, docentes e especialistas de educação, do quadro do magistério, com as habilitações exigidas para o cargo que irão desempenhar.

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

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

Artigo 11º - O CEFAM poderá contar com pessoal docente a ser admitido nos termos do inciso primeiro do artigo 1º da Lei 500/ 74.

Artigo 12º - Ao titular de cargo poderão ser atribuídas aulas a titulo de carga suplementar.

Artigo 13º - Os CEFAMs obedecerão as normas gerais do Regimento comum das Escolas Estaduais de 2º grau até que se faça necessário adendo regimental ou regimento próprio a ser submetido ao Conselho Estadual de Educação.

Artigo 14º - Compete a CENP estabelecer diretrizes e realizar acompanhamento e controle sobre:

1. Proposta pedagógica do curso de formação de professores dos CEFAMs.

2. Programas de Aperfeiçoamento dos docentes da Habilitação Especifica de 2º grau para o Magistério.

Artigo 15º - Às Coordenadorias de Ensino – CEI ou COGSP- compete o acompanhamento ou controle das atividades dos CEFAMs através das Divisões Regionais de Ensino.

Artigo 16º - Caberá a CENP elaborar instruções complementares para a execução desta resolução.

Artigo 17º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

O CEFAM de São Paulo torna-se, assim, referência na formação de professores a partir do reconhecimento de sua experiência como bem sucedida, pela própria comunidade acadêmica. Exemplo disso está na recomendação feita em documento do IV Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores, realizado em 1996, na cidade de Águas de São Pedro-SP, pelo Grupo de Trabalho de Formação de Educadores para séries iniciais. Nesse documento, no item que concerne à indicação de instituição para formar professores há a indicação explícita:

O grupo conclui que essa formação do professor reflexivo só ocorrerá em Centros de Formação Específicos que assegurem as condições já assinaladas. Assim propõe que, a partir da avaliação e discussão de experiências bem sucedidas, tanto no 2º grau – CEFAM – quanto no 3º grau – Pedagogia – os Centros incorporem os sucessos obtidos por essas experiências, ampliando-as (Águas de São Pedro, IV CEPFE, p.2).

Muito embora o CEFAM em São Paulo tenha obtido sucesso inquestionável, também sofreu críticas no que se referia à formação dos professores que atuavam nos Centros, bem como quanto ao acompanhamento e aproveitamento de egressos pela rede pública de ensino. A esse respeito, ainda houve esforço para criar uma legislação que minimizasse as diferenças que prejudicavam a formação docente. Conforme Tanuri (2000):

Em São Paulo, a secretaria desenvolveu uma série de ações que culminou com a reforma da HEM, modificando-se sua estrutura básica em conformidade com algumas medidas consensuais entre os educadores. Assim eliminou-se a compartimentação no interior do curso, organizando-o em um só bloco, com vistas a preparação do professor da pré escola à 4ª série do 1º grau, procurou-se resgatar a especificidade do curso, definindo-se seu início já a partir da 1ª série do 2º grau; recuperou-se a unidade de alguns componentes curriculares, antes fragmentados em função dos “aprofundamentos”; ampliou-se os conteúdos destinados à instrumentação pedagógica (p.84).

Ainda assim foram acrescentadas condições já reivindicadas há muito tempo pelos educadores, tais como: a presença de um coordenador pedagógico por unidade de CEFAM, o pagamento de horas de trabalho pedagógico e horas atividades aos professores, bem como maiores investimentos em recursos materiais e didáticos.

Também a respeito do CEFAM de São Paulo, Gatti ( 2000) o define como sendo uma iniciativa de grande porte na direção de introduzir um diferencial nessa formação. Essa autora sintetiza as ações dos CEFAMs de São Paulo da seguinte maneira:

- a) Recuperação da especificidade da formação do professor das séries iniciais de escolaridade através de uma reordenação e integração do quadro curricular. Isto se obteve pela distribuição mais equilibrada entre a parte comum e a parte diversificada do currículo, com redistribuição geral da carga horária geral do curso; maior especificidade da área de didática , com alocação de cargas horárias para o desenvolvimento dos conteúdos e metodologias próprias para a formação da criança pré escolar e das séries iniciais, com destaque para alfabetização; unificação dos componentes curriculares pertencentes a uma mesma área, para evitar atomização dos conhecimentos. O enriquecimento curricular foi grande.
- b) Fixou-se a obrigatoriedade integral de 4 anos, o que evita que alunos dos mais diversos cursos se transfiram para esta habilitação nas ultimas séries, apenas fazendo uma terminalidade superficial e aligeirada. O entendimento é, como se lê nos documentos, que “ um curso profissionalizante como o da Habilitação do Magistério é uma peça articulada como unidade intrínseca e com objetivos de formação a serem alcançados ao seu final”, conforme Del. 30/87.
- c) O estágio é uma atividade desenvolvida desde o inicio do curso. Para a concretização disto, professores e alunos trabalham em tempo integral, devendo os alunos cumprirem 300 horas/ano de estágios supervisionados em pré escolas e escolas públicas de ensino fundamental. Aos alunos é oferecida uma bolsa de estudos. Esta bolsa visa dar oportunidade aos que tem necessidade de trabalhar, como condição de sobrevivência, de optarem de fazer este curso de melhor qualidade.
- d) Visando atrair e manter bons profissionais para os CEFAMs, dado que sem bons formadores de professores nenhuma outra intervenção curricular se concretiza, um conjunto de medidas foi

proposto, como a presença de um coordenador pedagógico, a previsão de pagamento de horas-aula mais hora-atividade e horas de trabalho pedagógico, disponibilização de recursos materiais e didáticos para instrumentalizar o professor. Ponto importante quanto a este aspecto é que a inscrição, seleção e classificação de coordenador pedagógico e corpo docente é coordenada pelo Grupo de Implementação, mediante apresentação de proposta de trabalho. (p. 85).

Enfim, segundo Gatti, os CEFAM de São Paulo, mesmo possuindo lacunas e necessidade de melhorias demonstram que as avaliações procedidas sobre seu desempenho mostram muito mais aspectos positivos do que negativos. Nas palavras da autora: “(...) É uma proposta que tem suas qualidades reafirmadas”.

#### **1.4 O CEFAM de São Miguel Paulista**

O CEFAM de São Miguel Paulista surge após um esforço conjunto de professores e dirigentes para trazer as unidades do CEFAM para Zona Leste da Capital. Assim, são implantados nos bairros de São Miguel Paulista, de Artur Alvin e Itaquera, bem como também foram implantados os CEFAMs das cidades de Guarulhos, Suzano e Mogi das Cruzes.

Esta implantação ocorreu a partir da organização de diversas Diretorias Regionais de Ensino que entendiam ser importante o projeto na região. Após inúmeras reuniões de Supervisores e Diretores foi elaborado um projeto que viabilizava a instalação dos CEFAMs na região.

O CEFAM de São Miguel Paulista passou por duas sedes: a E.E. Rev. Tércio de Moraes, nos anos de 1991 a 1994 e, posteriormente, na E. E. Ataúpho Alves, numa passagem rápida de 1994 e início de 1995, logo após, se fixou na E. E. Eng<sup>o</sup> Hugo Takahashi, onde permaneceu até o término das suas atividades em 2005.

Para ampliar informações sobre essa unidade específica do CEFAM foi possível realizar conversas com professores e diretores deste período, ainda atuantes na rede de ensino estadual, nas quais esses profissionais relataram

as inúmeras tentativas de obter um local mais apropriado para instalação do CEFAM de São Miguel Paulista, com participações e manifestações dos alunos das turmas de 1993 e 1994. Tal reivindicação conflitava, no entanto, com a opção do projeto de não possuir sede própria, conforme indica o Parecer 30/87 do Conselho Estadual de Educação, que estabelecia os critérios para as Escolas que se transformassem em Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério – CEFAMs:

- a) Facilidade de acesso ( escolas situadas em corredores de trânsito, avenidas centrais, próximas a estações de Metrô, ou estações rodoviárias ) – ainda que preveja conceder aos alunos auxílio transporte.
- b) Localização – escolas situados em regiões onde exista precariedade de atendimento aos alunos das séries iniciais do 1º grau por falta de professores, remoções freqüentes e formação deficiente destes profissionais.
- c) Escolas que apresentam ociosidade no período diurno.
- d) Deverão ser evitadas as chamadas “escolas tradicionais” pelo simples fato destas já desempenharem a contento seu papel de formação de educadores.

(...)

Da organização do pessoal

- a) Os Centros funcionarão em escolas já existentes. Neste caso o Diretor da escola será também o Diretor do Centro. Cabendo a ele todas as providências para seu perfeito funcionamento.

Este “detalhe” da legislação causou algum desinteresse na maioria dos Diretores, pois os obrigava a dirigir uma nova escola, além de ter que providenciar toda sua estrutura para funcionamento.

O CEFAM também necessitava estar sempre alocado em escolas estaduais que ofereciam os cursos das séries iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de relacionar os/as estudantes do magistério com a realidade em que atuariam depois de formados.

Além disso, essa opção também se justificava em face da necessidade de realização, pelos alunos-mestres, dos estágios supervisionados – conforme consta no Plano Gestão / 2003 do CEFAM de São Miguel Paulista<sup>2</sup>:

#### Estágio Supervisionado 3º e 4º anos

##### Objetivos:

Elaborar e executar atividades organizadas, relacionadas aos conteúdos selecionados para o Ensino Fundamental do Ciclo I. Conhecer as etapas do desenvolvimento infantil. Conscientizar e instruir os futuros educadores sobre a importância da inclusão de crianças com necessidades especiais em escola regular. Adquirir conhecimento teórico e prático, através de Projetos que acontecerão nas Unidades Escolares onde acontecerão os estágios.

##### Conteúdos:

Plano de Aula  
Ética e postura profissional  
Postura : Educador e Educando  
Estágios em Educação Infantil, Ensino Fundamental Ciclo I e em salas de crianças com necessidades educacionais especiais  
Projetos organizados pelos educandos, sob a orientação do educador responsável pelos mesmos.

A Escola Estadual Hugo Takahashi atendia apenas o Ciclo I do Ensino Fundamental e possuía também turmas de Educação Especial – outra razão que justificou a ida do CEFAM para essa unidade.

Nesse mesmo Plano de Gestão, a caracterização da clientela escolar delinea o seguinte perfil dos alunos/as-mestres:

(...) A clientela escolar recém chegada necessita de um grande trabalho de conscientização e integração ao sistema de ensino que a escola oferece: permanência em período integral, trabalho com projetos, aplicação da Bolsa de Estudos para fins escolares. De maneira geral são bastante críticos,

---

<sup>2</sup> O Plano Gestão é um documento trienal entregue á Diretoria de Ensino, que compõe toda a caracterização da escola bem como os projetos a serem desenvolvidos durante este período.



questionadores dos seus direitos, participativos e interessados em adquirir conhecimentos.

Verifica-se que os alunos são de vários níveis sociais, sendo para muitos, o recebimento da bolsa de estudos, o recebimento de grande valia.

Ainda no documento de Plano Gestão/2003 apresentam-se as seguintes metas de trabalho:

Para 2003 esperamos:

Melhor índice de aproveitamento de alunos.

Desempenho quantitativo e qualitativo no ENEM para as séries participantes.

Reduzir o numero de evasão para todas as séries.

Conscientizar e envolver os alunos de 2º série do Ensino Médio para a importância do curso.

E em seguida encontramos as ações previstas para atingir essas metas:

Conscientizar a comunidade escolar sobre as reais meãs do curso para melhor aproveitamento no processo de ensino aprendizagem;

Conscientizar nossos educandos da importância do papel do futuro educador, como agente de transformação de uma sociedade;

Acompanhar o dia a dia do aluno numa avaliação efetivamente continua, analisando os resultados obtidos;

Fazer uso das aulas de enriquecimento curricular para sana as dificuldades verificadas nos alunos iniciantes do curso;

Integrar alunos e professores nos projetos desenvolvidos;

Incentivar os alunos a participarem do ENEM para verificação de sua aprendizagem para continuidade dos estudos;

Trabalhar e elevar a importância dos estudos e do papel que irão desempenhar na sociedade atual;

Envolver os alunos ingressantes para a importância do curso, iniciando o projeto “Despertar do Professor”.

O CEFAM de São Miguel Paulista, também realizava inúmeros projetos anuais. No Plano Gestão de 2003 constam alguns como por exemplo:

### Projeto Dias das Mães:

#### Justificativa:

Tendo em vista a desagregação familiar, este projeto tem como meta resgatar o convívio familiar e entre família – escola, preparando momentos onde seja feita uma reflexão sobre o importante papel da mãe na família.

Embora a formação deste aluno não seja do papel único e exclusivo da escola, compete a escola ser um espaço onde estes valores são presentes e se efetivem no dia a dia com aluno, afinal algumas coisas não são aprendidas mas, apreendidas, na relação com o outro e inseridas no rol de atitudes e habilidades.

Acreditamos ainda que o resultado deste trabalho deverá desencadear uma ação da comunidade com a escola, ou seja, a comunidade terá espaço para manifestar sua apreciação pela escola, onde ela tem seu espaço e é representada pela valorização da família com ações integradoras.

#### Objetivos:

Resgatar a importância da família

Propiciar momentos para que os alunos mostrem suas iniciativas para participação e cooperação entre as séries.

Integrar escola e comunidade, proporcionando o acesso a atividades culturais.

Usar criatividade e seqüência de idéias na organização do evento.

O Projeto do Dia das Mães parece ter se tornado uma das tradições do CEFAM de São Miguel Paulista (pois, segundo o Plano de 2003 ele acontecia já há muitos anos) e um dos seus pilares era a homenagem pública às mães, considerando a participação das mães na escola.

Essa festa dedicada às seguia uma dinâmica específica de organização e funcionamento, com divisão das tarefas entre os/as alunos/as e professores/as do CEFAM, por séries, claramente definidas no Plano de Gestão/2003, tais como:

1º anos: responsáveis pela limpeza da escola, antes e depois do Evento.

2º anos: responsáveis por toda parte referente a alimentação, desde o preparo até servir as mães no dia do evento.

3º anos: responsáveis por toda organização do evento, desde o tema da festa, até o cronograma das apresentações, lembranças,

som, iluminação, homenagens, com uma comissão para resolver qualquer imprevisto no dia da festa.

4º anos: responsáveis por apresentação de numero musical ou teatral.

A festa acontecia no palco da escola e tinha uma dinâmica de apresentações de danças, teatros, corais, músicas e momentos de homenagens específicas a e por professores/as e funcionários/as. Segundo conversas com as alunas egressas, bem como com professores e dirigentes do CEFAM de São Miguel Paulista, as festas dos Dias das Mães eram sempre eventos ansiosamente aguardados pela comunidade.

Outro Projeto mencionado no Plano de Gestão/2003 era o chamado “Projeto Bota Fora”:

Projeto BOTA – FORA

Justificativa:

Integrar o corpo discente e docente com a participação e o envolvimento dos mesmos no encerramento do ano letivo.

Objetivo:

Valorização e reconhecimento das atividades desenvolvidas durante os anos vivenciados juntos.

Segundo o documento em análise, bem como segundo depoimentos em conversas com egressos, professores e dirigentes desse CEFAM, o Projeto BOTA-FORA, também era um dos eventos tradicionais do CEFAM de São Miguel Paulista. Consistia na homenagem final aos concluintes do curso. Também organizado pelos 3º anos, este projeto era organizado sob o clima de surpresa, sem deixar os 4º anos descobrirem detalhes como tema, local, tipo de homenagem, convidados presentes e, segundo o depoimento de uma professora egressa: “(...) *deixando-os sempre com a expectativa que o Bota-Fora daquele ano não iria acontecer*”.

Também existiam outros projetos tais como: Projeto Reciclagem, Projeto Tietê, Projeto MBQA ( Movimento Beneficente dos Quartos Anos) , Projeto

Saltimbancos (este foi itinerante nas escolas da DRE Leste 2, com apresentações de teatro para os alunos do ensino fundamental I).

Em complementação às informações sobre o CEFAM de São Miguel Paulista resta acrescentar que, a escola apresentava, à época, a seguinte estrutura física:

- 24 salas de aula
- 2 salas de vídeo
- 1 biblioteca
- 1 laboratório de ciências físicas e biológicas
- 2 quadras poli esportivas
- 1 refeitório
- 2 vestiários
- 1 cantina
- 1 pátio com palco

As salas de aula eram divididas com os alunos do Ensino Fundamental I e funcionavam 12 salas para o CEFAM, considerando que algumas eram destinadas a outros fins pedagógicos, não necessariamente para formação de classes.

São apresentadas, a seguir, algumas fotos dos espaços da Escola Eng<sup>o</sup> Hugo Takahashi, que abrigou esse CEFAM durante sua existência:



**Figura 1:** Entrada da Secretaria e portaria de atendimento à comunidade.





**Figura 2:** Portão de entrada dos alunos.



**Figura 3:** Área externa da escola





**Figura 4:** Área de convivência

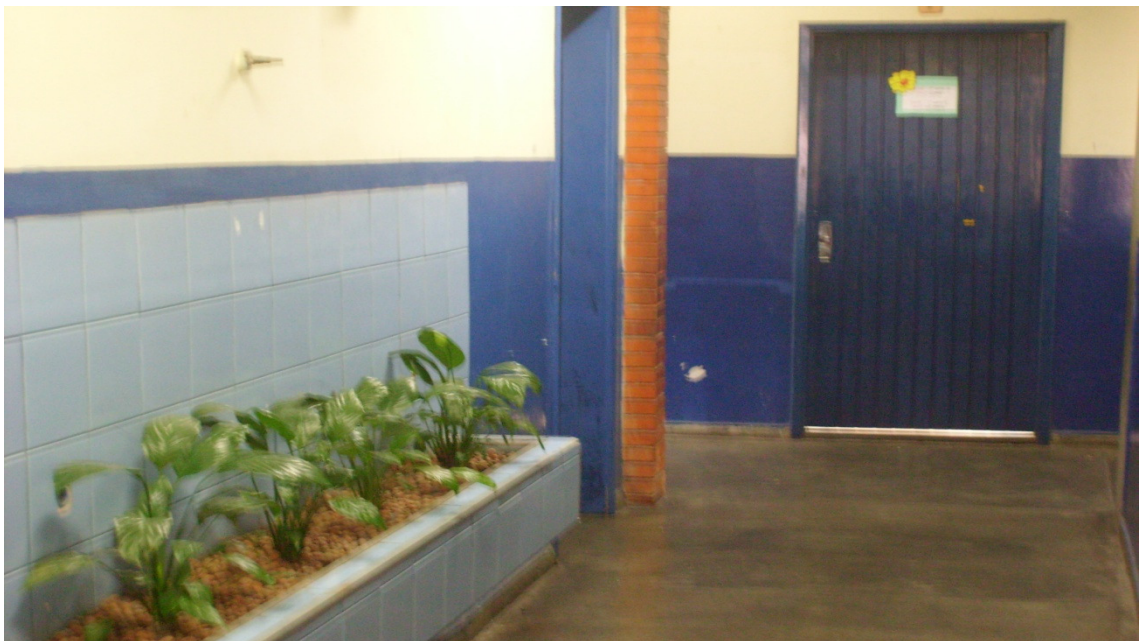


**Figura 5:** Vista da quadra poliesportiva





**Figura 6:** “Jardim de Inverno”



**Figura 7:** Área interna circulada pelas salas de aula





**Figura 8:** Corredor de acesso às salas de aula



**Figura 9:** Pátio da escola





**Figura 10:** Palco para as festas e comemorações.



**Figura 11:** Brinquedoteca





**Figura 12:** Sala de aula



**Figura 13:** Sala de aula

**(...) A formação dos professores é um dos domínios mais decisivos da mudança, não se forma somente os profissionais, se produz também uma profissão.**

Antonio Nóvoa, 1998.

## PARTE 2

### DEFINIÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico aqui apresentado relaciona-se, especificamente, aos temas profissionalização e formação docente e seus desdobramentos – que se voltam, por sua vez, para questões relativas à formação do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando as mudanças nas exigências de formação deste docente do ponto de vista da institucionalização do magistério e carreira do docente das séries iniciais da escolarização – que são professores habilitados para atuar também em classes de Educação Infantil.

Assim, para compreender o processo de profissionalização desses professores, considerando o estudo da trajetória dos egressos do CEFAM, passo a apresentar o conceito de profissionalização de Fernandez Enguita (1991):

O termo “profissionalização” não se emprega aqui como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação ou outros traços associados, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho (p. 41).

É neste sentido que entendemos processo de profissionalização – o que nos leva a tratar o docente como profissional de determinado campo, ou seja, aquele que possui uma formação e competência específica para oferecer à sociedade o seu serviço. Para tanto, é necessário que haja legalidade, isto é, uma formação regulamentada e, em alguns casos, oferecida pelo Estado. Trata-se de legitimidade oferecida pela relevância dos serviços ofertados à sociedade, logo este processo de institucionalização do magistério, também será objeto de apontamentos para melhor compreendermos os debates acerca da formação e da trajetória da profissionalização de professores no Brasil – especificamente no que se refere à criação e funcionamento dos CEFAMs..

Quando nos propomos a pesquisar um projeto para formação de docentes das séries iniciais do ensino fundamental, como o CEFAM por exemplo, cumpre lembrar que esse era um Projeto que se propunha a atender a uma demanda vinda preferencialmente das chamadas camadas populares – discurso amplamente divulgado e encontrado até em documentos sobre a caracterização do CEFAM – mas que não corresponde, necessariamente, à demanda de fato atendida pelos CEFAMs, pois o fato dos alunos serem selecionados para o ingresso no curso já apontava a formação de classes mais homogêneas, tanto no que se refere ao nível de conhecimentos apresentado pelos alunos, quanto no que se refere à sua origem social.

Cabe assinalar, a esse respeito, o discurso político marcante nos anos 1980 no Brasil, que passava por um período de redemocratização política e de democratização da escola – tal como o descrevem, por exemplo, autores como Paiva e outros (1998) e Ferraro (2004).

Assim, para definir essa abordagem e balizar esse debate recuperamos aqui os conceitos trazidos por Nóvoa (1998), mesmo considerando que, em seu estudo, esse autor se refere, especificamente, à realidade portuguesa, quando analisa o processo de formação e a trajetória de profissionalização de professores:

A argumentação se dá sobre uma concepção central que é a da profissionalização. Ela será mobilizada, não tanto como *critério* (estático) de verificação de um certo número de atributos, mas enquanto *processo* (dinâmico) da evolução de um grupo profissional (p. 02).

É neste sentido que entendemos que o estudo das trajetórias ganha relevância para compor o cenário de pesquisas sobre o tema, pois considerar o dinamismo do processo de ingresso e da permanência na carreira, de profissionais egressos de um projeto oferecido pelo governo do Estado de São Paulo, nas décadas de 1980 e 1990 e verificar a continuidade da formação acadêmica desses egressos, bem como a situação funcional que conquistaram.

Em relação às concepções subjacentes aos projetos de formação, ainda define Nóvoa (1998):

A concepção de profissionalização alcança também uma importância histórica, pois se coloca em movimento de maneira pragmática, com a finalidade de permitir uma compreensão dos enfoques dos professores para melhorar seu status profissional (p.01).

Esta definição introduzida por Nóvoa, nos leva a recuperar outra nuance sobre a profissionalização docente, num cenário de crescente proletarização dos profissionais da educação, com as marcas evidentes do arrocho salarial, do aligeiramento da formação, da flexibilização de leis trabalhistas e outros inúmeros fatores que se desdobram num contexto de inserção das camadas populares na categoria docente.

Não pretendemos aqui defender a idéia de que a democratização do ensino seja o único fator responsável pela perda de qualidade das escolas e do trabalho docente nesse período, mas é necessário assinalar que o atendimento à crescente demanda decorrente da democratização do acesso às escolas trouxe, para o processo ensino-aprendizagem no interior das escolas, algumas características e interferências de fatores como: o aligeiramento da formação dos professores, a flexibilização das leis trabalhistas e o ingresso precário na profissão docente – constatação que marca e dá novas perspectivas ao estudo da profissionalização docente .

É necessário, portanto, recuperar a trajetória de debates em torno das diferentes concepções e abordagens do conceito de profissão no âmbito da sociologia das profissões.

Para Rodrigues (1997), por exemplo:

Só na segunda metade do século XX o fenômeno das profissões abordado de forma sistemática, desenvolvendo –se um processo interno de especialização científica que conduziu à constituição de um subdomínio usualmente designado por sociologia das profissões (p.02).

A autora explica que embora o debate sobre profissão e processos de profissionalização não seja recente, até meados do anos 1960, ele não havia sido organizado cientificamente para constituir um campo de estudo na academia, pois os estudos sobre profissão ficavam muito marcados por uma análise funcionalista e pelas aproximações simbólico-interacionistas.

Com o mesmo posicionamento, Nóvoa (1998) também se manifesta a esse respeito:

As teorias funcionalistas partem do pressuposto que há um tipo ideal de profissão, as quais são identificadas no modelo das profissões liberais. Tendo elaborado uma lista de atributos própria às “verdadeiras” profissões, estas teorias a utilizam como escada imaginária que serve para classificar as diferentes atividades de serviço, baseadas sobre as motivações altruístas e organizadas em torno de necessidades sociais ditas essenciais, que servem para mascarar o papel social das profissões e justificar uma melhoria do status sócio econômico de seus membros. No início dos anos 60 uma série de trabalhos identificou as deficiências conceituais e a significação sócio-político das teorias funcionalistas, criticando sua característica ahistórica e seu posicionamento ideológico (p.02).

Rodrigues (1997) seguindo nesta abordagem, assim define os posicionamentos das análises funcionalistas:

A sociologia das profissões seria, assim, antes de tudo, um produto de vínculos sociais e ideológicos, limitada por uma visão de mundo, da sociedade e do homem orientadora de seu desenvolvimento (p.02).

Partir desta breve revisão dos conceitos de profissionalização é fundamental para justificar a abordagem que adotamos e a escolha dos referenciais teóricos do estudo sobre as trajetórias de formação e profissionalização docente dos egressos de CEFAM.

Para Rodrigues (1997):

A maioria dos autores que fizeram a revisão da literatura no domínio da sociologia das profissões reconhece na história da disciplina dois grandes períodos: o primeiro anterior a década de 70, dominado pelas perspectivas funcionalistas; e um segundo, após o movimento crítico, de emergência de um pluralidade de paradigmas (p.03).

E marcando as diferenças existentes entre as análises funcionalistas e sócias- interacionistas, Nóvoa amplia a discussão e aponta um argumento que é base para perceber o desenvolvimento da sociologia crítica. Se, por um lado,

a perspectiva funcionalista privilegia uma ideologia que prima pela manutenção do status das profissões “essenciais” da sociedade, por outro lado, encontra uma abordagem sócio-interacionista, que prevê mais que uma história natural das profissões. Em suas palavras:

A clareza do processo de profissionalização exige, então, uma dupla observação: de um lado, sobre o nascimento de uma necessidade social e a produção de um saber que trata de enfrentá-lo e, de outro lado sobre a emergência de um grupo que vai não somente satisfazer a esta necessidade, mas também promover a sua criação e desenvolvimento (Nóvoa, 1998, p.02).

Após esta crítica Nóvoa (1998), apoiando nas idéias de Larson, aponta um caminho necessário para análise das profissões, apoiando-se nas idéias de Larson:

Não se trata de olhar as profissões como entidades que pairam sobre a sociedade, mas bem, ao contrário, de considerar como parte combinada dentro das relações de poder e dentro das relações de estratégias e de produção social. A análise crítica das profissões permite melhor compreender os pontos fundamentais que por trás das diferentes formas de organização profissional, e sobretudo, de situá-los historicamente. Nesse sentido, uma profissão não é uma atividade que possui certas características” (como pretendem os autores funcionalistas) mas um conjunto de meios que, permitem o controle destas atividades: não é “a avaliação social de uma atividade” (contrariamente à opinião dos autores simbólicos interacionistas) **mas uma forma de controle político do trabalho, adquirido por um certo grupo social em um determinado momento histórico dado** (p.03– grifo do autor).

A partir deste apontamento de Nóvoa, passamos a discutir o processo de institucionalização do magistério, pois é neste processo que encontraremos as bases para analisar como tem sido oferecida a formação profissional aos professores das séries iniciais, considerando o histórico da formação docente no Brasil e a profissionalização deste professor.

Cabe ressaltarmos que a institucionalização do magistério no Brasil, tem um papel eminentemente político, pois é levada a cabo a partir do Estado, logo, tanto a formação inicial dos professores, quanto seu processo de profissionalização estão ligados pela relação com os agentes que oferecerão



esta educação, ou seja, a relação dos professores e de seus formadores, com o Estado, que tem, por força de lei, o dever de subsidiar tal educação a todas as parcelas sociais.

Sobre as relações do Estado com os professores, no contexto histórico de institucionalização do magistério, Nóvoa<sup>3</sup> (1987) aponta:

A profissionalização não é um processo que se produz de modo endógeno. Assim, a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e no papel que desempenham na manutenção da ordem social. Os professores não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la... (p.585).

O texto aqui se refere ao processo de institucionalização do magistério, mas ressalta o estrato social a que pertence o docente, considerando que mesmo em nome do Estado, com a função de efetivar a manutenção da ordem social, o docente leva a mensagem da possibilidade de horizontes alternativos para seus educandos.

Esta afirmação de Nóvoa traz luz para compreendermos nossos sujeitos de pesquisa e o projeto do CEFAM, pois são jovens oriundos das camadas populares, destinados a realizar a tarefa de educar em escolas públicas, que atendem amplamente as camadas populares. Portanto, é possível notar que, tanto o processo de profissionalização, quanto o processo de formação estão ligados a esta institucionalização que legitima membros das camadas populares a educar os pares da mesma classe. Para tanto, percebe-se, explicitamente, a mudança nos objetivos, nos conteúdos e nas formas, tanto de educar futuramente as crianças, quanto de profissionalizar estes jovens novos professores.

---

<sup>3</sup> Nóvoa, Antonio. *Lês temps des professeurs – analyse sócio-históricue de la profession*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, p.75-76. IN: Catani, Denice B., Faria Filho, Luciano Mendes, Veiga, Cynthia G. *500 anos de educação no Brasil*. BH: Autentica.2000

Além disso, é possível constatar que esta institucionalização, traz um novo viés de profissionalização, ligada à proletarização do docente e à perda de sua autonomia.

É fundamental recuperar este debate, pois ele evidencia a condição profissional do docente, levada a termo, segundo Fernandez Enguita (1991), a partir de sua crescente proletarização:

A reivindicação do reconhecimento do seu profissionalismo por parte dos docentes deve ser entendida, como uma expressão sintética de sua resistência a proletarização. (p.51).

A crescente proletarização do docente está relacionada à perda da autonomia do trabalho docente, bem como ao aligeiramento da formação do professor, tornando-o um executor de planos de ensino para os alunos – um fato que se agrava ainda mais quando a demanda atendida advém das camadas populares.

Precisamos então, passar por este debate acerca da profissionalização e da proletarização docente, essencialmente em relação às suas condições de trabalho, às oportunidades de continuidade de formação, às características da situação funcional, pois é com base nestas condições que verificaremos algumas nuances das condições deste docente alfabetizador.

Também cabe diferenciar aqui o professor alfabetizador, pois é necessário considerar suas diferenças na categoria do “professorado”, conforme assinala Fernandez Enguita (1991):

Referir-se ao “professorado” sem maiores especificações é ocultar as notáveis diferenças que separam os distintos grupos de professores, diferenças que dizem respeito a seu salário, seu prestígio, suas oportunidades de promoção e outros bens e vantagens sociais desejáveis (p. 55).

O professor dos anos iniciais do ensino básico, em especial os responsáveis pela alfabetização, têm características próprias no campo profissional, por lidar especificamente com crianças e com o início do processo

de aprendizado da leitura e da escrita, ou seja, com a sua inserção num novo patamar de humanização – o do mundo letrado. Por muito tempo este profissional foi sub-categorizado, por não haver a obrigatoriedade de sua formação no âmbito do ensino superior – numa categoria em que os demais profissionais são formados nas respectivas licenciaturas. Fernandez Enguita (1991) explicita isso com base nas diferenças salariais, de prestígio e até mesmo de promoção na carreira.

Assim, em relação à formação docente cabe pensá-la como uma trajetória, ou seja, como uma continuidade de estudos e experiências, para se observar os avanços dos profissionais, desde os passos iniciais, até suas condições de formação acadêmica, sem ignorar seus desdobramentos sociais. Nas palavras de Giovanni (2000):

Trata-se de perceber o processo de formação docente de uma forma muito mais ampla, entendendo-o como o que autores nacionais e estrangeiros vêm chamando de processo de desenvolvimento profissional docente, que incorpora a idéia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas como evolução, continuidade de experiências, trajetórias marcadas por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, pessoais e políticos) atuam, não com influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão (p.5).

Estas reflexões nos levam, ainda, à compreensão da formação e da profissionalização do professor, como parte de um processo, como parte de uma história ou de uma trajetória, cuja gênese pode ser encontrada nas experiências da primeira infância, como afirma Marin (1996):

(...) uma historicidade vivida no cotidiano. As pessoas começam a ser formadas profissionalmente no seu cotidiano. Cada um de nós sofre um processo de formação profissional a partir da educação informal e formal que está submetido, diariamente, desde muito cedo. É na interação social, na família, nos grupos de amigos, nas instituições, nas horas de lazer que começa esta formação, não nos cursos básicos que ministramos (p.162).

Notamos então que os estudos sobre trajetórias de formação e profissionalização encontram eco, nos textos de autores experientes, que têm apontado, ao longo de anos de pesquisa, a necessidade de repensar a formação docente, muitas vezes também balizados pelo conceito de professor reflexivo, ou seja, um professor capaz de efetivar uma reflexão crítica sobre a prática e sobre seus processos de identidade e profissionalização, conforme aponta Nóvoa (1995):

Urge por isso reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (p.25).

Outro autor que se dedica a estudar as relações entre as dimensões pessoais e profissionais na trajetória profissional de professores é Huberman (1992). Em sua pesquisa, Huberman analisa o ciclo de vida dos professores do ensino secundário, buscando compreender como as características do desenvolvimento pessoal interferem nessa organização e são por ela influenciadas.

Estudos como os de Huberman (1992) estudam o processo de desenvolvimento profissional docente apontando que a atividade de ensinar é um processo que vai sendo aprendido ao longo da carreira docente, sendo possível supor que o professor ao vivenciar a profissão vai adquirindo, produzindo e alterando seus conhecimentos sobre o ensino. Ao optar pelo conceito de carreira para estudar o ciclo de vida profissional dos professores esse autor compreende a carreira docente como "... um processo e não uma série de acontecimentos" (p.38), o que o leva a estabelecer as seguintes fases na carreira do professor:

- O momento da "entrada na carreira"(1 a 3 anos de experiência);
- a fase da "estabilização profissional"(4 a 6 anos);
- o momento da "diversificação das atividades profissionais"(7 a 15 anos);
- a fase das condições para o "questionamento de fatos, eventos, decisões..."(16 a 20 ou 25 anos de profissão);

- a etapa da serenidade, do “distanciamento afetivo” ou objetividade em relação ao próprio trabalho (25 aos 35 anos) que pode ser, em alguns casos, ao contrário, a etapa do “conservantismo e lamentações”(25 aos 35 anos); e, finalmente,
- a fase final de “desinvestimento na profissão” e encerramento da carreira (a partir dos 30 ou 35 anos de exercício docente).

Esse conjunto de fases identificadas, descritas e caracterizadas nos estudos de Huberman tem se constituído em referência básica para a maior parte dos pesquisadores dedicados à compreensão do trabalho, pensamento e formação dos professores – razão pela qual, cabe explicitá-las melhor aqui:

1)

*A entrada na carreira* - (fase de “sobrevivência” de “descoberta”):

“...O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: (...) Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite agüentar o primeiro.” (Huberman, 1992, p.39)

2)

*A fase de estabilização* – (uma fase de confiança crescente):

“...o sentimento confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino, (...) uma maior flexibilidade na gestão da turma, relativização dos insucessos (“já não me sinto pessoalmente responsável por tudo o que não é perfeito na minha turma”).

(...) no seu conjunto, a fase de estabilização, acompanhando a par e passo a consolidação pedagógica, é percebida em termos positivos, se não mesmo em termos de pleno agrado, por aqueles que a vivem (...)” (Huberman, 1992, p.41)

3)

*A fase de diversificação* – (fase de experimentação):

“...as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didáctico, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as seqüências do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconstâncias e o insucesso geral tendiam de

preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica.” (Huberman, 1992, p.41)

4)

*Pôr em questão* – (período em que as pessoas se põem em questão):

“...os sintomas de tal atitude podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma “crise” existencial efectiva face à prossecução da carreira. Para um outro perfil-tipo, nota-se o desenvolvimento progressivo de uma sensação de rotina a partir da fase de estabilização, sem que as pessoas passem por uma atividade inovadora significativa.” (Huberman, 1992, p. 42)

“Para uns, é a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a ‘crise’.” (Huberman, 1992, p.43)

5)

*Serenidade e Distanciamento Afectivo* – (fase dos professores de 45-55 anos de idade):

“...estes professores evocam um “grande serenidade” em situação de sala de aula (“consigo prever praticamente tudo o que vai acontecer-me e tenho respostas na manga”). Apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos. Falam explicitamente de “serenidade”, de ter, enfim, “chegado à situação de me aceitar tal como sou e não como os outros me querem.” (Huberman, 1992, p.45)

6)

*Conservantismo e Lamentações:*

“...os professores conservadores chegam lá por vários caminhos (um questionamento mais prolongado, na sequência de uma reforma estrutural que fracassa ou face a uma reforma a que se opõem). Por outro lado, os mais conservadores são com frequência os professores mais jovens, o que mostra a influência do meio social e político. Finalmente, uns quantos professores não se tornam mais prudentes com a idade, nem mais “rezingões”, face à evolução da escola secundária.

A relação entre a idade e o conservantismo, bem entendido, é muito clara (...). As investigações psicológicas clássicas... sublinham a tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma

resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de óptica geral face ao futuro, etc. Essa evolução seria progressiva, mas acelerar-se-ia com os 50 anos.” (Huberman, 1992, p. 45)

7)

*O Desinvestimento* – (período de serenidade):

“...o período dito de “serenidade” enceta um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um recuo face às ambições e aos ideais presentes à partida. A fase dita de “conservantismo” corresponde a uma discordância face à evolução de momento, conduzindo a uma certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema escolar.” (p.46)

Esse referencial teórico aqui esboçado está também relacionado com a leitura do texto de Garcia (1996), que concebe a formação de professores como:

(...) uma área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições que devem reverter na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças (Garcia, 1996, p. 26).

Os novos desafios que são colocados aos professores, segundo esse autor, não se restringem apenas à sala de aula, mas implicam, especialmente, num trabalho em colaboração com o conjunto de profissionais da escola, com os alunos e suas famílias, o que pressupõe uma relação com outros contextos. Com base nessas idéias, o autor define os princípios que devem orientar a formação dos professores, dos quais, os exemplos apresentados a seguir podem ajudar na análise desse trabalho:

- A formação é um processo contínuo, mantendo uma estreita relação entre a inicial e a permanente;
- Ela pressupõe mudança, ativando re-aprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente;

- Há necessidade de integração entre a teoria e a prática. Os professores, enquanto profissionais da educação, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e inclusive rotinizaram. A prática, para que seja fonte de conhecimento, para que se constitua em epistemologia, tem de acrescentar análise e reflexão na e sobre a ação;
- Há necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente será pedido que desenvolva;
- Há que se respeitar às características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais, de cada professor, de modo a desenvolver suas próprias capacidades e potencialidades;
- Professores pesquisadores, capazes de gerar conhecimento e de valorizar aqueles produzidos por outros, constituem o perfil profissional a ser atingido.

Para o autor, a formação dos docentes deve se referir tanto à formação inicial, ou seja, à formação dos sujeitos que ainda estão estudando para serem professores, quanto à formação dos docentes que já estão atuando no ensino. Essa formação ou aperfeiçoamento não termina, mas se prolonga num processo de desenvolvimento profissional contínuo. Daí a expressão: formação continuada.

Esse princípio implica em uma consonância entre a formação inicial e a formação permanente dos professores, sendo a formação inicial apenas uma “primeira fase” de um longo processo do desenvolvimento profissional, integrando a formação de professores com processos de mudanças na escola e com inovações e desenvolvimento curricular.

Garcia (1996) ainda põe em destaque informações importantes sobre os processos de ensino e de aprendizagem envolvidos na formação de professores, identificando-os como processo de ensino dirigido a adultos e como processo de aprendizagem de adultos, enfatizando que tais processos acontecem “em situações diversas”, em contextos organizados, formais, planejados e desenvolvidos em “instituições formativas”.

Nas situações formais, segundo esse mesmo autor, as modalidades de atividades podem ser diversas, dependendo do nível de responsabilidade e de autonomia dos adultos envolvidos (formadores e professores). Portanto, a estrutura das atividades de formação pode ser



diferenciada em relação ao grau de competência, motivação e dependência dos professores e dos alunos-mestres como pessoas adultas. Mesmo que os adultos tenham conhecimento, competências, atitudes e disposição para aprender, o que parece mais viável na concepção do autor é que “(...) através da aprendizagem autônoma é que a aprendizagem do adulto se torna significativa” (Garcia, 1996 p.52), ou seja:

(...) a aprendizagem autônoma é o modo como a maior parte dos adultos adquire novas idéias, competências e atitudes (...) devido ao fato de serem aqueles que aprendem quem tem a principal responsabilidade na planificação, desenvolvimento e avaliação das suas próprias experiências de aprendizagem (p.41).

Como se pode constatar, Garcia utiliza um conceito de desenvolvimento profissional de professores, que procura superar a dicotomia entre formação inicial e formação continuada:

[...] o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento profissional dos professores” pressupõe (...) uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. (...) Deste modo, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ocorre no contexto do desenvolvimento da organização em que trabalham. (MARCELO GARCIA, 1999, p.137)

Essa definição põe em destaque as seguintes dimensões do desenvolvimento profissional:

Em primeiro lugar, **desenvolvimento pedagógico** (aperfeiçoamento do ensino do professor por meio de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe). Em segundo lugar, **conhecimento e compreensão de si mesmo**, que

pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto-realização de si próprio. A terceira dimensão do desenvolvimento profissional dos professores é o **desenvolvimento cognitivo** e refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. A quarta dimensão é o **desenvolvimento teórico**, baseado na reflexão do professor sobre a sua prática docente. As últimas dimensões identificadas por Howey são as de **desenvolvimento profissional** através da investigação e o **desenvolvimento da carreira** mediante a adoção de novos papéis docentes. (p.138) (grifos do autor)

Marcelo Garcia reforça, nesse sentido, que:

[...] O desenvolvimento profissional não é um processo equilibrado, mas passa, sim, por diferentes momentos; há épocas de equilíbrio em que se adotam posturas mais estáveis e há épocas de crise que podem ser determinadas pelas próprias mudanças vitais do indivíduo e também pelos conhecimentos que ocorrem no próprio trajeto profissional e que desestabilizam os papéis e as posições profissionais. Os ciclos de autoformação passam pela consideração das próprias experiências relativamente às quais se situa o foco da reflexão para se poder chegar a certas implicações nos mecanismos de realização profissional. Contudo, a experiência deve ser analisada à luz da reflexão. (p.150-1)

Portanto, todos esses estudos dos autores aqui mencionados reafirmam a importância do processo reflexivo na formação e no trabalho dos professores. Eles apontam que este processo deve ocorrer, antes, durante e depois da ação de ensinar. Para tanto, a formação dos professores deve estar voltada para uma perspectiva teórica crítico-reflexiva, que possa fornecer aos professores um pensamento autônomo.

A esse respeito, cabe lembrar aqui as reflexões de Apple (1991) sobre a importância da compreensão das relações que se estabelecem em torno da ideia de um trabalho e pensamento autônomo de professores. Para esse autor:

O professorado tem perdido sua autonomia, tem sofrido os impactos das transformações do mundo do trabalho, principalmente no que compete as decisões de o que ensinar e de como ensinar. Sobre esta degradação Apple afirma:

Um processo de trabalho que é significativamente diferente daquele de uma linha de montagem, do trabalho doméstico, ou do trabalho num escritório. Mas, mesmo tendo em vista estas diferenças, as mesmas pressões que afetam os empregos em geral, estão agora sendo sentidas crescentemente no ensino. Na literatura sociológica geral, o rótulo atribuído ao que está acontecendo é o de “degradação do trabalho”. Esta degradação é um presente que nossos arranjos econômicos nos deram. ( 1991 p. 64).

Como notamos para Apple, é a partir desta degradação que tem também um viés econômico, um elemento agregador na análise sobre a degradação do trabalho em geral e com desdobramentos na profissão docente, que temos percebido a crescente perda de autonomia do trabalho do professor. Para o autor são dois conceitos fundamentais: o primeiro é a separação entre concepção e execução, o segundo é a desqualificação. Nas palavras de Apple (1991):

Quando trabalhos complicados são divididos em elementos atomísticos, a pessoa que está realizando o trabalho perde a visão do processo global e perde o controle do próprio trabalho uma vez que alguém fora da situação imediata tem agora maior controle tanto sobre o planejamento quanto sobre o que deve realmente ser realizado.( p.65).

E Apple (1991) ainda segue explicando o segundo conceito degradante, o da desqualificação.

O segundo conceito apresenta uma característica mais debilitante... Conhecida como desqualificação. À medida que os empregados perdem o controle do próprio trabalho, as habilidades que eles desenvolveram ao longo dos anos se atrofiam. (p. 65).

Para o autor esta crescente perda de capacidade de controlar e planejar o próprio trabalho leva a posturas cada vez mais controladoras da administração, retirando ainda mais a autonomia dos trabalhadores. Portanto para nossa pesquisa cabe ressaltarmos que aspectos como aligeiramento, situação funcional precária, continuidade acadêmica dos estudos são fatores importantes de seres analisados a luz de referências teóricas como o que é posto por Apple.

Ainda sobre o crescente processo de desqualificação, Apple pontua que o trabalho da mulher é visto como mais um fator para desqualificação da carreira docente.

Este tem sido particularmente o caso no trabalho das mulheres. O trabalho das mulheres tem sido particularmente sujeito as tendências de desqualificação e de perda de poder por parte das administrações... Isto não constitui apenas uma fórmula para desqualificação, mas também uma redução do universo do conhecimento social possível àquele conhecimento que, em grande medida, continua o processos de marginalização do conhecimento das mulheres, dos trabalhadores e de outras raças.(p. 68).

Logo para Apple é importante também pensar o processo de desqualificação do magistério, junto a crescente feminização da categoria docente. Mas o principal problema encontra-se na crescente degradação do trabalho e na perda de autonomia dos docentes, que em muitos sistemas de ensino ter se transformado em meros executores de planos de ensino elaborados por terceiros.

Assim, nas palavras de Apple (1991):

Não existe nenhuma formula melhor para a alienação e o desanimo, que a perda de controle do próprio trabalho... Em vez de professores profissionais que se importam muito com o que fazem e por que o fazem, poderemos ter executores alienados de planos alheios (p. 67).

Para ampliar um pouco mais a compreensão das relações entre formação e profissão, recorreremos também aos conceitos construídos por Tardif (2002) sobre o saber docente como um conjunto de saberes oriundos da vida familiar do professor, do ambiente social que o cerca, de sua trajetória como aluno ao longo de toda sua escolarização pré-profissional, de sua formação profissional docente e também de sua própria pratica e trajetória como professor.

Trata-se de conceito que, ao trabalhar com a categoria “tempo” como eixo central de análise, pode trazer para a discussão, aspectos importantes a serem analisados ao pensarmos sobre os sujeitos da pesquisa aqui relatada, pois são alunos-professores, que ingressaram no curso de magistério com pouca idade e num momento decisivo de constituição de caráter e formação de identidade, ou seja, tinham em média 14 anos de idade, fato que, analisado à luz do conceito de Tardif, demonstra a relevância ímpar de observarmos este processo de continuidade de formação e de trajetória de profissionalização. Nas palavras Tardif ( 2000):

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional, como também sua trajetória profissional está marcada pela sua identidade e vida social, ou seja, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *éthos*, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc. (p.02).

Esta percepção sobre si mesmo e sobre o próprio trabalho há que ser construída, segundo o autor, ao longo da carreira docente, num processo

complexo de apropriação da identidade e de constituição do sentido da profissionalização do docente.

É fundamental esse conceito apresentado por Tardif, pois ele ajuda a ampliar a forma como a profissão tem sido percebida, bem como ajuda a explicitar como a profissão se constitui, sem reduzir a profissão docente apenas a aspectos técnicos.

Além disso, vale lembrar aqui as reflexões de Apple (1991), segundo as quais, senão considerarmos a concepção do processo de formação e da trajetória de profissionalização docente numa perspectiva relacional, isto é, conforme suas determinações de tempo, lugar, espaço e relações sociais, políticas e culturais – dificilmente poderemos compreender a “inteireza do trabalho e da formação dos professores. Nas palavras do próprio autor:

Entre outras coisas, o mais importante é o que está ocorrendo ao ensino como uma ocupação e como um conjunto de ações qualificadas e auto-refletidas. Estamos todos testemunhando ou experimentando algumas importantes transformações que terão um forte impacto sobre como realizamos nosso trabalho e quem decidirá se estamos realizando bem ou não.( p. 64)

Os conceitos e reflexões apresentados pelo conjunto de autores aqui citados apontam para a necessidade de investigar, na pesquisa aqui relatada, as relações entre o trabalho, a formação e a profissionalização do professor, percebidas em espaços e tempos como os da formação inicial, das condições de trabalho, do ingresso na carreira, da continuidade dos estudos acadêmicos, sem perder de vista o perfil sócio cultural e econômico dos docentes.

**(...) O CEFAM foi muito  
marcante, foi bom pra  
minha vida toda.**

(Egresso 23)

## PARTE 3

### OS EGRESSOS DO CEFAM: PERFIL E TRAJETÓRIA

Neste capítulo tenho como objetivo retomar as questões de pesquisa levantadas neste estudo, buscando discutir os dados obtidos por meio dos questionários enviados aos egressos do CEFAM de São Miguel Paulista, que recuperam o perfil de formação e o processo de profissionalização dos egressos de CEFAM de São Miguel Paulista.

#### 3.1. A pesquisa realizada

A pesquisa realizada pretende descrever e caracterizar as trajetórias de formação e profissionalização dos egressos do CEFAM de São Miguel Paulista.

Assim, cabe retomar aqui o conjunto de questões norteadoras da pesquisa:

*Quanto à trajetória de estudos dos egressos do CEFAM alvo deste estudo:*

Qual a continuidade da formação acadêmico desses egressos do CEFAM?

Ingressaram no Ensino Superior? Em quais cursos? Optaram por Licenciaturas ou por outras carreiras não relacionadas ao magistério?

Que percepção manifestam a cerca da própria formação? A formação no CEFAM foi relevante no contexto de outras formações? O que consideram ter sido mais marcante em sua formação para o magistério?

*Quanto à trajetória de profissionalização:*

Qual a trajetória do egresso do CEFAM de São Miguel Paulista tendo em vista sua formação acadêmica e sua inserção no campo do trabalho?



Como o professor oriundo deste CEFAM se insere no campo do trabalho? Em que condições ingressam? Quais são suas condições atuais de trabalho?

Trabalham no magistério público (estadual ou municipal) ou na rede particular?

Possuem pretensões de assumir cargos técnicos?

Quais as principais dificuldades que enfrentam no exercício da profissão?

Cumprе assinalar que, dos 120 questionários enviados aos egressos do CEFAM de São Miguel Paulista localizados, alunos dos anos de 1997 a 2006 (considerando a publicação da LDBN 9394/96), foram respondidos e devolvidos 71, cujos respondentes são tomados aqui como sujeitos da pesquisa. É a eles que se refere o conjunto dos dados apresentados e analisados a seguir.

### 3.2. Perfil dos egressos

Para composição do perfil pessoal dos egressos respondentes, sintetizado na Tabela 1, a seguir, foram tomadas, inicialmente, as respostas às seguintes questões do questionário:

Idade:	Sexo:	Estado Civil:	Filhos:
Outros dependentes:			
Moradia: Casa ( ) Apto ( ) Alugada ( ) Cedida ( ) Próprio ( )			

**Tabela 1:** Perfil pessoal dos professores egressos do CEFAM.

Idade	Sexo	Estado civil	Filhos	Outros dependentes
21 a 25 anos	37	Fem. 56	Solteiro 55	Não 58
26 a 30 anos	27	Masc. 15	Casado 16	01 filho 11
31 a 34 anos	05			02 filhos 02
35 a 36 anos	02			Sem resp. 5
				0
				0
				8
<b>Total:</b>	<b>71</b>	<b>Total: 71</b>	<b>Total: 71</b>	<b>Total: 71</b>

A pesquisa nos mostra que a maioria dos respondentes (64 dos 71 egressos) estão na faixa etária entre 21 e 30 anos. São jovens professoras (a maioria mulheres – 56), solteiras (55 dos 71 respondentes), sem filhos (58) ou outros dependentes (50).

Os dados, de um lado, assinalam a tendência à feminização do magistério e, de outro lado, sugere um perfil de jovens professoras/es com perspectivas de continuidade de estudos e avanços na carreira, pois, se trata de um estágio da vida e de carreira que possibilitam vislumbrar outros horizontes.

Para buscar indícios do perfil sócio-econômico desses professores os dados para compor a Tabela 2, a seguir, foram extraídos das seguintes perguntas feitas aos egressos:

Renda Familiar:	( ) Até 3 salários mínimos
	( ) de 3 a 5 salários mínimos
	( ) de 5 a 8 salários mínimos
	( ) mais de 8 salários mínimos
Número de pessoas na família:	

<b>Recursos materiais que dispõe no dia-a-dia ( indique quantos)</b>		
Geladeira:	Freezer	Maq. de lavar roupa:
Forno elétrico:	Aspirador de pó:	Maq. de lavar louça:
Liquidificador:	Microondas:	Batedeira:
Aparelho de som:	TV:	Vídeo cassete:
TV a cabo:	DVD:	Tel fixo:
Celular:	PC:	Carro:
Assinatura de jornal:	Quais:	
Assinatura de revista:	Quais:	

**Tabela 2:** Perfil sócio-econômico dos professores egressos do CEFAM.

Renda familiar *		Número de pessoas na família		Moradia		Recursos/confortos de que dispõem **	
Até 3 sm	07	01 pessoa	02	Casa	45	TV	131
3 a 5 sm	17	02 pessoas	15	Apto.	25	Celular	99
5 a 8 sm	22	03 pessoas	23	S/resposta	01	Apar. de som	87
+de 8 sm	24	04 pessoas	15	<b>Total: 71</b>		Telefone fixo	78
S/resposta	01	05 ou+	15			DVD	75
		S/resposta	01			Geladeira	72
				Própria	34	Maq.lavar roupa	71
				Alugada	17	Liquidificador	71
				Cedida	08	PC	64
				S/resposta	12	Batedeira	58
				<b>Total: 71</b>		Carro	52
						Assin. Revista	41
						Aspirador de pó	35
						Freezer	30
						Forno elétrico	29
						Video cassete	22
						Tv a cabo	20
						Assin. jornal	11
<b>Total:</b>	<b>71</b>	<b>Total:</b>	<b>71</b>	<b>Total:</b>	<b>71</b>	<b>Total:*</b>	<b>1046</b>

**Obs.** \* O valor do salário mínimo no momento da coleta de dados era de: R\$ 380,00. \*\* Os valores desta coluna, não se referem ao número de respondentes (71), mas ao número de recursos que dispõem.

Os dados da Tabela 2 revelam grupos distintos de sujeitos em relação à faixa de renda familiar: 39 egressos que respondem possuir renda familiar entre 3 e 8 salários mínimos e 24 egressos que afirmam possuir renda familiar de mais de 8 salários mínimos, além de 07 respondentes cuja renda familiar declarada não atinge 3 salários mínimos. Estes dados quando analisados levando em conta o número de pessoas da família – 40 egressos com até 3 pessoas na família – sugere uma renda familiar significativa para os padrões de renda no Brasil e mesmo da região de São Miguel Paulista.

As respostas à pergunta sobre moradia parecem confirmar isso: 34 dos 71 egressos moram em casas próprias.

Da mesma forma, o item sobre recursos/confortos de que dispõem tais egressos no seu dia-a-dia, também revela um quadro interessante relativo ao perfil desses profissionais. A maioria das respostas concentra-se nos itens básicos de conforto material da vida contemporânea (TV, celular, aparelho de som, telefone sem fio, DVD, geladeira, máquina de lavar roupa e liquidificador). No entanto, os dados assinalam claramente o baixo consumo de bens culturais: assinaturas de jornais e revistas, TV a cabo quase não são mencionados. Fato oposto aos itens como TV, Celular, Aparelho de som e até mesmo automóvel e microcomputador.

Enfim, podemos perceber que embora o egresso do CEFAM de São Miguel Paulista apresente uma boa renda familiar, ela não representa, necessariamente, consumo de bens culturais. Os dados sugerem um perfil de que privilegia os bens de consumo que representam o aumento no conforto da vida cotidiana. Conforme aponta Bourdieu (1982):

O gosto é produto das condições de existência e como essas condições são desiguais, toda escolha para o consumo tenderá a reproduzir as relações de dominação presentes em uma sociedade de classes (p.198).

As respostas às perguntas específicas, apresentadas a seguir, destinadas a traçar o perfil cultural dos respondentes – cujos dados são reunidos na Tabela 4, confirmam essa suposição.

**O que faz nas horas vagas/ feriados/finais de semana?**

Leitura/quais?

Esportes/ quais?

Trabalhos manuais/quais?

Passeios/ quais?

Cinema  sempre  raramenteTeatro  sempre  raramenteShows  sempre  raramenteMuseus  sempre  raramenteClube  sempre  raramente

Outros:

**Tabela 3:** Perfil cultural: atividades realizadas nas horas vagas pelos egressos

<b>Atividades nas horas vagas</b>	
<b>Passeios</b>	<b>74</b>
Cinema - 35	
Shows - 19	
Museus - 15	
Clube - 05	
<b>Leituras</b>	<b>52</b>
Revista/romance - 25	
Textos graduação - 12	
Rev. Pedagogia - 06	
Jornal/internet - 05	
Livros religiosos - 04	
<b>Igreja</b>	<b>39</b>
<b>Esporte</b>	<b>19</b>
<b>Trab. Manuais</b>	<b>05</b>
<b>Total: *</b>	<b>189</b>

\* Os valores desta coluna, não se referem ao número de respondentes (71), mas ao número de recursos mencionados.

Os dados da Tabela 3 extraídos da pergunta a respeito de como os egressos do CEFAM de São Miguel Paulista ocupam suas horas vagas nos revelam que esses profissionais vão ao cinema e a shows, lêem (em especial revistas e romances) e freqüentam igreja. Poucos praticam esportes ou freqüentam espaços culturais como museus, clubes ou teatros – fato que pode ser compreendido quando se levam em conta as condições de crescente desvalorização que cercam, não só a formação, mas também as condições de trabalho, resultando na falta de motivação e de recursos financeiros para o acesso aos bens culturais.

Sobre este fato vale lembrar novamente Bourdieu (1982), cujos estudos revelam que a seleção e a priorização para o consumo de certos bens culturais

seriam exemplos de traços distintivos que simbolizam a posição diferencial que os indivíduos ocupam na sociedade:

O gosto não seria simplesmente uma expressão de ordem subjetiva dentro das generalidades das práticas culturais, mas sim, uma objetividade interiorizada, uma forma de exprimir condições de existência, as posições e situações de classes dos indivíduos (Bourdieu, 1982, p. 199).

Ocorre, no entanto que os respondentes são professores e é ainda Bourdieu (1982) quem explica que o sistema de ensino também é responsável pela transmissão de um conjunto de esquemas fundamentais que permitem a seleção e a abordagem diferenciadas no tocante aos bens culturais:

(...) a relação que um indivíduo mantém com a cultura depende, fundamentalmente, das condições pelas quais ele a adquiriu, mormente porque o ato de transmissão cultural é, enquanto tal, a atualização exemplar de um certo tipo de relação com a cultura. ( Bourdieu 1982, p. 218)

Justamente por serem professores, as descrições da rotina diária dos respondentes acrescentam informações importantes para completar os traços desse perfil cultural que os dados reunidos na Tabela 4 permitem compor. Para visualização dessa rotina foram reunidas as informações extraídas da seguinte pergunta do questionário:

Descreva sua rotina diária: Manhã: Tarde: Noite:
---

**Tabela 4:** Perfil cultural: rotina cotidiana dos egressos

Rotina cotidiana					
Manhã		Tarde		Noite	
Dar aulas	43	Dar aulas	46	Descansar	26
Estudar/preparar aulas	05	Trabalho (banco, hospital, polícia)	05	Faculdade	13
Afazeres domésticos	05	Estudar/preparar aulas	04	Afazeres domésticos	10
Faculdade	04	Cursos(inglês, pintura, guitarra)	03	Dar aulas	07
Trabalho (banco, hospital, polícia)	03	Afazeres domésticos	03	Cursos (inglês/canto)	05
Cursos (piano)	01	Faculdade	01	Academia	04
DE (supervisão)	01			Cuidar dos filhos	04
Academia	01			HTPC e JEI **	03
Dormir	01			Pós-graduação (Lato Sensu)	02
Levar filho à escola	01			Igreja	02
				Trabalho (hospital)	01
<b>Total: *</b>	<b>65</b>		<b>62</b>		<b>77</b>

**Obs.:** \* Os valores desta coluna, não se referem ao número de respondentes (71), mas ao número de vezes que cada aspecto foi mencionado.

\*\* HTPC: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo / JEI: Jornada Especial Integral.

O exame dos dados da Tabela 4 revela uma pesada rotina vivida pelos dos professores egressos do CEFAM. Ela se mostra bastante cansativa e isso pouco contribui para a continuidade do processo de formação e desenvolvimento profissional desses profissionais. Como se pode perceber, a maioria dos professores acumula cargos e períodos em que lecionam, intercalando manhã e tarde e, alguns, também a noite. Os modelos de acúmulo oferecido pelas redes de ensino, principalmente a estadual e a municipal, obrigam o docente a cumprir parte da sua jornada em horas de trabalho pedagógico. No caso do Município de São Paulo, esta jornada é denominada JEI ( Jornada Especial Integral), de 40 horas semanais (sendo 25 horas em contacto direto com os alunos e o restante em trabalho pedagógico com grupos de professores). Já na rede estadual essa parcela de trabalho do professor denomina-se HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Pode-se observar que, embora a maioria dos professores declare descansar durante o período noturno, há professores que ainda são estudantes e que cursam a graduação no período noturno. Tal situação cria outro tipo de dificuldade, para o processo de formação e para a profissionalização que esses professores empenham-se em cumprir. Eles se queixam do fato de não

terem tempo suficiente, nem para realizar os estudos na graduação, nem para se dedicarem integralmente às atividades da escola.

Em outras palavras, o perfil profissional e a trajetória de formação acadêmica resultam prejudicados.

O exame dos dados da Tabela 5, a seguir, que revelam a situação funcional atual do egresso do CEFAM e à época de seu ingresso na carreira, bem como a continuidade na formação acadêmica, confirmam isso.

Atua na carreira do magistério ( )	Atua em outras carreiras ( )
Escola:	
Nível de ensino que ensina:	
Há quanto tempo:	
Qual foi sua situação funcional no momento que ingressou na carreira:	
Qual sua atual situação funcional:	
Acumula cargos:	
Ocupa algum cargo administrativo na escola ou em órgãos regionais: Especifique:	
Especifique que nível série leciona hoje:	

**Tabela 5:** Perfil profissional e carreira docente dos egressos

Situação Funcional		Magistério *			Outras funções	Outras carreiras	
Ingresso	Atual	Estado	Município	Particular			
<u>Contrato</u>	<u>Contrato</u>				Coord. Ped. (ciclo I) 02	Bancário 03	
Est. 09	Est. 07	Ed.Inf. 00	Ed.Inf. 12	Ed.Inf. 02		Supervisor Escolar 01	Psicólogo 01
Munic. 02	Munic. 02	Fund.I 28	Fund.I 20	Fund.I 02			Policia 01
Part. 12	Part. 04	Fund.II 15	Fund.II 11	Fund.II 03			
<u>Concurso</u>	<u>Concurso</u>						
Est. 16	Est. 24	Médio 12	Médio 00	Médio 00			
Munic. 25	Munic. 27	EJA 06	EJA 02	EJA 00			
Part. -	Part. -	Superior 00	Superior 00	Superior 02			
Outros** 05	Outros 05						
Bolsa*** 02	Bolsa 02						
<b>Total: 71</b>	<b>Total: 71</b>	<b>Total: 61</b>	<b>Total: 45</b>	<b>Total: 09</b>	<b>Total: 03</b>	<b>Total: 05</b>	

**Obs. \*** Os valores destas colunas, não se referem ao número de respondentes (71), mas ao número de funções docentes, considerando o acúmulo de cargos e vínculos.

\*\* São os egressos que optaram por outras carreiras

\*\*\* Esta bolsa se refere aos egressos que ingressaram na universidade e recebem benefício de alguma bolsa de estudos que prevê a participação deles na Escola como Professor Bolsista.

Os dados reunidos na Tabela 5 apresentam a trajetória profissional dos egressos do CEFAM de São Miguel Paulista: no ingresso na carreira do magistério, a situação funcional atual, em qual segmento e rede escolar leciona, outras funções ou cargos que ocupa dentro ou fora da carreira profissional do magistério.

O tempo de ingresso na carreira é bastante curto, pois logo após formado no CEFAM. Estudos de Huberman(1989) traduzem esse momento para os jovens professores:

O aspecto da descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar firme, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, seus alunos e o seu programa) por se sentir colega num determinado grupo profissional (p.39).

Os dados sobre a situação funcional do egresso do CEFAM no início da carreira mostram que a maioria iniciou a vida profissional por meio de concurso público (são 25 egressos efetivos na rede municipal de São Paulo e 16 na rede estadual). Apenas 11 relatam ter iniciado a carreira como contratados em caráter temporário nas redes estadual e municipal e 12 com contratos em escolas particulares.

Para compreendermos melhor esta situação vale retomar aqui as análises de Celman (1999):

A profissionalização é gerida entre as urgências da prática e as falhas da formação. Ou seja, o que o professor faz com o exercício de sua função encontra-se no cruzamento de um sem-número de eixos que representam os múltiplos fatores que, de forma diferente para cada situação, exercem uma influência que se conjuga ou se potencializa com outras para ir configurando um modo, um estilo que se encarna em contextos e em instituições particulares. Entre estes, o momento de formação inicial parece perder importância diante das aprendizagens que ocorrem no desempenho escolar, ao se inserir o docente nas instituições educativas concretas. Os professores são produtos dos seus respectivos ambientes de trabalho no presente e no passado. São, também, fruto das circunstâncias (p. 243).



Sobre a situação funcional atual dos egressos, os dados da Tabela 5 demonstram uma melhora na condição funcional do egresso do CEFAM: aumenta o número de efetivos na rede municipal de São Paulo de 25 para 27 e de 16 para 24 egressos efetivos na rede estadual de São Paulo e já não há nenhum egresso trabalhando em escola particular. Tal fato pode ser explicado pela procura por um melhor plano de carreira nas redes municipal e estadual, em detrimento da rede particular, além da estabilidade oferecida para o docente efetivo.

Quando são analisados os dados da Tabela 5 sobre os segmentos em que os egressos do CEFAM de São Miguel Paulista atuam, destaca-se, sobretudo, a não confirmação da hipótese da pesquisa de não continuidade dos egressos do CEFAM na carreira para o qual foram preparados. Ou seja, não se confirma a hipótese de que o professor oriundo do CEFAM não permanece muito tempo atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, encaminhando-se para outros segmentos da escolaridade, como ensino fundamental de 5<sup>o</sup> a 8<sup>o</sup> séries e o ensino médio, em alguma disciplina específica, segundo a licenciatura cursada durante a graduação. O que os dados permitem constatar é que a maioria dos alunos egressos do CEFAM investigados nesta pesquisa, se manteve na carreira para a qual foi formada, isto é, continua lecionando nas séries iniciais. Na educação infantil encontram-se 14 professores, no nível de Fundamental I (ou 1<sup>a</sup>. à 4<sup>a</sup>. série como continua a ser denominada essa etapa da escolaridade básica) encontra-se a grande maioria, somando 50 professores, respectivamente 28 na rede estadual, 20 na rede municipal e 2 na rede particular.

Embora o número de professores que permanece lecionando nas séries iniciais seja expressivo, também é relevante o número que leciona no nível seguinte, o Fundamental II (ainda denominado 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries) e Ensino Médio. São, respectivamente, 15 professores na rede estadual, 11 na rede municipal e 03 na rede particular, além de 12 que atuam no ensino médio estadual, totalizando 41 professores que atuam em outro nível de ensino.

Cabe ressaltar, ainda, que há professores que declaram acumular cargos nas redes municipal e estadual e, por vezes, em diferentes níveis de ensino. Da mesma forma, há dois egressos que atuam no ensino superior

particular, 02 em função de coordenação pedagógica e 01 no cargo de supervisor de ensino, mostrando a evolução na carreira do magistério.

Apenas 05 egressos não optaram pela carreira docente, seguindo outras graduações como: 01 psicólogo, 03 bancários e 01 policial civil.

Quanto ao perfil de formação desses egressos, os dados encontram-se reunidos na Tabela 6, a seguir, e foram extraídos da seguinte pergunta do questionário:

Depois de formado no CEFAM você fez outros cursos: Especifique:			
Ensino Superior: Curso:	Licenciatura plena:	Licenciatura curta:	
Ano de início: Ano de conclusão:		Publica:	Particular:
Cidade:	Nome da Instituição:		
Cursos de curta duração: Quais:			
Curso em nível de Pós Graduação:	Latu Sensu	Strictu Sensu	
Nome do Curso:	Instituição:		
Ano de início :	Ano de conclusão:		

**Tabela 6:** Perfil de Formação após o CEFAM.

Ensino Superior		Cursos de curta duração		Pós-graduação	
<b>Não</b>	05	Sem resposta	43	Sem resposta	26
<b>Sim</b>	66	Não	08	Não	37
-Concluído	49	Sim	20	Sim	08
-Em andamento	16	<b>Total:</b>	<b>71</b>	<b>Total:</b>	<b>71</b>
<b>Instituição</b>		<b>Áreas:</b>		<u>Strictu Sensu</u>	
- Particular	53	• Alfabetização	09	• Concluído	02
-Pública	13	• Inglês	07	• Em andamento	01
<b>Total:</b>	<b>71</b>	• Informática	04	<b>Áreas:</b>	
<b>Áreas:</b>		• Música	03	• Educação	03
• Pedagogia	28	• Diversos	03	<b>Total:</b>	<b>03</b>
• Letras	14			<u>-Lato Sensu</u>	
• Ciências	06			• Concluído	02
• História	06			• Em andamento	03
• Matemática	03			<b>Total:</b>	<b>05</b>
• Artes	03			<b>Áreas:</b>	
• Ed, Física	02			• Educação	03
• Sociologia	01			• Psicopedagogia	04
• Psicologia	01			• História	01
• Outros	03			<b>Total:</b>	<b>08</b>
<b>Total:</b>	<b>66</b>	<b>Total:</b>	<b>26</b>	<b>Total :</b>	<b>08</b>

**Obs. \*** Os totais não se referem ao número de respondentes (71), mas ao número de vezes que os aspectos foram mencionados

Os dados da Tabela 6 parecem sugerir que a trajetória de formação dos egressos do CEFAM de São Miguel Paulista é muito positiva: somente 05 dos 71 egressos investigados não deu continuidade a seus estudos, ingressando no ensino superior e, dos que o fizeram, apenas 03 procuraram outras carreiras e não as licenciaturas. Além disso, há um número expressivo de profissionais que já fizeram ou estão fazendo cursos de formação continuada de curta duração, cursos de especialização lato sensu e programas de pós-graduação stricto sensu.

Há que se notar, ainda, que dos 66 egressos que foram para o ensino superior, 13 conseguiram ingressar em universidades públicas, como USP, UNESP e UNIFESP. A maioria cursou ou está cursando a graduação em universidades próximas à região de São Miguel Paulista, como: UnG, Unicastelo, Unicid e Unicsul – que foram as que receberam a maior demanda oriunda do CEFAM de São Miguel Paulista.

Quando são analisados os cursos escolhidos pelos egressos do CEFAM constata-se mais um dado que reitera a não confirmação da hipótese, pois a maioria dos egressos optam pela graduação em Pedagogia: 28 egressos cursaram Pedagogia, que também possibilita assumir cargos de coordenação, direção e supervisão escolar.

O segundo curso mais escolhido entre os egressos do CEFAM é a licenciatura em Letras, com 14 egressos formados para ministrar aulas de Língua Portuguesa – fato que talvez possa ser explicado como uma tendência que se caracteriza desde a mudança da grade curricular em 1997, baseada na Lei Complementar 836/97, que aumentou o número de aulas para Língua Portuguesa e Matemática.

Quando são analisados os dados referentes aos cursos de curta duração, nota-se que a área mais recorrente é a da alfabetização, seguida de inglês e informática.

Finalmente, completando este perfil inicial dos egressos do CEFAM de São Miguel cumpre destacar aqui que se trata de perfil que guarda semelhanças básicas com o perfil de professores dos países pertencentes à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os de alguns países da União Européia – traçado por pesquisa realizada pela

Confederação dos trabalhadores em Educação (CNTE, 2003), cujos destaques aparecem assim sintetizados no relatório de pesquisa::

**A maioria dos educadores é...**

Mulher

Está entre 25 e 59 anos, com predominância da faixa entre 40 a 59 anos

É casada ou tem companheiro

Vive em casa própria perto do centro da cidade

Segue uma religião

É sindicalizada

É simpatizante de algum partido político, mas não é filiada

Envolve-se pouco com movimentos sociais

Tem habilitação adequada ao cargo ou função que exerce

Trabalha na rede estadual

Já tem de 12 a 18 anos de serviço

Trabalha, em média, oito horas semanais em casa

Dedica de 11 a 20 horas semanais a trabalhos extras

Ocupa-se sozinha das tarefas domésticas

Cultiva o hábito da leitura, mas quase não vai ao teatro ou ao cinema

Não tem computador

Quando tem, usa para fins profissionais

O acesso à internet ainda é muito restrito e igualmente limitado a fins profissionais (p. 3 – grifo dos autores).

### **3.3. Avaliação da formação pelos egressos sobre a trajetória profissional**

As tabelas a seguir, relacionam-se à visão de avaliação que os egressos do CEFAM de São Miguel Paulista manifestam acerca da formação recebida, do que consideram importante nesta avaliação, o que consideram que ainda falta na própria formação e quais são as perspectivas referentes à continuidade da formação e à carreira docente.

A respeito da visão que os egressos expressam sobre sua própria formação, os dados reunidos na Tabela 7 foram extraídos da seguinte pergunta do questionário:

- Você diria que a formação que recebeu no CEFAM lhe deu condições de:
- ( ) Exercer o magistério nas classes de Educação Infantil e Ensino Fundamental
  - ( ) Lhe forneceu sólida formação geral e cultural
  - ( ) Lhe propiciou condições de exercer outras funções além do magistério
  - ( ) Não lhe proporcionou condições de exercer o magistério
  - ( ) Não lhe ofereceu conhecimentos básicos e cultura geral para vida em sociedade
  - ( ) outra alternativa: Especificar:

**Tabela 7:** A visão do egresso do CEFAM de São Miguel Paulista sobre a formação recebida

Aspectos citados	Frequência
<b>Visão Favorável</b>	<b>158</b>
Condições para o início do magistério <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Infantil - 19</li> <li>• Ensino Fundamental - 20</li> <li>• Ed. Inf. e Ens. Fund.- 42</li> </ul>	
Cultura geral - 51	
Condições de exercício de outras funções na escola - 26	
<b>Visão Não Favorável</b>	<b>04</b>
Não preparou para o magistério - 03	
Não forneceu conhecimentos básicos e cultura geral - 01	
<b>Outros:</b>	<b>08</b>
• Exercício da cidadania - 01	
• Boa base para faculdade - 01	
• Importante para a vida - 06	
<b>Total: *</b>	<b>170</b>

**Obs. \*** Os totais não se referem ao número de respondentes (71), mas ao número de vezes que os aspectos foram mencionados,

A observação dos dados da Tabela 7 permite constatar que a maioria dos respondentes possui uma visão favorável sobre a formação recebida no curso de magistério do CEFAM de São Miguel Paulista. Mas apenas 79 dos 158 aspectos positivos mencionados por esses egressos sobre a formação dizem respeito ao fato de que esses egressos de que saíram do curso preparados para exercer a carreira de professor, lecionando para ensino fundamental e para educação infantil.

Além disso, desses 158 aspectos referentes a uma visão positiva da profissão, 51 dizem respeito à visão dos egressos de que o CEFAM lhes trouxe uma boa cultura geral, ou seja, mais que formação profissional, o CEFAM lhes

ofereceu um bom repertório cultural. Juntamente a este aspecto aparece, 26 vezes mencionada, a visão de que a formação recebida no CEFAM foi favorável também para o exercício de outras funções dentro da carreira do magistério.

Apenas 04 respondentes afirmam que o CEFAM não lhes ofereceu boa base para o exercício do magistério e apenas 01 acredita não ter sido beneficiado com repertório de cultura geral.

Ainda assim aparecem 02 respondentes, enfatizando a boa base para continuidade dos estudos acadêmicos, bem como para o exercício da cidadania. Vale destacar, ainda, que aparecem também nas respostas 06 referências ao fato de o CEFAM ter sido bom “também para a vida” – conforme afirma o exemplo do respondente n. 16 a seguir:

*“ O tempo em que estudei no CEFAM, pude conhecer varias pessoas entre professores e alunos, que me proporcionaram ótimos momentos profissionais e culturais. Muitos me deram bases para seguir adiante e crescer também como pessoa. Esse curso foi de suma importância para minha vida!”*

Finalmente, vale ressaltar o fato de os egressos do CEFAM, muitas vezes, se referirem com muita saudade ao período que passaram pelo curso. Enfim, a avaliação que o egresso faz do período em que cursou o CEFAM pode ser considerada positiva.

A esse respeito, a Tabela 08, a seguir, põe em destaque um aspecto dessa forma como esses ex-alunos de São Miguel Paulista se expressam sobre a formação recebida, revelando o que os egressos do CEFAM consideraram mais importante na formação recebida no curso. Esses dados foram extraídos das respostas à seguinte questão do questionário:

Em todo seu percurso profissional, até aqui, o que você considera que foi mais importante na sua formação?
--

**Tabela 8:** O que os egressos do CEFAM de São Miguel Paulista consideram que foi mais importante na formação recebida no CEFAM.

Referências	Frequência
<b>O curso:</b>	
• Conteúdos/ base teórica formada	21
• Estrutura e funcionamento geral do curso	18
• Seriedade e compromisso do projeto do curso com a educação	16
• Experiência/competência dos professores	15
• Leituras realizadas	05
• Estágios	05
<b>Conseqüências do curso para a vida profissional e acadêmica</b>	
• Acesso à faculdade	10
• Acesso em concursos de ingresso no magistério	07
• Aprender a alfabetizar	03
• Participação no sindicato	03
<b>Total: *</b>	
<b>103</b>	

**Obs. \*** Os totais não se referem ao número de respondentes (71), mas ao número de vezes que os itens foram mencionados.

Na avaliação realizada pelos egressos do CEFAM de São Miguel Paulista sobre a própria formação fica evidente que foram considerados importantes na formação recebida: a base teórica, o conteúdo, a estrutura e o funcionamento da escola, a seriedade e o compromisso do curso com a Educação, além da experiência e da competência dos professores que lecionavam no CEFAM. Já com menor frequência aparecem as leituras realizadas e os estágios.

Nota-se, portanto, que a aquisição de base teórica para o exercício profissional e a aprendizagem dos conteúdos veiculados no curso parecem não estar relacionados, na visão dessas profissionais, às leituras realizadas ao longo da formação.

Quando perguntados sobre as conseqüências do curso para vida profissional e acadêmica, o aspecto mais mencionado é o acesso à universidade, seguida do ingresso na carreira por meio de concurso público. Com menor frequência surgem, ainda: aprender a alfabetizar e participação no sindicato.

Também aqui cabe ressaltar, de um lado, a falta de relação estabelecida, na visão dessas ex-alunas egressas do CEFAM de São Miguel Paulista entre a formação recebida e o eixo central da atividade profissional

que exercem – o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental e, de outro lado, a falta de percepção da conexão entre a formação recebida, vida/exercício profissional e participação política, seja na vida escolar e profissional (sindicatos), seja na vida social (sequer mencionada nos questionários).

Em busca de novos indícios a esse respeito, a Tabela 9, a seguir, traz o conjunto de dados referentes à percepção das respondentes sobre o que ainda falta na sua formação – informações extraídas das respostas à seguinte questão incluída no questionário:

O que você acha que ainda falta na sua formação?

**Tabela 9:** O que os egressos do CEFAM de São Miguel Paulista consideram que ainda faz falta na formação atual.

<b>Referências:</b>	<b>Frequência</b>
Formação continuada	27
Pós- graduação/Mestrado	24
Terminar a faculdade	16
Especialização em necessidades especiais	09
Sem resposta	16
<b>Total: *</b>	<b>92</b>

Obs.: 01 resposta Inadequada a pergunta feita: “*Melhoria das condições de trabalho na profissão docente*”

\* Os totais não se referem ao número de respondentes (71), mas ao número de vezes que os itens foram mencionados.

Na avaliação dos egressos do CEFAM de São Miguel Paulista sobre o que consideram ainda faltar em sua formação profissional é recorrente a afirmação de que faltam “cursos de formação continuada”. Nessas respostas esses egressos se referem, de um modo geral, a cursos de curta duração, com características de extensão universitária, que tenham como temas problemáticas metodológicas relacionadas ao cotidiano escolar e à prática docente propriamente dita.



Outro aspecto muito citado nessa avaliação dos egressos refere-se também à mesma necessidade de continuidade dos estudos acadêmicos, mas em nível de pós graduação, expressando claramente o desejo dos respondentes de cursar um mestrado.

Em seguida, aparece o desejo de terminar a graduação, para os egressos que se formaram no CEFAM e não ingressaram imediatamente na graduação.

Por fim os dados contidos na Tabela 9 apontam o desejo dos respondentes de cursar uma especialização especificamente voltada ao tema das necessidades educacionais especiais, o que pode ser, muito provavelmente, resultado dos reflexos da legislação sobre a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais em classes comuns, Lei Federal 7.853/ 89 e Decreto Federal 3.298/99, foram os primeiros que posteriormente foram complementados por legislações específicas referentes ao tema, levando os professores à busca por conhecimentos e métodos para esta realidade.

A pergunta, a seguir, complementa, no questionário, essa busca de informações sobre a avaliação que os egressos do CEFAM de São Miguel Paulista fazem sobre a formação que receberam e sobre o que projetam para seu futuro profissional – dados reunidos, em seguida, na Tabela 10.

Quais suas perspectivas profissionais para o futuro?

**Tabela 10:** Perspectivas para o futuro, expressas pelos egressos do CEFAM de São Miguel Paulista.

Referências:	Frequência
<b>Continuidade de Estudos</b>	
Cursar Pós-graduação	28
Cursar Mestrado	09
Cursar Doutorado	07
Fazer novos cursos	05
<b>Progressão na carreira</b>	
Atuar em cargos administrativos	10
Efetivar-se	05
Obter mais experiência	02
<b>Total: *</b>	<b>66</b>

Obs. \* Os totais não se referem ao número de respondentes (71), mas ao número de vezes que os itens foram mencionados.

O exame dos dados da Tabela 10 revelam que as perspectivas para o futuro expressas pelos egressos do CEFAM de São Miguel Paulista dividem-se em dois grupos: o primeiro se refere à continuidade dos estudos, com 28 referências à vontade de cursar pós-graduação lato sensu, seguidas, respectivamente, de 09 e 07 menções ao desejo de cursar Mestrado e Doutorado e, por fim, 05 vezes são mencionados nas respostas dos egressos a intenção genérica de fazer novos cursos, mas sem explicitar qual modalidade de curso.

O segundo grupo que apareceu de respostas dos egressos do CEFAM de São Miguel Paulista sobre suas perspectivas para o futuro refere-se ao desejo de progressão na carreira docente: 10 vezes foi mencionada a vontade de atuar em cargos administrativos, 05 vezes as respostas referiram-se à necessidade de realizar concursos de efetivação nas redes públicas e 02 vezes foi mencionada a necessidade de se obter mais experiência profissional.

Para analisar melhor esta tabela vale citar aqui o estudo de Cavaco (1991) sobre trajetória e desenvolvimento profissional de professores, especialmente em uma citação que, embora seja longa, parece traduzir a relação entre o perfil sócio cultural dos profissionais e suas perspectivas acerca da carreira docente:

Por razões sócio-econômicas , de origem, ou pelo nível cultural dos grupos de pertença, alguns poucos, encontram-se próximos aos centros difusores do conhecimento – instituições e pessoas- que lhes pode facilitar instrumentos teóricos e operatórios suscetíveis de apoiar as suas praticas de forma pertinente e adequada. Podemos dizer que estes docentes dispõem de um capital cultural, que os pode colocar em situação de distinção destacando-os dos colegas, e por um processo acumulativo vir a encontrar, ao longo do seu percurso profissional, oportunidades e desafios estimulantes, o que lhes permitira um desenvolvimento profissional que estruturalmente se harmonize com as necessidades orgânicas e sociais do seu desenvolvimento pessoal. *No entanto, de maneira geral, a carreira profissional, não oferece grandes perspectivas, marcada como está por um processo de burocratização crescente, resultado lateral da expansão do ensino* (Cavaco 1991, p.167).

Finalmente, resta analisar aqui a avaliação que os professores/as egressos/as do CEFAM de São Miguel Paulista fazem sobre seu próprio desempenho no exercício profissional docente, identificando dificuldades e facilidades que encontram para exercer sua profissão. A Tabela 11, a seguir, reúne tais dados, extraídos das respostas à seguinte questão do questionário:

Quais as principais dificuldades e facilidades que você encontra no exercício de suas atividades profissionais?

**Tabela 11:** Facilidades e dificuldades encontradas no exercício da profissão expressas pelos egressos do CEFAM de São Miguel Paulista.

<b>Facilidades</b>	<b>Freqüência</b>	<b>Dificuldades</b>	<b>Freqüência</b>
Conhecimento e boa formação	76	<b>Referências à escola:</b>	<b>128</b>
Gostar dos alunos	44	Falta de recursos materiais - 43	
Estabilidade	18	Falta de estrutura física - 38	
Colegas de trabalho	13	Superlotação das salas - 30	
Evolução Funcional	11	Gestores ruins - 14	
Autonomia	05	Burocracia escolar - 03	
Salários	05	<b>Referências a alunos:</b>	<b>102</b>
Recursos materiais	03	Indisciplina - 47	
Apoio do gestor	02	Distúrbios de aprendizagem- 24	
		Estrutura familiar precária - 19	
		Desmotivação dos alunos - 10	
		Pobreza dos alunos - 01	
		Violência - 01	
		<b>Referências à profissão:</b>	<b>35</b>
		Desvalorização docente - 14	
		Carga horária - 12	
		Baixo salário – 09	
<b>Total:*</b>	<b>175</b>	<b>Total:*</b>	<b>265</b>

Obs. \* Os totais não se referem ao número de respondentes (71), mas ao número de vezes que os itens foram mencionados.

A observação dos dados contidos na Tabela 11 permite constatar que, na coluna das facilidades encontradas no exercício da profissão, os fatores que aparecem com maior freqüência como os principais facilitadores da trajetória profissional são os relativos à aquisição de conhecimento e boa formação (76 vezes mencionado) e a gostar dos alunos (44 vezes). Em seguida aparecem os

aspectos relacionados à situação funcional dos profissionais respondentes, tais como: estabilidade no emprego (mencionada 18 vezes), bom relacionamento com os colegas de trabalho (13 vezes) e evolução funcional (11 vezes), fazendo referências aos planos de carreira existentes para os profissionais vinculados ao estado e ao município.

Com menor frequência (02 a 05 vezes mencionados) aparecem as referências a fatores como: autonomia profissional, salários, recursos materiais disponíveis na escola e apoio de profissionais gestores.

No campo das dificuldades a frequência das respostas aumenta significativamente. As respostas trazem muito mais referências a dificuldades (265 referências) do que a facilidades (175 vezes mencionadas), quando os egressos avaliam sua trajetória profissional. Os dados revelam que as dificuldades dos professores se referem principalmente às condições de funcionamento das escolas nas quais atuam (128 das 265 referências a dificuldades). Dessas referências, a falta de recursos materiais nas escolas aparece como a grande dificuldade da profissão docente (43 vezes mencionada), assim como são apontadas, igualmente, a falta de estrutura física e a superlotação das classes nas escolas em que vêm trabalhando os profissionais respondentes (respectivamente, 38 e 30 referências).

O trato com os alunos são, em seguida, outra grande dificuldade mencionada pelos respondentes (102 referências). Há uma enorme insatisfação desses profissionais com a indisciplina dos alunos (são 47 referências a essa dificuldade enfrentada na sala de aula). Em seguida os dados apontam que esses egressos do CEFAM têm dificuldade também em lidar com o que consideram “distúrbios de aprendizagem dos alunos” (24 referências), estrutura familiar precária e desmotivação (com 19 e 10 referências, respectivamente).

Finalmente, há que se destacar, a respeito dos dados contidos na Tabela 11, que são poucas as referências feitas por esses egressos a dificuldades relativas à profissão docente (35 vezes): desvalorização profissional (14 vezes), alta carga horária diária (12 vezes) e baixos salários (09 vezes).

Pode-se constatar, portanto, que apesar dos egressos manifestarem que possuir boa formação e conhecimento e gostar dos alunos são elementos facilitadores da trajetória na profissão, eles reconhecem e apontam como principais fatores impeditivos ou dificultadores do exercício da profissão as causas estruturais e condições de funcionamento das escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo surgiu das inquietações de um grupo de professores, que passaram por uma escola chamada CEFAM e passaram por esta escola, ainda muito jovens, sem saber ao certo o que seria a carreira escolhida, o que seria o futuro profissional. Após alguns (poucos) anos de ingresso na carreira continuaram inquietos com as questões acerca da profissionalização e da formação do professor.

Incluo-me nesse grupo de professores. Como estudantes do CEFAM tínhamos a noção que deveríamos ser mais preparados, mais engajados, mais conscientes, pois tínhamos tido a oportunidade de participar de um projeto que pretendia formar professores com excelência. Considerávamos que se tratava de projeto que oferecia mais e melhores recursos para formação docente, que oferecia melhores oportunidades de profissionalização. Embora este discurso não esteja documentado, parecia muito presente nas turmas que se formavam no CEFAM.

A convivência com colegas de trabalho, as intensas e tensas conversas com amigos de “colégio” e de profissão, nos levou a aprofundar o interesse pela formação e profissionalização docente, principalmente desta geração que passou por este projeto chamado CEFAM.

Em conversas com professores nas escolas, a formação no CEFAM sempre se tornava um elemento de destaque. Em conversas com colegas também formados no CEFAM, percebíamos que a “nossa geração” caminhava bem, no entanto, ainda faltava muito para formação e profissionalização. Então, surgiram as perguntas que nortearam esta pesquisa: *Como foi criado o projeto CEFAM? Quais as características do CEFAM em São Paulo? E quais as características específicas do CEFAM de São Miguel Paulista?*

Foi pensando também sobre essa trajetória, a trajetória dessa geração de professores, que surgiram as demais questões norteadoras desta pesquisa: *Qual a continuidade da formação acadêmica dos alunos formados no CEFAM? Ingressaram no Ensino Superior? Em quais cursos? Optaram por licenciaturas ou por outras carreiras não relacionadas ao magistério? Que percepção manifestam acerca*

*da própria formação? A formação no CEFAM foi relevante no contexto de outras formações? O que foi mais marcante na formação recebida? Qual a trajetória do egresso do CEFAM de São Miguel Paulista, tendo em vista sua formação acadêmica e sua inserção no campo do trabalho? Como o professor oriundo deste CEFAM se insere no campo profissional? Em quais condições de trabalho? Em qual situação funcional? Em que condições ingressam e quais as condições atuais de trabalho? Possuem pretensões de assumir cargos técnicos? Quais as principais dificuldades que enfrentam no exercício da profissão?*

Revisando estudos já realizados sobre o tema do CEFAM foi possível perceber que ainda havia lacunas a serem preenchidas por outras pesquisas. Os estudos levantados abordavam diferentes facetas dessa temática, sob perspectivas teóricas e metodológicas também diferenciadas. Tais estudos e focalizam de forma privilegiada os métodos dos professores que lecionavam no CEFAM, a prática pedagógica de egressos de diferentes CEFAMs e projetos desenvolvidos dentro do CEFAM. Então, os estudos sobre o CEFAM não estavam esgotados e sobre o CEFAM de São Miguel Paulista ainda não havia nenhum estudo realizado – o que me permitiu considerar a pesquisa aqui apresentada viável e relevante.

Ao abordar a trajetória de formação e profissionalização do egresso do CEFAM nos deparamos com diversas problemáticas que permeiam as discussões sobre a formação de professores, em especial a mudança de foco nessa formação, privilegiando a articulação entre formação metodológica e formação teórica. A respeito dessa articulação, o Parecer CEE-SP n. 352/88, do Conselho Estadual de Educação afirma

Dentre as distorções apresentadas nos diferentes levantamentos existentes sobre a HEM em nível de 2º grau destaca-se a perda de sua especificidade, conseqüência de uma estrutura curricular desarticulada, que não contempla condições nem para o aprofundamento de conteúdos, nem para a formação prática do professorado. Acrescente-se ainda a redução no número de disciplinas de instrumentação pedagógica e o aligeiramento dos conteúdos, com grande desarticulação destes, isto associado a um uso empobrecido de questões da realidade educacional brasileira, ausência de preocupação com questões da aprendizagem das crianças das camadas populares e com questões específicas do ensino.

Além disso, esta foi também uma preocupação presente nos debates acadêmicos dos anos 1980 e 1990, décadas em que foi criado e consolidado o projeto CEFAM. Conforme explica Silva Neta (2008), nesse período estavam em pauta as discussões sobre o aligeiramento da formação dos professores e se procuravam novas soluções e projetos alentadores dessa formação, já que os estudos realizados até então denunciavam que:

(...) a formação dos professores foi sendo aligeirada e achatada em relação aos referenciais teóricos e analíticos, uma vez que os conteúdos teóricos deveriam subsidiar estes formandos em curto período, foram eliminadas as alternativas de estudos de Sociologia, Psicologia e Filosofia, juntamente com o estreitamento de disciplinas que privilegiam os referenciais teóricos e analíticos sobre Educação: Sociologia da Educação; Psicologia da Educação e Filosofia da Educação.(p 110).

Aliada à constatação dessa formação deficitária pesquisas sobre os processos de profissionalização docente como a realizada por Nóvoa (1998), revelam que criação, pelas autoridades políticas ou estatais, de um suporte legal ao exercício da atividade, sob forma, por exemplo de uma licença ou diploma pode se constituir em uma etapa fundamental do processo de melhoria das condições de profissionalização dos professores. Ou seja, define-se com isso a relevância de projetos como o CEFAM para a legitimidade importância da formação de professores na sociedade, com a responsabilidade do estado em incentivar pesquisas e apresentar políticas que formem bem o profissional professor.

Mas o que este estudo parece revelar sobre as marcas deixadas pelo projeto do CEFAM em seus egressos? O que os dados aqui expostos revelam, de fato?

A hipótese investigada neste estudo – *não há continuidade dos egressos do CEFAM na carreira para o qual foram preparados* – não se confirma.

Dos objetivos propostos inicialmente - *caracterizar a trajetória de professores/as egressos do CEFAM de São Miguel Paulista; investigar a continuidade da formação acadêmica desses professores/as egressos do CEFAM; analisar o*



*processo de profissionalização e as condições de trabalho na visão dos egressos que permanecem ou não na carreira docente* – há que se destacar que os resultados obtidos não permitem afirmar que a formação recebida por esses egressos tenha sido melhor que a oferecida por outros cursos também existentes à época.

O perfil desse egresso, desenhado pelas diferentes tabelas apresentadas na Parte 3 desta Dissertação revela um perfil de professor em exercício igual aos perfis descritos por outras tantas pesquisas sobre professores em exercício, como se pode constatar em estudos que traçam sínteses desses perfis, a exemplo do delineado pela pesquisa realizada pela Confederação dos trabalhadores em Educação (CNTE, 2003), já citada, ou pelos estudos de autoras como Marin (2002); Marin, Giovanni & Guarnieri (2004<sup>a</sup>) e Giovanni (1992), revelando um quadro em que as condições de exercício da profissão e de formação de professores formados por outros cursos são muito similares:

- falta de recursos materiais
- problemas de estrutura e funcionamento das escolas
- excesso de alunos e indisciplina em sala de aula
- domínio insuficiente pelos professores de alternativas metodológicas para as aulas;
- dificuldades dos professores no trabalho com produção e recepção de textos
- ausência de critérios das professoras para escolha da metodologia para alfabetizar;
- fracasso escolar sempre atribuído às condições da criança e da família;
- falta de recursos disponíveis na escola, desconhecimento dos recursos existentes e não utilização dos recursos disponíveis e conhecidos;
- dificuldade de relacionamento ou interação de modo mais rígido e menos freqüente com alunos mais pobres;
- indícios de despreparo de alunos concluintes e professores iniciantes, com desconhecimento da escola e alunos reais.

Apesar das referências feitas pelos egressos do CEFAM de São Miguel Paulista à formação recebida e à própria trajetória profissional serem essencialmente positivas, e em que pese a constatação de que a grande maioria deu continuidade aos seus estudos acadêmicos, permanecendo na carreira do magistério, ou ainda que, em sua maioria, encontram-se efetivos nas redes municipais e estadual, sendo aproveitados da maneira como o próprio projeto previa, ou seja nas redes publicas de ensino – não parece ser

possível afirmar que o fato de ser formado no CEFAM dá a esses egressos uma marca diferenciada.

A respeito dessa constatação vale lembrar aqui estudo realizado por Giovanni e Marin (2007) acerca das continuidades e descontinuidades na problemática da formação docente para a escola básica no Brasil.

Dentre as continuidades as autoras apontam especialmente as ambigüidades quanto ao *lôcus* e modalidades de formação, “(...) constituindo padrões institucionalizados de formação e de atuação no magistério primário no Brasil, marcados por crescente aligeiramento e precarização” (p. 07).

As autoras apontam ainda a continuidade expressa na “(...) ausência de superação de problemas e dificuldades denunciados durante todo o século XX, apesar da situação atual de disseminação da universitarização da formação dos professores” (p. 07).

Dentre as descontinuidades o estudo de Giovanni e Marin traz exemplos de “(...) ações políticas que interditarão propostas inovadoras, tanto no âmbito da formação de professores no ensino médio, quanto no âmbito da formação no ensino superior” o que, por sua vez, se deve, segundo as próprias autoras, a “ (...) descontinuidades das próprias ações políticas em educação que tornam as instituições formadoras reféns dessas regulamentações”.

Ainda nas palavras dessas autoras:

(...) os conhecimentos já disponíveis sobre a natureza do trabalho docente, sobre a forma como professores aprendem, utilizam e produzem esse saber profissional (articulando formação recebida, exercício da profissão, trajetória escolar, história de vida, experiências e práticas que compõem seu “capital cultural”) e sobre os problemas que têm marcado a formação e a atuação de professores no Brasil – apesar de tornarem clara a indissociabilidade entre formação e profissão, não têm conseguido impedir que, nas últimas décadas, projetos políticos de formação de professores no Brasil sejam submetidos a sucessivos mecanismos de aligeiramento e perda de identidade (...) Da mesma forma, apesar dos estudos sobre os diferentes fatores sociais, econômicos e culturais determinantes das políticas públicas voltadas para a educação em geral e, em particular para a formação de professores desvendarem a complexidade das situações nas quais se dão, tanto a imposição das questões econômicas sobre as questões sócio-culturais, quanto o predomínio dos interesses privados

sobre os interesses públicos – as medidas políticas concretizadas acabam resultando na manutenção e agravamento dos vários problemas, sistematicamente apontados nas investigações realizadas. No conjunto entre continuidades e descontinuidades detecta-se, sobretudo, a inalteração da concepção sobre o profissional docente e sua atuação nos anos iniciais da escolaridade básica e, conseqüentemente, a inalteração substantiva das propostas para sua formação, o que significa a ausência de um projeto educacional para o país, que supere as denúncias feitas ao longo do século XX (Giovanni e Marin, 2007, p. 9).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Jaime de Souza. CEFAM Butatã: um estudo culturanalítico. FEUSP. 2001

APPLE, Michael W. e TEITEBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo?. IN:Teoria & Educação, nº 4. Porto Alegre. 1991.p. 62-73.

BERTIER, Vânia Lucia Lopes. Cefam, um projeto controverso: Uma contribuição para o estudo da recuperação da qualidade docente. FEUSP. 1997

BOLANHO, Neusa Aparecida. A Formação do docente nas séries iniciais da escolaridade: o debate de 1970 a 1992 e o projeto CEFAM. Dissertação de Mestrado. EHPS. PUCSP. 1995.

BRASIL.1989. Lei nº 7.853/89. Dispõe sobre o apoio as pessoas com deficiência e sua integração social.

BRASIL.1999. Decreto Federal nº 3298/99. Regulamenta a Lei 7.853/89 e dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência.

BOURDIEU, Pierre. A economia as trocas simbólicas. São Paulo, Perspectiva, 1982. ( Organizado por Sérgio Miceli)

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: O tempo e as Mudanças. In: Nóvoa, A. (org) Profissão Professor. Porto. Portugal, 1991, p. 155-191.

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

CAVALCANTE, Margarida Jardim.A escola Normal caminhos e descaminhos, um novo itinerário.IN: *CEFAM : uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1994b

CELMAN,S. Formação e trabalho docente em condições adversas (uma perspectiva avaliativa). In: VEIGA, I.P.A. e CUNHA, M. I. da (Orgs.) *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas-SP.: Papyrus, 1999, p. 237-264.

CNTE. Confederação Nacional Trabalhadores em Educação. 2003. *Retrato da Escola 3. A realidade sem retoques da educação no Brasil* (Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores (as) da educação básica - Abril de 2003). Disponível em: [http://www.cnte.org.br/images/pdf/pesquisa\\_retrato\\_da\\_escola\\_3.pdf](http://www.cnte.org.br/images/pdf/pesquisa_retrato_da_escola_3.pdf) (Acesso em 30 de junho de 2008).

DOCUMENTO FINAL do GT. Formação de Educadores para as séries iniciais. IV Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores. Águas de São Pedro. 1996.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. 1991. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº4 p.41-60.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP. Autores Associados. 2000.

GIOVANNI, Luciana M. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M.R. (Org) *Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência*. São Paulo/ Araraquara: Autores Associados/ Programa de Pós Graduação em Educação Escolar – FLC- UNESP \_ Araraquara –SP, 2000. p. 45-60.

GIOVANNI, L.M. 1992. Os estudos sobre a formação de professores em nível de 2º grau nos últimos 20 anos: a situação revelada. *Anais do II Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores*. Águas de São Pedro-SP: UNESP.

GIOVANNI, L. M. e MARIN, A. J. 2007. Continuidades e discontinuidades na problemática da formação docente para os anos iniciais da escola básica no Brasil. *ANAIS do Seminário Investigação sobre a Problemática Educacional em Portugal e no Brasil*. Porto- Pt: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

GIOVANNI, L.M.; GUARNIERI, M.R. & MARIN, A.J. 2004. A centralidade da silabação na cultura alfabetizadora do sistema educativo brasileiro. *ANAIS do I Congresso Luso-Brasileiro: produção sobre conhecimento profissional e docência nos sistemas educativos português e brasileiro*. Florianópolis-SC: UFSC.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992

LOPES, Virginia Valéria. Egressos do CEFAM: Representações da formação inicial e da prática docente. FEUSP. 2000.

MARIN, A. J. 1996. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas desta área. In: REALLI, A M.R. e MIZUKAMI, M.G.N. *Formação de Professores: tendências atuais*. São Carlos- SP.:EUFSCar

MARIN, A. J. 2002. Formação de professores e culturas escolares: velhos e novos desafios. In: GARCIA, W. G. (Coord.). *Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação: Módulo Introdutório*. São Paulo: UNESP/Pró-reitoria de Graduação, p.128-136.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*. Porto-Pt.:Porto, 1991, p. 09-32.

NOVÓA. Antonio. Lês temps dês porfesseurs – analyse sócio históricque de la profession. Lisboa: Instituto Nacional de Investigaçã Cientifica, 1987, p.75-76. IN: Catani. Denice B. , Faria Filho, Luciano Mendes. Veiga, Cynthia G. 500 anos de educaçã no Brasil. BH. Autentica.2000

\_\_\_\_\_ 1995. Os professores e sua formaçã. Lisboa: Instituto de Inovaçã Educacional, Dom Quixote.

NOVOA, Antonio. 1998. La professionnalisierung enseignante em Europe: analyse historique et sociologique. \_\_\_\_\_ *Historie & Comparaison: essais sur L'éducation*. Lisboa: Educa, P. 147-185. Traduçã livre de Marcia Eleane Braghini Deus Deu

SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. CEFAM: que tipo de pratica docente produziu? Tese de Doutoramento em Educaçã na Universidade de Sã Paulo. FEUSP. 2004.

SÃO PAULO. (Estado) 1997. Lei Complementar nº 836/97. Dispõe sobre o plano de carreira docente.

SÃO PAULO. (Estado).1988. Decreto nº 28.089. Dispõe sobre a criaçã dos Centros Específicos de Formaçã e Aperfeiçoamento para o Magistério.

SÃO PAULO. (Estado) 1988. Resoluçã da Secretaria Estadual de Educaçã. Nº14/88. Dispõe sobre a regulamentaçã para a instalaçã do CEFAM.

SÃO PAULO. (Estado) 1987. Parecer do Conselho Estadual de Educaçã nº30/87. Dispõe sobre a organizaçã de pessoal e corpo docente para o CEFAMs.

SÃO PAULO. (Estado) 1988. Parecer do Conselho Estadual de Educaçã nº 352/88. Dispõe sobre a articulaçã dos currículos de base comum e de formaçã específica para o magistério.

SILVA NETA. Orgides Maria da. 2008. O tema alfabetizaçã na legislaçã para formaçã de professores alfabetizadores no Brasil. Dissertaçã ( Mestrado em Educaçã: História, Política, Sociedade). Sã Paulo: PUCSP.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. 2000. Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. *Educaçã e Sociedade*. Campinas: Unicamp/ Cortez/ Associados, v. 21, n. 73, dezembro/2000.

TARDIF, M. 2002. *Saberes docentes e formaçã profissional*. Rio de Janeiro. Vozes.

TANURI, L. história da formaçã de professores. In: Revista Brasileira de Educaçã. Rio de Janeiro/Campinas: ANPEd-UERJ/A.Associados, n.14, maio-agosto/2000, p.61-88.

RODRIGUES, Maria de Lourdes.1997.Sociologia das Profissões. Oeiras.Celta editora.

## **ANEXOS**

# ANEXO 1

## QUESTIONÁRIO AOS EGRESSOS DO CEFAM

São Paulo, novembro/2007

### Prezado/a Professor/a

Sou aluno do Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP e venho, por meio deste Questionário, “conversar” com alguns profissionais egressos do CEFAM, porque preciso da ajuda de vocês para entender melhor a formação para o magistério em geral e, em especial, a que se dava nessas instituições.

Se você concordar em colaborar com meu estudo, respondendo a este questionário, esclareço desde já que fica garantido o total anonimato dos respondentes.

Agradeço muito por sua participação.

**Prof. Diego Moreira**

### 1. PERFIL

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_ Filhos: \_\_\_\_\_

Outros Dependentes: \_\_\_\_\_

**Moradia:** casa ( ) apto ( ) próprio ( ) alugada ( ) cedida ( )

**Renda Familiar:** ( ) até 3 salários mínimos  
( ) de 3 a 5 salários mínimos  
( ) de 5 a 8 salários mínimos  
( ) mais de 8 salários mínimos

**OBS:** nº de pessoas na família: \_\_\_\_\_

### Recursos domésticos de que dispõe no dia-a-dia (indique quantos):

geladeira: \_\_\_\_\_ freezer: \_\_\_\_\_

máquina de lavar roupa: \_\_\_\_\_ máquina de lavar louça: \_\_\_\_\_

forno elétrico: \_\_\_\_\_ microondas: \_\_\_\_\_

aspirador de pó: \_\_\_\_\_ aparelho de som: \_\_\_\_\_

liquidificador: \_\_\_\_\_ batedeira: \_\_\_\_\_

telefone fixo: \_\_\_\_\_ celular: \_\_\_\_\_

TV: \_\_\_\_\_ DVD: \_\_\_\_\_ video-cassete: \_\_\_\_\_ tv a cabo: \_\_\_\_\_

assinatura jornal: \_\_\_\_\_ quais: \_\_\_\_\_

assinatura revistas: \_\_\_\_\_ quais: \_\_\_\_\_

PC: \_\_\_\_\_ carro: \_\_\_\_\_

### Descreva sua rotina diária (use o verso se necessário):

**Manhã:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Tarde:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**Noite:** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**O que faz nas horas vagas/ feriados/ finais de semana?**

Passeios/ quais? : \_\_\_\_\_  
 Cinema: \_\_\_\_\_  
 Teatro: \_\_\_\_\_  
 Shows: \_\_\_\_\_  
 Leitura/ quais? \_\_\_\_\_  
 Esportes: \_\_\_\_\_  
 Museus: \_\_\_\_\_  
 Igreja: \_\_\_\_\_  
 Trabalhos Manuais: \_\_\_\_\_  
 Clube: \_\_\_\_\_  
 Outros: \_\_\_\_\_

**II. SITUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL**

<b>( ) atua na carreira do magistério</b>	<b>( ) atua em outras carreiras</b>
Escola: Cargo ou função: Nível de ensino em que atua: Há quanto tempo: <b>Qual foi sua situação funcional no momento de ingresso na carreira?</b> <input type="checkbox"/> Contratado no setor público <input type="checkbox"/> Contratado no setor privado <input type="checkbox"/> Concursado no setor publico estadual <input type="checkbox"/> Concursado no setor publico municipal <b>Qual sua atual situação funcional?</b> <input type="checkbox"/> Efetivo na rede Estadual <input type="checkbox"/> Efetivo na rede Municipal <input type="checkbox"/> Contratado na rede Estadual <input type="checkbox"/> Contratado na rede Municipal <input type="checkbox"/> Contratado na rede Particular <input type="checkbox"/> Outras – Quais? _____ _____ Acumula cargos? ( ) SIM ( ) NÃO Quais? _____ _____ Ocupa algum cargo administrativo na Escola ou em Órgãos públicos ou privados? <input type="checkbox"/> SIM ( ) NÃO Quais? <input type="checkbox"/> Coordenador Pedagógico <input type="checkbox"/> Vice Diretor <input type="checkbox"/> Diretor <input type="checkbox"/> Supervisor <input type="checkbox"/> Outros Especifique: _____ _____	Local de trabalho: Função que exerce: Há quanto tempo: Explique como se deu seu ingresso nesse campo de atuação e por quê se interessou por esse campo de trabalho (use o verso se necessário) _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____

### III – FORMAÇÃO

Depois de formada/o no CEFAM você fez outros cursos?

( ) NÃO

( ) SIM – Quais?

Ensino Superior: Curso: \_\_\_\_\_

Licenciatura Plena ( )      Licenciatura Curta ( )

Ano de Início: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão.: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

Pública ( ) Particular ( )

#### Cursos de curta duração

( ) NÃO

( ) SIM – Quais? De quantas horas? Especificar

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### Curso em nível de Pós Graduação?

( ) NÃO

( ) SIM – ( ) Latu Sensu ( ) Strictu Sensu

Nome do Curso: \_\_\_\_\_

Instituição : \_\_\_\_\_

Ano de início: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

### IV – SOBRE O TEMPO NO CEFAM (use o verso se necessário)

O que você considera que foi mais importante na sua formação?

---

---

---

---

---

O que você acha que faltou na sua formação do CEFAM?

---

---

---

---

---

Quais as principais dificuldades enfrentadas no tempo que cursava o CEFAM?

---

---

---

---

---

O que você mais gostou durante o curso de magistério no CEFAM?

---

---

---

---

---

Você diria que a formação que recebeu no CEFAM (assinale quantas alternativas julgar necessárias):

- lhe deu condições de exercer magistério em classes de Educação Infantil
- lhe deu condições de exercer magistério em classes de Ensino Fundamental I
- lhe deu condições de exercer magistério em classes de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I
- lhe forneceu sólida formação geral e cultural
- lhe propiciou condições de exercer outras funções além do magistério
- não lhe preparou adequadamente para o exercício do magistério
- não lhe forneceu conhecimentos básicos e cultura geral para a vida em sociedade
- outra alternativa ? Especificar (use o verso se necessário): \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

#### **ENCERRANDO**

Você aceitaria participar de uma entrevista sobre os temas: *Formação docente e Trajetória profissional?*

- NÃO
- SIM – Telefone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Novamente, muito obrigado por sua colaboração.

Saudações

**Prof. Diego Moreira**

## ANEXO 2

<b>ROTEIRO PARA ANÁLISE DE DOCUMENTOS</b>
---

### **I. Dados de identificação do documento**

- Tipo de documento (texto/relatório/projeto/publicação)
- Remetente:
- Destinatário:
- Título:
- Autor(es):
- Data:

### **II. Síntese (conteúdo e forma)**

- Objetivos explicitados no documento:
- Estrutura geral do texto:
- Temas/idéias principais trabalhadas:
- Forma de apresentação das idéias (revisão bibliográfica/discussões/dados empíricos/descrição de atividades/gráficos/tabelas)
- Instruções presentes

### **III. Relação com o tema da Pesquisa**

(Principais conceitos presentes no documento / Identificação das idéias, pensamentos e definições predominantes no texto).

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)