

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO
COORDENAÇÃO DE MAGISTÉRIO

R E L A T Ó R I O
REUNIÃO TÉCNICA
CEFAM (CENTRO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMEN-
TO DO MAGISTÉRIO)

Brasília - 1993.

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

INTRODUÇÃO

A revisão da formação do magisterio, bem como a busca de formas alternativas de redimensionamento dos cursos de formação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, inserem-se no contexto como uma das estratégias da política de erradicação do analfabetismo e o fortalecimento da Educação Básica, além de constituir o ponto de partida para a valorização do profissional da educação.

Uma política educacional consistente voltada para a democratização da Educação Básica, tem que estar também voltada para ações que visem ao redimensionamento dos cursos de formação do professor, porque entendemos que o professor é o ator principal de todo o processo de mudança que se opera na educação.

Nesse sentido, a consolidação e a implantação de novos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, configuram-se como uma alternativa pedagógica fundamental para atender à estratégia de qualificação docente.

Por centrarem a sua ação na formação do professor, estendendo o seu campo de atuação ao professor em exercício formado ou leigo, numa perspectiva de educação permanente integrados a escola de 1º grau a pré-escola, bem como às Instituições de Ensino Superior, os CEFAMs requerem o empenho daqueles educadores comprometidos com a educação e conscientes de seu papel transformador em uma sociedade que se pretende moderna.

A tarefa não tem sido fácil - quase dez anos se passaram após a implantação dos primeiros CEFAMs - por representar um desafio que exige mudanças que passam pelo nível institucional, administrativo e pedagógico e também pela atitude pessoal de todos os educadores envolvidos, há ainda, muito o que se construir. É, exatamente para prosseguir no enfrentamento desse desafio que realizamos a reunião técnica sobre os CEFAM, cujo relatório esperamos venha a contribuir para o aprofundamento de estudos que venham a consubstanciar e enriquecer a proposta CEFAM, com vistas à consolidação dos Centros existentes e à expansão de novos.

RELATÓRIO TÉCNICO

ASSUNTO: Reunião Técnica Sobre os Centros de formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM,

Periodo :13 A 16 DE OUTUBRO DE 1972

LOCAL x IRHJP: Belo Horizonte - MG

PARTICIPANTES:

- Representantes das secretarias Estaduais de Educação dos Estados: AL, AC, AM, BA, CE, DF, GO, MT, MS, MG, RO, TO, RS, RN, PI e SE
- Dirigentes do Setor Magistério
- Coordenadores do Projeto CEFAM-SEE
- Representantes dos CEFAM
- Representantes da DEMEC/MG
- Representantes das Universidades : UFMG, UEG, UFF e UnB
- Dirigentes/Assessores da Secretaria da Educação Fundamental

OBJETIVOS:

- Avaliar os avanços alcançados e as perspectivas de consolidação e expansão do Projeto CEFAM.
- Aprofundar a reflexão a respeito das políticas relativas à formação inicial e continuada dos professores para a Educação Básica.
- Aprofundar aspectos teóricos e metodológicos sobre a questão da formação de professores do pré-escolar e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

PROGRAMAÇÃO:

Para o alcance dos objetivos da reunião os trabalhos foram desenvolvidos observando-se os seguintes Momentos, conforme programação anexas

- 1º momento: Políticas de Formação de Professores para a Educação Básica.
(Exposições)
- 2º momento: Caracterização e perspectivas do Projeto CEFAM
(Exposições e Debate)
- 3º momento: Avaliação dos avanços alcançados e das dificuldades encontradas na implementação do Projeto CEFAM e indicação de propostas para o desenvolvimento, consolidação e expansão dos Centros a partir de textos geradores.
(Trabalho em grupos conforme programação)
- 4º momento: O currículo na formação de professores: teoria e prática.
(Exposição e Debate)
- 5º momento: O domínio da leitura e da escrita na formação de professores para a Educação Básica.
(Exposições e Debate)
- 6º momento: Aspectos institucionais da avaliação dos CEFAMs/MA e dos CEFAMs/SP e avaliação na prática escolar.
(Painel e Debate)
- 7º momento: Formação continuada no contexto das agências formadoras e a utilização dos meios que a educação a distância dispõe para a formação continuada.
- 8º momento: Redação do Relatório Final dos grupos de trabalho.
- 9º momento: Apresentação dos relatórios.

DESENVOLVIMENTO:

A reunião técnica se desenvolveu de forma a proporcionar o aproveitamento de temas que pudessem enriquecer e subsidiar ações desenvolvidas pelos CEFAMs, bem como encaminhar o redirecionamento de algumas atividades, no sentido de consolidar as funções dos Centros existentes e possibilitar a criação de novos.

Os trabalhos de grupo, desde o primeiro dia, foram intercalados aos painéis e exposições e, apresentados no último dia (16), em plenária. Ao lado de apresentar os avanços e dificuldades encontradas na implantação dos CEFAMs, registram indicações de propostas para o desenvolvimento, consolidação e expansão dos mesmos.

Foram formados tres grupos com participantes dos estados:

REGIÃO NORDESTE: ALAGOAS, BAHIA, CEARÁ, PIAUÍ, RIO GRANDE DO NORTE,
SERGIPE E MARANHÃO

REGIÃO NORTE: TOCANTINS, AMAZONAS, ACRE, RONDÔNIA E PARA

REGIÕES SUL, SUDESTE E CENTRO OESTE: RIO GRANDE DO SUL, MINAS GERAIS, DISTRITO FEDERAL, MATO GROSSO, MATO GROSSO DO SUL E GOIAS

A seguir estão registradas as sínteses dos trabalhos realizados:

REUNIÃO TÉCNICA

CEFAM - UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO

TRABALHO EM GRUPO

OBJETIVOS

Avaliação dos avanços alcançados e das dificuldades encontradas na implementação do Projeto CEFAM.

Indicação de propostas para o desenvolvimento, consolidação e expansão dos CEFAM.

CONCLUSSES

I - Região Nordeste:

Alagoas, Bahia, Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe e Maranhão. _____

O encontro realizado em Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, no período de 13 a 16 de outubro de 1992, no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, envolvendo professores ligados à formação do professor propiciou reflexões profundas sobre o redimensionamento das escolas normais.

O grupo do nordeste representando pelos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe e Maranhão, embasado nos debates, painéis, exposições, temas geradores* bem como as experiências vivenciadas anteriormente por estes Estados reconhece a importância de consolidação e expansão do Projeto CEFAM-A partir desta visão busca-se recuperar a perspectiva histórica através do resgate das funções da Escola Normal e da atualização e do aperfeiçoamento oportunizando o desenvolvimento da consciência crítica, criativa, participativa e política dos profissionais da educação. Para que se possa operacionalizar os objetivos propostos foram levantadas as seguintes considerações: por ser o Brasil um país de dimensões continentais que não possui universidades nas diversas regiões em número suficiente e com competência para assumir a Educação Infantil, as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e do 25 grau Magistério: que apesar da Constituição de 1988, a Educação Infantil e Educação Básica não efetivaram a sua universalidade é que podemos dizer que a Escola Normal é ainda muito importante para a sociedade brasileira, pois é ela quem vem atender às necessidades da realidade atual, delineando os pontos essenciais para a construção de uma escola capaz de formar o cidadão crítico, competente e que lute pelo bem estar social. É preciso entender que a Escola Normal é o polo gerador da Educação Brasileira e requer um trabalho de caracterização profunda e responsável, por parte dos poderes públicos e do pessoal envolvido nas unidades de ensino, com o objetivo de se atender a realidade que aí está. Para tanto, necessário se faz: uma convivência integrada entre os graus de ensino, sen que haja acusações nas contribuições que possibilitem uma construção coletiva da escola e da Educação almejada. Para isso deve-se organizar projetos de capacitação dos professores? rever questões salariais; garantir as condições básicas de trabalho do professor. Assim sendo, cabe aos órgãos responsáveis pela Educação atentarem para essas considerações, a fim de que possam ver que a Escola Normal é muito importante para a sociedade brasileira do momento. Não se pode descartar a possibilidade de qualificar, capacitar e habilitar o professor a nível de 39 grau para a Educação Infantil e Básica no sentido de valorizá-lo. No entanto, não podemos deixar de considerar tudo que foi levantado na primeira questão a respeito de uma política global para a Escola Normal, não devemos esquecer que compete a Escola atender a essa clientela da sociedade brasileira-

O que é preciso reafirmar, mais uma vez, é a necessidade de mudar a sua concepção de escola tradicional para uma escola atual que tenha em suas linhas não só a formação, mas a atualização e o aperfeiçoamento em atividades de extensão de estudos e pesquisa* na busca de uma educação continuada para o professor que já atua no mercado de trabalho e são egressos da Escola Normal. Assim, a proposta, ora analisada e discutida, tem como finalidade a melhoria da qualidade do ensino, a busca da competência da Escola Normal. que ira atender do pré-escolar a 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental - Para isto deve-se trabalhar o currículo em seus vários aspectos e mats especificamente, nos diversos conteúdos das disciplinas que compõem a proposta curricular, partindo da concepção do indivíduo ate a idade adulta. Construir-se-á uma educação baseada em Princípios e teorias que possibilitem ao futuro mestre fazer a transfêrencia da aprendizagem para o momento e o local em que tra atuar. Se assim proceder ter-se-à, uma Escola Normal que preparará um profissionai capaz de exercer sua cidadania através de instrumentalização de seus direitos e deveres.

O projeto CEFAM, propõe a construção de uma Escola Normal, com a qual concorda-se-á, no entanto, é necessário que alguns aspectos sejam observados para a consolidação e expansão de novos CEFAMs. Dentro da realidade do Nordeste, sente-se que para efetivar a proposta, é preciso que haja uma vontade politica do governo federal e estadual, através de verbas e do cumprimento do orçamento nas datas previstas, equipamentos que atendam a evolução tecnológica, acervo bibliográfico atualizado, material didático pedagógico, manutenção dos laboratórios e garantia de Bolsa de Trabalho destinada a todos os estudantes do Curso de Formação de Professores dos CEFAMs, em tempo hábil. Tudo isso, contribuiria de forma significativa para elevação dos padrões de desempenho e competência da Escola Normal.

II - Região Nortes

Tocantins, Amazonas, Acre, Rondônia e Pará.

A importância da continuidade do Curso de Magistério a nível de 2º grau no Brasil, se faz necessário para atender aos profissionais já engajados no mercado de trabalho, sem qualificação para função docente e para formar novos profissionais para atuarem na docência.

Um curso de formação de professores pressupõe um currículo consistente, que possibilite a melhoria da qualidade da formação profissional dos futuros docentes que deverão trabalhar na educação infantil (0 a 6 anos) e 1ª a 4ª série do ensino fundamental, observando a problemática evidenciada na alfabetização e educação especial.

Sendo assim, o governo brasileiro deverá investir na formação de professores a nível médio, levando em conta as peculiaridades do país, que possui em suas estatísticas alto índice de professores leigos e conseqüentemente elevado número de analfabetos-

Diante das exposições acima, a implantação e implementação de projetos alternativos para formação de professores, pressupõe do governo comprometimento nos seguintes aspectos:

- . Valorização do Magistério, através do cumprimento do Plano de Carreira, proporcionando melhores condições de trabalho?
- . Alocação de recursos financeiros para aquisição e manutenção de material e equipamentos, visando o fortalecimento da teoria x prática;
- . Capacitação de recursos humanos no sentido de proporcionar à educação continuada a busca da melhoria do ensino?
- . Implantação e implementação de bibliotecas e laboratórios científicos e pedagógicos nas referidas Escolas Normais:
 - Reavaliação dos projetos já implantados e criação de alternativas e mecanismos para implantação e implementação de novos projetos;
- . Integração com as Universidades no sentido de assinar convênios para promover capacitação dos profissionais da educação?
- . Discussão com as bases através de reuniões periódicas sobre os problemas do magistério em cada Estado para avaliação dos pontos positivos e negativos:
- . Comprometimento legal das instituições (MEC, SEC, CE e Universidades) no sentido de assegurar a manutenção e preservação dos projetos existentes.

III - REGIÕES SUL: - RS
- SUDESTE - MG
- CENTRO-OESTE - DF, MS, MT, GO

A - AVANÇOS ALCANÇADOS COM OS CEFAM

- 1 - Colaboração da Universidade no treinamento ou aperfeiçoamento de professores no processo de implementação da proposta do CEFAM (GO, RS, MG).
- 2 - Criação/implementação da coordenação pedagógica no magistério a nível de escola (MT).
- 3 - Oportunidade de elaboração do projeto pedagógico da escola (organismos ped/adm) através de decisões coletivas da unidade escolar, com envolvimento da comunidade, propiciando maior autonomia ao trabalho.
- 4 - Implantação no CEFAM, de quadro específico de pessoal, com horário integral (MG, GO, MS) - processo iniciado em alguns Estados e sofrendo descontinuidade em outros.
- 5 - Reorganização da Proposta Curricular do Magistério nos Sistemas Estaduais de Ensino, a partir das discussões do Projeto CEFAM (carga horária, tempo integral, conteúdos de ensino, nível de formação...).
- 6 - Promoção de articulação do CEFAM (ensino 2º grau) com o ensino de 1º grau, pré-escolar, ensino especial, educação de adultos.
- 7 - Oportunidade de ingresso na carreira do magistério em níveis mais avançados, em razão da ampliação da duração do curso - 4 anos (HS).
- 8 - Desenvolvimento de atividades de extensão, assistência técnica a outras escolas, tanto da rede estadual como municipal.

- DIFICULDADES ENCONTRADAS NA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO CEFAM

- i - Descontinuidade no processo de implementação, sobretudo em função das mudanças de dirigentes políticos (Ministro, Governadores, Secretários).
- 2 - Falta de acompanhamento e avaliação sistemática do Projeto, por parte do MEC e SECs.
- 3 - Insuficiência de recursos financeiros e centralização dos mesmos nas SEDUC, não permitindo a realização de ações previstas (bolsa de estágio, ampliação do acervo de biblioteca, equipamento, reformas, etc) e dificultando as ações de treinamento e extensão-
- 4 - Transferência de recursos rigidamente condicionados a rubricas orçamentárias (tanto pelo MEC como Secretária de Educação) e atraso na liberação, não atendendo às necessidades específicas, nem nos momentos adequados.
- 5 - Ausência de uma Proposta Básica para formação do professor de ia a 4a série, a nível dos Estados, que confira unidade às diversas alternativas (CEFAM, outros Cursos de Magister to de 2º Grau, Cursos de Nível Superior). Isto tem acarretado a convivência de várias grades curriculares no mesmo sistema ou entre rede pública e privada e a habilitação de profissional para a mesma função com padrão diferenciado de competência-
- 6 - Maior atenção aos aspectos administrativos (recursos financeiros, lotação de pessoal, prédios escolares) em detrimento dos aspectos do ensino.
- 7 - Dificuldades técnicas, financeiras, operacionais para o desenvolvimento das funções de "aperfeiçoamento de pessoal*" e de "polo irradiador de experiências*". Raros cursos e reciclagem foram propiciados tanto pelo MEC como pelos Estados.
- 8 - Falta de um trabalho articulado entre Universidade e CEFAM- ocorrendo, em alguns casos, só no início do Projeto-
- 9 - Abertura desordenada de Cursos de Magistério, que poderiam ser evitadas se os CEFAM estivessem aptos a desempenhar todas as suas funções.

10- Espaços físicos inadequados ou necessitando de reparos, ampliação, equipamentos, para funcionamento do CEFAM-

11- Inexistência de escola de aplicação (MS)...

C - INDICAÇÃO DE PROPOSTAS AO MEC

i - Desenvolver estudos para rever questões básicas para definição da Proposta Pedagógica do Curso de Magistério, contemplando funções essenciais do currículo de formação, sem impedir a existência de adequações regionais/locais.

2 - Articular as Secretarias de Educação, ANFOPE, Universidades, para definição conjunta dessa Proposta Básica.

3 - Compor comissão, com representantes do MEC e das Secretarias de Educação dos Estados para discutir com as Universidades - Faculdades de Educação, a implantação, avaliação do funcionamento de cursos de graduação em 1ª a 4ª série, "especialista em alfabetização, etc.

4 - Articular os representantes das Secretarias dos Estados e Comissão de representantes das entidades do magistério para atuarem junto ao Congresso Nacional nas discussões da nova LDB.

5 - Reforçar prioritariamente, através de políticas e ações consistentes e permanentes os CEFAM, E. Normais de 2º grau, visando ao seu aperfeiçoamento, sobretudo nos Estados/Regiões onde sejam a alternativa mais adequada.

6 - Desenvolver, com outros Estados que apresentam realidades favoráveis à implantação da alternativa de Institutos Superiores de Formação de Professores, um processo acurado de estudo e análise de experiências (inclusive da América Latina) visando a definição de viabilidade da implantação desses Institutos.

7 - Apoiar e/ou reforçar as medidas locais no sentido de racionalizar a oferta de Cursos de Magistério, visando uma oferta com qualidade.

- 8 - Apoiar política, técnica e financeiramente a retomada da concepção básica* dos CEFAMs, revitalizando as experiências iniciadas, consolidando os que "deram certo*", como também outras experiências que busquem objetivos afins.

- 9 - Proporcionar, através dos vários órgãos do MEC, Universidades e outras Instituições de Pesquisa, o assessoramento técnico aos CEFAM e Escolas Normais, visando ao aperfeiçoamento do ensino (Planejamento Global da Escola, Avaliação, Metodologias de ensino, revisão de conteúdos, reciclagem de professores, pesquisa, etc.

- 10- Promover o intercâmbio entre as Secretarias de Educação, através de visitas, troca de experiências, troca de publicações, seminários, ciclos de estudo, etc.

- 11- Propor a criação de um fundo (ou outro mecanismo) que permita pagamento de auxílio, estágio para o normalista e bolsa treinamento para o prof. do CEFAM/Escolas Normais.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
COORDENAÇÃO DE MAGISTÉRIO

REUNIÃO TÉCNICA SOBRE OS CENTROS DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO
MAGISTÉRIO - CEFAM.

Local: IRHJP - Belo Horizonte

Período: 13, 14, 15 e 16 de outubro de 1992

Participantes: - Secretarias Estaduais de Educação
. Dirigentes do Setor/Magistério - (27)
. Coordenadores do Projeto CEFAM - SEE (19)
. Representantes do Projeto CEFAM - Estabelecimento
de ensino - (19)

- MEC . SENEb
. Departamento de Ensino Fundamental e Médio
. Departamento de Educação Especial
. Departamento de Desenvolvimento Educacional
. DEMEC/MG
. FAE/IRHJP

Objectivos: - Avaliar os avanços alcançados e as perspectivas de con-
solidação e expansão do Projeto CEFAM.

- Aprofundar a reflexão a respeito das políticas relati-
vas à formação inicial e continuada dos professores pa-
ra a educação básica.
- Aprofundar aspectos teóricos e metodológicos sobre a
questão da formação de professores do pré-escolar e das
séries iniciais do ensino fundamental.

Propiciar o intercâmbio de experiências vivenciadas
pelas instituições envolvidas na área de formação do
magistério.

AGENDA DOS TRABALHOS

Dia 13

8h30min - Inscrição dos participantes

9:00h - Abertura

9h30min - Painel

Políticas de Formação de Professores para a Educação Básica

Expositores

- . Maria Aglaê de Medeiros Machado
Secretária Nacional de Educação Básica - MEC
- . Walfrido F. Mares Guia Neto
Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais
- . Nilda Alves
Diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e Presidente da ANFOPE

10h45min - Intervalo

11:00h - Debate

12h30min - Intervalo

14:00h - Exposição:

Caracterização e Perspectivas do Projeto CEFAM

Expositora: Margarida Jardim Cavalcante

Chefe da Divisão de Formação da Coordenação de Magistério/DEFEM/SENEB/MEC

15h00min - Debate

16:00h - Intervalo

16h15min - Trabalho em grupos a partir de textos geradores:

. CEFAM - um projeto em construção. Margarida Jardim Cavalcante. Extratos da dissertação de mestrado.

. Organização do trabalho coletivo e a construção da proposta pedagógica. José Cherchi Fusari.

Objetivos:

- . Avaliação dos avanços alcançados e das dificuldades encontradas na implementação do Projeto CEFAM.
- . Indicação de propostas para o desenvolvimento, consolidação e expansão dos CEFAM

Dia 14

- 8h30min - Exposição
O currículo na formação de professores: teoria e prática
Expositora: Irina Brzezinski
Professora da Faculdade de Educação da UnB
- 9h30min - Debate
- 10h15min - Intervalo
- 10h30min - Continuação dos trabalhos em grupo
- 12h30min - Intervalo
- 14:00h - Exposição
O domínio da leitura e da escrita na formação de profes-
sores para a educação básica.
Expositora: Magda Soares
Professora da Faculdade de Educação da UFMG e Diretora do
CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.
- 15:00h - Debate
- 15h45min - Intervalo
- 16:00h - Continuação dos trabalhos em grupo
- 18h30min - Intervalo
- 20:00h - Apresentação de vídeo
. Debate

Dia 15/09

8h30min - Painei

Aspectos institucionais da avaliação dos CEFAM/MG.
Expositora - Lilian Maria Gardenal da Silva Pereira
Professora da UFMG

CEFAM do tracado à construção
Expositora - Marta Wolak Grosbaun
Coordenadora de Projetos do Centro de Pesquisas para a
Educação e Cultura

Avaliação na prática escolar
Expositora - Sandra Zakia Lian Sousa
Professora da Universidade Estadual de São Paulo

10h15min - Intervalo

10h30min - Debate

12h30min - Intervalo

14:00h - Painei

A formação continuada no contexto das agências formadoras
Expositor - Célia Pezzolo de Carvalho
Professora da USP/Riberão Preto

A utilização dos meios que a educação a distância dispõe
para a formação continuada
.Complementação Pedagógica - Mestre, aquele que aprende
.Um salto para o Futuro
Expositora: Nanci Martins de Paula
Coordenadora de Educação a Distância/DEFEM/SENEB/MEC

15h15min - Debate

15h45min - Intervalo

16:00h - Término dos trabalhos em grupo - Redação do Relatório Fi
nal

18h30min - Intervalo

20:00h - Apresentação de video
. Debate

Dia 16/09

8h30min - Apresentação dos grupos de trabalho

11:00h - Encerramento

12h30min - Almoço de confraternização

EQUIPE DE ORGANIZAÇÃO

- .. Célio da Cunha
Diretor do Departamento de Ensino Fundamental
Médio
- .. Marília Miranda Lindinger
Coordenadora de Magistério
- .. Margarida Jardim Cavalcante
Chefe da Divisão de Formação
- .. Maria Auxiliadora Lopes
Chefe da Divisão de Aperfeiçoamento

- ASSESSORES

- .. Cira de Matos Brito Pinto
- .. Jorge Aurelio F. Gonçalves
- .. Marilena Braz Vendramini
- .. Susi Braga de Sousa Manganelli

CENTRO DE FORMÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTERIO (CEFAM) -
UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO

Margarida Jardim Cavalcante*

1 Considerações iniciais

Neste estudo procuramos recuperar o processo histórico da criação do Projeto CEFAM, enquanto experiência inovadora, que se desenvolve em vários Estados do Brasil com o apoio do Ministério da Educação e parceria de educadores e Universidades. Para tanto, focalizamos seus antecedentes, concepção, implantação e evolução. A situação atual é analisada em função das contribuições que oferecem à estruturação administrativa e pedagógica dos CEFAM, bem como à melhoria dos Cursos de Formação de Professores. Entendemos que, abordando estes aspectos, estaremos colaborando para sua compreensão e desvelamento.

Ressaltamos que este è também um depoimento de quem vivenciou este processo no âmbito federal, a partir de 1983, como integrante da equipe responsável pela formação de professores no ensino de 2o grau.

O projeto CEFAM é uma proposta politico-pedagógica que procura oferecer encaminhamentos para a problemática da formação inicial e continuada dos professores, após a descaracterização da Escola Normal em decorrência da Lei 5692/71.

Em uma década de existência, este Projeto, apesar dos entraves que limitam sua operacionalização e que se traduzem, sobretudo, pelos poucos recursos e pela descontinuidade administrativa, vem se construindo no próprio curso de sua trajetória. Isto porque a adoção de novas práticas educativas se inserem no sistema educacional de forma gradual, progressiva, num processo contínuo que requer tempo para a sua maturação e consolidação.

Entendemos que o apoio aos CEFAM, por parte do MEC, faz-se imprescindível em decorrência dos impasses historicamente acumulados, extra e intra-escolares, que determinam o fracasso escolar em todos os níveis e que precisam ser enfrentados. Sem dúvida, um dos pontos críticos do sistema de ensino é a formação do professor, em especial dos professores das séries iniciais do ensino fundamental e do pré-escolar. Esta afirmação é confirmada por inúmeros estudos e reconhece-la como

* Mestre em Educação pela Universidade de Brasília - UnB
Chefe da Divisão de Formação da Coordenadoria de Magistério/
Secretaria de Educação Fundamental/Ministério da Educação e
Desporto

verdadeira nos conduz a envidar esforços para a sua superação gradativa que passa pela vontade política dos governantes e pela adesão dos educadores.

O surgimento do PROJETO CEFAM - Antecedentes e Trajetória -

Origem do PROJETO CEFAM

O Projeto CEFAM nasceu em 1983 como proposta alternativa ao redimensionamento da Escola Normal/Habilitação Magistério, sob a égide da responsabilidade compartilhada, a partir de recomendações expressas em reuniões no Ministério de Educação com a participação dos seus diversos órgãos, de representantes das Secretarias de Educação, das Instituições de Ensino Superior, de Conselhos de Educação e de Delegacias do MEC.

Estas reuniões tinham por objetivo definir uma proposta de ação integrada para a formação de professores de 1º grau. Os educadores constatavam que a Escola Normal constituía um problema de âmbito nacional, ponto de estrangulamento da prática educativa pelo total despojamento de suas reais funções. Procurando recuperar a instituição em sua finalidade e em seu papel, o documento elaborado, naquela ocasião, evidenciou a necessidade de renovação como condição para o aprimoramento do ensino no Brasil, particularmente no que se refere às séries iniciais do 1º grau, e apresentou como recomendações:

a) modificações curriculares

"O currículo da "Escola Normal" deve proporcionar ao educando oportunidade de obter formação integral e o preparo que lhe garanta a competência necessária para o exercício da profissão.

b) reestruturação da Escola Normal/Habilitação Magistério, mediante ações inovadoras, renovadoras e participativas

"A Escola Normal deve ser reestruturada, no sentido de ser capaz de promover a educação permanente, de desenvolver pesquisas, de realizar experiências e demonstrações, de atualizar e aperfeiçoar os profissionais da educação, de capacitar docentes leigos, de tomar decisões pedagógicas e de atuar como agência de mudanças, partindo de referenciais diversificados". (Conclusão dos representantes da reunião nacional - 2º momento).

Estas constatações levaram o órgão responsável do MEC a concluir que, para atender às recomendações resultantes dos educadores, a Escola Normal deveria ampliar suas funções, tornando-se Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magisterial).

1 BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério -CEFAM. Brasília: MEC/SEPS,1983, p.2. Mimeog.

Nesse sentido, foi elaborada uma proposta alternativa para o redimensionamento e mudanças estruturais e conjunturais nas Escolas Normais - Habilitação Magistério. Tal proposta visava apoiar pedagógica e financeiramente as Unidades da Federação que haviam manifestado interesse em desenvolver ações na área do magistério, detectadas nas metas e ações contidas nos Planos de Trabalho Anual -PTA- das Secretarias de Educação. Pela impossibilidade de atender a todas as Unidades da Federação, esta manifestação expressa nos PTA, constituiu, inicialmente, o critério básico para a escolha dos primeiros Estados.

Assim, foram convidados os Estados de Alagoas, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Estas Unidades da Federação já vinham realizando cursos, ciclos de estudos, encontros e seminários na tentativa de revitalizar os cursos de Magistério. No entanto, esses programas de capacitação não alcançaram o efeito desejado, pois atingiam poucos profissionais, não levavam ao aprofundamento teórico-prático dos conteúdos e nem possibilitavam, ao professor, o necessário comprometimento com o pedagógico/educacional e as relações desse com o contexto sócio-político-econômico mais amplo.

A aceitação da proposta e a repercussão positiva, junto às Secretarias de Educação da Bahia, de Pernambuco e do Piauí, levaram-nas a solicitar sua participação na implantação de um projeto piloto. A pressão política dessas Secretarias forçou os dirigentes tanto a aceitar a inclusão desses Estados, como também a solicitar ao MEC a elaboração de projeto, visando à captação de novos recursos para apoiar financeiramente a implantação dos CEFAM.

Assim, os projetos foram implantados em seis Unidades da Federação - Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia -, perfazendo, no final de 1983, o total de 55 CEFAM, conforme o quadro anexo. Estas Unidades da Federação promoveram a expansão do Projeto e até 1985, contavam-se 61 desses Centros.

O PROJETO CEFAM - Objetivos, concepção e funções

O projeto CEFAM objetiva "experimentar alternativas de ampliação da função da Escola Normal na perspectiva de formação, atualização e aperfeiçoamento de professores para a educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais do 1º grau"⁽¹⁾, visando a habilitar professores para atender, não só em quantidade, mas também qualitativamente à demanda do ensino de 1º Grau e da educação pré-escolar.

1 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino de 2º Grau. Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional. Coordenadoria de Ensino de 2º Grau. Projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM:MEC/SEPS/SDE/COES. 1983,p.6 .

Segundo documentos do MEC sobre o Projeto, não se trata da criação de uma nova unidade escolar, mas do redimensionamento da mesma Escola Normal, em seus aspectos qualitativos, em sua amplitude e em sua área de abrangência, voltada, simultaneamente, para o professor em formação, o professor em exercício, habilitado ou leigo, e para a comunidade, procurando manter um plano de educação permanente integrado a escola de 1º grau (1a a 4a séries), a pré-escola e a Instituição do Ensino Superior(1).

Dessa forma, a Escola Normal, ampliando-se para transformar-se em CEFAM, deve continuar a desempenhar a sua função específica de formar profissionais para o magistério das séries iniciais do 1º grau, de modo eficiente e adequado.

No projeto original são enfatizados vários aspectos a serem considerados na implantação dos centros. tais como: desempenho gerencial, no sentido de que sejam experimentados métodos e processos administrativos; utilização de estratégias curriculares, buscando testar alternativas de atualização de recursos humanos para a educação pré-escolar, ensino de 1º Grau e da própria Escola Normal/Habilitação Magistério: realização de estudos que fundamentem a prática educativa e implementação de sistemática de acompanhamento de egresso com a finalidade de reestruturar tanto os cursos de formação de professores como os de atualização e aperfeiçoamento, numa perspectiva de educação permanente.

O CEFAM, inicialmente, deverá promover a revisão curricular do Curso de Formação de Professores, visando a redimensionar a Habilitação Magistério para que responda adequadamente às necessidades de ensino das séries iniciais da escola básica.

Destaca-se na proposta, a articulação da Escola Normal com o 1º e o 3º Graus de ensino, colocada como condição imprescindível para que, em conjunto, se possa estudar e ajuizar a abordagem dos currículos e atender às necessidades dos emergentes cursos de formação de professores. "Esta Escola Normal, com outra característica, sendo um centro de desenvolvimento de recursos humanos para a educação pré-escolar e o ensino de 1º Grau, deve funcionar como elo permanente de reflexão sobre a prática educativa dos três graus de ensino."(2) Essa reflexão deveria ser embasada por estudos e pesquisas realizadas em conjunto: Escola de 1º Grau/Escola Normal - Habilitação ao Magistério/ Instituição de Ensino Superior e por

1 Id..Informativo do Projeto CEFAM. Brasília. [s.l.s.n.], 1984. Mimeog.

2 BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Subsecretária de Desenvolvimento Educacional. Coordenadoria de Ensino de Segundo Grau. Projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. CEFAM. Brasília:MEC/SEPS/SDE/COES.1983. p.4.

estudos já efetuados por outras instituições. Assim, a Escola Normal funcionando como centro captador e disseminador de informações que irão fundamentar a renovação educativa pretendida, deve atuar como pólo irradiador. Tal renovação consiste, basicamente, em proporcionar condições ao professor habilitado em nível de 2o ou de 3o Grau, vivenciar o cotidiano da escola e de, a partir dessa vivência, torná-lo capaz de assumir atitude crítica em relação à função da escola e de buscar soluções alternativas para os problemas nela observados e, partindo de referenciais diversificados, atuar como agente de mudança.

Além dos aspectos acima referidos, é enfatizada a abordagem interdisciplinar e a preocupação com o desenvolvimento integral do aluno a partir da sua realidade sócio-econômico-cultural, no sentido de buscar superar a distância existente entre o universo cultural da escola e do aluno.(1)

Nesse sentido, o conteúdo deve ser focado como meio que fundamente a prática e não como fim em si mesmo. A abordagem do conteúdo deverá estar baseada na observação direta da prática educativa. Na impossibilidade dessa observação, o conteúdo deverá ser apresentado sob a forma de situação-problema, cuja resolução está na relação teoria-prática.(2)

Segundo a proposta, os Centros devem propiciar condições indispensáveis para que seu aluno possa adquirir competência suficiente que lhe assegure ocupar o espaço profissional e exercer a autonomia necessária à profissão. Essa competência deve se evidenciar pela capacidade de saber selecionar criticamente e incorporar as orientações básicas para a sua prática educativa.(3)

O Centro deverá atualizar e aperfeiçoar seu egresso, criando condições para motivá-lo a perseverar na busca do saber, associando teoria e prática, condição fundamental para o exercício consciente de sua profissão.

A integração escola-comunidade é colocada como necessária à implantação dos Centros. Esta implantação deverá ser efetuada a partir do conhecimento mútuo de necessidades e aspirações, para que haja co-participação no planejamento curricular.(4)

Portanto, o CEFAM deverá contribuir para a qualificação de um profissional com competência técnica e política, comprometido com o social, capaz de responder adequadamente as necessidades da escola de 1º Grau e do pré-escolar, para que essas possam atender satisfatoriamente às novas

- 1 Id., Ibid. p.4
- 2 Id., Ibid. p.4
- 5 Id., Ibid. p.4
- 4 Id., Ibid. p.4

demandas exigidas pelas camadas populares, em sua maioria clientela da escola pública.

Paralelamente a essas questões de cunho pedagógico, há preocupação com o planejamento do Centro. Esse CEFAM "há que ser planejado em função da realidade sócio-econômico-cultural em que se situa. Deverá ser aberto aos anseios e às necessidades da comunidade e atento às questões estruturais nele observadas, não se limitando a enfatizar aspectos técnicos na sua atuação".(1)

Preve-se, ainda, para a realização do projeto: a promoção de intercâmbio de experiências entre as equipes do MEC, da SEC, das EN e das IES; a avaliação da experiência em suas diversas etapas de desenvolvimento e a generalização da experiência em função dos resultados obtidos.

Considerando a finalidade do Centro, podem ser destacadas algumas funções como resposta às demandas locais, uma vez que o CEFAM deve se fundamentar na realidade pedagógica, político, social, econômica e cultural da região onde se insere:

"1. Funcionar como elo permanente de reflexão sobre a prática educativa dos diferentes graus, níveis e modalidades de ensino, promovendo a articulação entre esses e a comunidade. A articulação deve abranger escolas públicas e particulares, urbanas e rurais, e entidades comunitárias que desenvolvam todo e qualquer tipo de prática educativa sistemática e/ou informal.

2. Realizar pesquisas, experimentos, estudos, demonstrações, produção de material didático, assim como o apoio, o acompanhamento e a divulgação dessas 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 da região onde o CEFAM está inserido. Esse processo envolve pesquisa de acompanhamento do egresso, no sentido de atender a comunidade, conforme a demanda, em programação de aperfeiçoamento e atualização."(2)

Assim, o MEC espera que "gradual e progressivamente, o CEFAM teste alternativas, após medidas, realize atividades, conduza à tomada de decisões pedagógicas e deflagre o processo de gestão democrática."(3) Para tanto,

1 Id., Ibid. p.4

2 CAVALCANTE, M. J. A escola normal: caminhos e descaminhos - um novo itinerário. Trab. conc.de disc. Adm. de Inst. e Sist.Educ.(mestr.). Brasília:Unb/Fac.Educ.,1788. p.1º.Mimeog.

3 BRASIL. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Subsecretária de Desenvolvimento Educacional. Coordenadoria de Ensino de 2º Grau. Projeto CEFAM. Brasília:MEC/SEPS/SDE/COES. 1983. p.3.

ênfatiza a busca de unidade teórico-metodológica para o trabalho que o Centro haverá de empreender.

A definição das competências para a operacionalização do Projeto CEFAM também foi explicitada no documento original. Desta forma, a coordenação nacional do Projeto estaria a cargo da Coordenadoria de Ensino Regular do Segundo Grau /MEC. Nas Unidades da Federação, a coordenação ficaria a cargo da unidade orgânica responsável pelo 2o Grau nas Secretarias da Educação, e a execução, sob a responsabilidade da unidade de ensino onde se desenvolveria a proposta.(1)

Segundo um Informativo do Projeto, a implantação dos Centros deve ser feita de forma gradual e progressiva; assim, os benefícios esperados referem-se a medidas que devem ser operacionalizadas a curto, médio e longo prazos.(2)

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

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

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

Para a implantação dos CEFAM foi recomendada a observação dos seguintes critérios: corpo docente habilitado; condição de articulação com Instituição de Ensino Superior; escola bem localizada com relação às outras escolas; escola mobilizada (professores sensíveis a mudanças) e escola cuja história relacionada à formação de professores é reconhecida pela comunidade.

Os critérios para a escolha das unidades escolares foram discutidos com as equipes responsáveis pela implantação.nos

i Id., Ibid. p.8.

2 Ministério da Educação. Secretaria de Ensino de 2o Grau. Subsecretaria de Educação Geral.Coordenadoria para Articulação de Estados e Municípios. Situação Atual da Escola Normal - uma síntese. Brasília:MEC/SESG/SEGE/COEM, 1788. p.8.

Estados, e, dependendo das condições de cada Secretaria, outros critérios foram acrescentados.

Trajetória do Projeto CEFAM

No período seguinte à implantação dos primeiros CEFAM, o MEC desenvolveu ações visando a promover a revisão profunda dos conteúdos de ensino e da prática pedagógica, bem como da organização escolar dos cursos de Habilitação Magistério de 2º Grau. Foram elaborados documentos para fundamentar o desenvolvimento teórico-metodológico das disciplinas do Núcleo Comum e da Habilitação Magistério, e a sua reestruturação administrativa e pedagógica. Essas propostas tomariam formas próprias em cada Unidade de Federação e, por conseguinte, em cada Escola Normal, valendo-se dos CEFAM como agentes de difusão para o necessário redimensionamento dos cursos de formação de professores para o 1º Grau.

No período de 1987 a 1989, o MEC desenvolveu em parceria com as Secretarias de Educação o Projeto de Consolidação e Expansão dos CEFAM. Em 1987, o Projeto apoiou o redirecionamento das ações dos 62 Centros existentes e promoveu a expansão destes para outros oito Estados onde foram implantados 58 novos Centros. Na época, o País contava com 120 CEFAM.

Em 1989, com a mudança dos governos estaduais, os novos dirigentes não deram apoio à continuidade das atividades desenvolvidas: as Escolas, contudo, continuaram desenvolvendo suas propostas. Esses desencontros dificultaram a consolidação das funções dos CEFAM como executores das políticas de capacitação. Não bastava a adesão dos educadores envolvidos - era necessária a vontade política dos governantes.

A partir de 1990, a revisão da política de valorização do magistério, incluindo melhor formação dos professores, se impõe como prioridade para o alcance da universalização do ensino fundamental e da eliminação do analfabetismo, até 1998, como determina a Constituição Brasileira. Dadas as solicitações de apoio à consolidação dos Centros existentes e os pedidos de cooperação técnica para a estruturação administrativa e pedagógica de novos CEFAM, o MEC elaborou um roteiro básico para que as Secretarias apresentassem relatórios sobre os avanços alcançados e as perspectivas de consolidação e expansão do Projeto CEFAM.

Naquela ocasião, os CEFAM representavam o ponto de partida para concretizar a diretriz fundamental para promover a dignificação da Escala Pública, através da recuperação do saber docente, da renovação da prática educativa, da redefinição do papel social e político da educação, da escola e do professor, bem como das suas funções, de sua organização, dos meios de produção e sistematização do saber e a busca de unidade pedagógica e administrativa em prol de um trabalho educacional de melhor qualidade.

Os CEFAM de São Paulo se afirmaram como Centros, financiando, com recursos próprios, bolsas de estudo aos seus alunos. Essas Bolsas, no valor referente ao Piso Nacional de Salários, ainda hoje, são concedidas durante todo o período de duração do curso, uma vez que a formação ocorre em tempo integral. Também os outros Estados vinham reivindicando recursos para instituírem o Projeto de Bolsas de Trabalho nos CEFAM, desde a criação dos primeiros Centros, quando alguns deles implantaram a Sistemática de Monitoria em classes de Alfabetização e Pré-Escola.

O Projeto de Bolsas de Trabalho para o Magistério, em nível nacional, somente aprovado em 1991, visava a assegurar o regime de tempo integral aos alunos do magistério, criando condições de aprofundamento de estudos e de prática de ensino e contribuir, através do trabalho de monitoria dos alunos, para a redução dos índices de repetência e evasão nas séries iniciais do ensino fundamental.(1) A proposta atingiu 185 (cento e oitenta e cinco) CEFAM e 50.000 (cinquenta mil) alunos.

A condução da nova Política Nacional para a Educação Básica, a partir de 1992, está alicerçada em pressupostos de equidade e valorização da escola, destacando o projeto pedagógico e o desempenho do sistema. A qualidade passa a ser o eixo ordenador da política. Desta forma, a meta constitucional de universalização do ensino fundamental e eliminação do analfabetismo deve ser alcançada na perspectiva da equidade com qualidade. Nesse sentido, a formação, capacitação e a valorização dos recursos humanos continuaram a constituir meta prioritária para o desenvolvimento da política nacional de educação básica.

No âmbito da política de valorização do magistério as estratégias consideradas na Programação do Ministério da Educação, para 1992, procuram apoiar financeiramente as ações que busquem a dignificação da carreira, exigindo como contrapartida dos governos estaduais e municipais um plano de cargos e salários, no bojo de uma política de melhoria salarial.(2)

Dentre as ações relacionadas, propõe-se a avaliação crítica dos CEFAM e das Escolas Normais, e a criação de centros experimentais de formação de professores em nível de 3o Grau.

Quanto aos CEFAM, o "Projeto de Fortalecimento dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério" objetiva apoiar técnica e financeiramente o redimensionamento administrativo e pedagógico dessas instituições.

1 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. Departamento de Ensino Médio. Projeto de Bolsa de Trabalho para o Magistério. Brasília:MEC/SENEB/DEM. 1991.

2 BRASIL. Ministério da Educação. Programação do MEC para 1992. Brasília:MEC, 1992. p.12.

Dessa maneira, prossegue no âmbito do MEC a intenção de continuidade e de redirecionamento de ações, através da promoção de estudos avaliativos e de cooperação técnica.

3 Caracterização atual e perspectivas dos CEFAM

Da análise dos relatórios das Secretarias de Educação e dos depoimentos dos técnicos das SEC e dos dirigentes e docentes de alguns Centros, bem como da observação participante constatamos o seguinte:

Os critérios considerados na implantação, geralmente, seguiram as recomendações do MEC: escola mobilizada à mudança: condição de articulação com Instituição de Ensino Superior; corpo docente habilitado; boa localização em relação a outras Escolas Normais e escolhidas por sua história.

Algumas Unidades da Federação procuraram, além da localização estratégica, escolher escolas que mantinham atendimento do Pré-Escolar até ao Magistério.

Para a implantação do Projeto, as Secretarias de Educação realizaram um diagnóstico das Escolas Normais para identificar as condições acadêmicas dos recursos humanos e as necessidades com relação à biblioteca, aos laboratórios e às dependências físicas, em geral.

As Secretarias de Educação de Minas Gerais, Piauí e Alagoas. por entenderem que a formação do professor é condição fundamental na melhoria da ação educativa, decidiram iniciar a implementação do CEFAM através de cursos de especialização para docentes, especialistas e técnicos, em suas áreas específicas, objetivando estruturar as ações da escola a partir de uma formação pedagógica embasada em uma sólida educação geral e em uma prática profissional reformulada, coerente com a realidade sócio-cultural.

Os cursos, realizados através de convênios com as Universidades. tinham por objetivo proporcionar a elevação do nível de competência profissional dos professores e, conseqüentemente, dos futuros professores das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau e pré-escolar e de promover a integração entre os níveis de ensino e entre as Universidades e os diferentes órgãos das Secretarias de Educação.

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

Assim, além da promoção de cursos de especialização, merecem destaque outras ações empreendidas no

sentido de assegurar a implantação dos CEFAM:

composição de quadro de pessoal, visando a assegurar aos professores e especialistas a permanência em tempo integral no Centro:

. identificação de metodologias de acompanhamento de egressos, objetivando a atualização e o aperfeiçoamento dos mesmos, e a coleta de subsídios para a reestruturação curricular dos cursos de formação;

. implantação de sistemática de Acompanhamento de Egressa;

. reestruturação da prática pedagógica sob a forma de estágio supervisionado, incluindo zonas periférica e rural, para que os alunos possam conhecer e vivenciar outras realidades:

. compatibilização da programação dos cursos, através da integração de conteúdos;

. implantação de Escolas de Aplicação, como extensão do Curso de Formação de Professores, no sentido de que estas se constituam em verdadeiros laboratórios para as práticas de ensino;

. implantação, a partir da 2ª série, do sistema de monitoria em classes de alfabetização;

oferta de Estudos Adicionais em Pré-Escolar, Alfabetização, Educação de Adultos, Educação Artística, Estudos Sociais e Ciências;

promoção de Seminários e de treinamento para docentes das Escolas Normais na área de abrangência dos CEFAM, em Literatura Infantil, Fundamentos de Educação, Psicomotricidade, Jogos e Recreação, Educação Artística, Alfabetização e Educação Pré-escolar;

proposta de reestruturação do curso de habilitação para os professores leigos da zona rural, em nível de 2º Grau.

. criação e implantação de conselhos comunitários, tendo em vista a co-participação da comunidade no processo educativo.(1)

Os representantes das Secretarias de Educação e os Diretores dos CEFAM, em reunião de avaliação, apontaram os seguintes entraves à implantação dos Centros:

. dificuldade da escola em assumir uma postura inovadora, considerando que anteriormente sua posição era de cumprimento de tarefas;

. descrença dos docentes em projetos oficiais;

. carga horária, dos professores e do pessoal envolvido no projeto, insuficiente para atender às demandas do CEFAM;

. carência de professores especializados para a montagem da sistemática de Acompanhamento de Egresso;

. atraso na liberação dos recursos, provocando a

1 BRASIL. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Subsecretária de Desenvolvimento Educacional. Coordenadoria de 2º Grau. Relatório da Reunião Técnica do Projeto CEFAM. Brasília: MEC/SEPS/SDE/COES. 1984. p.2-15. Mimeog.

retardamento das ações.(1)

No entanto, há unanimidade quanto a considerar válida a implantação dos CEFAM.

Os objetivos propostos:

Além dos objetivos traçados desde o início do Projeto. ou seja, redimensionar as funções da Escola Normal, estendendo o seu campo de ação no sentido do aperfeiçoamento e da atualização de educadores em uma perspectiva de educação permanente. outros objetivos foram estabelecidos pelas instituições.

Esses objetivos referem-se a melhoria dos padrões de qualidade da escola, na busca do resgate da sua perspectiva histórica e da contribuição que os Centros possam dar para a adoção de uma política para o curso do Magistério.

São exemplos desses objetivos:

"Elevar os padrões de desempenho do Magistério de 1º Grau em articulação com a Universidade, através da atualização e o aperfeiçoamento para os professores em formação e em exercício".

"Recuperar a perspectiva histórica da Escola, desenvolvendo uma consciência crítica, criativa e participativa dos profissionais de ensino, bem como dos demais envolvidos no processo ensino-aprendizagem".

"Contribuir para a adoção de uma política para o curso de Magistério da Pré-Escola e às séries iniciais do 1º Grau."

0 Horário de funcionamento

Os Centros, em sua maioria funcionam em regime de tempo integral com um período destinado ao cumprimento do currículo da Habilitação Magistério e outro, ao desenvolvimento de atividades de enriquecimento e Estágio Supervisionado. Essas atividades compõem o currículo pleno do curso de formação de professores.

Outros Centros, no entanto, funcionam em regime de tempo parcial em três turnos, com turmas diferentes no matutino, vespertino e noturno, mas apontam, como necessária, a adoção de tempo integral.

A prática do Projeto inclui tempo integral dos docentes em regime de oito horas diárias, sendo que em alguns CEFAM um período é dedicado às aulas, e outro, às atividades correlatas de seminários, debates, desenvolvimento de pesquisa e experiências pedagógicas. Inicialmente, este tempo foi utilizado

2 Ibid. Idem.

para cursos de especialização do próprio professor do CEFAM. Nos Centros que ainda não adquiriram estabilidade, tal horário é utilizado tanto para atividades de planejamento quanto para atividades de aperfeiçoamento.

As Inovações implantadas

Da análise dos documentos e dos depoimentos identificamos ações consideradas inovadoras: não se trata de ações inéditas, mas de alternativas pedagógicas recuperadas ou até então não utilizadas pela escola, na busca do redimensionamento de suas funções, visando à melhoria do ensino. São as seguintes:

alterações nas grades curriculares, bem como nas propostas pedagógicas, numa tentativa de afirmação do curso de Magisterio, não só como curso profissionalizante, mas também como instância de resgate dos conhecimentos da formação geral do ensino do 2o Grau;

tentativa de integração entre as disciplinas, na busca da superação da dicotomia existente entre educação geral e formação profissional;

encaminhamento gradativo da interdisciplinaridade;

exame seletivo para ingresso no Magistério;

discussão, através de seminários com a colaboração da Universidade, de temas sobre "Pesquisa em Educação" e "Redação de Trabalho Científico", para subsidiar pesquisas e estudos realizados em conjunto por professores, alunos e egressos dos CEFAM;

realização de pesquisas junto aos egressos, com vistas à reestruturação curricular e a subsidiar as atividades de extensão dos Centros;

implementação de pesquisa-ação nas áreas de Alfabetização e Matemática, a serem realizadas nas escolas de 1o Grau;

realização de experiências inovadoras ou renovadoras com relação à reestruturação dos três graus de ensino;

redefinição e revalorização dos colegiados para que estes se tornem órgãos coletivos de análise e de decisões dos problemas das escolas, superando a prática do individualismo e do grupismo;

recuperação ou criação de escolas de aplicação, como laboratórios dos Cursos de Formação de Professores;

implantação de trabalho de vivência escolar (participação ativa dos trabalhos na escola) em escolas de 1o Grau e Pré-escolar, para os alunos do Magistério, a partir do ingresso no curso, como parte integrante do estágio;

instalação de oficinas pedagógicas nos Centros;

elaboração de proposta para a melhoria do rendimento escolar nos cursos noturnos;

participação de toda a escola no trabalho de planejamento, execução e acompanhamento do desenvolvimento curricular e das atividades de extensão voltadas para as escolas

da comunidade onde o Centros estão inseridos e Escolas Normais de outros Municipios em programas de capacitação;

análise de livros didáticos pelos professores do magistério, em conjunto com os futuros docentes;

integração da prática de estágio de 1o e 2o Graus entre as Universidades e o CEFAM;

.criação de oficinas de artes plásticas, musicais e dramáticas;

realização de seminários conjuntos, professores das séries iniciais e alunos do Magistério, sobre metodologia das diferentes áreas do currículo de 1o Grau e Pré-escolar;

Participação de alunos, professores, supervisores e orientadores em cursos de aperfeiçoamento e seminários escolares, ministrados pelo CEFAM;

Realização de ciclos de estudo e encontros nos CEFAM e escolas jurisdicionadas;

utilização das horas atividades para a realização de seminários internos, discussões, sessões de estudo e confecção de material didático;

desenvolvimento de projetos, tais como: Literatura Infante-juvenil, Pró-Leitura na Formação de Professores para a Educação Básica, Biblioteca, Redação, Estágio Supervisionado, Exposição Cultural, etc;

estudos sobre os vários processos de Alfabetização. com ênfase para o Ciclo Básico de Alfabetização-CBA, Ciências, Estudos Sociais e Literatura Infantil.

E através da observação, da crítica, da reflexão, da síntese, da avaliação e do planejamento que os CEFAM vão se concretizando. No início do processo as novas práticas educativas podem se confundir com as formas ingênuas e críticas de atuação dos educadores. Nesse sentido, concordamos com Warde "(...) o transito de uma a outra (formas ingenua e critica) ocorre no processo, na ação, mesmo que ingênua, e muitas vezes em decorrência dos muitos insucessos daí decorrentes. E na ação que vai se evidenciando a necessidade de melhor caracterização da situação problema, a necessidade de enfrentar essa tarefa chegando a uma instrumentação teórica de interferência na realidade educacional, o que, por sua vez, possibilitará uma prática mais eficiente." (1)

Os Principais resultados alcançados

A nível de escola, percebem-se avanços na organização do corpo docente por meio da implantação de ações permanentes na busca de melhoria da qualidade do ensino, através de formação de grupos de estudos, seminários regionais e estaduais, realização de Projetos, entre outros trabalhos participativos.

1 WARDE, Miriam Jorge, RIBEIRO Maria Luisa Santos. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil, in Inovação no Brasil. Problemas e Perspectivas. São Paulo: Cortez Editora-Associados, 1980. p. 204 (175 a 204).

os contradições presentes na relação entre o Estado e a Escola possibilitam ações conseqüentes, tanto de caráter defensivo como contestador, que demonstram a determinação politico-profissional dos educadores, no sentido de realizar uma pratica educativa voltada para os interesses das camadas populares.

A conquista de fundamentos teóricos rnaís consistentes, e a busca de integração das disciplinas do Curso de Formação de Professores, constituem, segundo depoimentos de professores, aspectos indicadores do avanço observado nos CEFAM.

A melhoria nas relações de trabalho, numa tentativa de superar as soluções individualizadas pelas decisões coletivas e de conjunto, tem favorecido a construção do projeto pedagogico da escola. Apesar de a maioria dos Estados não oferecer mecanismos de incentivo, como melhores condições de trabalho, incluindo progressão funcional e salários condizentes, os professores dos CEFAM procuram se organizar na luta por uma escola de qualidade.

Podemos afirmar que muitos educadores. onde de fato houve engajamento dos docentes, "apossaram-se da proposta" e procuraram realizar uma prática educativa integrada em torno de um processo de construção de um projeto de formação profissional de professores de pré-escola e das séries iniciais do ensino fundamental.

Quanto ao desempenho dos alunos dos CEFAM, a análise dos relatórios apresentados pelas Secretarias demonstra redução nos índices de evasão e reprovação; avanço educacional através de discussões e estudos, propiciando melhor relacionamento entre professores e alunos: iniciativa por parte dos alunos em relação aos estudos e aprofundamento nas disciplinas, havendo, inclusive, maior interesse e motivação em relação á frequência ás bibliotecas.

As Principais dificuldades encontradas

Dentre os maiores empecilhos ao desempenho do trabalho dos Centros destacamos o financeiro. A descontinuidade ou o atraso na liberação de recursos, ou ainda a verba insuficiente não tewm permitido que os CEFAM atuem com todo o seu potencial. Este empecilho è gerador de outros, como o descrédito dos decentes em projetos oficiais; interrupção de pesquisas e estudos; falta de acervo bibliográfico atualizado; carencia de material didático-pedagógico que garanta as condições de trabalho de professores e alunos. Todos esses óbices dificultam, também, a manutenção das funções de extensão, não permitindo a realização de convênios com Universidades, inviabilizando a realização de cursos de Especialização, Atualização e Complementação Pedagógica. bem como impedindo a adequação de espaço físico nos Centros, tais como reforma , ampliação e equipamentos.

Outras dificuldades, ao lado das já evidenciadas, são apontadas pelos professores dos centros e técnicos das Secretarias: interferência política e mudança administrativa nos diferentes níveis do sistema de ensino (Ministros, Secretários, Coordenadores, Diretores, Técnicos e Professores), em prejuízo dos trabalhos, causando descontinuidade nas ações; morosidade na definição da situação funcional dos professores: falta de garantia da permanência de professores efetivos nos Centros: falta de diplomas legais que institucionalizem os CEFAM (criação, quadro de professores, aprovação de Regimento, etc.); burocratização das decisões pertinentes aos órgãos de gerenciamento do Estado em relação às escolas: carência de professores com condições de orientar trabalhos de pesquisa e estudos e, por fim, dificuldade de algumas Escolas em assumirem-se como CEFAM.

Quanto ao último aspecto acima referido, percebe-se que alguns CEFAM ainda não conseguiram ampliar as funções da Escola Normal, no sentido de estender suas ações promovendo o aperfeiçoamento dos professores em exercício. Outros Centros restringem a responsabilidade das ações de capacitação aos professores dos cursos de Habilitação Magistério, deixando de envolver os demais professores da unidade escolar.

4 Contribuições a Estruturação Administrativa Pedagógica dos CEFAM

Os aspectos apresentados nesse item são frutos do nosso fazer diário, da participação e coordenação em Seminários, Reuniões Técnicas e Encontros nas Unidades da Federação. Aqui procuramos sintetizar os conhecimentos construídos a partir dos grupos de trabalho, na via da reestruturação administrativa e pedagógica dos CEFAM.

Em nossa percepção, os conhecimentos decorrentes das situações acima referidas constituem dimensões importantes para nortear a consolidação dos Centros existentes e a criação de outros, bem como contribuir para a reestruturação das escolas que oferecem Cursos de Formação de Professores.

Esses conhecimentos podem ser agrupados nas seguintes dimensões:

- Princípios da prática pedagógica
- Objetivos pedagógico-políticos dos CEFAM
- Finalidade do Curso de Formação de Professores
- Organização das disciplinas no Curso
- Finalidade do Estágio
- Planejamento Escolar e Planejamento de Ensino
- Execução e Prática de Ensino
- Prática da Avaliação Escolar
- Articulação dos princípios pedagógicos com o planejamento, a metodologia, e a avaliação do ensino

Princípios da prática pedagógica

A escola é uma instância de luta pela transformação da sociedade, entretanto, ela sozinha não poderá fazer a revolução social. É através da escola que se obtém a cultura elaborada, elemento essencial para se efetivar a transformação, pelo fato de participar dos processos sociais contraditórios que são importantes para a reprodução/transformação social.

A educação não é neutra. Toda ação educativa está comprometida com alguma perspectiva filosófico-política, independente de ser consciente ou não.

A escola é a instância mediadora da elevação cultural dos educandos. Deve ser o lugar onde se instrumentaliza o indivíduo para que o mesmo possa construir o conhecimento a partir dos conhecimentos elaborados e acumulados pela humanidade. A escola, na dinâmica das relações sociais, deve exercer um papel crítico de elevação cultural do indivíduo na sociedade.

A relação professor-aluno é um meio necessário à elevação cultural do educando. O professor é o elemento mediador entre a cultura elaborada e os alunos, através dos meios instrucionais. Nesse sentido, a relação professor-aluno deve ser participativa, em que a autoridade pedagógica do professor deve estar articulada ao seu papel de mediador da cultura elaborada.

A continuidade e a ruptura são elementos essenciais ao processo de elevação cultural do educando. É nesse processo que o educando liberta-se do conhecimento ingênuo, passando para o conhecimento crítico e universal. Para tanto, o professor tem que considerar o conhecimento anterior do aluno e, partindo dos seus referenciais, promover a superação do conhecimento adquirido através do senso comum pela incorporação de novos conhecimentos, mais elaborados, referendados por pressupostos humanísticos e científicos produzidos ao longo da história.

A independência e a reciprocidade na relação professor-aluno devem estar presentes na prática pedagógica. O educador deve organizar os meios necessários para que o aluno reelabore a leitura de mundo a partir dos conhecimentos adquiridos de forma individualizada. Este princípio pedagógico promove a independência do aluno na busca do Saber, facilitando a transferência de sua apreensão às situações novas.

Objetivos pedagógico-políticos que os CEFAM devem alcançar

Os CEFAM no desenvolvimento de suas funções de capacitação, tanto dos futuros professores como dos docentes em exercício, habilitados ou leigos, devem possibilitar ao profissional o saber cultural, capaz de instrumentalizá-lo a intervir na prática social.

O necessário comprometimento com a melhoria dos padrões de qualidade da escola pública e o resgate de sua perspectiva histórica, através da recuperação do saber do professor, indica que os CEFAM devem propiciar ao profissional conhecimento sólido, para trabalhar as diferentes disciplinas, de maneira articulada (interdisciplinar), além de priorizar conteúdos e métodos representativos do saber cultural e científico em termos de seu valor formativo.

O curso de Formação de Professores deve possibilitar ao futuro professor a análise do próprio fazer pedagógico, de suas implicações, pressupostos e determinantes, no sentido de que ele se conscientize de sua ação, para que possa além de interpretá-la e contextualizá-la, superá-la constantemente, fazendo articulação entre a teoria e o fazer pedagógico do professor.

Desenvolver a consciência crítica, criativa e participativa de todos os educadores deve constituir o objetivo primordial dos CEFAM, no sentido de elevar os padrões de desempenho do Magistério para o início da escolarização.

Finalidade do Curso de Formação

No que se refere a finalidade dos Cursos de Formação, estes devem estar estruturados para:

Formar professores do pré-escolar a 4a série, capazes de ensinar, numa relação de construção, de modo que os alunos aprendam os conhecimentos básicos da Língua Portuguesa, da Matemática, da História, da Geografia e das Ciências, com uma fundamentação teórica sólida, para que o professor saiba o que, como e porque ensinar. E, que no exercício profissional, possibilite participação social, viabilizada através de uma prática pedagógica crítica e refletida.

Formar profissionais polivalentes com visão crítica do mundo e capacitados para o exercício consciente da cidadania, tendo como eixo principal a alfabetização.

Formar profissionais capazes de ensinar, de tal forma que os alunos construam conhecimentos nas diferentes áreas do saber e adquiram consistente fundamentação teórica, além de aglutinar tal fundamentação ao contexto sócio-económico-político e cultural no qual irão atuar.

Organização das disciplinas no Curso

As disciplinas devem ser organizadas no sentido de articularem-se, buscando definir conteúdos e procedimentos que superem a visão fragmentada do conhecimento, possibilitando a leitura da realidade e o resgate de conteúdos de formação geral do ensino de 2o grau. O conjunto das disciplinas deve definir seus conteúdos tendo por base a natureza (objeto do

conhecimento), a natureza transformada pelo homem (ciência, técnica, tecnologia, artes, instrumentação) e as relações sociais (formas como o homem utiliza a natureza transformada para suprir suas necessidades na sociedade).

As disciplinas devem ser articuladas tendo como princípio básico o trabalho e o modo de produção na sociedade, evitando a dicotomia de conteúdos e conhecimentos em geral. Devem ser organizadas de forma ampla, definindo e selecionando os polos temáticos, buscando uma metodologia que supere a fragmentação do conhecimento e a desarticulação na relação Educação/Trabalho. Devem assegurar aos alunos a compreensão das relações saber - processo produtivo.

A Língua Portuguesa, instrumento de comunicação e expressão, é o eixo básico da alfabetização e pré-condição para inserção do aluno, enquanto ser político e social, no mundo moderno. O professor deve ter uma formação polivalente, na qual a alfabetização é um eixo que adquire significado com os conteúdos das demais disciplinas.

Com as disciplinas assim estruturadas, o currículo será organizado pelo que é comum à formação do professor de pré-escolar e das séries iniciais do ensino fundamental, em todas as suas modalidades - a alfabetização.

Dessa forma, a alfabetização é entendida em seu sentido amplo, não se restringindo à codificação e decodificação de signos e nem sendo compreendida como um conjunto de técnicas, mas se constituindo em porta aberta para a leitura do mundo, através da Matemática, das Ciências, da História, da Geografia e da Língua.

Finalidade do Estágio no Curso de Formação de Professores

O estágio tal como está organizado, tem se constituído em um "nó" para os cursos de formação de professores. Estruturado em atividades de observação, participação e regência, e entendido como a "prática do curso", tem contribuído para promover a dicotomia teoria-prática.

Com a finalidade de levar o aluno a adquirir a prática, na maioria das vezes, tem restringido essa prática a atividades burocráticas sem nenhuma contribuição substantiva à formação do futuro professor. A desarticulação existente entre as atividades de estágio e as atividades das "escolas-campos", bem como a necessidade de se superar a dicotomia teoria-prática, indica que o estágio tem que ser redefinido em função da sua finalidade e seu papel. Essa redefinição tem de considerar a própria finalidade do curso de formação e, nesse sentido, o estágio deve ser compreendido como atividade integradora por excelência. Dessa forma, o estágio deve constituir um projeto conjunto de curso, envolvendo a direção da escola, professores de didática e metodologias específicas e todas as demais

disciplinas.

O estágio deve ter por finalidade colocar o aluno frente a realidade educacional da escola pública, particular e instituições sociais que propiciem a prática pedagógica concomitante com o aprofundamento teórico, trabalhados durante o curso através da interdisciplinaridade. O estágio, assim entendido, deve enfatizar o trabalho docente como base da identidade profissional do educando e como fonte de articulação entre teoria e prática. Deve constituir-se num projeto coordenado pela Didática, contendo aspectos a serem observados, experimentados, refletidos em todas as disciplinas e não a um momento particular do curso. Para tanto, na organização do currículo dos cursos de formação, o estágio deve estar presente ao longo do curso, a partir do 1º ano.

Planejamento Escolar e Planejamento de Ensino

O planejamento é um ato político, momento de tomada de decisão. Para todo e qualquer planejamento há necessidade de se terem presentes e claros todos os princípios pedagógicos e os objetivos a serem atingidos. O Planejamento Escolar tem sido encarado como uma ação puramente formal restringindo-se, na maioria das vezes, a um mero preenchimento de formulários.

O planejamento deve ser o conjunto de ações pedagógicas que a escola utiliza através de seu corpo técnico-administrativo e docente para efetivar o seu trabalho no dia a dia, através de princípios contemplados no planejamento, na execução e na avaliação das referidas ações pedagógicas.

Execução e prática de ensino

O exercício da atividade educativa exige ação - reflexão - ação. que nada mais é que uma forma metodológica que favorece a criação de um corpo de conhecimentos elaborados e reelaborados num processo racional e dinâmico. A interação reflexiva levará o educador às seguintes questões: Por que? Para que? Onde? De que modo? O professor deverá ser o mediador no processo de compreensão da sua realidade, tornando-se um sujeito crítico e assumindo uma posição de independência e reciprocidade perante a sociedade em que vive.

A prática de ensino oportuniza uma ação participativa, na qual a elaboração do saber conduz o professor a rever suas posições pedagógicas em concomitância com a evolução histórica da sociedade, o que impedirá a estagnação do profissional e proporcionará uma constante atualização da sua prática. No projeto CEFAM, o diálogo e a participação ganham relevância na perspectiva em que os envolvidos são parceiros na construção do conhecimento e na organização das atividades.

Avaliação escolar

A prática de avaliação atual ainda é classificatória. Muitas vezes, o professor usa como arma os instrumentos de avaliação; e os alunos, na busca de aprovação, contribuem para esta avaliação autoritária e conservadora.

A avaliação tem que estar coerente com a forma metodológica trabalhada. Assim, o processo ação-reflexão-ação tem que ser levado em conta. Há que se levar em consideração, também, que a avaliação constitui um julgamento de valor, de manifestação relevante da realidade, para uma tomada de decisão.

Nos Cursos de Formação de Professores, principalmente, o aluno deve ser avaliado como um todo para que ele possa ser um agente multiplicador de um novo processo avaliativo nas escolas.

A avaliação é uma questão polêmica. Por essa razão é necessário que a própria escola, em articulação com instituições de Ensino Superior, promova uma ampla discussão sobre o processo atual de avaliação, para que dessa discussão surja um redirecionamento da mesma.

Articulação dos princípios pedagógicos com o planejamento, a metodologia e a avaliação do ensino

A escola, como contribuinte na transformação da sociedade, torna-se impotente por não poder praticar uma revolução social, mas ela deve e pode *preparar* caminhos para a nova sociedade. Isso só poderá acontecer quando assumir criticamente e executar ações com comprometimento político. A prática pedagógica torna-se rica quando contribui para que as máscaras sociais possam ser desvendadas. Nesse sentido, o saber pedagógico deve voltar-se para o questionamento das contradições sociais. Assim, o educador pode ajudar a construir o novo - que é a superação do velho. Os professores devem *exercer* a ação educativa através de um posicionamento claro, consciente e explícito com relação à educação, que não é neutra.

A valorização do ser humano compreende uma prática pedagógica voltada para ação-reflexão-ação. Com isso, a didática passará a ser a análise daquilo que possa contribuir para a superação do velho. E preciso ser criativa. E necessário reelaborar a educação, não esquecendo a cultura existente, que é produto da sociedade. No processo de reflexão sobre o que fazer, como fazer e porque fazer, numa perspectiva de superação, a Didática, como Teoria do Ensino, tendo como objeto de estudo o processo de ensino e de aprendizagem, passa a se articular com o planejamento, avaliação e metodologia.

Os princípios pedagógicos devem estar interligados com o planejamento, mesmo porque este norteia a prática escolar. O planejamento não é neutro, é uma ação política, é processo de tomada de decisão para ação. E o momento em que as decisões são

tomadas e é uma prática necessária - viva e decisiva. No entanto, o planejamento deve estar aberto á incorporação de novas demandas, de forma a constituir um processo dinâmico e constante, acolhendo novas decisões tomadas coletivamente, fruto de novas leituras da realidade.

Na metodologia, o processo ação-reflexão-ação garantirá na sua dinamica o enriquecimento do planejamento e, conseqüentemente, enriquecerá também o processo ensino-aprendizagem.

A avaliação, sendo um julgamento de valor para uma tomada de decisão, tem que levar em conta o mesmo processo: ação-reflexão-ação. Este processo conduzirá á transformação e, por conseguinte, ao crescimento escolar.

Para tanto, a Pedagogia deve estar voltada para a transformação, centrada na interação do ser humano. Para executá-la é preciso uma relação democrática entre educador e educando.

5 Sugestões á consolidação e a ampliação da proposta CEFAM

Para que se avance numa proposta de ampliação do papel dos CEFAM, faz-se fundamental revigorar os Centros existentes com acompanhamento permanente, de forma a monitorar algumas ações, principalmente no que se refere a capacitação de professores em exercicio e á habilitação de professores leigos que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil.

Nesse sentido, é necessário fazer convergir para os Centros propostas que envolvam meios modernos de capacitação, como Teleducação e Informática. Os CEFAM poderiam multiplicar o seu potencial de capacitação de professores, através da recepção organizada de programas veiculados pelos meios de comunicação ou em circuito fechado através de videos elaborados para esse fim.

A consolidação do Projeto CEFAM só poderá se efetivar mediante uma vontade politica governamental, tanto a nivel estadual quanto federal. Essa vontade politica deverá ser traduzida em verbas para a manutenção dos Centros e no cumprimento do orçamento nas datas previstas que possam garantir a adequação de espaço fisico, equipamentos que atendam á evolução tecnológica. acervo bibliográfico atualizado. material didático-pedagógico e manutenção dos laboratórios.

Pelo exposto, fica evidente a necessidade do desenvolvimento de ações de suporte, como as que se seguem:

- capacitação permanente dos próprios professores dos CEFAM em curses de especialização e criação de espaço para a pesquisa, realizadas em articulação com o Ensino Superior:
- enriquecimento do acervo bibliográfico para apoio ao desenvolvimento da proposta curricular dos cursos de

formação dos CEFAM e aos demais cursos de extensão;

- reequipamento e fornecimento de material de consumo para os laboratórios dos Centros;
- adaptação, recuperação e/ou implementação de classes de demonstração (escolas de aplicação);
- elaboração e reprodução de módulos didáticos para as atividades de extensão dos CEFAM (atendimento em cursos de capacitação aos professores em exercício e habilitação de professores leigos);
- assistência às escolas da rede estadual e municipal na revisão dos currículos;
- manutenção de oficinas pedagógicas para que professores e alunos possam criar seus próprios materiais;
- realização de pesquisas junto aos egressos das escolas normais, com vistas à atualização dos cursos e ao levantamento de dados informativos para subsidiar a elaboração e execução de cursos de capacitação;
- avaliação dos CEFAM em cada Unidade da Federação.

A garantia de Bolsa de Trabalho destinada aos estudantes do Curso de Formação de Professores dos CEFAM faz-se imprescindível, por permitir a ampliação das oportunidades de estudo e de melhores condições de desempenho competente no trabalho educacional, junto às séries iniciais do 1º Grau e Pré-escolar .

Faz-se necessário, também, que a unidade escolar se assuma enquanto centro formador, executor da política de capacitação do Estado na sua área de abrangência, com a adesão dos educadores, em todos os níveis, para a sua institucionalização. Os CEFAM somente cumprirão o seu papel com a educação básica, no momento em que seus docentes, conscientes dos determinantes que pesam sobre a educação, se organizarem para criar, descobrir e propor formas viáveis de habilitar professores, para que estes sejam, igualmente, críticos e conscientes de seu papel transformador na sociedade.

Os novos dirigentes, tanto a nível estadual como federal, devem ser sensibilizados no sentido de assegurar a continuidade do atendimento aos CEFAM.

A nível estadual, é preciso assegurar, como já foi feito em alguns Estados, medidas institucionais para que todas as escolas envolvidas possam se estruturar como Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Isso deve ser feito através de diplomas legais que instituem a criação dos Centros. normatizem sua instalação, regulamentem e disponham sobre a adequação curricular, provimento de cargos, funções e salários e aprovem Regimento específico para os CEFAM. Enfim, dêem as condições e as atribuições necessárias para que as Escolas Normais redimensionem suas funções, transformando-se de fato e de direito em CEFAM, pólos irradiadores de inovações pedagógicas.

A proposta de trabalho de consolidação e de

expansão dos CEFAM deve se afirmar cada vês mais por uma linha de ação voltada para um processo de tomada de decisão a partir da escola.

Os atuais Centros devem ser melhor acompanhados, de torma a se promover uma avaliação "in loco", no sentido de se fortalecerem algumas ações e se redirecionarem outras.

O Projeto CEFAM é uma proposta em construção. Sua continuidade depende do compromisso dos educadores e da responsabilidade que cada um tiver a nível de sua competência, seja no Ministério de Educação, seja nos diferentes setores existentes das Secretarias de Educação, como também, e principalmente, a nível escolar.

Apesar de todas as limitações, os CEFAM, segundo Mitrulis, trazem em si o germe da superação, pelas oportunidades que oferecem, conquistadas e reconquistadas a cada passo pelos educadores, de busca de alternativa na difícil tarefa de formação de professores no 2o Grau.(1)

Outra proposta que poderá ganhar força em alguns Estados é a de que os CEFAM venham a oferecer gradualmente Cursos de Formação de Professores de 3o grau. Naturalmente, trata-se de uma política de formação de professores que deve ser discutida junto às Faculdades de Educação para que não haja ambivalência de funções. Esta ambivalência já vem ocorrendo com relação aos Cursos de Pedagogia e não tem sido benéfica a nenhum dos cursos.

Tanto as Faculdades de Educação como os CEFAM buscam níveis de formação que se elevem progressivamente e formas de promover a educação continuada. Por que não somar esforços e facilitar a articulação das ações? For que não criar escolas de aplicação junto às Faculdades de Educação, da educação infantil ac ensino medio/magistério, e este "complexo escolar" constituir um Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, em cada Universidade?

1 MITRULIS, Eleny. Política Estadual de Formação de Professores no 2o Grau. CEFAM: Notas para estudo de um Projeto em construção. São Paulo, 1991. Mimeog.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

001. CAVALCANTE, Margarida Jardim. A escola normal: caminhos e descaminhos, um novo itinerário. Trab. conclusão de disciplina Adm. de Inst. e Sist. Educ. do curso de mestrado. Brasília: UnB/FAC. de Educ., 1988. Mimeog.
002. _____. Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM - Um projeto em construção. Brasília:UnB, 1972. Dissertação de Mestrado.
003. FUSARI, J. C. O papel do planejamento na formação do educador. São Paulo: CENP, 1988.
004. FUSARI, José Cherchi, CORTESE, Marlene Pedro. Formação de professores a nível de 2o Grau. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.68, p. 70-80, fev. 1989.
005. GATTI, Bernadete A. Sobre a Formação de Professores para o 1o e 2o Graus. Em aberto, Brasília, v. 6, n. 34, 1987.
006. _____. A formação do professor de 1o grau. [s.l.:s.n.l, 1987.Mimeog.
007. GONÇALVES, Luiz Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. Revendo o ensino de 2o grau: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério - 2o Grau).
008. LIBANELO, Jose Carlos. Didática .O Planejamento de Ensino. Cap. 10. São Paulo: Cortez (Coleção Magistério).
009. LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. Didática: elemento articulador entre Pedagogia e prática docente. Cap. 10. São: Paulo: Cortez (Coleção Magistério).
010. MELLO, Guiomar Namó. Magistério de 1o Grau: da competência ao compromisso político. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1987.
011. MITRULIS, Eleny. Política Estadual de Formação de Professores no 2o Grau. CEFAM: Notas para estudo de um Projeto em construção. São Paulo, 1991. Mimeog.
012. MOURA, Maria Isbela G. L. Centro Especifico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no Estado de São Paulo: Resgatando sua História e analisando sua Contribuição. São Paulo: PUC, 1991. Dissertação de Mestrado.
013. WARDE, Miriam Jorge, RIBEIRO Maria Luisa Santos. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil, in Inovação no Brasil. Problemas e Perspectivas, São Paulo: Cortez Editora-Associados, 1980. p. 204 (195 a 204).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria Nacional de Educação Básica
Departamento de Ensino Fundamental e Médio
Coordenação de Magistério

DOCUMENTO GERADOR

(Para discussão em Grupos de Trabalho)

A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA EDUCACIONAL E DO TRABALHO COLETIVO
NA UNIDADE ESCOLAR

José Ceroni Fusari*

Este trabalho pretende: 1. explicitar a ausência nas escolas públicas estaduais, salvo exceções, de um trabalho coletivo como meio para a elaboração de Proposta Educacional da escola; 2. apontar alguns entraves que dificultam esta forma de atuação; e 3. oferecer aos educadores que atuam na rede pública estadual um roteiro facilitador para o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola.

I. Constatação: ainda não temos trabalho coletivo e nem Proposta Educacional nas escolas públicas**

Apesar de muitos esforços, pode-se afirmar, infelizmente, que ainda não temos nas escolas públicas, a não ser em alguns casos excepcionais, um trabalho coletivo organizado que tenha como objetivo a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de uma Proposta Educacional.

Em algumas escolas particulares (leigas ou religiosas) há grupos de educadores que atuam coletivamente em função de um ideal almejado pela unidade, chegando mesmo à elaboração conjunta de uma Proposta Educacional. Além das particulares, é possível ainda encontrar algumas experiências isoladas de escolas (estaduais

* Pedagogista em Filosofia da Educação (PUC/SP), professor da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) e técnico coordenador de projetos especiais de capacitação de pessoal no Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" (CEETE/P.S. - UNESP).

** A Reforma do Ensino - Escola-padrão - poderá vir a representar uma possibilidade concreta de ocorrer nas escolas um trabalho coletivo como meio para a elaboração da Proposta Educacional, criando assim a possibilidade da vivência do Planejamento no interior das unidades escolares.

e municipais) que atuam na mesma direção.

Isto significa que existem algumas escolas que trabalham a partir de um ideal de ser humano a ser formado. Coerentemente com isto, os professores somente são admitidos e permanecem na unidade na medida em que se identificam com as idéias do estabelecimento de ensino.

II. Considerações acerca do trabalho coletivo e da Proposta Educacional

Por trabalho coletivo entende-se o trabalho de um grupo de pessoas (diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros do conselho de escola e demais representantes da comunidade) que têm um compromisso com a causa da democratização da educação escolar no país, no estado, no município e que atuam com o objetivo de contribuir para assegurar o acesso do aluno à escola, sua permanência nela e a melhoria da qualidade de ensino.

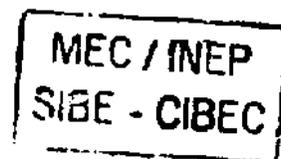
A articulação da equipe escolar em torno da função social da escola, sintetizada na tentativa de "democratizar os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e construir o novo conhecimento", caracteriza o trabalho coletivo.

A realização de trabalho coletivo não supõe apenas a existência de profissionais que atuem lado-a-lado numa mesma escola, mas exige educadores que tenham pontos de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns.

É necessário, assim, que os educadores de uma escola discutam e reflitam sobre alguns elementos curriculares básicos: educador, professor, aluno, escola, sociedade, objetivos, conteúdos, métodos de ensino e avaliação. É preciso também haver um certo consenso entre os docentes, pois estes elementos podem estar sendo percebidos sob óticas teórico-práticas vinculadas a diferentes correntes, tais como o tradicionalismo, o escolanovismo, o tecnicismo e as tendências progressistas, que também apresentam divergências entre si.

A prática atual dos educadores escolares brasileiros é marcada por um certo "ecletismo pedagógico", no qual estão presentes, de maneira contraditória, elementos das diferentes tendências da educação escolar. Por exemplo: é possível identificar num professor cujo discurso é marcadamente progressista, comportamentos bastante conservadores no trato com os conteúdos do ensino e na própria interação com os alunos, não há, assim, uma correspondência necessária entre discurso e prática pedagógica.

Desta forma, construir um trabalho relativo coerente, articulado e posicionado na escola é tarefa desafiante, que exige empenho, persistência, paciência e crença naquilo que se quer. Esta construção é permeada por valores que extrapolam os muros da escola e envolvem a realidade social remota em todo; e o que está em jogo nesta concepção de trabalho coletivo, é o próprio fortalecimento da sociedade civil em torno de alguns ideais democráticos. sob a ótica dos interesses e necessidades das camadas maioritárias da população.



Fala-se em construção coletiva porque não se trata de algo dado ou tutelado pelo Estado, mas de algo que passa, necessariamente, pela cidadania dos educadores escolares. Assim, o "coletivo" no interior da unidade escolar deve reforçar o "coletivo" no contexto social mais amplo e vice-versa.

O trabalho coletivo na escola deve estar voltado para a construção de um perfil de cidadão, na ótica da educação escolar, que difere mas interage com o processo educativo que ocorre na sociedade como um todo. Isto significa que a escola precisa ter claro aquilo que ela espera do aluno ao final da pré-escola, do 1º e 2º graus, e assim por diante.

Uma exigência do trabalho coletivo é a clareza que os educadores devem ter da situação da unidade escolar, como um todo, de seus problemas, das causas desses problemas e do contexto no qual se manifestam. Esta clareza é uma capacidade a ser desenvolvida pelo corpo de profissionais que atuam numa determinada escola. Trabalhar coletivamente é, então, algo a ser conquistado a médio e longo prazo, que exige consciência e participação das pessoas envolvidas no processo. Exige também: querer crescer, querer mudar, querer transformar, querer participar no processo de criação de uma nova escola, de uma nova sociedade.

colar em relação aos problemas básicos da própria unidade na qual atua.. Em alguns casos exista uma visão superficial e desarticulada da realidade enfrentada, que não consegue distinguir aquilo que é problema estrutural da sociedade e penetra na esco

esciliar e dos prosistas que têm suas causas na interação entre o estrutural , o conjuntural e o escolar.

Nesta perspectiva, é preciso que os educadores escolares estejam permanentemente identificando, caracterizando e elaborando propostas para a superação dos problemas que enfrentam.

É preciso mencionar, ainda, que o trabalho coletivo é fruto de um processo de Planejamento e um meio para a elaboração da Proposta Educacional da Escola. Esta Proposta Educacional precisa estar incorporada à ação de cada educador e, ao mesmo tempo, deve estar concretizada num documento, fruto de um processo de planejamento coletivo.

Cabe lembrar, enfim, que a escola necessita desenvolver a capacidade de pensar o seu trabalho a longo prazo, com objetivos a serem atingidos anual, bienal, trienal e quinquenalmente. Embora isto fique difícil num país em que não se tem clareza política e econômica e econômica do que vai ocorrer amanhã, esta falta de clareza não deve ser utilizada como argumento para que se abandone o planejamento coletivo.

III. Entraves que dificultam o trabalho coletivo na escola

A construção do trabalho coletivo nas escolas públicas de 1973 e 1974 exigia que os educadores tenham clareza, os gestores não inviabilizam, atualmente, esta forma de trabalho.

1. A sociedade na qual vivemos valoriza e reforça o individualismo nas relações. raro encontrar o básico de interação e participação

expansão do sistema capitalista vigente. A questão do individualismo, portanto, presente também nas escolas, mas não só, é uma característica da estrutura da sociedade brasileira.

2. Os cursos de formação de professores (Habilitação Magistério, Pedagogia e Licenciaturas) não vivenciam uma proposta pedagógica fruto de um trabalho coletivo dos docentes que atuam nestes cursos. Ironicamente, os futuros educadores escolares aprendem nos próprios cursos de formação como trabalhar de maneira desarticulada e fragmentada, sem uma percepção e um compromisso com uma visão de totalidade do currículo escolar. Em outras palavras, a ausência de um trabalho pedagógico interdisciplinar nos próprios cursos de formação contribui para a desarticulação do trabalho na unidade escolar.
3. Não existe um trabalho coletivo articulado e coerente nos próprios órgãos que compõem a estrutura da Secretaria de Educação do Estado. É frequente a perplexidade da unidade escolar diante de solicitações contraditórias e/ou superpostas vindas das CRES, LEs e demais órgãos centrais.
4. Faltam professores nas escolas, havendo casos em que os alunos percorrem o semestre/ano letivo sem docentes em várias disciplinas. Isto é um sintoma, um sinal de que algo de grave está ocorrendo.
5. Além da falta de professores nas unidades escolares, da improvisação das situações de emergência para tapar a lacuna da ausência de professores, a rotatividade do corpo docente,

direção e funcionários e uma realidade*que dificulta a organização pedagógica e administrativa da escola.

6. O calendário escolar não prevê momentos para a articulação dos educadores de escola. Os professores têm poucos espaços para refletir, discutir e debater a própria prática, com o objetivo de aperfeiçoá-la.
7. Não existe, portanto, uma tradição de trabalho coletivo nas escolas estaduais em geral.
8. Faltam lideranças que coordenem um trabalho coletivo, centrado em torno da formação de um tipo de cidadão.
9. Falta aos professores a vivência de uma proposta de trabalho curricular interdisciplinar, na qual a interdisciplinaridade deixe de ser um conceito abstrato, transformando-se numa proposta pedagógica coletiva, concreta e progressista.
10. Uma grande frustração toma conta atualmente do magistério, como um todo, frustração esta que vem de longa data e da qual, tudo indica, vivemos o ponto máximo: poucos querem ser professores; muitos docentes querem abandonar o magistério.

É importante ressaltar que nem todos os entraves existentes foram aqui abordados. Existem muitos outros relacionados diretamente às condições de vida e de trabalho às quais estão submetidos os educadores brasileiros. Entre esses entraves, a questão salarial merece um destaque especial, na medida em que as condiç

ções salariais atuais do magistério ferem a dignidade daqueles que tentam fazer da educação um exercício de cidadania e profissionalismo.

IV. Roteiro para facilitar o trabalho coletivo e a Proposta Educacional

Este roteiro tem como principal objetivo subsidiar os diretores, coordenadores, professores e supervisores no Planejamento educacional da escola, buscando facilitar a construção de um trabalho pedagógico coletivo que enfrente os problemas da evasão escolar, da retenção, de forma a obter o máximo possível de qualidade do ensino e de aprendizagem nas escolas públicas.

Trata-se de um roteiro organizado com o auxílio de questões, com o intuito de instrumentalizar os educadores na organização do trabalho escolar, envolvendo o planejamento educacional da escola, as semanas de planejamento e a elaboração de planos de ensino. Enfim, este material pode também contribuir para a construção da Proposta Educacional das unidades escolares.

A- Este é o nível de avaliação ao ano anterior

1. Quais foram os problemas básicos enfrentados no ano (ou semestre) letivo anterior e que nos impediram de realizar um trabalho pedagógico de melhor qualidade?

1.1. Quais foram os índices de evasão e retenção na nossa escola?

1.2. Existem dados acerca da qualidade do ensino e da aprendizagem na nossa unidade?

1.3. Quais são as dificuldades reais que os docentes enfrentam nas salas de aula?

1.3.1. Quais as queixas dos professores da pré-escola e das quatro primeiras séries do 1º grau?

1.3.2. Quais são as queixas dos professores que atuam nas quintas, sétimas e oitavas séries?

1.3.3. E no 2º Grau, quais são as queixas?

1.3.4. Quais dificuldades são identificadas nos diferentes períodos (matutino, vespertino e noturno)?

B – É preciso pensar o planejamento do próximo ano como um todo?

2. Quais são os problemas da realidade brasileira atual?

2.1. Como os problemas nacionais se manifestam no nosso Estado, Região, Município, Bairro e Escola?

3. Qual é a função social da escola brasileira?

3.1. Qual é o papel da educação escolar na transformação da realidade brasileira?

3.1.1. Como superar o "idealismo ingênuo" ("escola redentora da humanidade" e "tessitura crítica" (escola reprodutora das desigualdades sociais)?

3.1.2. Como assumir uma atitude de "realismo crítico" ("autonomia relativa" e "especificidade da educação escolar", etc.)?

* A escola necessita desenvolver a capacidade de pensar o seu trabalho a curto, médio e longo prazo.

4. Quem são e como vivem os alunos que freqüentam a nossa escola?
 - 4.1. Quais são as necessidades e expectativas que os alunos têm a respeito desta escola?
 - 4.1.1. Quais seriam os valores que mobilizam os nossos alunos, quando se matriculam nesta escola?
5. Qual é a caracterização básica do grupo de professores da nossa escola?
 - 5.1. Quem somos, quantos somos, quais motivações dirigiram os docentes para o magistério?
6. Quais são as características físicas e organizacionais da nossa escola?
 - 6.1. O prédio da nossa escola tem condições mínimas para a realização de um bom trabalho pedagógico?
 - 6.2. Que tipo de gestão está sendo praticada na nossa escola?
 - 6.2.1. Democrática, autocrática ou "laissez-faire"?
7. De que maneira temos pensado e vivenciado a Proposta Educacional da Escola?
 - 7.1. Existe uma clareza (coletiva) mínima acerca do tipo de cidadão que a escola pretende ajudar a formar?
 - 7.1.1. A formação da cidadania do educando tem sido o "fio condutor" do trabalho político-pedagógico da escola?
 - 7.2. Quais são os objetivos educacionais da nossa escola?
 - 7.2.1. Quais são os objetivos dos cursos, das áreas de estudo e das disciplinas?

- 7.2.2. Como, quando e por quem foram definidos?
 - 7.2.3. Eles estão apoiados numa tendência pedagógica específica? Qual?
 - 7.2.4. Quais valores estão presentes nos objetivos educacionais da nossa escola?
- 7.3. Quais conteúdos estamos trabalhando no processo de ensino e aprendizagem?
- 7.3.1. Como, quando e por quem foram selecionados?
 - 7.3.2. Qual é o papel do livro didático e dos outros meios de comunicação no trato com os conteúdos?
 - 7.3.3. Existe uma preocupação com a democratização e também com a construção do conhecimento?
 - 7.3.4. As áreas de estudo tem propostas próprias, articulando o conteúdo trabalhado ao contexto social mais amplo?
 - 7.3.5. Os alunos aprendem criticamente os conteúdos trabalhados?
- 7.4. Que métodos ("caminhos para se atingirem os objetivos educacionais" e procedimentos (etapas, passos, técnicas, uso de materiais/meios de comunicação) os conteúdos estão exigindo para se processarem os trabalhos de ensinar e aprender?
- 7.4.1. As áreas de estudo discutem a questão da relação conteúdo-método?
 - 7.4.2. Foi problematizada a questão das "estratégias de ensino"? Como? Quando?
 - 7.4.3. A escola tentou discutir o método básico necessário ao atingimento dos objetivos educacionais?

- 7.4.3.1. E as áreas de estudo apresentam métodos básicos de trabalho?
- 7.5. Qual é o padrão de interação entre professor e alunos praticado na nossa escola?
- 7.5.1. Existe uma relação entre os objetivos educacionais, construção da cidadania e interação entre professor e aluno nas salas de aula?
- 7.5.2. Os educadores têm clareza de que a boa interação (relação comunicacional) com os alunos facilita a aprendizagem?
- 7.6. Qual(is) tendência(s) de avaliação está(ão) sendo praticada(s) na nossa escola?
- 7.6.1. Quais são os principais problemas percebidos pelos docentes no processo de avaliação dos alunos?
- 7.6.2. Existe uma clareza de articulação profunda entre objetivos, conteúdos, métodos e avaliação?
- 7.7. Quais princípios de ensino e aprendizagem estão subsidiando o trabalho pedagógico na nossa escola?
- 7.7.1. Como as áreas de estudo definem a aprendizagem e o ensino?
- 7.8. O que queremos e precisamos mudar na nossa escola e nas nossas aulas?
- 7.8.1. Quais mudanças são necessárias no coletivo dos professores e no plano individual de cada um?
- 7.9. Quais condições mínimas necessitamos para realizar um bom trabalho pedagógico na nossa escola?
- 7.9.1. Como podemos nos mobilizar para conseguir condições mínimas de trabalho pedagógico?



7.10. Existe alguma iniciativa da escola no sentido de avaliar o seu trabalho como um todo?

7.10.1. Os diferentes cursos, áreas de estudo e disciplina se auto-avaliam sistematicamente?

7.10.2. Os alunos avaliam a escola como um todo e em especial o processo de ensino e aprendizagem?

C -É preciso pensar na elaboração da Proposta Educacional da Escola e seus desdobramentos em Planos de Ensino e Planos de Aula

8. Qual tem sido a sistemática de planejamento vivenciada na nossa escola?

8.1. Quais problemas podem ser identificados nela?

8.1.1. O que precisamos transformar nesta prática?

8.2. Como as aulas têm sido planejadas?

8.2.1. Quais instrumentos são utilizados no preparo das aulas?

8.2.2. Qual tem sido a sistemática básica que orienta o seu trabalho na sala de aula?

8.2.3. As áreas de estudo conseguem elaborar alguma proposta para a avaliação das aulas dadas.

Este roteiro pode e deve ser modificado pela escola. Sua forma de utilização, parcial ou total, também deve ser decidida pelo grupo de educadores da unidade escolar.

O aspecto mais importante a ser ressaltado é que este roteiro pode estimular e orientar um processo de reflexão (planejamento), no interior da escola, em diferentes momentos e situações do

Ele deve remeter os educadores à prolematização do trabalho político-pedagógico da escola como um todo: diferentes cursos, áreas de estudo, disciplinas e aulas dos professores.

A partir deste roteiro, a unidade pode e deve elaborar o seu instrumento para orientação do processo de Planejamento da escola, do ano letivo, do semestre e assim por diante.

As perguntas apresentadas geram respostas e novas indagações, e assim o processo de planejamento de ensino na escola vai se concretizando e interferindo no trabalho pedagógico que ocorre nas salas de aula, no sentido da melhoria da qualidade do ensino, como um dos meios para a construção da cidadania dos nossos alunos.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Os livros e artigos aqui apresentados têm como principal objetivo subsidiar o trabalho com o Roteiro para facilitar o trabalho coletivo e a elaboração da Preposta Educacional das unidades escolares.

Relação Educação e Sociedade

CASALI, A.M. A Relação Escola, Sociedade e Estado, São Paulo, CENAFOR/MEC, 1984, (mimeo)

LIBANEO, J.C. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar, in: Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, Coleção Educar, 1984.

SAVIANI, D. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo, Cortez Editora/Autores Associados, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 1986.

Objetivos Educacionais

CASTANHO, M.E. de L.e M. Os Objetivos da Educação, in: Repensando a Didática. Ilma Passos Alencastro da Veiga (org.) Campinas - SP, 1988 (p.53).

HERNANDEZ, I.R.C. Objetivos: revisão e posicionamentos, in: Ensino: revisão crítica - vários autores - Porto Alegre-RS, Sagra, 1988.

LIBÃNEO, J.C. Os Objetivos e Conteúdos do Ensino, in: Didática. São Paulo, Cortez Editora, Coleção Magistério 2º Grau, 1991, cap. 6.

SAVIANI, D. Valores e Objetivos da Educação, in: Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez Editora/Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea, 1980.

Conteúdos do Ensino

ENRICONE, D. Seleção de Conteúdos: um desafio atual, in: Ensino: revisão crítica, vários autores. Porto Alegre - RS, Sagra, 1988.

LUCKESI, C.C. Conteúdos do Ensino e Material Didático, in: Filosofia da Educação, São Paulo, Cortez Editora, Coleção Magistério 2º Grau, 1991, cap. 8.

MARTINS, P.L.O. Conteúdos Escolares: a quem compete a seleção e organização?, in: Repensando a Didática, Ilma Passos Alencastro da Veiga (org.), Campinas-S?, 1988, p.65.

Métodos de Ensino

LIBANELO, J.C. Os Métodos de Ensino, in: Didática. São Paulo, Cortez Editora, Coleção Magistério 2º Grau, 1991, cap.7.

LUCKESI, C.C. Procedimentos de Ensino, in: Filosofia da Educação. São Paulo, Cortez Editora, Coleção Magisterio 2º Grau, 1991, cap. 9.

NOTAS SOBRE O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: TEORIA E PRÁTICA*

IRIA BKZEZINSKI**

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Primeiramente justifico a alteração do tema sugerido para debater com os participantes da Reunião Técnica sobre os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, promovido pela Secretaria Nacional de Educação Básica - SENEb/MEC. Acrescentou-se ao tema o termo "notas", porque ele sugere que as idéias aqui apresentadas estão em elaboração e não atingiram o grau de maturidade desejado. Submeteu-se o trabalho ao coletivo dos profissionais deste Encontro na tentativa de aperfeiçoá-lo com o debate, uma vez que acredita-se na construção do conhecimento a medida que, as idéias em movimento, partem do coletivo interessado na temática.

Em primeiro lugar, parte-se do entendimento de que a finalidade da educação escolar é a transmissão sistemática dos conteúdos do ensino, conhecimentos produzidos e acumulados.

* Palestra proferida na Reunião Técnica sobre os CEFAMs - Belo Horizonte, 14/10/92.

** Professora Assistente da Universidade de Brasília, Professora Adjunta da Universidade Católica de Goiás.

dos historicamente pela humanidade - e ao mesmo tempo, a de assegurar aos alunos a apropriação ativa destes conhecimentos e que possam reelaborar novos conhecimentos, processando uma crítica embasada na compreensão científica do real que retorna à sociedade.

Meste sentido, entende-se que a prática pedagógica tem como ponto de partida e de chegada a prática social. Entende-se também, que o contato e o acesso aos conhecimentos são requisitos necessários para prover o homem de condições de participação na vida social, permitindo-lhe o acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso, à cidadania. Dessa forma, o homem está se construindo nas relações sociais, portanto ele deve ser sujeito-partícipe de um projeto coletivo que poderá chegar à superação dos condicionamentos que lhe determinam a ação. Esta postura não é a do subjetivismo ingênuo, de que a educação tenha poder de mudar a sociedade, mas a de que o acesso à educação possa libertar, em parte, o homem da dominação que lhe é imposta pela condição de classe.

O reconhecimento desta finalidade de educação escolar implica em reconhecer que a formação do professor deverá dotá-lo de condições concretas para transmitir, socializar e produzir conhecimento. A formação deverá, portanto, assegurar ao futuro professor formas apropriadas de transmitir conhecimentos, reconhecendo no aluno-sujeito, "o homem que se faz, fazendo a história" (SILVA, 1983, p. 27).

Gom efeito, não basta declarar que a educação escolar visa preencher as condições básicas para a humaniza-

ção do homem. Deve-se primeiro levar em conta que este homem, historicamente, vem reconhecendo a função social e política da escola e está envolvido, nas sociedades modernas, "num espaço social e num tempo histórico, sua existência se dando num tecido histórico social" (SEVERINO, 1991, p. 31). Logo, o homem a que nos referimos está circunscrito à uma sociedade concreta e historicamente determinada.

É neste contexto que devemos inserir a função social e política da educação escolar, em especial, a Escola Normal², que tem uma especificidade própria, que possui identidade sócio-política expressa na garantia do direito ao saber fundamental para a maioria da população brasileira.

O desafio que se coloca, neste momento em que pela modernidade há uma complexificação da escola é o de como formar profissionais com competência pedagógica para preparar o homem para a vida social, para o exercício do trabalho e para a cultura da consciência político-social, sem que este seja dominado e submetido a opressão característica da sociedade dividida em classes, na qual a relação dominante x dominado é tão explícita.

1. Cf. SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. EM ABERTO, Brasília, MEC/INEP, (22): 1-6, 1984.
2. Toma-se aqui a expressão "Escola Normal para designar a agência formadora de profissionais que atuarão na escolarização básica.

1. ESPECIFICANDO A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO, A
FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A QUESTÃO TEORIA E
PRÁTICA.

As sucintas considerações sobre o significado da educação e a função sócio-política da Escola Normal poderão ser indícios de que a compreensão do currículo na formação do professor, parte da concepção de que currículo é elemento da organização do processo educacional. Assim, o currículo deve ser um dos elementos mediadores entre a política educacional e as aspirações sociais da maioria da população. De forma análoga, o professor deverá ser o elemento que na organização escolar fará a mediação entre os conhecimentos construídos na prática social e transmitidos na prática escolar.

Nesta perspectiva, a função de mediação tanto do currículo, quanto do professor, não poderá ser concebida como uma "passagem" na qual o movimento se processaria numa direção linear. Pelo contrário, a mediação se dá pela intervenção de um terceiro elemento - aqui o currículo e o professor que possibilita a interação entre os termos de uma relação na reciprocidade que se caracteriza por uma via de mão dupla, num "vaivém" (SNYDERS, 1981, p. 106). Este "vaivém" constrói-se na continuidade vivida da própria experiência dos sujeitos inseridos no cotidiano da prática social e na formação teórica e organizada que lhes permite uma cultura elaborada. Desse modo, "a prática educativa escolar é, portanto uma das modalidades dessa prática social global e não uma 'entidade' à parte desta prática mais ampla" (OLIVEIRA, 1985, p. 8).

Nesta linha, pode-se afirmar que "é indispensá-

vel que a teoria tenha já nascido de uma prática real naqueles a quem se dirige, que seja tomada da consciência da prática, ou, pelo menos, dos sentimentos que os animam e que elas gostariam de ver encarnados na prática" (SNYDERS, 1974, p. 206).

Retomando o propósito de refletir sobre o tema, tem-se certeza de que um tratamento global da tridimensionalidade proposta - currículo, formação do professor, teoria e prática, poderia evidenciar um estudo superficial.

Tenta-se, então, consideradas as limitações, tratar das especificidades, resguardando a totalidade da questão, sem contudo, ter a pretensão de esgotar a temática.

Inicialmente deve-se ter claro que a dimensão histórica permeia toda a discussão, uma vez que não se tratam de questões abstratas, mas muito concretas, sobretudo no interior da organização escolar.

Para dar uma expressão didática ao tema, é importante partir da evolução histórica das concepções sobre currículo, formação de professores, teoria e prática.

Currículo é originário etimologicamente do latim "curriculum" e do grego "kurikulu", significando o que gira ou está ao redor, ou o ato de correr, curva, atalho, pequena corrida e continuidade.

Segundo NONATO (1986), para alguns pesquisadores da área o termo currículo apareceu nos dicionários em 1856 significando: pista de corrida, curso em geral. Como um curso específico e fixo em 1938. A partir desta data passou a ser

usado com conotação pedagógica nos Estados Unidos. Foi incorporado à linguagem pedagógica no Brasil nos meados dos anos 50.

Currículo vai recebendo os rnaís diferentes conceitos desde seu aparecimento quando "nas sociedades desenvolvidas se faz do fenômeno educativo objeto de pensamento"... sendo assim ele pode ser tomado como..." fato educativo, objeto de conhecimento, campo organizado de idéias, disciplina, e tradição" (NONATO, 1987, p. 90).

Currículo, entendido como uma tecnologia também foi muito utilizado. Esta concepção permaneceu nas escolas brasileiras a partir de traçados curriculares, apontados por Bobbit nos Estados Unidos. Por esta ocasião surgem os paradigmas de currículo baseados na abordagem Pedagógica Tecnicista que pretendiam de forma técnica e neutra eliminar o desperdício e prever o máximo de eficiência na escola.

Sob o ideário liberal tecnicista baseado na racionalidade instrumental e na teoria do capital humano, os currículos passaram a ser estabelecidos a partir do silogismo:

- . o rnaís eficaz é o rnaís pedagógico;
- . o rnaís pedagógico é o que reproduz;
- . o que reproduz é o mais pedagógico e o rnaís eficaz.

Ressalta-se que tal silogismo, passou a normear, por rnaís de duas décadas toda a formação do professor no Brasil, que naturalmente, estava determinada por uma concepção de projeto da sociedade para o desenvolvimento a qualquer pre

ço.

Sob esta concepção o currículo passou a ser conhecido como um rol de disciplinas, que por definição trabalhavam conceitos universais determinados.

Nos dias atuais, currículo passou a ter uma conotação política, resultante da ênfase dada à educação escolar com especificidade sócio-política-pedagógica. Tal conotação permite reconhecer currículo como "um meio de concretização do projeto educativo de um país" (NONATO, 1987, p. 90), a través da escola, chegando a ser um meio de execução da política educacional.

Como consequência, há que se considerar que existe uma política de formação de professores de educação básica traçada implícita ou explicitamente pela Política Educacional. Esta política deverá encontrar na escola condições de ser levada ao encontro das reais necessidades das camadas populares que permaneçam na escola para obterem o domínio de conteúdos básicos, para elevar o grau de consciência e para ampliar seus horizontes culturais, ainda determinados pela condição de classe dominada (FERNANDES, 1988, p. 13).

Com efeito, é uma nova concepção de educação - a progressista, que permite assegurar as condições supracitadas. Esta concepção vem assumindo diversas vertentes, porém sustentada pelo pressuposto básico de desenvolvimento no homem de "consciência da necessidade de superação das formas de relações sociais opressivas" (LIBANEO, 1985, p. 69) mediante a transformação social.

É o processo de desenvolvimento da concepção progressista da educação que permite uma revisão das funções da escola e de seus profissionais, pois há um esforço para que esta concepção exerça um influxo direto sobre a prática específica dos profissionais da escola.

A concepção progressista de educação vem acenando a necessidade de a escola ser responsável pela humanização do homem, pela formação da segunda natureza, que contribua para sua inserção no universo do trabalho, no universo da vida social, no universo da cultura de consciência política (SEVERINO, 1991, p. 31-33).

A partir desta concepção de educação, pode-se indagar sobre o perfil de profissionais que se deve formar para atuar na escola cumpridora do papel de humanizar o homem.

Há convergência entre as vertentes progressistas da educação no sentido de que a preparação de profissionais qualificados para o trabalho pedagógico em qualquer nível, e, em especial para as séries iniciais de escolarização, deve expressar-se nas dimensões:

- . dos conteúdos;
- . das habilidades didáticas;
- . da compreensão da organização do trabalho em geral e escolar e da dinâmica das relações sociais e pedagógicas.

A dimensão dos conteúdos implica o domínio de conhecimentos de forma sólida, qualquer que seja a área do sa-

ber.

Este domínio abrange não só o conhecimento do inventário produzido e acumulado pela humanidade, mas também a produção de conhecimento, portanto está assentado na construção do conhecimento como processo coletivo.

A dimensão das habilidades didáticas implica o domínio das técnicas e procedimentos metodológicos relativos à área do saber, quer seja no processo ensino-aprendizagem desenvolvido no interior da sala de aula, quer seja no processo global de humanização do homem de preparo para o trabalho, para a vida social, para a cultura da consciência política.

A dimensão da compreensão da organização do trabalho em geral e escolar e da dinâmica das relações sociais e pedagógicas implica o domínio das relações situacionais. Tais relações dizem respeito à compreensão do profissional como ser social que entende as relações recíprocas do grupo social e toma consciência de si mesmo. O domínio desta dimensão rompe radicalmente com o individualismo herdado de nossa tradição metafísica e positivista e nos leva hoje à consciência cada vez mais explícita de que o sujeito individual só pode constituir-se em relação com os outros, em que pese sua distinção em relação a eles" (SEVERINO, 1991, p. 34).

Em síntese, a preparação de profissionais da escola se consubstancia fundamentalmente na competência científica (conteúdos transmitidos e produzidos), na competência técnica (procedimentos, técnicas, metodologias) e na competência política (relações do indivíduo consigo mesmo com o grupo, com os segmentos sociais, com as associações de classe e outras).

A tridimensionalidade da formação deve ser garantida pelos cursos que preparam os profissionais da educação objetivando elevar a qualidade destes cursos, que de modo geral, são identificados como cursos "pobres", menos exigentes ou "fracos", na constelação dos cursos em nível de 2º grau.

A qualidade implica, em especial, em tres requisitos, segundo SEVERINO, (1991):

. da competencia, pela qual supera-se a improvisação, o amadorismo, a mediocridade. Consiste na exigência da aplicação do método científico, da precisão técnica, do rigor filosófico, da disciplina metodológica;

. da criatividade, mediante a participação ativa e inteligente, superadora da aprendizagem mecânica, da imaginação solta, do espontaneísmo;

. da criticidade, que consiste na forma de entender o conhecimento como situado sempre num contexto mais amplo e envolvente do que a relação direta sujeito/objeto (SEVERINO, 1991, p. 35). É a qualidade superadora da relação causa e efeito, da alienação e da impregnação ideológica. "A postura crítica impede-nos de cair seja no dogmatismo das verdades absolutas quanto no ceticismo vulgar" (SEVERINO, 1991, p. 35).

A criticidade permite ao homem o resgate de sua autenticidade enquanto sujeito histórico.

Nestas colocações encerra-se uma proposta de formação de educadores sob o ideário da tendência progressista da educação, portanto, pretende-se ser uma proposta veiculada-

ra da prática da pedagogia progressista no interior da organização escolar.

A questão teoria e prática é outro ponto a ser enfocado. Nesta questão leva-se em conta de que é a evolução do pensamento pedagógico brasileiro, circunscrita à evolução da sociedade brasileira, que determinará a dimensão mais teórica ou mais prática definidoras dos currículos de formação de professores para a escola básica.

Assim, será a concepção de educação adotada, naquele momento histórico, que viabilizará um currículo marcado pela teoria, ou pela prática, ou ainda pela indissociabilidade das duas.

NO esforço de uma melhor compreensão da questão teoria e prática na formação do professor, há que se distinguir, em princípio, os dois termos.

Teoria é termo grego que significava originalmente a viagem de uma missão festiva aos lugares de sacrifício. Surge daí o sentido de teoria como observar, contemplar, refletir.

Prática, termo também derivado do grego, significa agir, o fato de agir e principalmente "a ação inter-humano consciente" (CANDAUI, 1988, p. 51).

As diferentes formas de conceber a teoria e prática vão determinando as organizações do currículo de formação de professores como já se disse, portanto deste esquemas

de relacionamento poderemos chegar a um:

a. Currículo marcado pela visão dicotômica, em que há separação entre teoria e prática.

A prática e a teoria são componentes isolados e até mesmo opostos. Nesta visão dicotômica ou dissociativa a formação se expressa por dois momentos distintos:

1. Ênfase na dimensão teórica do currículo.

O professor será formado com uma forte aquisição de conhecimentos acumulados, sem a preocupação de sua intervenção na prática educacional. Sob esta ótica, seria engano so afirmar que o professor recebe uma formação científica. A dimensão teórica do currículo permite ao futuro professor, no máximo, a acumulação de conhecimentos e sem criticá-los, deverá aplicar o que aprendeu no cotidiano das relações pedagógicas. Este professor estará habilitado para organizar, sistematizar e hierarquizar idéias, mas, sem dúvida, será incapaz de compreender a explicação e interpretação dos fenômenos naturais e humanos a partir da origem real. (CHAUÍ, 1984, p. 81).

2. Ênfase na dimensão prática do currículo.

O professor será formado sob a lógica do executar, agir e fazer. Predomina a ênfase na formação prática, tendo a agência formadora a responsabilidade de inserir o futuro professor na prática pedagógica independentemente do processo de formação. Tal postura é sustentada pela concepção do "fazer pedagógico" - o fazer para aprender.

b. Currículo marcado pela visão associativa , em que há uma justaposição entre a teoria e a prática.

Nesta perspectiva a teoria e a prática são pólos separados, mas não postos. "O primado é o da teoria. A prática deve ser uma aplicação da teoria" (CANDAUI, 1988, p. 53). O professor a ser formado deverá receber formação geral que dissemina a teoria de cada área do saber e uma formação específica, na qual deverá aplicar os conhecimentos teóricos apreendidos. Nesta concepção é proibitivo recriar a prática. Esta só terá relevância se for fiel aos paradigmas teóricos e rígidos da ciência.

Uma das maiores expressões do currículo na visão associativa é a do viés tecnológico - positivista, muito difundido, entre nós, na formação do professor.

Na organização do currículo se estabelece uma relação de autoridade entre a teoria e a prática e a ciência tem por finalidade a compreensão científica dos conhecimentos para fornecer à prática um conjunto de regras e de normas que deverão manipular e controlar a realidade social" (CHAUI, 1984, p. 27-28).

Com efeito, a visão associativa da teoria-prática provoca um divisor de águas entre disciplinas de formação geral e especial e coloca, por exemplo, o estágio curricular como prática por excelência, que viria culminar no final do curso como um coroamento dos estudos teóricos anteriores.

O pressuposto fundamental desta concepção na formação do professor é de que um currículo assim formulado

submetendo a prática à teoria, garantiria a ordem e a hierarquia científica, refletindo diretamente na submissão do cidadão à ordem social vigente.

Consoante esta visão, as disciplinas de "cunho" reais "prático" ficam reduzidas à simples técnica. O estágio supervisionado se expresso somente como técnica e não como prática iluminada por uma teoria que permitirá a sua recriação de novos saberes.

c. Currículo como expressão da visão de unidade.

Nesta visão "teoria e prática são considerados o núcleo articulador" (CANDAUI, 1988, p. 59) de formação do professor, constituindo-se em unidade indissolúvel.

A teoria, neste enfoque, deixa de ser um conjunto de regras e normas sistematizadas a priori, com o objetivo de orientar a prática. A teoria não é apenas a retratadora da prática social, não é apenas a constatadora do que existe nas relações sociais. A teoria é também a orientadora da prática (ação) que possa transformar o já existente (SAVIANI, 1980, p. 163).

Assim, o currículo para a formação do professor da educação básica, deverá assentar-se na premissa de que a prática se afirma tanto na atividade subjetiva desenvolvida pela consciência do coletivo dos sujeitos históricos, quanto pelo processo objetivo e material comprovado por estes sujeitos.

Ademais, pode-se afirmar que teoria e prática são indissolúveis, porém não se confundem devido a sua natureza. Por um lado, a teoria nega a prática enquanto imediata e determinada, pronta e acabada. Por outro, a prática também nega a teoria como sistema autônomo de idéias, que pretende dirigir a prática. Se por um lado, a teoria revela a prática como realidade concreta, produzida pela existência social, a "prática revela a teoria como conhecimento das determinações históricas da prática coletiva inclusive das reais condições de produção" (COELHO, 1987, p. 11).

Como conseqüência, esta visão permite uma superação de ordenação curricular partindo da formação geral para a formação especial, tal como ela era preconizada pela visão tecnológico-positivista. A própria natureza de indissociabilidade da teoria e prática nega a viabilidade de se dar um "lugar certo" para cada uma delas, elas se colocam numa relação dialética.

Nesta linha, entende-se que o eixo teoria-prática deve perpassar todas as disciplinas do currículo que formam o professor para a educação básica e não ser restrita a uma disciplina, ou a um momento particular do currículo.

Esta postura possibilita ao futuro professor compreender as relações de o que e como ensinar, durante toda a sua formação.

2. A BASE COMUM NACIONAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.

O último ponto a ser trabalhado reveste-se de

muita significância, neste momento, em que manifestam-se avanços e recuos nas reformulações curriculares dos cursos que formam professores - a questão da Base Comum Nacional.

A concepção de Base Comum Nacional já foi incorporada aos anteprojetos de lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional em tramitação, tanto na Câmara dos Deputados como no Senado Federal.

A perspectiva de definir-se a Base Comum Nacional para os diversos cursos de formação de profissionais da educação vem sendo estudada intensamente desde a década de 80. Esta proposta surgiu principalmente da análise da fragmentação do conhecimento pedagógico proporcionada pelo elenco de disciplinas dos currículos atuais.

A existência de Base Comum Nacional, contudo, não exclui a possibilidade de existência das disciplinas, porque é através delas que se dá a apropriação do conhecimento científico.

Neste sentido, poderá existir concomitantemente a Base Comum Nacional e o elenco de disciplinas pedagógicas, embora sua operacionalização seja uma questão bastante polêmica.

Apresenta-se polêmica porque não se explicitou na prática as formas de execução da Base Comum Nacional. A própria evolução do conceito, no momento ainda impreciso, comprova a necessidade de estudos reais aprofundados sobre a questão.

Nos sucessivos documentos da Associação Nacio-

nal pela Formação dos Profissionais da Educação, anteriormente Comitê Pró-Formação do Educador e Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - CONARCFE, a Base Comum Nacional aparece com as seguintes concepções:

"A base comum nacional dos cursos de formação de educadores não deve ser concebida como currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação e a definição de um corpo de conhecimento fundamental" (I Encontro da Comissão Nacional, Belo Horizonte, 1983).

Oito meses após este Encontro a Comissão Nacional realizou sua primeira avaliação e posicionou-se sobre a Base Comum Nacional:

"A base comum seria considerada como uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através da definição de um corpo de conhecimento fundamental. Essa concepção básica de formação do educador deve traduzir uma visão de homem situado historicamente, uma concepção de educador comprometido com a realidade de seu tempo e com um projeto de sociedade justa e democrática".

No II Encontro Nacional da CONARCFE em 1986 a questão da base comum é tratada sem diferenciação de concepções.

"Definiu-se que a base comum nacional deverá abranger três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas, a saber:

a. Dimensão profissional.

Que requer um corpo de conhecimentos que identifique toda a categoria profissional e ao mesmo tempo, corresponda à especificidade de cada profissão. Como professores devemos confluír num certo saber e num certo fazer.

b. Dimensão política.

Que aponta para a necessidade que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a reação teoria-prática, o que só pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes.

c. Dimensão epistemológica.

Que remete à natureza dos profissionais da escola, instituição social necessária a transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado. A base comum deve, portanto, fundamentar-se a uma estrutura científica capaz de romper com o senso comum, sem perder o núcleo do bem senso nele existente. Em outras palavras, a partir do assumir da docência como fio condutor das preocupações, a base comum deve se caracterizar como a necessidade de formação de um profissional consciente de sua responsabilidade histórica, traduzida pela reflexão crítica da sociedade e da prática educativa que se dá na escola em que vai atuar na perspectiva de redirecionamento desta prática a partir de seu compromisso com a escola pública e com os reais interesses da classe trabalhadora. Assim sendo, a base comum deve ser assumida como o princípio que permite avançar na formação dos profissionais do ensino necessários à luta, no plano educativo, pela

transformação da sociedade brasileira.

Desta forma, a base comum nacional deve se caracterizar pela reapropriação por esses profissionais, de um conteúdo específico articulado e historicamente referenciado, pela compreensão e participação consciente nas tentativas de construção de uma ordem social igualitária e justa e pela efetiva articulação entre teoria e prática desde o começo do curso.

Estes três aspectos deverão permitir que o profissional se aproprie, de forma articulada, da totalidade do trabalho que exercerá na realidade da escola pública brasileira e em outros espaços em que possa contribuir como profissional e educador.

Em 1988, por sugestão de trabalhos apresentados por pesquisadores no III Encontro Nacional, a base comum nacional começa a configurar-se sob a forma de "eixos curriculares que perpassariam todas as disciplinas e criariam campos de ação nos quais, embora fossem mantidas as especificidades de cada disciplina e de seus professores, propostas coletivas poderiam ser desenvolvidas em equipe. Os eixos curriculares permitiriam, também, a seleção dos conteúdos essenciais. É prudente explicitar que tal trabalho coletivo não pressupõe a homogeneização de posições entre seus participantes. O trabalho coletivo não pressupõe a eliminação das diversidades teóricas e metodológicas".

Foram propostos vários exemplos de eixos curri

culares:

a. Relação escola-sociedade.

Enfatizando a categoria trabalho. Mostra como as relações sociais afetam a forma de trabalhar no interior da escola.

b. Construção do conhecimento.

Enfatizando a categoria movimento. Toca as questões da evolução da ciência e da tecnologia e a possibilidade de sua utilização na solução dos grandes problemas do homem.

c. Escola Pública.

Enfatizando a categoria cidadania. Trata da luta das camadas populares pelo conhecimento, pela escola pública.

d. Cotidiano da escola e da sala de aula.

Enfatizando as categorias conteúdo/método e teoria/prática. Explicita as relações de dependência epistemológicas entre método e conteúdo específico, as formas ideológicas veiculadas nos materiais didáticos, a organização do trabalho docente e da própria escola.

e. Aluno/professor como pesquisadores.

Enfatizando a categoria da prática social.

A passagem entre a idéia de "dimensão" para a de "eixos curriculares" parece ser um avanço na medida em que muda a natureza das categorias e dos conteúdos em jogo e dá maior mobilidade à organização curricular.

Em 1990, durante o V Encontro Nacional as discussões permitiram um aprofundamento da concepção da Base Comum Nacional, com indícios de operacionalização mediante eixos curriculares.

Os pressupostos norteadores para este aprofundamento foram:

. "a base comum nacional é comum a todos os cursos de formação do educador", ganhando expressões específicas dependendo da instância formadora;

. "a base comum nacional é a sustentação epistemológica que norteará a elaboração e o desenvolvimento do currículo, na perspectiva de construção e reconstrução permanente de um ensino público de qualidade compatível com os interesses das classes trabalhadoras";

. "a base comum nacional deverá ser "um instrumento de luta contra a degradação da formação do profissional da educação". (Documento Final do V Encontro Nacional, 1990 , p. 11).

Enfatizou-se muito no V Encontro que os eixos curriculares propostos não se esgotam nas propostas apresentadas. Serão ;portanto, a ação pedagógica de cada instância formadora e as condições que se apresentam nos momentos históricos

do processo de formação que permitirão a sustentação, ampliação ou supressão destes eixos curriculares.

Por força das evidências, até o momento, a operacionalização de Base Comum Nacional permanece em balões de ensaio, em que pesem os esforços para se encaminharem sugestões, estudos, legislação, pesquisas sobre o assunto.

O que se tem como princípio é que cada instância formadora poderá propor a organização curricular respeitando a Base Comum Nacional alicerçada em eixos curriculares consoante suas condições que se apresentam em cada realidade locoregional, e que, a idéia força principal na formação é a fundamentação teórica de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo que formará o professor com identidade própria, com fundamentação teórica de qualidade, e com atuação política que supere a prática da acomodação, se constituirá "na interação da dialética do social e do epistemológico, do pedagógico e do político, do histórico e do universal, do teórico e do prático, do metodológico e do filosófico". (NONATO, 1987, p. 92).

A interdisciplinariedade deverá delinear a atuação dos profissionais da escola básica. A interdisciplinariedade curricular emerge da mudança de posturas no interior da escola - o coletivo dos profissionais deve atuar de forma unificada a partir de objetivos comuns, com um grau elevado de matu-

ridade, com a praxis do projeto político-pedagógico projetado e executado pelos profissionais daquela organização escolar.

Acredita-se que a prática interdisciplinar apontará para a superação do isolacionismo herdado da pedagogia tecnicista, de alienação pedagógica, do imediatismo e do populismo pedagógico, definidos pela renúncia do professor a sua formação com consistência teórica e de não reconhecer-se como sujeito da história, interagindo com o outro sujeito - o aluno, também construtor da história.

No limite deste estudo, acredita-se que a importância dada à formação dos profissionais da educação mantém relação com a valorização destes profissionais e o reconhecimento de sua responsabilidade social na construção de uma sociedade mais democrática, mais justa e igualitária. Sabe-se contudo, que tais conquistas não são alcançadas por via legal ou por concessão do Estado, mas sobretudo, pelo desenvolvimento de propostas responsáveis, que caminhem para a transformação social.

Acredita-se, também, que a formação do profissional não se concretiza de uma só vez. É um processo. Sendo assim, reconhece-se na proposta do projeto político de educação continuada dos CEFAMs, apontando para o aperfeiçoamento e a atualização de professores atuantes na educação básica, uma perspectiva transformadora.

BIBLIOGRAFIA

01. BRZEZINSKI, Iria. A formação do profissional na escola. Goiânia, 1992 (no prelo).
02. COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. Documento final do I Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1983. Mimeo.
03. _____. Documento final do II Encontro Nacional. Goiânia, 1986. Mimeo.
04. _____. Documento final do III Encontro Nacional. Brasília, 1988. Mimeo.
05. _____. Documento gerador do IV Encontro Nacional. Campinas, 1989. Mimeo.
06. CANDAU, Vera Maria & LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: Rumo a uma nova didática. CANDAU, Vera Maria (Org.). Petrópolis, Vozes, 1988. p. 49-60.
07. CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. 4. ed., São Paulo, Brasiliense, 1984.
08. COELHO, Ildeo Moreira. A universidade e a realidade social, especificidade da prática nos cursos de graduação. In: Seminários regionais sobre estágio curricular, documento síntese. Brasília, MEC/SESU, 1987. p. 03-15.

09. FAZENDA, Ivani. Práticas interdisciplinares na escola. (Org.). São Paulo, Cortez, 1991.
10. FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: Universidade, escola e formação de professores. CATANI, Denice Barbosa e outros (Orgs.). São Paulo, Brasiliense, 1986. p. 13-37.
11. LIBANEO, José Carlos. Democratização de escola pública; Pedagógica crítico - social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.
12. NONATO, Antonia. A evolução do conceito de currículo. Goiânia, 1986. Mimeo.
13. _____. O currículo como elemento de organização do processo educacional. REVISTA ESTUDOS, Goiânia, UCG, 14 (3/4):87-92. Jul./Dez., 1987.
14. OLIVEIRA, Betty. A prática social como ponto de partida e de chegada da prática educativa. REVISTA TECNOLOGIA EDUCACIONAL, Rio de Janeiro, ABT (66,67): 6-9, Set./Dez., 1985.
15. SAVIANI, Dermeval. Educação; do senso comum consciência filosófica. São Paulo, Cortez, 1980.
16. _____. Sobre a natureza e a especificidade da educação. EM ABERTO, Brasília, MEC/INEP, (22). 1-6, 1984.
17. SEE/UFMG. Curso Normal; programas de ensino. Belo Horizonte. SEE/FAE/UFMG, 1988.
18. SEVERINO, Joaquim Antonio. A formação profissional do educador, pressupostos filosóficos e implicações curriculares. REVISTA ANDE. São Paulo, Cortez, Ano 10(17): 29-40,
19. SILVA, Maria Aparecida. O currículo do 2º grau e a estrutura social brasileira. REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Campinas, Cortez (16): 27-41, dez., 1983.

20. SNYDERS, George. *Pedagogia progressista*. Coimbra, Almedina, 1974.
21. _____ . Escola, classe e lutas de classe. Lisboa, Moraes Editores, 1981.

Centro de Pesquisas para Educação e Cultura

PROJETO CEFAM: DO TRAÇADO À CONSTRUÇÃO

Marta Wo!ak Crosbaum

São Paulo - 1992

PROJETO CEFAM: DO TRAÇADO À CONSTRUÇÃO

No final de 1991, os CEFAMs - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, formaram a primeira turma de alunos que segundo seus professores, podem se tornar, nesta década, agentes transformadores da prática educativa do ensino básico.

Este resultado é consequência de um projeto especial, instaurado há quatro anos no Estado de São Paulo, projeto este que embora envolvesse alto investimento financeiro, não previa a infra-estrutura mínima necessária para sua implantação, nem um acompanhamento avaliativo de seu desenvolvimento, nem tampouco medidas que pudessem posteriormente absorver, na rede pública, os seus egressos.

O CENPEC, assumiu para si, com o apoio da CENP, a responsabilidade de trazer à tona, através de números e palavras, um pouco da história viva de três desses Centros, explicitando fatos, encantos e desenganos de profissionais e comunidade envolvidos numa proposta inovadora.

O SENTIDO E O OBJETIVO DA PESQUISA

Decorridos quatro anos da instauração formal dos primeiros CEFAMs não existem, contudo, dados sistemáticos de avaliação que permitam avaliar a eficácia dessa proposta de melhoria nas condições de oferta do ensino público. Frente a este dado e assumindo que a construção de um ensino de melhor qualidade pressupõe também a existência de avaliações que não apenas diagnostiquem os pontos de estrangulamento dos sistemas de ensino mas, -

* Centro de Pesquisas para Educação e Cultura

** Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

igualmente que mapeiem, acompanhem e analisem criticamente experiências alternativas é que se propôs, em meados de 1991, a reatização desta pesquisa. Seu objetivo de estudo foi a formação dos professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental tal como ela vem se realizando nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério. O objetivo geral da investigação consiste em analisar em que medida as condições técnico-administrativas e pedagógicas previstas no projeto original da Secretaria se constituem em fatores que permitem, aos egressos dessas escotas, melhores oportunidades de concretização de uma prática pedagógica bem sucedida.

Considerando que os primeiros CEFAMs foram instatados no início de 1988 e, portanto, que a primeira turma de alunos iria se formar no final de 1991, o estudo foi concebido para ser realizado em duas etapas interretacionadas, porém distintas. A primeira, desenvolvida á partir do segundo semestre de 1991, teve seu foco de investigação concentrado na descrição e análise das condições de formação profissional) existentes numa amostra definitiva de CEFAMs e buscou apreender os seguintes aspectos:

- o processo histórico que resultou na proposta dos CEFAMs, de forma a permitir que não só sua análise crítica como, também, o registro de sua história;
- as condições técnico-administrativas e pedagógicas previstas na criação dos CEFAMs, e sua presença na configuração atual) dos Centros, de forma a clarificar se estas se constituem em fatores que permitem, aos egressos dessas escotas, melhores oportunidades de concretização de uma prática pedagógica bem sucedida;
- o perfil da primeira turma de alunos que freqüentaram os CEFAMs, de modo a identificar:
 - . se os critérios iniciais, estiputados para a seteição do corpo discente foram mantidos;

- . quais as características distintivas deste grupo de estudantes;
 - . suas aspirações profissionais e os problemas que enfrentaram no período de transição entre o final do curso e sua inserção no mercado de trabalho.
- a afetividade da formação recebida, uma vez que esta, em se mostrando positiva, deve se constituir em indicador importante na realimentação do projeto pedagógico que a gestou.

A segunda etapa, ora em andamento, se propõe a acompanhar os egressos dessas escolas que estão no mercado de trabalho, exercendo o magistério.

Marta Wolak Grosbaum

Coordenadora de Projetos
do CENPEC

OBJETIVOS

DESCREVER E ANALISAR:

- O PROCESSO HISTÓRICO QUE RESULTOU NA PROPOSTA CEFAM;
- AS CONDIÇÕES PREVISTAS NA CRIAÇÃO DOS CEFAMS E SUA PRESENÇA NA CONFIGURAÇÃO ATUAL DESSES CENTROS;
- O PERFIL DA PRIMEIRA TURMA DE ALUNOS, DE MODO A IDENTIFICAR AS CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS DESTE GRUPO DE ESTUDANTES E SUAS ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS.

OS PROBLEMAS QUE ENFRENTARAM NO PERÍODO DIFÍCIL DA TRANSFORMAÇÃO DE ESTUDANTES ADOLESCENTES EM PROFISSIONAIS ATUANTES;

- INDICADORES DA EFETIVIDADE DA FORMAÇÃO RECEBIDA ATRAVÉS DE UMA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DIFERENCIADA.

METODOLOGIA

ADOTOU-SE UMA ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO ONDE DIFERENTES INSTRUMENTOS FORAM UTILIZADOS, BUSCANDO UMA COMPREENSÃO MAIS PROFUNDA, RICA E COMPLETA DO PROBLEMA EM ESTUDO.

PRESSUPOSTOS:

- ABORDAGEM QUALITATIVA;
- MÉTODO "ESTUDO DE CASO";
- IMERSÃO DO PESQUISADOR NO CONTEXTO;
- COMPLEMENTAÇÃO DE DADOS QUALITATIVOS COM ALGUNS DADOS QUANTITATIVOS;
- NÃO TEM PRETENSÕES DE GENERALIZAÇÃO ESTATÍSTICA;

- APONTA A PRESENÇA DE ELEMENTOS SEMELHANTES, SEM DESPREZAR AS DIVERGÊNCIAS, QUE POSSAM DAR INDÍCIOS DO QUE ESTÁ ACONTECENDO.

PROCEDIMENTOS

A PESQUISA DESENVOLVEU-SE EM TRÊS FASES:

- FASE EXPLORATÓRIA (AJUSTE DO FOCO DE ESTUDO)
- COLETA DE DADOS (QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS)
- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS, DE FORMA A ALINHAR SIMILARIDADES E DIFERENÇAS PARA RESPONDER A ALGUMAS QUESTÕES DESAFIADORAS QUE PERMEARAM TODO O TRABALHO.

AMOSTRA

**UTILIZOU-SE UMA AMOSTRA REPRESENTATIVA.
3 CEFAMS DOS 19 INSTALADOS EM 1988,
LEVANDO EM CONTA:**

- EXPERIÊNCIAS BEM SUCEDIDAS;**
- DIFERENÇAS REGIONAIS.**

40 PROFESSORES DE 300.

205 ALUNOS DOS 1.500 FORMANDOS.

20 PAIS.

AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DE QUALIDADE (*)

SANDRA MARIA ZÁKIA LIAN DE SOUSA

Com as considerações aqui esboçadas pretendo indicar o caminho que escolhi para desencadear a discussão sobre "Avaliação da Aprendizagem", nesta Reunião Técnica, com profissionais atuantes nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

No roteiro que se segue, registro algumas posições e perspectivas a respeito de avaliação da aprendizagem, na certeza de que serão ampliadas e enriquecidas com a contribuição de todos os participantes.

- 1 - o fracasso escolar no Brasil, que ocorre em proporção alarmante, e de corrente, de um lado, das precárias condições de vida e de trabalho de amplos contingentes da população, resultantes do padrão excludente de desenvolvimento econômico e, de outro, do modo como a escola se organiza e funciona. E aí se situa a avaliação da aprendizagem como um dos poderosos mecanismos da escola que, tal como tendencialmente vem sendo vivenciada, tem servido a legitimação do fracasso escolar.
- 2 - Entendendo que uma análise de como vem sendo vivenciada a avaliação possibilita uma análise do próprio projeto pedagógico que é vivenciado pela escola, parece-me que o movimento a ser privilegiado, num primeiro momento, é constatar "para que" e "para quem" vem servindo as práticas avaliativas, ou seja, buscar o desvelamento dos princípios que vem norteando e permeando tais práticas, tendo como horizonte a construção de uma escola de qualidade.
- 3 - Ou seja, uma escola comprometida com o acesso e permanência das amplas camadas da população; uma escola que se defina como espaço de construção do conhecimento e de formação do sujeito social; que reconheça a

(*) Parte das considerações aqui registradas constam dos textos "Avaliação: constatações e novos percursos" e "Avaliar: para que?", elaborados pela autora para apresentação, respectivamente, nos I e II Congressos Municipais de Educação/Secretaria Municipal de São Paulo, em 1991 e 1992.

(**) Professora do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da USP

interdisciplinaridade do objeto do conhecimento; que privilegie o trabalho coletivo o cooperativo entre profissionais da escola, alunos. pais e comunidade, por meio de relações de poder compartilhadas; enfim, uma escola entendida como espaço de luta por uma sociedade mais justa e solidária.

- 4 - Nessa direção, impõe-se que, no contexto da reorganização do trabalho da escola, se construa uma nova perspectiva de avaliação escolar. particularmente, da avaliação da aprendizagem, que aponte para uma ruptura com a tendência que tem sido dominante nas organizações escolares. Confundindo-se com o procedimento de atribuição de notas, de seleção dos alunos com condições de serem promovidos para séries subsequentes, a aprovação ou reprovação do aluno constitui o foco central do processo de avaliação e, na finalidade do próprio processo ensino-aprendizagem. Os alunos não discutem o que estão aprendendo, só estão aprendendo, o sentido do que estão aprendendo mas, que nota tiraram, em que disciplina estão com ou sem média, quantos pontos faltam para "fechar com média". Ainda, a avaliação se caracteriza como instrumento de controle e adaptação das condutas educacionais e sociais dos alunos. Trabalha-se com os alunos em direção à adequação e submissão a padrões e expectativas definidas pela escola, os quais, no entanto, não levam em conta as características dos alunos enquanto grupo social. O saber escolar é transmitido de forma desvinculada da cultura de origem dos alunos e a avaliação visa verificar o domínio desse saber, que não é o dos setores populares da sociedade que constituem a maioria dos alunos da escola pública. Assim, tendem a ser excluídos os alunos das camadas populares, convertendo-se as desigualdades sociais em fracasso escolar, sob um discurso de que a todos são dadas iguais oportunidades educacionais mas, são os alunos que se comportam de maneira diversa.
- 5 - Os aspectos sucintamente mencionados possibilitam ilustrar a necessidade de se construir um novo sentido para a avaliação escolar. Sem dúvida, a avaliação por si só não vai promover a melhoria do

processo educacional. E mais, a reconcepção do processo avaliativo não se dá de forma isolada pois reflete a concepção que se tem de educação, de escola, de sociedade. No entanto, se se tem como compromisso o enfrentamento do fracasso escolar e fundamental redirecionarem-se as práticas avaliativas que tem legitimado tal fracasso. E eu considero que repensar a avaliação constitui-se um caminho possível para se trilhar o redirecionamento da totalidade do processo pedagógico.

6 - É importante lembrar que a escola não é um bloco monolítico, homogêneo e já contém em suas práticas possibilidades que se contrapõem a tendência que tem sido dominante. A exploração das contradições que já se fazem presentes na escola, constitui-se, a meu ver, o caminho a ser trilhado na construção de um novo sentido para a avaliação escolar.

7 - Com esse entendimento, destaco alguns aspectos que considero devam ser problematizados pelos educadores de cada escola.

. Situar a avaliação como integrante do Projeto da escola, remete a uma ampliação do conceito de avaliação escolar, usualmente restrito ao julgamento do desempenho do aluno. Ou seja, faz-se necessário uma prática sistemática de avaliação em que a análise do desempenho dos alunos se dá de modo relacionado com o desempenho do professor e as condições contextuais da própria escola. Tal posicionamento remete a que diversos componentes da organização escolar sejam avaliados, tais como a atuação do professor e de outros profissionais; os conteúdos e processos de ensino; as condições, dinâmicas e relações de trabalho; os recursos físicos e materiais disponíveis; a articulação com a comunidade, o que significa sistematizar o processo de avaliação da organização escolar na sua totalidade. E nessa totalidade que se situa a avaliação do aproveitamento do aluno.

. Avaliação, nessa perspectiva, constitui-se em um meio de gerar informações sobre o processo educacional e, identificadas as dificuldades, os sucessos, os fracassos, se decida sobre as intervenções e redireções necessárias, sejam elas de natureza pedagógica, administrativa

ou estrutural. Entendo a avaliação como prática de investigação do processo educacional, como um meio de transformação da realidade educacional. E a partir da análise, da reflexão crítica da realidade educacional, pelos agentes envolvidos no processo de trabalho, que se estabelecem as necessidades, prioridades e propostas de ações.

- . Quando me refiro a que avaliação escolar deve envolver a participação dos diversos agentes que integram a organização escolar, destaco, particularmente, a importância de se resituar o lugar que o aluno vem ocupando - de objeto para sujeito da avaliação. Integrar os alunos no processo de avaliação de seu próprio desempenho e do trabalho da escola como um todo traduz o reconhecimento destes como interlocutores na gestão educacional, supondo transformação das relações de poder e de subordinação presentes na organização escolar.
- . A participação do aluno na avaliação é fundamental para sua integração no processo educacional, para o seu compromisso com a aprendizagem. Entendo que o objetivo nuclear da escola é o ensino e, portanto, o processo de apropriação e construção do conhecimento pelo aluno; a função da avaliação é a de diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento. Seus resultados devem servir para orientação da aprendizagem, cumprindo uma função eminentemente educacional. É necessário romper-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, pois a avaliação é uma dimensão intrínseca ao processo educacional.
- . Na análise dos resultados da avaliação os acertos, erros, dificuldades, dúvidas que o aluno apresenta são evidências significativas sobre como ele está interagindo com o conhecimento. Assim os acertos e erros devem ser interpretados como momentos do movimento de apropriação, sistematização e produção do conhecimento. O desafio a ser enfrentado é comprometer o aluno com a aprendizagem e não com o ganho de conceitos que lhe garantam aprovação.

8 - Essas considerações feitas apontam para um novo sentido da avaliação escolar que se contrapõe a "cultura avaliativa" da escola brasileira, a qual se concretiza de modo envolvente e contagiante em nossas práticas cotidianas.

fls.5

9 - Finalizando, lembro aos profissionais que vêm atuando na formação de professores que não basta sejam redirecionados os programas ou conteúdos dos cursos que tratam de avaliação escolar. Esse é um passo necessário. Sem dúvida. No entanto, o principal desafio é o redirecionamento da atuação cotidiana dos profissionais da escola pois, sabemos, os "futuros professores" tendem a reproduzir a sua própria experiência enquanto aluno quando de sua atuação profissional.



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
"CAMPUS" DE RIBEIRÃO PRETO

Avenida Mandelrantes, 3.000
Tels. PABX 833-1010 e 833-9255
14.049 - Ribeirão Preto
São Paulo - Brasil

REUNIÃO TÉCNICA SOBRE OS CENTROS DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO
MAGISTÉRIO - CEFAM/MEC

15.10.92

Painel: Educação continuada e as agências formadoras.

Célia Pezzolo de Carvalho - FFCLRP-USP. Departamento Psicologia
e Educação.

Falar para professores - no dia dos professores - e a respeito da sua formação é uma responsabilidade muito grande e de certa forma uma temeridade. Há o risco de se falar o óbvio pois todos temos aguda consciência da falta de uma política nacional de educação, principalmente no que se refere à formação, e da atual desvalorização do magistério. Assim mesmo, tentarei expor algumas considerações a respeito da educação continuada, para nossa reflexão.

Quando se fala em formação continuada, do que se trata? há outros termos que são tidos como equivalentes: treinamento, atualização, reciclagem, capacitação. Parece que a denominação continuada - que tem sido ultimamente rnais utilizada pelos órgãos responsáveis peça Educação pública - é o que mais reflete a característica de "continuum" que é inerente à própria natureza do fazer pedagógico. A "materia prima" com a qual o professor lida diariamente é o conhecimento. Esse fazer é do domínio da praxis e portanto histórico e inacabado (1). Esquecendo-se ou deixando de notar essa particularidade, é comum que a resposta à questão - porque educação continuada -, se refira à formação na graduação, na escola normal (cursos em instituições particulares, de fins de semana, à noite). Nesse caso, o que se buscaria é remediar, é contornar uma situação anterior de "formação deficiente". Mas a razão, o fundamento da necessidade de continuar a formação, está na própria atividade pedagógica do professor. Lidando com o conhecimento, ele lida com o inacabado, o sempre passível de desenvolvimento e crescimento. Quanto rnais se sabe, mais se quer saber e rnais claras vão ficando as lacunas, as imprecisões. O conhecimento portanto é sempre histórico - depende de situações políticas, econômicas, culturais - e é sempre inacabado. Nunca poderemos dizer que não há rnais nada para saber na área que nos interessa.É

essa a diferença marcante entre o conhecimento (a praxis) e a técnica. A técnica pode ser definida como atividade que se apoia sobre um saber exaustivo, capaz de prever todas as causas que levariam aos resultados desejados. Aprende-se uma técnica, se for possível ir além dessas técnicas, estamos criando outra. Ela, por definição, é completa, acabada para a finalidade para a qual foi produzida. No caso do fazer do professor, do fazer pedagógico, e ele não é uma técnica que possa ser aprendida de uma vez para sempre. É um fazer, que mesmo repetido, acontece de forma diferente. Cada situação de aula é única. Os alunos não são os mesmos cada ano, o professor não é exatamente o mesmo à medida que os anos vão passando. O saber sistematizado aumenta sempre dado o avanço constante das ciências.

Outra razão para a educação continuada é o fato de que há uma "formação pretendida e uma prática consentida ou seja, a nossa prática é muito ditada pela instituição em que atuamos, pelo momento econômico em que vivemos, pelo contexto cultural e político. A prática nunca é a pretendida pela formação ⁽²⁾. Por isso há necessidade de uma educação continuada que seja a ponte entre a nossa formação e a prática que está sendo solicitada. Hoje, por exemplo, qual é a realidade das crianças e adolescentes que frequentam a escola? Por um lado, trazem muita informação veiculada pelos órgãos de comunicação de massa que precisam e podem ser sistematizadas na escola; por outro já estão frequentemente inseridas no mercado de trabalho ou executando atividades produtivas. É importante lembrar, que no Estado de São Paulo, 71% de quem cursa 20 grau, cursa à noite. Como é que o professor lida com esses dados? É preciso aprender a ensinar contando com essas realidades.

Quem vai ser responsável por essa educação do professor que precisa ser permanente? Examinando os envolvidos temos as agências formadoras que pode ser CEFAM, a Escola Normal, a Universidade, as agênciasadoras que e a Secretaria de Educação Estadual, Municipal, os órgãos do Ministério da Educação que muitas vezes são também agências contratantes. E temos os que estão na ponta desse processo que são os profissionais do ensino em geral e seus alunos. Na nossa situação de Brasil, o Estado não tem tido uma política permanente de formação de professores, e sabe-se que a maioria dos professores de 20 grau é graduada por Faculdades particulares (em São Paulo, 93%). No que se refere aos de 1º grau a situação é semelhante. Em ambos os casos seja instituição pública ou particular, há predomínio de alunos do curso no turno. Como fica então a educação continuada se nem a formação básica é alvo de uma política duradoura e consistente no sistema

educacional brasileiro? Falar de educação permanente, portanto, é algo ousado no momento em que nem a formação básica é bem cuidada - estão aí os índices que provam que a escolaridade de oito anos ainda não está realmente implantada, conhecemos os índices de alta repetência e evasão, É uma utopia - utopia entendida como algo que não está no lugar ainda, mas que está sendo procurada. Depende da nossa luta, das nossa reivindicações, pois o saber faz parte intrínseca do agir pedagógico. São os professores que precisam exigir dos órgãos públicos, das políticas públicas espaço, tempo, pessoas, essa continuidade de estudos.

E o que ensinar? O professor de 1ª a 4ª é "generalista", precisa saber alfabetizar, saber ciências, matemática, história, geografia. O de 4ª a 8ª torna-se "a disciplina, ele encarna a história, a geografia. E tanto um como outro ensinam as disciplinas de forma fragmentada sem relação entre as áreas. Nossa estruturação curricular, vista desse ângulo não ajuda muito a preparar um programa de educação continuada. A organização curricular ainda está longe de ser um acôrdo coletivo sobre como produzir conhecimento. A formação do professor depende portanto de como estão sendo estabelecidas as relações entre ensino e pesquisa. A natureza do conhecimento é interdisciplinar, exige intersecção de áreas, e a produção de conhecimento exige investigação. Essas duas características precisam estar presentes nesse programa. A melhoria da qualidade do ensino - que é a meta - passa por uma articulação entre três tipos de saber: o saber que sustenta o exercício da profissão (a formação básica), o saber que é produzido pela investigação e o saber construído pela ação de ensinar⁽³⁾. Não se trata portanto de ensinar "conteúdos" mas trabalhar em uma trajetória metodológica que privilegia essa articulação. Exige trabalho em grupo, registro (memória, análise dos dados) e assessoria de especialistas; o que não pode ser feito sem um Núcleo de apoio que congregue professores e alunos, de 1º e 2º graus e da Universidade ⁽⁴⁾ E sem um programa previamente investigado e posto à prova em um ambiente de estudo e pesquisa. A responsabilidade pela formação continuada portanto não pode estar apenas com as chamadas agências formadoras mas funda-se na articulação entre formação básica, condições de trabalho da escola do professor (reunião em grupos, acesso à pesquisa, carreira profissional, salário) e o programa dessa continuidade.

NOTAS

- (1) Castoriadis, C. A instituição imaginária da sociedade. R. Janeiro. Paz e Terra, 1982: p. 89 - 137.
- (2) Barbieri, M.R. O professor e a instituição escolar: formação pretendida e prática consentida, na Conferência Brasileira de Educação. Brasília. 1988.
- (3) Projeto BID/USP/LEC - O Laboratório de Ensino de Ciências e a formação de professores. Relatórios 1991/92.
- (4) Relatórios do LEC - Laboratório de Ensino de Ciências - Projetos PADCT/CADES - SINEC - FFCLRP-USP - 1985/1991.

OUTUBRO DE 1.992.

PROGRAMA: UM SALTO PARA O FUTURO
 QUADRO-SÍNTESE DOS TELEPOSTOS
 - 2º SEMESTRE DE 1992 -

UF	NO MUNICIPIOS	NO TELEPOSTOS	NO TELESSALAS	NO TELEALUNOS
AC	01	08	08	185
AL	01	09	13	242
AP	01	02	09	250
AM	01	13	16	400
BA	27	31	34	680
CE	73*	204	254	6.055
DF	03	03	11	236
ES	15	30	35	735
GO	15	13	22	422
MA	08	10	23	780
MT	02	13	16	470
MS	01	04	04	72
MG	05	07	35	700
PA	01	01	02	60
PB	05	17	17	313
PR	09	13	23	661
PE	06	20	20	387
PI	36	33	33	909
PJ	18	18	21	146
PN	13	20	23	495
PS	16	16	18	609
PQ	03	03	10	230
RR	03	07	07	160
SC	10	10	10	180
SP	03	03	06	160
SE	04	10	17	460
T.G.	292	548	709	15.997

OBS: DADOS PRELIMINARES - MÊS SETEMBRO
 * 96 DISTRITOS

SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA - EMENTÁRIO

Objetiva, prioritariamente, incrementar o processo de capacitação docente, com qualidade, de forma a atingir toda a extensão territorial do país, bem como produzir e veicular material de apoio à sala de aula, utilizando os recursos tecnológicos avançados e de grande alcance tais como: rádio, televisão e telemática, com vistas à melhoria do ensino fundamental público.

Destacam-se no Programa para o segundo semestre de 1992:

- O fortalecimento da Fundação Roquette Pinto e do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINRED).

- 'Um Salto para o Futuro' - Capacitação de 15.000 professores de 1ª a 4ª série, utilizando os recursos da teleducação, com transmissão em rede nacional, via satélite, de programa ao vivo com recepção organizada em 548 telepostos, em 26 Unidades da Federação, é constituído pela exibição de documentários e comentários de vídeos, para abordagem de temas específicos, e pelo bloco Tira-Dúvidas, que permite a interação entre os cursistas nos telepostos e os Professores na TVE-RJ. O Programa é complementado com material impresso - Boletim Diário distribuído aos telealunos: e será equipado ainda em 1992 com um sistema informatizado que inclui a utilização de videotexto.

- Complementação Pedagógica - Mestre, aquele que Aprende - Capacitação de 60.000 docentes não-titulados, e ou atualização de professores de 13 a 4a serie do ensino fundamental, das 27 Unidades da Federação, -om a utilização de fitas de vídeo e material impresso, em circuito fechado, sob a responsabilidade de orientadores de aprendizagem, além de recepção em circuito aberto.

- "Alfabetizar é Construir*" - Utilização de video e material impresso, produzido especificamente para treinamento, a primeira fase, de 500 professores alfabetizadores e operários, em canteiros e obras, atendendo à demanda de 18 sindicatos da construção civil.

*Nós na Escola - Aperfeiçoamento de professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental, a partir da discussão de questões e desafios do cotidiano escolar, organizados em núcleos temáticos, com a intenção de estimular a constituição de vínculos afetivos, conhecimentos e valores, de maneira autônoma e responsável. Veiculado em circuito aberto pelo SINRED - rádio e televisão.

- "Professor Alfabetizador - Contribuição ao aperfeiçoamento do desempenho profissional dos professores é especialistas que atuam nas séries iniciais do 12 grau, especialmente os alfabetizadores. Discute o processo educativo em seus fundamentos teóricos, e os métodos e as técnicas reais utilizadas, bem como o papel da literatura infantil nesse processo. É transmitido em circuito aberto pelo SINRED - rádio e televisão.

Onda viva - As Alfabetizações na Escola - Contribuição ao processo de comunicação dentro da escola. Conduz à reflexão sobre o campo de significação de cada disciplina trabalhada da ensino fundamental. Destina-se a professores e especialistas. transmitido pelo SINRED - rádio.

- Sistema de Apoio Tecnológico à Educação - SATED, produção e veiculação de programas educativos abordando conteúdos curriculares do núcleo comum do ensino fundamental para uso nas salas de aula pelos professores e alunos. Numa primeira fase atenderá da 5ª a 8ª série e na segunda fase da 1ª a 4ª série.

- Projeto de Curso de Especialização em Educação à Distância em convênio com a UnB.

- Projeto de Avaliação Externa do Programa Um Salto para o Futuro*, convênio com Fundação Carlos Chagas.

- Projeto de Criação e Instalação de um Setor de Multimídia no MEC.

Inserem-se neste programa o acompanhamento do projeto Vídeo-Escola. resultado de convênio entre a Fundação Banco do Brasil e a Fundação Roberto Marinho. Objetiva a produção de vídeos a serem utilizados como material de apoio à sala de aula. O projeto contemplou em sua primeira fase a compra de equipamentos - televisor e videocassete - para a sala de aula. Hoje 2.600 escolas públicas de 1º e 2º graus participam do projeto.



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO SÍNTESE DO LEVANTAMENTO DA SITUAÇÃO DAS ESCOLAS
NORMAIS ESTADUAIS.

HISTÓRICO:

A Resolução 6404 do ExmS Sr. Secretario de Estado da Educação de Minas Gerais, de 21 de janeiro de 1988, estabeleceu o Currículo Pleno para o Ensino Normal nas Escolas Estaduais, tendo em vista o disposto no Parecer 349, de 06 de abril de 1972, do CFE; na Resolução 362 do CEE; na Resolução 6399 de 23 de dezembro de 1987, considerando a urgência para construção de uma Escola Normal qualitativamente nova, voltada para a formação de professores capazes de enfrentarem as necessidades da escola Pública, reduzindo os índices de repetência e evasão.

As considerações elencadas em seu preâmbulo, fazem referência à necessidade de se garantir, na Escola Normal, a unidade do processo de formação do professor da Pré-Escola à 43 série de 1º grau; às diretrizes emanadas dos estudos e debates, sobre a reorganização do currículo e programas para o ensino normal, que vêm se realizando desde 1985 nas DREs, e em Encontros Estaduais promovidos pela DE 11/SEE, com os professores dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), de outras escolas de 2º grau do Estado, das DREs, da SEE/MG, da Universidade Federal de Minas Gerais e do Instituto de Educação de Minas Gerais e às propostas apresentadas e aprovadas em plenário durante o III Encontro Estadual de Escola Normal em dezembro de 1987 pela SEE/MG. Também são mencionadas como justificativas, a busca da unidade entre a teoria e a prática, na preparação do aluno de Escola Normal para o



prosseguimento dos estudos e para o desempenho profissional competente, eliminando-se a dicotomia entre educação geral e formação especial, e a necessidade de se assegurar unidade estrutural básica e a essencialidade do currículo do Ensino Normal, bem como a ser necessário ampliar a carga horária do Ensino Normal para viabilizar a implantação da Nova proposta curricular.

Tal Resolução define o currículo pleno para o Ensino Normal, apresentado em anexo, e também o Ensino Normal como restrito ao que objetiva a preparação do professor para atuar na Pré-Escola e nas 4 primeiras séries de 1º grau. no âmbito da Rede Pública Estadual. Estabelece que o Currículo do Curso Normal iniciado em 1988 deverá observar o mínimo de 3.480 hs, conforme o Currículo Pleno, anexo à Resolução, dá possibilidade de os cursos iniciados em 1987 poderam se adaptar à Resolução. O prazo previsto para as alterações curriculares decorrentes do cumprimento da resolução a serem incluídas no Regimento Escolar e submetidos à aprovação da DRE é de 30 dias, ou seja, até 22 de fevereiro de 1988. O Currículo do Ensino Normal Noturno poderá ser reestruturado nos termos da outra Resolução da SEE/MG, a de nº 5780/36 observando-se o art. 1º desta Resolução 6404/88, que define o Currículo Pleno.

Em 17 de julho de 1991, o Ofício Circular 026/91 da Superintendência Educacional solicita às DREs informações quanto a situação referente à implantação da Resolução 6404/38, seus aspectos positivos, negativos, os indicadores das dificuldades para aquela implantação, bem como, sugestões e propostas das Escolas Normais, sobre suas jurisdições, a respeito da referida resolução.

Responderam ao Ofício Circular p26/91, 22 das 46



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

DREs, (sendo que, de uma delas, sem as informações solicitadas) . As informações prestadas, segundo os ofícios de encaminhamento, foram produto de consultas às Escolas Normais e obtidas após encontros e debates entre os professores, especialistas das escolas e os técnicos das DREs. Contudo, houve DREs aonde as discussões se deram apenas no âmbito das escolas havendo envio de vários formulários respondidos sobre os tópicos baseados nos itens propostos pelo Ofício 026/91, e não uma síntese da discussão global ocorrida . Outras DREs entretanto, organizaram encontros em duas ou três etapas e produziram sínteses globais. Pelo que se depreende da leitura dos relatórios, foram informantes, mais de 182 escolas estaduais. O número exato não se sabe porque 03 DREs não informaram essa cifra, uma delas preferindo informar o nº de participantes - 70 pessoas.

Os aspectos positivos mencionados nos relatórios são principalmente, o benefício para os conteúdos de Educação Geral, o melhor preparo do professor, a seleção natural da clientela, o amadurecimento do aluno, o aumento da carga horária, a superação da dicotomia Teoria X Prática, a qualificação do Curso Normal, a melhoria da qualidade, o aprofundamento e o preparo para o vestibular. Todos esses aspectos tem baixa frequência de respostas, entre 5 e 12 respostas - Com frequência rarefeita e inferior a 4, temos formação humanística, estágio a longo prazo, maior oportunidade de conhecimento de Física, Química, atender quem não tenha condições, diminuir repetência e evasão, metodologias específicas, maior preparo do 2º grau, conhecimento (sem qualificar). Em 08 relatórios ha menção de que a resolução não tem pontos positivos.



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Quanto aos aspectos negativos, registram-se como principais relevantes os seguintes: evasão com migração para escola particular, pelo aumento de CH, falta de reciclagem para o professor, falta de material didático, despreparo do docente, falta de motivação para o magistério, falta de incentivo ao aluno pelo aumento de rnaís um ano em seu curso, falta de bibliografia, falta de incentivo para a carreira, o ser a resolução restrita às Escolas Normais Estaduais e a Carga Horária. A frequência desses aspectos variou de 5 a 20 respostas (sendo que a ordem de listagem anterior foi decrescente).

Outras aspectos negativos com frequência baixa - abaixo de 3 respostas - e rarefeita são: ausência de grade curricular para 4ª série do 2º grau, o 6º horário diário, desinteresse do aluno, não conscientização de pais e alunos, desvalorização do professor, imaturidade do aluno, implantação da lei sem condições, o carácter impositivo da resolução, baixos salários, repetência, falta de mercado, implantação sem preparação, falta de orientação e acompanhamento, falta de atuação do CEFAM, desintegração das metodologias, falta de valorização do 4º ano, desvalorização do professor, redução do horário de estágio, falta de laboratório, de mobiliário, má qualidade do ensino, falta de infra-estrutura material e humano, professores habilitados para disciplinas pedagógicas ministrando diversas disciplinas pela exigência de completar módulo.

As dificuldades e indicadores apontados referem-se à desvalorização da escola pública, despreocupação do sistema quanto a forma de recrutamento dos docentes, a dificuldade de atualização do docente pela jornada de trabalho, má remuneração do professor, o aumento da carga horária despertar resistência dos alunos para



com o aumento de um ano, baixos salários, falta de perspectiva profissional, falta de reciclagem professores cansados e desmotivados, desvalorização social da atividade do professor, escolas normais criadas com objetivo político. Estas dificuldades são dispersas sem grandes freqüências para quaisquer delas.

É no tocante às sugestões e propostas que os relatórios são mais extensos. Entretanto, há certa consonância nas sugestões: ampliação do acervo bibliográfico; valorização do profissional de Educação; melhores salários; reciclagem docente, benefícios para os egressos de cursos de 4 anos, seja com direito a ensinar até 6ª série, seja, com pontos em concurso, prioridades para convocação ou computo de anos - o pressuposto é que o Curso Normal de 3 anos, ou mesmo início da carreira como P2A (sic); estágio remunerado; extensão da resolução às escolas da rede particular. Quanto à duração do Curso e à carga horária podem-se identificar quatro blocos de opinião - a) retorno ao Curso Normal de 3 anos - 29 opiniões, b) 4º ano,

especialização - 16 opiniões, c) favorável ao 4º ano, sem condições, 05, d) redução da carga horária - 08 - variando de 2.200 hs - 02 respostas, a 2.490 hs - 02 respostas/ e 2.480 hs/ a 01, e os demais sem sugestão. Registram-se ainda 10 relatórios, sem posicionamento a respeito. Há também sugestão de manutenção dos 180 dias letivos, de uma Escola Normal Regional, de consultar as bases antes de inovações, de limite de cargo por professor.

ANÁLISE DOS DADOS;

A análise dos dados dos relatórios indica que a Resolução 6404/88 foi e continua sendo polêmica, e que à execução de



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

05 grupos, que aceitam, sem restrições, o aumento da duração do curso Normal para 04 anos pelo aumento de carga horária, há uma ' predisposição geral das escolas contra o aumento da carga horaria ' e a duração do curso superior a 03 anos. As escolas que aceitam 04 anos, em sua maioria, consideram que deste aumento de carga horária deveria haver um benefício que oferecesse incentivo para o aluno. A ampla maioria sugere o retomo aos 03 anos e há as que desejam reduzir a carga horária, mesmo que isto implique em desemprego de professores de Curso Normal. Há resistência também, quanto à extensão dos dias letivos. Contudo, nas entrelinhas dos relatórios ' se depreende ambigüidade e ambivalência entre o discurso da "qualidade e melhoria do ensino e "as linhas de ação" propostas, com sugestões incompatíveis e contraditórias tais como, "aumentar carga horária de disciplinas específicas - além do que consta no Currículo pleno, manter o Núcleo Comum, e reduzir a Carga Horária Global"

A consulta feita pelo Ofício Circular 026/91 possibilitou ainda detectar um elevado grau de insatisfação entre os profissionais do curso normal, um certo "desencanto" com o magistério, com as condições de trabalho, com os salários baixos e que parece estar associada à falta de motivação e o desinteresse dos alunos ' que são apontados por aqueles como dificuldades para implantação ' da Resolução 6404/88.

Outro aspecto relevante é a constância com que reclamam de diretrizes diversificadas, quanto às exigências, para o Curso Normal das escolas estaduais e para as da rede particular e municipal. Tal diretriz leva, na visão das escolas, à evasão esco -



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

lar para a rede particular. Ha entretanto, escolas que atribuem o fato à "má qualidade do ensino" e "despreparo do Professor em cumprir as exigências da Resolução 6404/38 e da Instrução Normativa 02/88 da DEE II"

Dos relatórios ainda se pode inferir que a Resolução 6404/38 nao só despertou resistência, como parece ter havido problema no sentido de se preparar o terreno para que ela fosse bem recebida. Pelo relatado não houve uma implementação de condições para que houvesse uma implantação gradual daquelas normas. Não se previu ainda incentivos diferenciais decorrentes da formação em 04 anos. O clima geral é de discordância do princípio "maior carga horária - melhor qualificação". Uma possível explicação disto é a menção em muitos relatórios, de que o corpo docente não está qualificado para ensinar conteúdos da 4ª série. Parece-me, aliás, que muita escola não entendeu qua a proposta, de um Curso Normal com Carga Horária maior, não significava manter o espírito do curso de 03 anos e colocar o apêndice de mais um ano. Assim, a 4ª série do Curso Normal soou para muitas como uma excrecencia ou mais uma excentricidade da SEE/MG. A constante referência à falta de reciclagem dos professores, como um aspecto negativo da Resolução de certo modo corrobora conclusões de Relatório parcial de pesquisa da SEE/MG (Silva Pereira, s/d) quanto ao recrutamento dos treinandos para os CEFAMs. Naquela pesquisa são relatadas dificuldades que resultavam no treinamento de professores convocados e de efetivos em vias de se aposentarem.

Deste modo, o investimento no CEFAM não forneceu pleno retorno a medio prazo e por outro lado, o pressuposto de que o CEFAM teria fornecido a base para o êxito da Resolução 6404/38 foi inadequado.



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Também se depreende dos relatórios que as escolas não tiveram assistência e orientação para a reorganização da grade curricular conforme a Resolução 6404/88. Uma possível explicação disto se encontra em Silva Pereira (relatório parcial s/d) que registra das 31 equipes escolares que iniciaram o projeto CEFAM, 04 praticamente desapareceram. Ressalta-se ainda o fato que foram treinadas efetivamente 27 equipes e existem 46 DREs. Assim, por uma questão factual não havia o suporte possível em todas as DREs para viabilização da Resolução 6404/88 como medida geral.

O prazo para reorganização das grades curriculares dos cursos normais atendendo-se ao disposto no art. 32 da resolução foi na opinião de algumas escolas - poucas - considerado exíguo. Parece que as poucas que se deram conta da exigüidade do tempo, foram as que tentaram fazer a modificação dentro do proposto sem assistência técnica, bibliografia atualizada e apoio técnico.

Diante de tantas dificuldades a saída para a maioria das escolas ante a constatação de que não tem condições efetivas de material didático, recursos humanos, bibliografia, reciclagem e atualização de docentes, I a de volta ao curso Normal de 03 anos. É interessante, que a defesa de curso de 03 anos é associada à exigência de melhoria de qualidade, maior carga horária para metodologias e para estágio, e outras, incompatíveis entre si.

Daí se supor que os argumentos contrários a implantação da Resolução 6404/88 não são apenas de carácter racional, mas resultam do despertar da consciência dos docentes de sua desvalorização profissional e de toda a carga emocional a ela associada.

A Resolução 6404/88 se suscitou tanta polêmica, provocou tantos transtornos, tem um grande mérito forçou a discussão mais ampla dos CEFAMs acerca dos cursos de formação profissio-



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

fessores de 1ª a 4ª série. Corre-se porém, um risco de que sua simples revogação com o retorno aos 03 anos seja um sedar de ansiedade e desmobilize os grupos.

As sugestões apresentadas sobre: um curso normal de 4 séries, com a valorização e incentivos funcionais dos egressos' desses; a implementação gradual de cursos normais de 4 anos, com inclusão de conteúdos que permitam eliminar a existência de Cursos de Estudos Adicionais; a idéia de Escolas Normais Regionais • defendida em uma escola; o provimento das escolas com bibliografia materiais didáticos e reciclagem docente; o estudo dos critérios' para distribuição de aulas - com um máximo de 03 conteúdos por docentes; a extensividade da exigência de 4 anos às escolas normais particulares e municipais onde a mesma foi feita às escolas estaduais merecem estudo mais aprofundado.

Estas sugestões podem ser vistas como uma sinalização de que há ainda entre os professores algum interesse pela educação, a despeito dos baixos salários que são uma constante para todos..

«
Belo Horizonte, 20 de setembro de 1991.

Ana Edite Belico da Costa

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BASICA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL E MÉDIA
COORDENAÇÃO DE MAGISTÉRIO

REUNIÃO TÉCNICA SOBRE OS CENTROS DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO - CEFAM
LISTA DE PARTICIPANTES

UF	NOME	ÓRGÃO	ENDEREÇO PROFISSIONAL	FONE	PAY 'TELEX
AC	ROSINEY LOPES TORRES	SEC/AC	Palácio das Secretarias -Centro CEP 69900 - RIO BRANCO/AC	() 2242797	
AL	ELIZABETH COSTA BARROS TENÓRIO MARIA DAS VITÓRIAS COSTA N.ROCHA	SEC/AL-Ch.Gabinete SEC/AL-Diret.2ºGrau	Centro - CEP 57000 - MACEIO/AL Idem	(082)2214644-2215236	
AM	TIKE KENNEDY VEIGA DA SILVA	SEDOC/AM-Coord.Ensino Médio	Av.Perimetral D-IAPIM II	() 2377963	
BA	BERNARDETTEVILA SERRA DE SOUZA MARLENE PEREIRA SILVA DE AZEVEDO SELMA MARIA DE OLIVEIRA SILVA	INSTITUTO CENTRAL DE EDUCAÇÃO ISAIAS -DG SEC/BA-Depart. de Ensino INST. EDUCAÇÃO EUCLIDES DANTAS Diretora	Pç.do Barbalho, s/n- CEP 40000 - SALVADOR/BA Av.Luiz Viana Filho-CAB- CEP 40000 - SALVADOR/BA Pç.Guadalajara s/n- CEP 45100 - VITORIA CONQUISTA/BA	() 2424514-2424516 () 3701218 () 4241281	
CE	MADALENA SILVA OLIVEIRA	Inst.Educação/CE	Rua Graciliano Ramos, 52 CEP 60000 - FORTALEZA / CE	() 2722720	
DF	LUCIA MARIA DA CRUZ SUZART	SEC/DF-Coordenadoria Setor Magisterio	SGAN Q 607 Projeção D CEP 70000 - BRASÍLIA DF	(061)3485131	
GO	CELIA BARBOSA MODES NEIVA CLEUZA DE LURDES SILVA MORAIS	SEC/GO-Superint.Ensino Fundamental e Médio SEC/GO	5a.Avenida s/n -Vila Nova 74000-GOIÂNIA/GO Idem	() 2613442 () 2613442	
MA	DALVA ETERNA GONÇALVES ROSA CLENIR GOMES FREITAS DA COSTA	Inst.Educação/GO SEC/MA-Coordenador Ensino 2º Grau	Av.Arhanguera esq.c/5a.avenida-Vila Nova CEP 74000 = GOIÂNIA/GO Rua Osvaldo Cruz,721- CEP 65000 - SÃO LUÍZ / MA	() - () 2323361	
MG	LÉA HOCHMAN	SEC/MG -Diret.Estudos e Pesquisas	Pç.Liberdade s/n-Funcionários CEP -BELO HORIZONTE/MG	(031)2734970	

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL E MÉDIA
COORDENAÇÃO DE MAGISTÉRIO

REUNIÃO TÉCNICA SOBRE OS CENTROS DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO - CEFAM
LISTA DE PARTICIPANTES

Folha 02

UF	NOME	ÓRGÃO	ENDEREÇO PROFISSIONAL	FONE	FAX/TELEX
MG	MARIA CONSTANÇA DUTRA ROCHA	SEC/MG-Diret.Normas e Planej.Curricular	Rua dos Inconfidentes,1013-10º andar CEP 30140120 - BELO HORIZONTE/MG	(031)2194342	2194041-2194242
	NELMA LUCIA MACHADO DE PAIVA	SEC/MG-Idem	Idem	(031)2194340	Idem
	NIRCE SILVA MARTINS JABRA JAMIL	SEC/MG-Diret.Capacit. Profissional	Rua dos Inconfidentes,1011-8º andar CEP 30140-120 - BH/MG	(031)2194368	
MS	MARIA LUIZA ARRUDA DE ALMEIDA SERRA	SEC/MS-Coordenadoria Ensino Médio/Magist.	Parque dos Poderes Bloco V -CAMPO GRANDE/MS	(067)7264055	
MT	DALVA MARIA DA SILVA	Secretaria/Escola Orient.Tecn. Pedagog.	Rua Tiradentes s/n- CEP 78200 = CACERES/MT	() 2212542	
	ELOYSE MARIA TEIXEIRA ALVES	SEC/MT	Rua Regis Bittencourt,80-B.Porto CEP 78000 - CUIABA/MT	() 3216327	3218621
PA	MILCA MELO DE MENEZES CABRAL	SEC/MT-Coord.Educação	Idem	Idem	Idem
	ANA CLAUDIA DE SIQUEIRA MENDES VALLINOTO	SEDUC/PA	Rua Gama Abreu,256- CEP 66000 - BELEM/PA	(091)2232953	
	BENEDITA DUARTE DO AMARAL	SEC/PA-Depart.Ensino 2º Grau	Rod.Augusto Montenegro km 10 CEP 66700 - BELEM/PA	() 2482205	
PI	MARIA ESTELA DA CUNHA HENDERSON	SEC/PA-Div.Curriculo	Idem	Idem	
	CONCEIÇÃO DE MARIA ARRAES SILVA	SEC/PI	Av.Pedro Freitas,Centro Administrativo CEP 64000 - TERESINA / PI	() 2236161	
RN	MARIA DA CONCEIÇÃO COSTA SOUZA	INST. EDUCAÇÃO ANTONINO FREIRE	Pç.Firmina Sobreira s/n CEP 64000 - TERESINA/PI	() 2226242	
	HILDA PEREIRA DOS SANTOS	SEC/RN	Rua Cândido Mendes,511- CEP 59380-000 CURRAIS NOVOS/RN	(084)4301749	
	TERESINHA ARAUJO DE FARIAS	SEC/RN	Centro Administrativo-Bloco I -1º andar CEP 59000 - NATAL/RN	(084)2311464	(084)2313587

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL E MÉDIA
COORDENAÇÃO DE MAGISTÉRIO

REUNIÃO TÉCNICA SOBRE OS CENTROS DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO - CEFAM
LISTA DE PARTICIPANTES

F lha 03

UF	NOME	ORGÃO	ENDEREÇO PROFISSIONAL	TELEFONE	FAX/TELEX
RN	WALDELÚCIA PALHARES DE SOUZA	SEC/RN	BR 101-Centro Admin.Lagoa Nova CEP 59000 - NATAL/RN	() 2311464 r.266-265	
RS	CERES CUNHA ALVES MORENO	SEC/RS	Centro Admin.Fernando Ferrari CEP 90420 - PORTO ALEGRE/RS	() 2255499	
RO	ELOAH MORAES	INT.EDUC.Gen.Flores da Cunha	Oswaldo Aranha,527-B.Bom Fim CEP -PORTO ALEGRE/RS	() 2214338	
RO	GERALDO AUGUSTO FERNANDES MEIRELES	SEC/RO	Av.Farquar-Espl.das Secretarias CEP 78900 - PORTO VELHO / RO	() 2211656	
SE	ANTÔNIA VIEIRA DOS SANTOS	SEC/SE	Rua Itaraiana 313 CEP 49000 - ARACAJU/SE	() 2248999	
SE	VERA MARIA TRINDADE FREITAS BRANDÃO	SEC/SE	Idem	Idem	
TO	GERCINA DOS SANTOS ANDRADE	SEC/TO	Pç.dos Girassóis, s/n- CEP 77000 - PALMAS / TO	() 8621090	8621392
TO	MARIA DE LOURDES VIEIRA	SEC/TO	Idem	Idem	Idem

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL E MÉDIA
COORDENAÇÃO DE MAGISTÉRIO

REUNIÃO TÉCNICA SOBRE OS CENTROS DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO - CEFAM
LISTA DE PARTICIPANTES

Folha 04

UF	NOME	ÓRGÃO	ENDEREÇO PROFISSIONAL	FONE	FAX/TELEX
SP	EXPOSITORES CELIA PEZZOLO DE CARVALHO	USP-Depart. Psicologia e Educação-Laboratório de Ensino de Ciências	Av. Bandeirantes 3900-Campus USP 14040-901 - RIBEIRÃO PRETO / SP	(016)6331010 r.384	(016)6330567
GO	IRIA BRZEZINSKI	UNIV. BRASÍLIA	UnB-Campus Universitário -BRASÍLIA DF	(061)3482126	
MG	LILIA MARIA GARDENAL DA SILVA PEREIRA	Fac. Educação UFMG	UFMG	(031)4481284	
SP	MARTA WOLAK GROSBALM	CENPEC/SP	CEP -BELO HORIZONTE/MG R. Suécia, 54-Jardim Europa -SP/SP	()8530363 ()8530363	
DF	NANCI MARTINS DE PAULA	Coord. Educ. Distância/ DEFM/SENEB/MEC	Espl. dos Ministérios Bloco L - 6º andar Sala 607- CEP 70047 - BRASÍLIA / DF	(061) 2148125	(061)2268856
RJ	NILDA ALVES	Presidente ANFOPE Diretora Fac. Educação Univ. Fed. Fluminense	Faculdade de Educação UFF- Campus do Grajoata Bloco D sala 315 CEP 24020-NITEROI / RJ	(021)7220977	(021)7198935
SP	SANDRA MARIA ZAKIA LIAN SOUZA	USP/Fac. Educação	Campus Universitário- FEUSP -SAO PAULO / SP	(011)8150232	

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL E MÉDIA
 COORDENAÇÃO DE MAGISTÉRIO

REUNIÃO TÉCNICA SOBRE OS CENTROS DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO - CEPAM
 LISTA DE PARTICIPANTES

FOLHA 05

UF	NOME	ÓRGÃO	ENDEREÇO PROFISSIONAL	FONE	FAX TELEFAX
	EQUIPE DE COORDENAÇÃO				
BSB	MARGARIDA JARDIM CAVALCANTE	MEC/SENEB/DEFEM/COMAG Chefe Divisão Formação da Coord. Magisterio	MEC - Coordenação de Magistério Sala 626 CEP 70047 - BRASÍLIA DF	(061)2238416	(061)3211543 SENEB (061)2268856 DEFEM
BSB	CIRA DE MATOS BRITO PINTO	MEC/SENEB/DEFEM/COMAG Tecn. Assuntos Educac. MEC/SENEB Agente Administrativo	Idem	(061)2148647	Idem
BSB	JORGE AURELIO FERREIRA GONÇALVES	MEC/SENEB/DEFEM/COMAG Tecn. Comunicação Social	Idem	(061)2148647	(061)2268856
BSB	SUSI BRAGA DE SOUZA MANGANELLI		Idem	(061)2238416	Idem

RAYS, O.A. A Questão da Metodologia do Ensino na Didática Escolar, in: Repensando a Didática, Ilma Passos Alencastro da Veiga (org), Campinas-SP, 1988, p.83.

Avaliação

KENSKI, V.M. Avaliação da Aprendizagem, in: Repensando a Didática, Ilma Passos Alencastro da Veiga (org.),Campinas-SP, 1988, p.131.

LIBÂNEO, J.C. A Avaliação Escolar, in: Didática, São Paulo, Cortez Editora, Coleção Magistério 2º Grau, 1991, cap.9.

LUCKESI, C.C. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. Revista da ANDE (101:47/51; (11):47/49,São Paulo, 1986.

Interação Professor e Aluno

CUNHA, M.I. A Relação Professor-Aluno, in: Repensando a Didática, Ilma Passos Alencastro da Veiga (org.), Campinas -SP, 1988, p.145.

GRILLO, M. Interação Professor-Aluno: o social e o individual, in: Ensino: revisão crítica, vários autores. Porto Alegre-RS, Sagra. 1988.

LIBÂNEO, J. C. Relação Professor e Aluno na Sala de Aula, in: Didática, São Paulo, Cortez Editora, Coleção Magistério 2º Grau, 1991, cap. 10.

Planejamento do Ensino

FUSARI, J.C. O Planejamento Escolar Meio é um Ritual Burocrático. Sala de Aula. São Paulo, Fundação Victor Civita, ano 2 (10), 1989, 34.

_____. O Planejamento do Trabalho Pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. IDÉIAS, São Paulo, FDE(3), 1990 (44:53).

_____. O Papel do Planejamento na Formação do Educador, São Paulo, SE-CENP, 1988.

HERNANDEZ, I.R.C. Planejamento: compromisso com a ação, in: Ensino: revisão crítica, vários autores. Porto Alegre- RS, Sagra, 1988.

LOPES, A.O. Planejamento do Ensino numa Perspectiva Crítica da Educação, in: Repensando a Didática, Ilma Passos Alencastro da Veiga (org.), Campinas-SP, 1988, p.41.

LIBÂNIO, J.C. O Planejamento Escoliar, in: Didática, São Paulo, Cortez Editora, Coleção Magistério 2º Grau, 1991, cap. 10.

Organização do Trabalho na Escola

PIMENTA, S.G. A Organização do Trabalho na Escola, ANDE, São Paulo, Cortez Editora, 1988 (na 11).

SEVERINO, A.J. A Escola de 1º Grau: organização e funcionamento, IDÉIAS, São Paulo, FDE. 1991 N° S).

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](#)