

Sandra Elisa Quintiliano Barbosa Coelho

Como os Alunos Vêm a Escola ?
Um Estudo do CEFAM

1998



SANDRA ELISA QUINTILIANO BARBOSA COELHO

SANDRA ELISA QUINTILIANO BARBOSA COELHO

A ESCOLA ?

UM ESTUDO DO CEFAM

COMO OS ALUNOS VÊEM

A ESCOLA ?

UM ESTUDO DO CEFAM

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia e Ciências da Universidade Estadual
Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de
Marília, para a obtenção do título de Mestre
em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Sueli dos Santos Marinho

1993

1993

1993

1993



SANDRA ELISA QUINTILIANO BARBOSA COELHO

**COMO OS ALUNOS VÊM
A ESCOLA ?
UM ESTUDO DO CEFAM**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia e Ciências da Universidade Estadual
Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de
Marília, para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. *Sonia Alem Marrach*

1410001532



Marília
1998



"A experiência não vem de se ter vivido

A todos os educandos que, corajosos, aceitaram o desafio de se tornarem educadores e vivenciaram no processo pedagógico, as esperanças, os medos, os sonhos em busca de novos conhecimentos e renovação.

“A experiência não vem de se ter vivido
muito, mas de se ter refletido
intensamente sobre o que se fez e sobre as
coisas que aconteceram.”

DANILO GANDIN

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por ter-me iluminado os caminhos trilhados nesta pesquisa e em toda a minha vida.

A Prof. Dr.^a Sônia Alam Marachi, orientadora e educadora reflexiva, que me estimulou a realizar uma análise crítica do cotidiano escolar e do meu papel de educadora.

A meus pais: Lázaro e Maria Aparecida, que me deram a vida e, com dedicação, humildade e sabedoria, me ensinaram a construir meu caminho. A eles, ofereço-lhes meu amor e gratidão.

A Prof. Danilo Rino Guimarães, pela competência com que realizou a revisão do texto, o que demonstra ser verdadeiro educador.

Ao Marco Aurélio, meu amor, pela compreensão e paciência nos momentos de ausência física, pelo incentivo e incondicional colaboração.

A todos os funcionários da UNESP, que contribuíram de alguma maneira na realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dr^a. Sonia Alem Marrach, orientadora e educadora reflexiva, que me estimulou a realizar uma análise crítica do cotidiano escolar e do meu papel de educadora.

Aos docentes, coordenadores e discentes do CEFAM, os quais me levaram a refletir e a compreender os principais entraves educacionais na realização da prática educativa transformadora.

À Prof. Eunice Rino Guimarães, pela competência com que realizou a revisão do texto, o que demonstra ser verdadeira educadora.

Ao amigo Luiz Paulo Nevez, pela força e auxílio na revisão técnica.

A todos os funcionários da UNESP, que contribuíram de alguma maneira na realização deste trabalho.



ABSTRACT

RESUMO

Este estudo, fruto de reflexões do cotidiano do Curso de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) na Disciplina Didática e Prática de Ensino, tem como objetivo conhecer a Representação Social dos educandos a respeito do curso, sob a perspectiva da Psicologia Social. Visa, ainda, observar as Dimensões da Representação (atitude, informação e campo de representação) identificáveis, nas asserções dos educandos. Uma vez que esta pesquisa pretende compreender as concepções e representações vividas e sentidas pelo grupo de educandos, optamos por um estudo de natureza qualitativa, utilizando técnicas diversificadas que incluem depoimentos pessoais, questionários, poemas e expressões artísticas, de desenhos. Quanto aos resultados gerais das representações, observou-se a presença de contradição, manifestada, por um lado, pela predominância de atitudes positivas, observadas por exemplo na caracterização do curso como bom e, ainda, na representação deste como esperança de uma vida melhor e exercício de uma profissão; por outro lado, pela representação negativa do curso, referida pelos inúmeros problemas presentes no mesmo, pela falta de compromisso e, principalmente, pela consciência que os educandos possuem da desvalorização do quadro do magistério. Observou-se, ainda, que os educandos da 4ª série possuem uma visão de si mesmos como trabalhadores assalariados, apontando características no curso semelhantes as encontradas no trabalho assalariado.

Palavras-chave: Representação Social; Formação de Professores; Dimensões da Representação Social.

Key words: Social Representation; Formation of teachers; Dimensions of the Social Representations.

ABSTRACT

This research was done using the daily reasoning about the Formation and Improvement Teaching Course (CEFAM) of Didactis and Practise of Teaching. It has been aimed at to know the students' Social Representation about their course according to Social Psychology. Also, to observe the noticeable Dimensions of Representations (attitude, information and representation field) for their constitution into by students' assumptions. So, it has been chosen a qualitative approach on varied techniques, applying testimonies, questionnaires, artistic expressions, drawing and poems. On its results were gotten some pointed contradictions: on one hand, it has a predominance of positive attitudes around the course as a good one, a hope for better life and a profession; on the other hand, due to myriads of problems on the course, there is a lack of commitment of the students' regarding their awareness of the devaluation of the teaching activity. Besides, students from the fourth grade look at themselves as salaried workers, pointing towards characteristics on the course similar to common salaried job.

Key words: Social Representation; Formation of teachers; Dimensions of the Social Representations.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	05
Resumo.....	06
Abstract	07
Introdução.....	11

CAPÍTULO I

A Representação Social: tentativa de conceituá-la e definí-la na perspectiva da Psicologia Social.....	30
--	----

CAPÍTULO II

Os objetivos da Habilitação Específica de Magistério e o surgimento do CEFAM.....	39
---	----

CAPÍTULO III

Refletindo sobre o curso CEFAM.....	62
-------------------------------------	----

CAPÍTULO IV

O universo cultural dos alunos do CEFAM.....	73
1- O Perfil dos alunos do CEFAM.....	73
2-Os educandos do CEFAM e o lazer	74
3-As preferências de lazer dos educandos do CEFAM	78
4-A leitura de jornais como forma de lazer.....	79
5-As preferências musicais dos jovens educandos do CEFAM.....	82
6-Os livros preferidos pelos alunos do CEFAM	86

CAPÍTULO V

Hora de escutar o que os educandos têm a dizer.....	88
1-Principais problemas presentes no curso na visão dos alunos.....	90
2-A Visão dos educandos em relação a si mesmos.....	94
3-A concepção de trabalho dos educandos do CEFAM.....	96
4-Visão dos educandos como trabalhadores.....	100
5-Características do CEFAM semelhantes às das exigências do mundo do trabalho.....	105
6-Visão dos educandos em relação à escola da infância.....	118
6.1 A Representação da escola de forma romântica.....	120
6.1.1 O Pessimismo	126
6.2 A Contestação.....	133
6.4 A escola representando aquisição de conhecimentos.....	135

CAPÍTULO VI

O CEFAM aos olhos dos futuros educadores: A Representação Social do curso.....	138
1-A Dimensão da atitude.....	139
2-A dimensão Campo de representações do CEFAM.....	142
I- O CEFAM como escada para o sucesso.....	143
II- O CEFAM como instrumento de crescimento e desenvolvimento da consciência Crítica.....	159

III- A Visão Pessimista do CEFAM.....	170
---------------------------------------	-----

CAPÍTULO VII

O Perfil dos professores do CEFAM na visão dos educandos.....	175
---	-----

1- Das Dimensões da Representação dos educandos do CEFAM quanto aos professores	177
---	-----

1.1 A Dimensão da Atitude.....	177
--------------------------------	-----

1.2 A Dimensão da Informação.....	185
-----------------------------------	-----

1.3 A Dimensão Campo de Representação.....	186
--	-----

2- A imagem do professor da infância.....	189
---	-----

Conclusão

Uma reflexão sem ponto final.....	196
-----------------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	210
---------------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA.....	215
-------------------	-----

LEGISLAÇÃO DO CEFAM DO EST. DE SÃO PAULO.....	217
---	-----

ANEXOS.....	218
-------------	-----

Tabela 1-Motivos de entrada no CEFAM.....	218
---	-----

Tabela 2-Leitura de jornais dos alunos do CEFAM.....	219
--	-----

Tabela 3- Atividades de Lazer em tempo livre.....	221
---	-----

Tabela 4- Questionário	222
------------------------------	-----

Tabela 5- Regras do CEFAM (Inegociáveis).....	223
---	-----

Tabela 6- Jornais (notícias da greve).....	224
--	-----

Tabela 7- Poesia utilizada na pesquisa.....	226
---	-----

Introdução:

Trabalhando há treze anos com educação, inicialmente em classes de educação pré-escolar, na Rede Municipal de Marília e, posteriormente, ministrando aulas de Didática e Prática de Ensino no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do magistério (CEFAM), acreditando ser a arte de ensinar também a arte de aprender, tivemos a oportunidade de refletir e vivenciar situações de sala de aula, desafiadoras, que nos fizeram repensar nossa própria formação profissional e, atualmente, a qualidade dos cursos de magistério.

Este trabalho, fruto da paixão de educar, nos impulsionou a buscar novos caminhos a partir da reflexão sobre o vivido. Iniciamos o magistério com algumas dúvidas, pois não nos sentíamos prontos para realizar a ação docente e fomos aperfeiçoando-nos, a cada dia, a fim de cumprirmos o papel de forma competente e crítica. Após muitas reflexões, percebemos que o verdadeiro educador nunca está totalmente pronto, acabado, realizado, já que o que o faz educador é exatamente sua capacidade de reflexão, buscando caminhos ainda não trilhados, renovando-se a cada dia.



Esses questionamentos nos impulsionaram a repensar a qualidade dos cursos de formação de magistério. A preocupação com essa melhoria qualitativa acentuou-se, quando, em 1990, tivemos a oportunidade de trabalhar como educador no CEFAM de Marília, cujo objetivo primordial é resgatar a especificidade da formação de professores das séries iniciais do ensino de 1º Grau e Pré-escola.

O contato direto com educandos, professores, Coordenadores e órgãos responsáveis pelo projeto favoreceu a delimitação e escolha do objeto de pesquisa, já que, como educador, não só acompanhamos o desenvolvimento e as dificuldades na realização dos objetivos do curso, como também suas transformações com o passar do tempo.

À procura de um fazer pedagógico mais coerente e adequado à realidade dos futuros educadores com os quais trabalhamos, visando à nossa própria concepção educacional, baseada, principalmente, nos princípios pedagógicos de Celestin Freinet, referentes à livre expressão e formação de educadores na perspectiva crítico-reflexiva, fizemos questionamentos a respeito da qualidade dos cursos de magistério realizando um trabalho reflexivo com os próprios educandos.



Por valorizarmos a livre expressão como um dos princípios mais importantes da Pedagogia Freinet¹, favorecedor da atividade criadora que torna o pensamento e a vida dos educandos um elemento de importância cultural, resolvemos utilizá-la em nossas aulas de Didática a fim de favorecer a expressão livre dos futuros educadores, a aprendizagem cooperativa, tornando a sala de aula um lugar de vida e produção. Esse princípio pedagógico fundamenta nosso trabalho docente desde o início. Quanto a isso, Freinet afirma:

Lancei a semente à terra. Ajudei a dar frutos para demonstrar que a necessidade de criação e expressão é uma das idéias-força com base nas quais se pode fundamentar uma renovação pedagógica incomparável. (Freinet, 1975, p. 28)

Como a maioria das pesquisas realizadas a respeito do tema: Formação de Professores e Papel da Escola apresentam estudos sob a ótica dos próprios educadores, professores, supervisores e demais elementos da hierarquia educacional, optamos por realizar este trabalho, no cotidiano do CEFAM, com a peça principal desse jogo

¹ Para aprofundar os princípios de Freinet consulte os livros: Pedagogia do bom senso, As técnicas Freinet da escola moderna, Para uma escola do povo, Ensaio de Psicologia Sensível I e II e autores como Whitaker. Os princípios pedagógicos de Freinet não serão aprofundados, por referirem-se à nossa prática docente anterior acima mencionada, e apenas indiretamente à pesquisa que será realizada.

de “quebra-cabeça educacional”² : os alunos e sua representação sobre o próprio curso. As reflexões realizadas com os educandos, em sala de aula, a partir dos conteúdos trabalhados em Didática, as atividades de livre expressão a respeito do papel da escola incentivaram-nos a realizar nossa investigação baseando-nos na fala dos próprios educandos.

Voltar os olhos para a realidade vivida pelos educandos no âmbito escolar é fundamental para podermos compreender melhor os jovens educandos com os quais trabalhamos, seus desejos, seu universo cultural e suas perspectivas em relação ao próprio curso de formação de educadores.

Importa salientar que esta investigação, baseada nas Representações Sociais, não pretende apresentar dados reais ou avaliar o curso, pois as proposições apresentadas são imagens construídas sobre o real, fazem parte do imaginário do educando, correspondem, segundo Jodelet e conforme comenta Rangel (1993, p. 85), a um *ato de pensamento*, no qual se fundem o ideal e o real. Sob esse aspecto, Moscovici aponta:

² As palavras com duplo sentido serão grafadas com aspas, para distingui-las dos termos científicos que serão grafados em *itálico*.

As representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser. (Moscovici, 1978, p. 59)

E:

(...) a Representação Social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas conseqüências. (Moscovici, 1978, p. 44)

Entre outros autores que estudam as Representações Sociais, cite-se Maria Cecília Minayo, que afirma:

(...) é importante observar que as Representações Sociais não conformam a realidade e seria outra ilusão tomá-las como verdades científicas, reduzindo a realidade à concepção que os homens fazem dela. (Minayo, 1995, p. 110)

As representações constituem as expressões dos sujeitos, já que cada pessoa tem sua própria história. Sabemos também que, em cada expressão pessoal, há a formação coletiva de idéias, pois o indivíduo que a representa é um sujeito social, inscrito numa sociedade cultural definida. Nas representações dos educandos, o que consideramos são as respostas individuais enquanto manifestações de tendências do grupo do qual participam.

Objetivos da Pesquisa:

O presente estudo tem como principal objetivo conhecer as Representações Sociais dos educandos em relação ao próprio curso CEFAM.

Nos objetivos específicos, analisaram-se as proposições dos educandos nos seguintes aspectos: representações que possuem de si mesmos, visão em relação à escola da infância e influências destas nas representações que têm, atualmente, do CEFAM, perfil dos educadores do curso e principais problemas enfrentados quanto à formação.

O estudo das Dimensões da representação dos futuros professores sobre o próprio curso traz também contribuições significativas aos pressupostos e objetivos da Didática como disciplina que proporciona aos educandos momentos de reflexão crítica sobre os principais elementos do processo pedagógico a partir do conteúdo vivido na história de vida escolar.

Acreditamos que o conhecimento das representações dos futuros educadores sobre o próprio curso, quanto aos aspectos



metodológicos, contribuem para o movimento da reconstrução da Didática nos cursos de formação de magistério e nos permite conhecer o perfil dos futuros educadores.

Essas informações, baseadas nas Representações Sociais, são importantes porque traduzem o significado do curso na vida dos educandos, suas expectativas em relação ao mesmo, o que nos possibilita compreendê-los, como um segmento da sociedade, segundo afirma Minayo:

Por serem ao mesmo tempo ilusórias, contraditórias e “verdadeiras”, as representações podem ser consideradas matéria-prima para análise do social e também para a ação pedagógico-política de transformação, pois retratam e refratam a realidade segundo determinado segmento da sociedade. (Minayo, 1995, p.110)

A partir desse trabalho reflexivo, fundamentado nos princípios da Didática como disciplina que estuda a escola e os elementos presentes no processo pedagógico, pudemos retomar os pressupostos do estágio na própria Disciplina como um processo de apreensão da realidade concreta. Tal processo foi iniciado pela redescoberta do conteúdo vivido na escola da infância, por meio de atividades de retrospectiva da memória escolar, nas aulas de

Enriquecimento Curricular³, desde 1992 até 1997, expressas em poesias, textos e desenhos, elaborados pelos próprios educandos do curso e apresentados nesta pesquisa.

Importante salientar que no período em que foi realizada a investigação (1992-1997) houve transformações econômicas e políticas que favoreceram o aumento das taxas de desemprego, precarização do trabalho, terceirização e programas de racionalização acompanhados de grandes dificuldades financeiras por parte dos trabalhadores. É nesse contexto político neoliberal, com poucas oportunidades oferecidas no mercado de trabalho, que os futuros educandos procuram o curso, vendo-o como única forma de ascensão social.

Gostaríamos de esclarecer que o objetivo desta investigação não é explicar as asserções dos educandos quanto ao curso na realidade concreta, fazendo uma avaliação do mesmo, pois segundo Moscovici (1978, p. 47), as representações constituem “uma coleção de imagens do mundo”, as quais se apresentam como “construções combinatórias, análogas às experiências visuais”. O

³ Enriquecimento Curricular, refere-se ao espaço destinado ao aprofundamento de estudos, ministradas no período da tarde e atribuídos aos professores como hora-aula.

objetivo, pois, será analisar essas representações, como forma de traduzir a posição e a escala de valores dos educandos em seu grupo social.

Procedimentos metodológicos:

Como o objetivo da investigação foi, basicamente, compreender as concepções e representações vividas, sentidas e verbalizadas pelos educandos por meio de várias formas de expressão, optamos por um estudo de natureza qualitativa.

As técnicas utilizadas para obtenção das informações necessárias à pesquisa foram diversificadas e compreenderam depoimentos pessoais, questionários e atividades artísticas, como desenhos e poemas. Optamos pelos depoimentos pessoais, por permitirem aprofundar o maior número de informações em curto espaço de tempo. A realização dos depoimentos pela técnica do gravador garantiu também a máxima fidelidade das expressões dos educandos, o que possibilitou a análise dos dados, referentes à representação, de forma mais profunda e o registro das informações, de

maneira viva. Esses procedimentos foram adequados à natureza da pesquisa, pois como salienta Moscovici:

(...) a Representação Social é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação quotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação. (Moscovici, 1978, p. 28)

Além dos depoimentos pessoais, analisamos as respostas dos questionários aplicados a todos os educandos do curso, em 1997⁴, e respostas de outro, aplicado pela Coordenação, no 1º semestre de 1996, incluímos as expressões artísticas, de desenhos, em caráter ilustrativo. Essas expressões artísticas tem seu valor, porque é importante conhecer todas as formas de expressão do sujeito, pois como afirma Maria Isaura Queiroz:

(...) Da mesma forma que desenho e palavra escrita constituem uma reinterpretação do relato oral, também o indivíduo intermediário, por mais fiel que seja, acrescenta sua própria interpretação àquilo que está narrando. (Queiroz, 1991, p. 3)

⁴ O questionário aplicado aos educandos, encontra-se no anexo 4.



A análise temática das afirmações dos sujeitos, baseada nas Dimensões da Representação (atitude, informação e campo de representação) oferece contribuições devido aos elementos fornecidos a respeito dos conceitos e imagens de pessoas e grupos referentes ao “objeto socialmente valorizado” (Moscovici, 1978, p.75). As três dimensões propiciam uma “panorâmica do seu conteúdo e do seu sentido [do objeto]”. (Moscovici, 1978, p.71)

Considerando-se que a Representação Social compreende uma diversidade de concepções em vários campos de conhecimento (sociológico, psicológico e cognitivo), delimitamos-lhe a análise, na perspectiva que mais se adapta aos objetivos da investigação: a perspectiva da Psicologia Social, por possibilitar a compreensão da elaboração e veiculações dos conceitos (afirmações) e imagens da “realidade”, percebidas e construídas pelos educandos numa análise mais abrangente dos fatores: afetivo, social, cultural e cognitivo. Tal opção será confirmada em Jodelet, da mesma forma como comenta Spink (1995), cuja análise será posteriormente apresentada.

Quadro Teórico:

A teoria das Representações Sociais, originada na Europa, segundo Farr ⁵, com a publicação de Moscovici, em 1961, *La Psychanalyse: Son image et son public*, diferiu das formas psicológicas predominantes nos Estados Unidos. Essa distinção ocorreu porque Moscovici se fundamentou nos fundadores das Ciências Sociais na França, especialmente em Durkheim, um dos fundadores da Sociologia moderna. Por isso o trabalho de Moscovici é classificado, freqüentemente, como uma forma sociológica de Psicologia Social.

Moscovici, substituiu as representações coletivas por representações sociais, com a finalidade de adequar Ciência Social ao mundo moderno, contribuindo também para a Sociologia do Conhecimento.

A diversidade de concepções e a indefinição precisa a respeito do significado da Representação Social nos advertem para que não façamos conjecturas teóricas a seu respeito, sendo oportuna a

⁵ Confira esse dado em: Farr, R.M. Representações sociais: A teoria e sua história. IN: Guareschi, P. & Jovchelovitch, S. (Orgs). *Textos em Representações Sociais*. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, p.31.

utilização das próprias citações literais dos autores nas pesquisas. A discussão sobre seu conceito e diversidade será apresentada no Capítulo I.

Essa diversidade conceitual é enfocada também por Mary Spink, em artigo intitulado *O estudo empírico das Representações Sociais* (Spink, 1993, p.85-88). O livro citado reúne artigos de pesquisadores da área, como os de Celso Pereira de Sá, Edson Alves de Souza, Solange Souto e outros.

A noção de Representação Social é trabalhada em várias disciplinas, sendo enfocada de diferentes formas nas abordagens das Ciências Sociais, da Psicologia Cognitiva e da Psicologia Social. (Spink, 1993)⁶.

Como a meta deste trabalho é conhecer e compreender as representações dos futuros educadores sobre o curso de formação de magistério, optamos por analisar as proposições ou idéias dos mesmos utilizando a análise dimensional. A análise das representações nessa abordagem, possibilita seu estudo articulando os aspectos afetivos, sociais, cognitivos e as relações sociais que nela

⁶ A análise dos enfoques da Representação Social, em suas diferentes perspectivas, será apresentada no capítulo I desta pesquisa.



interferem de forma integrada, conforme explica Spink (1995, p. 117-124).

Jodelet, conforme cita Spink, confirma a importância do estudo das representações como forma de conhecimento nas estruturas cognitivo-afetivas quando afirma que: “as representações emergem como uma modalidade de conhecimento prático orientado para a compreensão do mundo e para a comunicação...” (Spink, 1995, p.117).

Quanto ao grupo de educandos investigados, são jovens de 14 a 20 anos, que acabaram de concluir o Ensino Fundamental em escolas públicas. Devido à difícil situação econômica, esses educandos têm poucas oportunidades na vida e lazer e opções restritas em relação ao futuro, principalmente na área educacional.⁷

Esse é o perfil dos futuros educadores do CEFAM, cujas representações compõem este trabalho. Após a análise de suas proposições, observamos serem elas, muitas vezes, contraditórias e descontínuas. Apesar disso, porém, acreditamos serem suas

⁷ No capítulo IV apresentaremos maiores informações referentes ao universo cultural dos educandos do CEFAM.



representações de grande valor, para conhecimento do modo de pensar dos educandos, pois refletem o vivido, são produto de interações e comunicações no interior do grupo social, cuja “...comparação do *conteúdo* e do *grau de coerência* das dimensões da representação oferece elementos de identificação e caracterização dos grupos”. (Rangel, 1993, p.97)

Essas contradições podem ser verificadas nos próprios depoimentos dos educandos referentes a representação do curso: por um lado, analisam o curso de forma crítica apontando vários problemas, como resistência às regras impostas de forma hierárquica pelos elementos do Sistema Educacional, por outro, representam o CEFAM de forma positiva, apontando-o como único caminho e esperança de um futuro melhor.

As contradições das Representações Sociais são explicadas por Minayo (1995, p. 108-109) como sendo “... Fruto da vivência das contradições que permeiam o dia-a-dia dos grupos sociais e sua expressão marca o entendimento deles com seus pares, seus contrários e com as instituições”. Afirma também, nesse sentido, que “a visão de mundo dos diferentes grupos expressa as

contradições e conflitos presentes nas condições em que foram engendradas.”

Para conhecermos o universo cultural do grupo social dos educandos pesquisados, analisamos o conceito de lazer dos mesmos, fundamentando-os em Dumazedier (1973), autor cuja concepção de lazer nos embasou teoricamente e nos permitiu compreender o universo cultural e as concepções de lazer expressas pelos educandos do curso. O conceito de lazer identificado baseia-se na concepção de lazer como oposição às necessidades e obrigações da vida cotidiana.

A visão que os educandos têm de si mesmos e do curso confirma sua concepção de lazer, pois, nos depoimentos pessoais e conversas informais, afirmaram ter a visão de si mesmos como trabalhadores ⁸, considerando o curso como emprego remunerado. Para compreender essa representação, realizamos estudos da obra de Enguita (1989) e pudemos fundamentar o estudo das relações entre curso (CEFAM) e trabalho.⁹

A presente dissertação contém sete capítulos.

⁸ Essa visão dos educandos como trabalhadores poderá ser compreendida no capítulo V, desta pesquisa.

⁹ O estudo comparativo entre CEFAM e trabalho também poderá ser averiguado no capítulo V.

No Capítulo I, apresentamos os elementos teóricos fundamentais para a compreensão e definição da Representação Social, sua diversidade conceitual e possíveis definições na perspectiva da Psicologia Social segundo autores da área.

No capítulo II, discutimos o contexto histórico do curso de formação de magistério, suas transformações e os possíveis motivos de criação do curso CEFAM.

No Capítulo III, realizamos algumas reflexões críticas sobre o CEFAM, com base em nossa própria vivência educacional nesse projeto de formação de professores, além de informações de Congressos referentes ao tema.

O Capítulo IV descreve o universo cultural dos jovens do CEFAM em relação a vários aspectos: situação econômica, lazer, leituras realizadas em tempo livre. Essas informações são importantes porque nos permitem compreender suas representações de forma contextualizada, identificando o perfil dos educandos que procuram o curso de formação de professor.

O capítulo V, denominado Hora de escutar o que os educandos têm a dizer..., reúne afirmações analisadas nas Dimensões de Representações que caracterizam a visão dos educandos do



CEFAM sob vários aspectos. O primeiro aspecto, refere-se à identificação dos principais problemas apontados no curso; o segundo diz respeito à visão que os educandos têm de si mesmos.; o terceiro diz respeito às representações da escola da infância por meio de poesias. Apresentamos também, nesse capítulo, a caracterização da escola da infância na visão romântica com características pessimistas e crítica contestadora.

No Capítulo VI, apresentamos a Representação Social do curso CEFAM sob a visão dos educandos. Para compreendermos essas representações, utilizamos a *palavra* expressa nos depoimentos pessoais. Consideramo-la importante, pois como afirma Bakhtin, conforme cita Minayo (1995, p.110): “... a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”, é a “... arena onde se confrontam os interesses contraditórios, veiculando e sofrendo os efeitos das lutas de classe, servindo ao mesmo tempo como instrumento e como material”.

É importante compreender que, por ter uma vinculação dialética com a realidade, a compreensão da linguagem exige a compreensão das relações sociais que ela expressa, porque, segundo

Minayo (1995, p.110), “as palavras não são a realidade, mas uma fresta iluminada: representam!”

No Capítulo VII, os educandos caracterizam o perfil dos professores do curso em nível da Representação Social, segundo suas concepções sobre o bom professor.

Feito isso, são apresentadas as conclusões referentes aos objetivos estabelecidos no início da pesquisa.



Capítulo I

A Representação Social: tentativa de conceituá-la.

Como o objetivo deste trabalho é enfocar as Representações Sociais que os futuros educadores ou discentes do CEFAM possuem a respeito do próprio curso de formação de professores, tornou-se imprescindível compreender o conceito de Representação Social na concepção dos principais autores e pesquisadores dessa área de conhecimento.¹

Apesar da dificuldade na aquisição de material teórico de leitura referente ao tema, analisamos textos e observamos ser a Representação Social um fenômeno amplo, de concepções diversificadas, em fase de construção e elaboração, por vários estudiosos. As dificuldades quanto à definição da Representação Social foi confirmada pelo próprio Moscovici (1978, p. 41): "... se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito."

¹ Entre os autores consultados, podemos destacar: Moscovici (1978), Spink (1993), Rangel (1993), Leme (1989) e outros.

E ainda são confirmadas por Ibanez, conforme é citado por Rangel:

Es fácil comprender que no nos arriesquemos a sugerir una definicion clara , precisa y escueta de las representationes sociales (...) las definiciones nunca han constituido un procedimiento my interesante para dar cuenta de un concepto o de un fenómeno social, pero en este caso ni siquiera se nos ocurriria intertarlo. (Rangel, 1993, p. 71)

Essa dificuldade conceitual é apontada também por Mary Spink (1993), que apresenta as diferentes abordagens da Representação Social na perspectiva da Psicologia Cognitiva, , das Ciências Sociais e da Psicologia Social.

A noção de representação na Psicologia Cognitiva segundo a autora, envolve os fenômenos lógicos de apreensão do objeto em estudo, focalizando *o que é conhecido* e a *maneira de conhecer*, sendo os fatores afetivos, sociais e emocionais de pouca importância na observação.

As Ciências Sociais, por sua vez, privilegiam os aspectos materiais e funcionais da vida dos grupos, realizando estudos referentes aos aspectos ideológicos.

A Psicologia Social diferencia-se das demais por trabalhar com uma multiplicidade de fatores, não só de ordem social, afetiva, mas também cultural e cognitiva, entendidos como conhecimentos práticos que influem diretamente na percepção consensual da realidade e compreensão dos fatos.

A Representação Social, abordada nessa perspectiva é marcada, principalmente, pelas idéias teóricas de Serge Moscovici e seus seguidores, dos quais podemos destacar: Mary Rangel (1993) em: *Das dimensões da Representação do "bom professor" às dimensões do processo de ensino aprendizagem* (tese de professor titular de Didática da Universidade Federal Fluminense); Maria das Graças Umbelino de Sousa (1989) em: "Coisinha", "Anjinho" ou "Diabinho": a criança aos olhos da professora pré-escolar (tese de mestrado na Pontifícia Universidade Católica). Podemos destacar, ainda, no livro de Spink (1993)², os seguintes artigos: Celso Pereira de Sá, *Representações Sociais: o conceito atual da teoria*; Sílvia Tatiana Mauer Lane, e seu trabalho: *Usos e abusos do Conceito de*

² O livro citado consta da bibliografia e reúne artigos de vários autores na perspectiva da Representação Social.



Representação Social; Edson Alves de Souza Filho, *Análise de representações sociais* e outros.

Podemos destacar o trabalhos de Baczo (apud Rangel, 1993, p. 67) e Ansart (apud Rangel, 1993, p. 67) na perspectiva ideológica, associando as representações à alienação, ao mito e ao imaginário. Outra pesquisa nessa linha é a de Almeida (1986) *O professor que não ensina*, em que são analisadas redações de professores para o concurso de magistério em Minas Gerais, no aspecto ideológico.

Diante dos aspectos levantados acima, optamos pela abordagem da Psicologia Social, já citada anteriormente na Introdução, por ser mais adequada aos objetivos da pesquisa e à multiplicidade de fatores abrangidos. Como salienta Jodelet, segundo cita Spink (1995, p. 121) as Representações Sociais devem ser estudadas:

(...) articulando elementos afetivos, mentais, sociais e integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e à realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervêm.

Os estudos relacionados à Representação Social, tanto na diversidade conceitual como na diversidade de enfoques de estudo,

ocorrem em relação ao produto do processo. As representações, segundo Spink (1993), adquirem o estatuto de teoria, já que a preocupação fundamental é com o conhecimento enquanto processo, compreendendo a elaboração do mesmo na perspectiva do indivíduo como representante da espécie. Nessa concepção, as representações são produtos de determinações históricas que situam o indivíduo na sociedade, desenvolvendo-lhe a identidade social.

As representações, quando enfocadas enquanto produto, surgem como pensamento constituído no campo estruturado. Sob esse aspecto, Mary Spink contribui mencionando que a pesquisa tem como principal meta, nesse enfoque, compreender os elementos constitutivos da representação: as informações, imagens, opiniões e crenças. Sendo produto social, o conhecimento deve ser remetido às condições sociais que o engendrou, e só pode ser analisado com segurança se tiver como contraponto o contexto social em que emergiu, circulou e se transformou.

As representações, enfocadas como processo, emergem como pensamentos ou núcleos estruturantes, e a pesquisa volta-se à compreensão da elaboração e da transformação das representações



sobre influências do funcionamento social e eficácia das mesmas na interação social.

Temos, no enfoque da Psicologia Social, o trabalho de Serge Moscovici: *A Representação Social da Psicanálise*, que constituiu um excelente estudo de averiguação da representação enquanto disciplina científica, quando passa para o domínio do senso comum do grande público que a representa. Encontramos também, nessa perspectiva, os estudos de Leme, Bussab e Otta (1989), referentes às representações do psicólogo e da Psicologia, realizados com um segmento da população de São Paulo, os ingressantes do curso de Psicologia dos anos de 1976 a 1984.

Representações Sociais: possíveis definições.

As pesquisas sobre representações, segundo Moscovici (1978), têm como objetivo o desenvolvimento de um domínio de saber que contribua para a compreensão do que as pessoas fazem da vida real e em situações significantes.



Moscovici iniciou seus estudos a partir do conceito de Durkheim, em 1956, considerando que as representações não apenas repetem, mas produzem critérios de pensamento e ação social. O entendimento da representação, sob esse aspecto, é mais abrangente.

Devido à amplitude e diversidade de conceituações e concepções acerca das Representações Sociais, Mary Rangel (1993, p.65) adverte os pesquisadores dessa área a não terem a pretensão em configurá-la de forma precisa e acabada, mas a tentarem compreendê-la nas expressões e citações literais dos próprios autores que as estudam. Dessa forma, apresentamos, a seguir, conceituações literais dos mais importantes pesquisadores na perspectiva da Psicologia Social.

Moscovici, ao longo de sua trajetória investigadora, conceitua a Representação Social da seguinte forma:

(...) a representação social se mostra como um conjunto de proposições, reações e avaliações que dizem respeito a determinados pontos emitidos aqui e ali, no decurso de uma pesquisa de opinião ou uma conversação, pelo “coro” coletivo de que cada um faz parte, queira ou não. (Moscovici, 1978, p. 67)

Denise Jodelet, colaboradora de Moscovici e pesquisadora na área, concebe as representações, segundo citação de Spink, como:

(...) fenômenos complexos, cujos conteúdos devem ser cuidadosamente destrinchados e referidos aos diferentes aspectos do objeto representado, de modo a poder depreender os múltiplos processos que concorrem para sua elaboração e consolidação como sistemas de pensamento que sustentam as práticas sociais. (Spink, 1993, pg. 88)

E também, como cita Celso Pereira de Sá:

O conceito de Representação Social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. ... designa uma forma de pensamento social. A marcação social dos conteúdos ou dos processos de representação refere-se às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam, às funções que elas servem na interação com o mundo e com os outros. (Sá, 1993, p. 32)

Posteriormente, tentando sistematizar o campo, Jodelet, ainda citada por Sá, define as representações como:

(...) uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. (Sá, 1993, p.32)

Moscovici associa a representação a um “conjunto de conceitos, proposições e explicações, criado na vida cotidiana, no decurso da comunicação individual”. (Rangel, 1993, p. 79) . Ao considerar uma representação como social, precisamos ter consciência de que, apesar de ser uma expressão pessoal, ela é produzida e engendrada coletivamente. Como afirma Vala (Rangel, 1993, p. 80) confirmando a visão de Moscovici: ... “uma representação é social no sentido em que é coletivamente produzida.”

Como as representações são expressões dos sujeitos, construídas coletivamente no processo de interação e comunicação social, e como afirma Moscovici (1978, p. 44): “... constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e suas conseqüências”, resolvemos volver os olhos às representações que os futuros educadores têm do próprio curso de formação, com a finalidade de compreender as Dimensões da Representação e o processo pelo qual se estabelece a sua relação com a instituição escolar.

Capítulo II

Os objetivos da Habilitação Específica de Magistério e o surgimento do CEFAM.

Os cursos de formação de professores, desde a sua criação como Escola Normal, na França, têm sofrido transformações, de acordo com o contexto econômico, político e social de cada momento histórico e de cada país, visando, em cada época, a um perfil de professores para o ensino desde a pré-escola até a 4ª. série.¹

Segundo Fusari, no Brasil, a Escola Normal foi instalada após a vinda da família real, entre 1808 e 1850 (Fusari & Cortese, 1989, p. 73). Campos, como cita Fusari, (Fusari & Cortese, 1989, p. 73), pesquisador da área, também concluiu em seu trabalho que o curso de formação de magistério era feito de forma difusa, nessa época, não apresentava como meta a preparação de professores, já que o magistério não era concebido como uma profissão, mas uma vocação, para o qual, os conhecimentos especializados não eram de grande importân-

¹ Guacira Lopes Louro, em estudos intitulado *As mulheres na sala de aula*, apresenta as diferentes representações das mulheres professoras ao longo da trajetória histórica do ensino Normal no Brasil. Para aprofundar o tema consulte o livro referido na Bibliografia desta pesquisa.

cia, pois para exercê-lo eram necessárias apenas qualidades morais, aptidão e dedicação.

Essa concepção a respeito do curso, a nosso ver, foi o primeiro passo para a desvalorização do magistério, o que prevalece até os dias de hoje. Muitos educadores, atualmente, acreditam ter a missão de educar, atribuindo sua competência a dons individuais, sem preocupação com a aquisição de novos conhecimentos e habilidades necessárias a seu desenvolvimento profissional. A desvalorização salarial advém também dessa concepção, já que os missionários, por possuírem vocação, não necessitam de remuneração digna, estão apenas cumprindo sua missão.

A primeira Escola Normal de caráter público, segundo Fusari (Fusari & Cortese, 1989, p. 73), foi criada e instalada em Niterói, Rio de Janeiro, em 1835. Após a instalação dessa escola, outras foram criadas em vários Estados e, posteriormente, extintas. No período Republicano, a Escola Normal permaneceu com caráter geral, exercendo a função de formadora de professores. Segundo afirmação de Oliveira (1994, p.14):

No princípio essas escolas contavam apenas com alunos do sexo masculino, pois nessa época, apesar das idéias liberais que

agitavam o País, não era permitido às mulheres que trabalhassem fora de casa ou que freqüentassem escolas com homens.

Somente antes do final do século, segundo Campos, como cita Fusari (Fusari & Cortese, 1989, p. 73), foi permitido às pessoas do sexo feminino freqüentar as escolas Normais e exercer a profissão de professora. A partir dessa abertura do curso para ambos os sexos, registrou-se um número crescente de mulheres formando-se professoras, o que resultou, segundo Louro (1997, p. 463), a “feminização do magistério”.

Essa concessão, segundo Fusari, não significou um progresso, mas representou uma forma de dar destino às mulheres, caso não se casassem, já que o casamento era o fim almejado por elas. Se o destino primordial das mulheres era o casamento e a maternidade, o magistério passou a representar a “extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna eram vistos como um filho ou uma filha “espiritual” (Louro, 1997, p. 450). A partir desse fato, o magistério foi associado às características tipicamente femininas como: paciência, minuciosidade, afetividade e doação. Essas características, articuladas com a tradição religiosa, tornaram a docência mais um “sacerdócio” do que uma profissão. Acreditamos que essa concepção, presente ainda, na visão dos

professores, dificulta até em nossos dias, as reivindicações ligadas à carreira, melhoria salarial e melhores condições de trabalho.

Além disso, a entrada da mulher nessa profissão confirmou a imagem de que tal atividade era de segundo nível ou complementar, uma vez que seu currículo era simplificado. Acreditava-se que o curso era uma complementação do lar, não havendo, portanto, preocupação com o preparo específico para o magistério.

Desde sua criação, a Escola Normal não contava com legislação própria, que estabelecesse critérios para seleção de professores capacitados para o ensino, porque, segundo Gati (Oliveira, p.15): ... “a única exigência legal era de que os candidatos possuíssem boa saúde física e mental, além de que fossem de boa conduta”. Em relação a isso, Louro (1997, p. 462), afirma que as normalistas deveriam adquirir: “sólida formação moral”, geralmente vinculada aos princípios religiosos, “boa conduta e “bons costumes”, pois exerceriam o papel de modelo para as crianças e jovens.

Em relação a essas normalistas, havia representações na sociedade, da qual as futuras professoras acreditavam que as mulheres que procuravam o magistério eram as consideradas feias e retraídas e interessavam-se pelo curso com a finalidade de cumprir sua função

feminina de serem “mães espirituais”. Sendo assim, as mestras eram representadas, segundo Louro (1997, p.465-466) como “professoras solteironas”, de atitude severa, afetividade escondida e pouco sorriso.

Com as transformações políticas, sociais e econômicas ocorridas em 1930, com o processo de industrialização em nosso País, emergiu a necessidade de se preparar um novo perfil de homem que atendesse aos requisitos exigidos nas fábricas.

O ano de 1930 representou um marco histórico no plano cultural. Cândido (1989) caracterizou-o com o surgimento de diversos movimentos sociais e educacionais, como o de 1920. O movimento foi representativo e englobou vários setores, tais como: da instrução pública, da vida artística, literária e engajamento político por meios de difusão cultural. Na área educacional, tivemos as reformas que se iniciaram em 1920 e propuseram a modernização dos métodos pedagógicos. O avanço científico, caracterizado pelas teorias psicológicas e sociológicas, contribuíram para engendrar a representação da professora como educadora, enfatizando, assim, o caráter amplo de sua atividade, dando apoio afetivo, emocional e intelectual aos alunos.

Com base na proposta dos pioneiros da Educação Nova, houve a democratização do ensino, e a escola pública passou a

asssumir o papel de preparar para o trabalho e para a cidadania. Os ideais dos educadores, nessa fase, compreendiam: a difusão do ensino elementar, a criação das Faculdades para garantir a formação das elites dirigentes e o pessoal de formação técnica.

Pimenta (1990) confirma esse fato, mencionando que a formação de núcleos urbanos reclamou uma escolaridade mínima da população, quer para estar preparada para competir no mercado de trabalho, quer para ter condições de sobrevivência na própria cidade.

Esses fatores citados acima, aliados às reivindicações da classe operária, impulsionaram o Estado a tomar medidas para a organização do ensino público. Surgiram, então, as Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946) que instituíram o currículo mínimo, definiram o ensino profissionalizante, criaram as Escolas Normais Rurais e fixaram a duração dos cursos de magistério.

A partir dessa Lei, a preparação de professores passou a ser organizada por diretrizes de caráter nacional. Surgiu, nessa época, o Decreto-lei 8.530, que estruturou o curso normal em dois níveis:

1º. Ciclo (nível ginásial, com duração de quatro anos, que formava o professor regente).



2º. Ciclo (nível Colegial, com duração de três anos, que preparava o professor primário e funcionava em Escolas Normais).

Esse decreto criou também os Institutos de Educação, que passaram a funcionar com os cursos de ensino Normal, mais os Jardins de Infância com escola primária anexa; os cursos de especialização do professor primário e pré-primário incluindo a Habilitação de Administradores Escolares em nível pós-normal.

Os objetivos e finalidades determinados na Lei Orgânica para o ensino Normal, apresentados por Pimenta são:

- I- Prover a formação pessoal docente necessária às escolas primárias;
- II- Habilitar Administradores Escolares, destinados às escolas;
- III- Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância. (Pimenta, 1990, p. 99)

As proposições da Lei Orgânica, apresentadas por Cavalcante são:

- fixa a duração do curso para a formação de regentes e professores;
- fixa um currículo mínimo, adotando o princípio de flexibilidade para atender às peculiaridades das unidades federadas;
- cria escolas Normais Rurais;
- considera o ensino Normal como um ramo do Ciclo Secundário com estrutura idêntica aos demais ramos desse ensino;

- insiste no planejamento do ensino Normal adequado ao número de professores e às necessidades regionais;
- enfatiza a preocupação com as necessidades de formar professores especializados e Administradores Escolares, para que o ensino pudesse ganhar em organização e sentido social;
- institui bolsas de estudo condicionada ao exercício do magistério durante cinco anos;
- subvenciona escolas particulares;
- institui a validade nacional dos diplomas. (Cavalcante, 1994, p.33-4)

Com a Lei 4024/61 , o Ensino Normal passou a fazer parte dos ramos do Ensino Médio, e foi alterado o curso no 1º. Ciclo para quatro anos, o 2º. Ciclo, para três. A finalidade do curso passou a ser definida pelo artigo 52, da seguinte forma:

O Ensino Normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. (Cavalcante, 1994, p. 40)

Com essa legislação, houve a valorização das disciplinas de formação geral em detrimento da formação específica, fato que, segundo (Fusari & Cortese, 1989, p. 74), levou o Curso Normal à hipertrofia nos seus aspectos instrumentais, em prejuízo dos conteúdos básicos e específicos.

O discurso do profissionalismo do ensino intensificado, nos anos 60 e 70, enfatiza o caráter profissional de formação docente, relegando o afeto e a espontaneidade em plano secundário. A representação das professoras centra-se na figura do profissional do ensino, segundo Louro (1997, p. 472). Sua ação pedagógica torna-se mais técnica, eficiente e produtiva e passa a ser denominada “trabalhadora da educação”, representada pela mulher militante, que luta por seus direitos.

Em outros aspectos, no levantamento bibliográfico de Silva (Oliveira, 1994, p. 37), referente à literatura acadêmica na formação de professores, verificou-se que, até à década de 70, a questão educacional preconizava a formação de professores por meio de aspectos técnicos e legislativos, com abordagens psicológicas ou tecnicistas. Com a promulgação da Lei 5692/71, também de base tecnicista, os cursos de magistério foram transformados em Habilitação Específica para o Magistério, segundo as tendências da época.

As modificações implantadas com os princípios estabelecidos pela Lei, segundo Silva (Oliveira, 1994, p.37), tornaram o curso de magistério um simples curso de formação técnica como outros de

menor relevância social, além de perder sua especificidade, desconsiderado-se suas características anteriores.

Além dessas características, Pimenta (1990, p. 106) menciona o Parecer 349/72, que estabeleceu o Currículo e o Núcleo Comum obrigatório em âmbito nacional. Uma parte de formação especial que representava o mínimo necessário à habilitação profissional, segundo ela, apresentava uma dicotomia entre os elementos que deveriam ser indissociáveis. A educação geral, segundo o parecer, deveria ser oferecida a partir do segundo ano. Conclui-se com isso que os conteúdos do Núcleo Comum ficariam restritos ao 1º ano, fato que reforçou o caráter tecnicista na formação profissional.

A Habilitação Específica de Magistério, após os princípios da Lei 5692/71, apresentou as seguintes características segundo Pimenta (1990, p.107-8):

- a) é uma habilitação a mais no 2º Grau, sem identidade própria;
- b) apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;
- c) habilitação de “segunda categoria”, para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais *status*;
- d) a disciplina “Fundamentos da Educação” não fundamenta, apenas comprimi os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. O que, na prática, se

traduz em “ensinar-se” superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto.

e) o estágio geralmente se mantém definido como o antigo curso Normal: observação, participação e regência. Dessa forma surgem vários problemas: na maioria das vezes ele não é realizado; tem sido utilizado como desculpa para se fechar as habilitações do magistério noturnas ... o que configura um processo de elitização do curso (...);

f) não há nenhuma articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e da parte profissionalizante, e nem entre elas;

g) não há nenhuma articulação entre a realidade do ensino de 1º. Grau e a formação ... do 3º. Grau (Pedagogia) que forma os professores para a Habilitação Magistério;

h) a habilitação magistério, conforme definida na Lei, não permite que se forme nem o professor e menos ainda o especialista (4º. ano), a formação é toda fragmentada;

I) os livros didáticos disponíveis freqüentemente transmitem um conhecimento não científico, dissociado da realidade socio-cultural e política, bem como favorecem procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais de aprendizagem dos alunos.

Com relação à desarticulação dos cursos de Pedagogia com a Habilitação Magistério, fato que ocasionou outros obstáculos também pesquisados pela referida autora, importa enumerá-los: formação deficiente dos professores primários nas disciplinas do Núcleo Comum e nas Disciplinas da habilitação; deficiências dos próprios professores primários no seu processo de alfabetização, comprometen-

do, dessa maneira, a alfabetização de seus alunos; inexistência e/ou inadequação de livros, materiais didáticos, área física e serviços de supervisão e orientação pedagógica aos professores em exercício.

Os cursos de magistério, nessa época, receberam influência do Tecnicismo e foram implantados nas escolas a partir de um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos (MEC/ USAID). Essa corrente educacional modificou as concepções pedagógicas entendendo a escola como uma empresa, cuja principal preocupação era o produto final da aprendizagem, não o seu processo. Com essa tendência, o professor transformou-se em mero executor de tarefas docentes, determinadas e organizadas pelos técnicos da Secretaria da Educação. Essa visão gerou consequências prejudiciais ao ensino de forma geral e às escolas de magistério, pois ocasionou a desvalorização do educador, devido ao papel que passou a assumir e à falta de autonomia para o trabalho em sala de aula; provocou também a dicotomia entre a teoria e a prática nas habilitações, o que dificultou a formação de um educador competente.

Os cursos de formação de educadores oscilaram entre excessiva preocupação com a formação teórica e exacerbada preocupação com a parte prática. A primeira tendência que influenciou os cur-

tos de formação, segundo Candau, citada por Oliveira, foi a preocupação com a formação teórica:

O papel da formação, principalmente inicial, é concebido como o de favorecer a aquisição dos conhecimentos acumulados, estimular o contato com os autores considerados clássicos ou de renome, sem se preocupar diretamente em modificar ou fornecer instrumentos para a intervenção na prática educacional. (Oliveira, 1994, p. 41)

A segunda tendência confirmada foi a supervalorização dos aspectos práticos do curso, com a finalidade de oferecer condições para que os futuros educadores adquirissem conhecimentos apenas inserindo-se na realidade escolar, sem nenhuma preocupação com os aspectos teóricos que poderiam embasar a prática. Essa concepção valorizou, nos cursos de magistério, as disciplinas instrumentais, desvalorizando, por outro lado, as de fundamentação teórica, tão necessárias à formação de um educador competente.

A implementação das reformas de ensino preconizadas pela Lei 5692/71 exigiu que o Estado estabelecesse projetos e planos de ação. Foi elaborado pelo sistema governamental o I Plano Setorial de Educação e Cultura para ser executado no período de 1972 a 1974. Para a formação de professores, esse plano incluiu o projeto de Aper-

feiçãoamento e treinamento de professores para o ensino, hoje, fundamental para as Escolas Normais. O envolvimento do Governo com o desenvolvimento econômico e industrial engendrou o II Plano Setorial de Educação e Cultura para o período de 1975 a 1979. Esse Plano estabeleceu, segundo Cavalcante (1994, p. 52), a universalização progressiva, definindo como meta, até o ano de 1980, a escolarização de 90% das crianças de faixa etária de 7 a 14 anos.

Como conseguir atingir os objetivos do II Plano de Educação Setorial, sem garantir a presença de professores bem qualificados e competentes para realizar um trabalho efetivo e de qualidade nas primeiras séries do 1º. Grau? Os representantes do Ministério perceberam que precisariam primeiramente resolver os problemas da Escola Normal para, depois, atingir as metas desse plano.

Iniciou-se, então, a partir daí, um trabalho de caráter experimental com os territórios federais do Amapá, Rondônia, Roraima em 1976, o Nordeste em 1977, Mato Grosso, Goiás, Espírito Santo e Santa Catarina em 1978, cujo principal objetivo foi revitalizar as Escolas Normais, recuperando, assim, os cursos de formação de educadores em nível de qualidade.



Na década de 80, houve modificações nas concepções educacionais em nosso País, e iniciaram-se estudos na tentativa de resgatar a função da escola e o papel do professor dentro de um contexto social, político, econômico e cultural. Era consenso nacional entre pesquisadores e educadores que a habilitação de Magistério consistia num grande problema.

Alguns educadores, preocupados com essa temática, após terem detectado vários problemas, propuseram algumas modificações que passaremos a elencar.

Pimenta sugere as seguintes alterações:

- a) aguda consciência da realidade na qual irá atuar;
- b) sólida fundamentação teórica, que lhe permita ler essa realidade e fundamentar os procedimentos técnicos;
- c) consistente instrumentalização que lhe permita intervir e transformar a realidade; (Pimenta, 1990, p. 109)

Após análise histórica dos cursos de formação de professores, Pimenta (1990) propõe algumas diretrizes:

1. a formação dos professores se dará em Curso de Formação de professores da 1ª. à 4ª. série do 1º. Grau;
2. a finalidade do curso será formar professores capazes de ensinar, de modo que os alunos aprendam os conhecimentos básicos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e das

Ciências - instrumentos básicos para a inserção crítica na sociedade;

3. para isso, o Curso de Formação de Professores terá como objetivos propiciar aos alunos, futuros educadores, uma aguda consciência da realidade na qual irão atuar, possibilitada por uma sólida fundamentação teórica, que resulte numa satisfatória instrumentalização técnica (...);

4. A alfabetização é compreendida não como um conjunto de técnicas, mas enquanto leitura do mundo, possibilitando pelo conhecimento das ciências sociais e naturais, articuladas ao universo cultural da criança;

5. o estágio será um projeto de curso a iniciar-se no 1º. ano e possibilitará a ampliação de cursos noturnos;

6. o curso terá duração de quatro anos, devendo as disciplinas do Núcleo Comum percorrê-lo, bem como iniciar-se-ão no 1º ano as disciplinas profissionalizantes;

7. para a composição da grade curricular, estabelecem-se princípios que a orientarão.

Dando continuidade à preocupação de educadores e Órgãos da Secretaria da Educação com os cursos de formação de professores, foi implantado o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto-1980/1985. Nesse plano, estabeleceu-se a valorização dos recursos humanos ligados à educação, cultura e desporto, basicamente aqueles ligados à educação básica.



Em 1981, a Coordenadoria do Ensino Regular de 2º. Grau (COES/SEPS) realizou o Encontro Nacional de 2º. Grau, com a participação dos Estados; uma das linhas prioritárias de ação, segundo Cavalcante (1994), foi a melhoria da Habilitação de Magistério de 2º. Grau para o magistério de 1º. Grau. As principais linhas de ação sugeridas, mencionadas por Cavalcante (1994, p. 56-57), foram: aperfeiçoamento e atualização dos professores que atuam na HEM; definição do perfil do profissional que trabalha com as séries iniciais do 1º. Grau e na educação pré-escolar; estabelecimento de critérios, em caráter regional, para autorização da abertura de cursos de Habilitação de magistério e estudos adicionais; incentivo à divulgação de experiências e pesquisas sobre pré-escola, alfabetização etc...; aproveitamento das escolas que oferecem a HEM como centro irradiador de experiências e inovações educacionais; avaliação dos currículos da HEM e levantamento de alternativas para sua eficiência e eficácia; valorização do magistério, por intermédio da previsão de incentivos funcionais, remuneração condigna, respeito profissional à carreira; revitalização dos Institutos de Educação, transformando-os em estabelecimentos específicos de formação do professor, atuando como órgão de pesquisa e de auxílio pedagógico nos sistemas de ensino; integração, nas escolas que

oferecem habilitação ao magistério, de projetos de aperfeiçoamento e atualização, em exercício, e habilitação de professores leigos; maior nível de profundidade na parte de educação geral nos cursos de magistério, considerando-se a continuidade de estudos e a qualidade da formação dos professores.

Para iniciar essas prioridades, a SEPS/MEC apoiou financeira e tecnicamente projetos em todos os Estados, intensificando, assim, o movimento de melhoria qualitativa das habilitações de magistério. Essas medidas não foram concretizadas, pois houve corte de verbas em 1982, e os projetos para o magistério não tiveram prosseguimento.

Diante dessa problemática com o corte orçamentário e as necessidades de aperfeiçoamento e formação de educadores mais competentes, a SEPS/COES realizou, em 1986, um Seminário que contou com a participação de vários órgãos como: INEP, CENESP, CENAFOR, MOBRL, SEED, FDE, CAPES, INAE, SEC, SEINF, COAGRI e outros. O objetivo principal desse evento foi, segundo Cavalcante (1994), definir uma proposta de ação integrada do MEC para a formação de professores de 1º. Grau.

Os principais problemas detectados e discutidos nesse seminário, envolvendo os cursos de formação de professores, foram citados por Fusari (Fusari & Cortese, 1989, p.74-6). Esses problemas arrolados por ele referiam-se:

- à estrutura curricular que era pouco específica: o 1º. ano era básico em todas as habilitações, ficando as disciplinas específicas comprimidas em dois anos;

- à inadequação entre os conteúdos ministrados no magistério e as necessidades concretas de formação do educador; à falta de esforço para realização de um trabalho interdisciplinar entre os professores da Habilitação de Magistério;

- aos estágios que não eram realizados devido ao número de escolas acessíveis aos estagiários;

- ao curso de formação que não conseguia suprir as defasagens de aprendizagem dos alunos;

- ao salário irrisório dos professores, o que os impulsionava a trabalhar em várias escolas, fato que acarretou uma deteriorização do ensino, já que os mesmos ficavam sobrecarregados e sem tempo de preparar melhor as aulas a fim de atender às dificuldades dos alunos;

- à falta de tempo no horário de trabalho para participar de reuniões pedagógicas e de aperfeiçoamento, previstas no calendário escolar ;

- à falta de preparo suficiente dos pedagogos para atuarem de forma competente nas habilitações ;

- à falta de uma política de preparo do educador em serviço.

A constatação e a discussão desses problemas resultaram na proposta de melhoria de qualidade das Habilitações de Magistério por meio de ampliação de suas funções, tornando-se o Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação Pré-escolar e o ensino de 1º. Grau, que foram chamados, posteriormente Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

O projeto CEFAM foi elaborado pelo MEC através da COES em conjunto com as Secretarias de Educação, com o objetivo de apoiar pedagógica e financeiramente as Unidades da Federação que haviam manifestado interesse em aperfeiçoar o magistério. Inicialmente, os Centros foram implantados em Alagoas, Minas Gerais, Rio Grande do Sul , Piauí , Pernambuco e Bahia , perfazendo, segundo Cavalcante (1994), 55 CEFAMs em 1983 e 61 em 1985.

Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério tiveram como principal meta, segundo Cavalcante (1994, p.59) : experimentar alternativas de ampliação da função da Escola Normal na perspectiva de formação, atualização e aperfeiçoamen-



to de professores para a educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais do 1º. Grau.

Esse projeto representou uma reedificação das escolas de magistério, tendo como principal preocupação a melhoria qualitativa desses cursos, visando à inovação gradativa dos profissionais atuantes nas séries iniciais do ensino de 1º. Grau e a um perfil de professor competente, politicamente consciente de sua função transformadora ou reprodutora dos valores sociais.

A criação do CEFAM, no Estado de São Paulo, deu-se em 1988, a partir do decreto nº. 28.089, no governo de Orestes Quércia, e teve as seguintes atribuições: necessidade de recuperar a especificidade da formação de professores das séries iniciais do ensino de 1º. Grau e da pré-escola ; importância da Habilitação Específica do Magistério na formação integral do professor; necessidade de garantir a efetiva realização do estágio ao longo do curso e necessidade de garantir a melhoria da qualidade do ensino por meio de aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

O projeto contou com o apoio político dos governantes e, para assegurar o regime de tempo integral aos alunos, foi lhes concedida uma bolsa de estudos referente ao salário mínimo vigente.



Acreditava-se que o período integral garantiria aos futuros docentes aprofundamento de estudos, recuperação das defasagens de conteúdos dos alunos, a serem trabalhadas nas aulas de Enriquecimento Curricular, aquisição de competência técnica por meio de projetos a serem desenvolvidos nas escolas públicas.

O CEFAM, quanto à proposta e aos objetivos, se cumpridos realmente, representaria a solução para muitos problemas, visto que, além de formar um profissional competente, serviria como pólo disseminador e transformador da prática educativa, oferecendo, portanto, assessoria técnica e pedagógica aos docentes da Rede Estadual de Ensino. Mas será que não se esperou muito de um projeto tão frágil e em desenvolvimento? O sistema educacional ofereceu condições necessárias aos profissionais atuantes no projeto para que pudessem desenvolver todos os objetivos propostos com eficiência? Houve melhoria qualitativa na formação de profissionais e na atuação dos ex-alunos do CEFAM nas escolas públicas? Como os professores formados no curso foram aproveitados para realizar-se um trabalho de melhoria pedagógica nas escolas ?

Diante de tantas indagações a respeito da viabilidade do projeto, tentando tomar como base nossa vivência como educador no



CEFAM de Marília, desde 1990 até a presente data, iniciamos algumas reflexões sobre diversos aspectos do curso, por meio de várias atividades de livre expressão em desenhos e poesias dos educandos referentes à visão e ao sentimento que tinham da escola da infância e do perfil de professores que marcaram suas vidas, sentimo-nos atraídos em identificar a representação que os futuros professores têm a respeito do próprio curso de formação de professores. Apesar dos dados fazerem parte da representação dos educandos quanto ao imaginário, poderemos obter pistas para reflexões de alguns pontos que representam os principais entraves que poderão dificultar o cumprimento dos princípios básicos do projeto e a formação de um novo perfil de educadores para o Novo Milênio.



Capítulo III

Refletindo sobre o curso CEFAM...

No Estado de São Paulo, o CEFAM foi criado em 1988, durante o governo de Orestes Quércia, com o Decreto nº. 28.089 de 13 de janeiro de 1988, sendo esses Centros implantados, gradativamente, um em cada cidade onde havia Divisão Regional de Ensino.

Na verdade, o CEFAM representou um redimensionamento das escolas de magistério existentes (Habilitação Específica de Magistério), visto que esses cursos eram ineficientes e não preparavam o educador de forma adequada às necessidades básicas das escolas públicas. O projeto CEFAM alterou os cursos de formação de professores no aspecto qualitativo, admitindo professores selecionados segundo objetivos do projeto, numa perspectiva de educação permanente, integrada à escola de 1º Grau e a instituições de ensino superior.

Segundo Decreto nº. 28089 de 13/01/88 artigo 1º., o Governador do Estado, Orestes Quercia, criou os CEFAMs com as seguintes finalidades:

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

II- Aprimorar a formação de professores que atuam na Habilitação Específica de 2º. Grau para o magistério e, nas classes de pré-escola até a 4º. série do 1º. Grau. (D.O.E. 13/01/88)

Desde sua implantação, o curso vem sendo analisado pela própria Secretaria da Educação, em Seminários e Congressos de Educação, cujo tema é formação do educador. Apesar de os resultados terem sido positivos, há muitas modificações a fazer no curso para o cumprimento de todos os seus objetivos primeiros.

Uma das análises foi realizada pela Secretaria da Educação do Estado, na administração de 1993. Foi instituído um amplo programa de avaliação tanto no que dizia respeito ao rendimento dos alunos quanto à eficácia dos projetos educacionais. O projeto CEFAM foi incluído, nesse programa de forma prioritária, visto que uma boa formação de professores em nível de 2º. Grau, era condição básica para a melhoria de qualidade do ensino. Esse processo avaliatório contou com a assessoria do Centro de Estudos e Pesquisas (CENPEC).



O objetivo do programa de avaliação consistiu na análise da contribuição das condições técnico-administrativas e pedagógicas previstas no projeto original da Secretaria e nos fatores que permitem aos egressos do curso melhores oportunidades de concretização de uma prática pedagógica bem sucedida.

Os resultados da avaliação evidenciaram que o projeto, durante os primeiros anos de existência, voltou-se para si mesmo, tentando resolver problemas internos e formulando sua própria proposta de trabalho, não podendo, portanto, cumprir o objetivo de ser um pólo disseminador e agente transformador da prática pedagógica. Além desse aspecto, não foi garantida ao projeto infra-estrutura mínima quanto aos recursos físicos (prédio próprio adequado), administrativos (falta de funcionários na área administrativa) e legais (ausência de regimento próprio). Apesar de todos esses problemas, o projeto tem sobrevivido graças à contribuição de educadores e coordenadores idealistas, comprometidos com o curso no qual realizam um trabalho competente, tentando, com isso, garantir o cumprimento dos objetivos do CEFAM.

Outro problema detectado refere-se ao custo inicial do projeto e aos benefícios que só seriam obtidos a longo prazo sem uma



política de capitalização dos recursos aplicados. O não aproveitamento dos educadores formados no curso inviabiliza as próprias metas do projeto e, segundo informações dos egressos das três escolas pesquisadas pela Secretaria da Educação, esses jovens têm muita dificuldade em conseguir ingressar nas escolas particulares por não possuírem experiência. É também difícil o acesso à Escola Pública devido aos critérios estabelecidos no Estatuto do Magistério. Os professores entrevistados para a pesquisa da Secretaria da Educação, sugeriram que os mesmos fossem aproveitados como monitores de treinamento, nas Habilitações Específicas de 2º. Grau para o magistério, mas nenhuma medida foi tomada até a presente data.

Apesar de todos os obstáculos enfrentados, o CEFAM foi avaliado de forma positiva, pois representou um curso de formação de educadores de melhor qualidade, aberto a mudanças já que representava um projeto em construção.

Segundo relatório do Grupo de Trabalho *Escola Normal* no II Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, realizado em Águas de São Pedro, no período de 24 a 28 de maio de 1992, concluiu-se que seria necessário definir claramente



uma política de formação de professores de educação pré-escolar à 4ª. série do 1º. Grau, levando-se em conta os seguintes critérios:

- proposta de formação de professores, em nível médio deveria ocorrer no Ensino Superior;
- necessidade de um processo específico de formação de professores em cursos com identidade própria, de duração de 4 anos, contando com corpo docente selecionado especificamente para realização desse trabalho;
- necessidade de treinamento constante , capacitação e assistência didático-pedagógica aos professores;
- necessidade de maior integração dos três graus de ensino referentes à pesquisa, ensino e extensão direcionados para o tema: formação de professores;
- definição de uma política de financiamento de pesquisas a qual tenha por objeto a educação infantil de 1ª. a 4ª. série , além da implantação de recursos próprios do Estado para a formação desses professores;
- garantia de condições de trabalho assegurando uma política salarial de valorização da atividade docente, horas de trabalho pedagógico, jornada de trabalho em uma única escola e Enriquecimento Curricular.

Todos esses critérios se enquadram nas características do próprio projeto CEFAM que, segundo recomendações desse grupo

de trabalho, em maio de 1992, deveria ser “mantido nos moldes atuais, garantindo os princípios que nortearam a sua criação e implantação”, até que fosse feita uma avaliação criteriosa do mesmo.

No IV Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, realizado no mesmo local, em maio de 1996, discutiram-se formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e tipo de professor. Chegou à conclusão de que o perfil deveria ser o do professor reflexivo, formado em escola específica, que poderia ser o CEFAM e/ou a Universidade. Além disso, foram citados alguns aspectos que deverão ser aprofundados pelos elementos do Fórum Permanente de debates, também criado a partir de discussões nesse congresso. Os aspectos são: transformar os CEFAMs em cursos de nível superior, retomando a tarefa histórica do Estado em avançar nas soluções dos problemas educacionais.

Margarida Jardim Cavalcante também realizou um estudo sobre o CEFAM, o que resultou na publicação do livro: *CEFAM: Uma alternativa pedagógica para a formação do professor* (1994). Nesse estudo, ela apresenta algumas dificuldades e resultados do curso que mencionaremos como dados para reflexão.



Foram constatados, em nível de escola, os avanços ocorridos com uma melhor organização do corpo docente na formação de grupos de estudos, Seminários Regionais e Estaduais, melhoria nas relações de trabalho, superando os trabalhos individuais dos professores por ações coletivas, favorecendo, assim, a construção do projeto pedagógico da escola. As maiores dificuldades verificadas referem-se ao aspecto financeiro, como o atraso na liberação de recursos, ou verbas insuficientes, o que faz os docentes interromperem projetos e pesquisas, interferência política e mudança administrativa nos diferentes níveis de ensino, como troca de secretários, coordenadores, técnicos e professores, causando descontinuidade dos trabalhos já iniciados.

Cavalcante (1994, p.110-111) propõe algumas medidas para a consolidação do Projeto CEFAM:

- vontade política e governamental dos dirigentes federais e estaduais, traduzidas em verbas para a manutenção dos centros, nos aspectos físico, tecnológico, pedagógico (biblioteca, material didático etc...);

- capacitação permanente dos educadores do projeto, com cursos de especialização e espaço para pesquisas articuladas com o ensino superior;

- assistência às escolas da Rede Estadual e municipal na revisão dos currículos;

- elaboração e reprodução de módulos para atividades de extensão dos CEFAMs; atendimento aos professores em exercício, em cursos de capacitação e habilitação de professores leigos;

A autora afirma que, apesar das limitações e obstáculos, o projeto CEFAM traz em si o germe da transformação que deve ser conquistada, a cada passo, pelos educadores na tarefa de formar os professores. Uma proposta apresentada por ela refere-se à possibilidade de o CEFAM oferecer cursos de formação de professores de 3º. Grau, criar escolas de aplicação, articuladas às Faculdades de Educação e constituir um Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério em cada Universidade.

Atualmente, a LDB (Lei nº. 9394/96) estabelece, principalmente, no Artigo 62, alterações quanto à formação dos profissionais de educação. É importante analisar essas alterações implantadas, pois a presente pesquisa ocorre em curso específico de

formação de professores. Quanto à formação de educadores para o ensino básico, a LDB estabelece:

Artigo 62- A formação de docentes, para atuar na educação básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Souza & Silva, 1997, p. 97)

Segundo comentários de Paulo Nathanael Pereira de Souza (Souza & Silva, 1997, p.99), o artigo mantém o espírito da Lei 5692/71, defendendo como ideal a formação de educadores em nível superior. Inova quando cria a figura dos institutos superiores de educação e, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação em nível médio (Curso Normal).

Essas modificações apresentadas não nos esclarecem quanto à continuidade do Projeto CEFAM nos moldes atuais. O CEFAM não é mencionado como curso específico de formação de educadores na LDB. Esse Centro corresponderia ao Curso Normal ?

Além dessas dúvidas, percebemos que a proposta de formação de educadores, em nível superior, inviabiliza o próprio Projeto CEFAM, pois os educandos interessados em obter a formação de professores, poderão realizá-la diretamente nos cursos de

licenciatura plena em Pedagogia, ao invés de estudar quatro anos no curso CEFAM e, posteriormente, complementar, no ensino superior.

Apesar de todas essas modificações a serem implantadas pela Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional, refletimos sobre o curso em nosso próprio contexto e realizamos as indagações apontadas abaixo.

O CEFAM de Marília tem conseguido cumprir todos os objetivos propostos? Que problemas têm dificultado o trabalho pedagógico e a realização de um ensino de qualidade? Como os educandos vêem o projeto?

O CEFAM de Marília foi analisado pela Prof. Dr^a. Arlêta Nóbrega Zelante, como parte de sua tese de doutorado pela Universidade de São Paulo, em 1994. Essa pesquisa, de caráter amplo, ofereceu dados muito importantes referentes a sua criação, objetivos, prática docente, estrutura curricular e administrativa, coordenação pedagógica, estilos de prática docente, principais problemas enfrentados numa perspectiva teórica e prática à medida que foram entrevistados Professores, Coordenadores, Supervisores de Ensino do Centro.



Ao optarmos pelo CEFAM de Marília, onde trabalhamos desde 1990, tomamos como ponto de reflexão a tese de Zelante (1994). Optamos por um enfoque do curso na visão dos próprios educandos que nele estudam, tentamos, com essas informações, conhecer os principais problemas que afligem o futuro educador enquanto discente do curso de formação, o motivo que o impulsionou a procurar o curso, o perfil dos professores do CEFAM, a representação do curso em suas vidas e as propostas de melhoria do mesmo. A análise e a compreensão das concepções que os futuros educadores têm da própria instituição escolar poderão auxiliar-nos a rever nossa própria prática pedagógica, adequando o curso às necessidades imediatas e concretas dos futuros docentes.

Para compreendermos as representações inseridas na realidade dos educandos, fizemos um levantamento do universo cultural dos alunos do CEFAM, o que será apresentado no próximo capítulo.



Capítulo IV

O universo cultural dos alunos do CEFAM.

1- O perfil dos alunos do CEFAM

O grupo de educandos investigados é constituído de jovens cuja faixa etária varia de 14 a 20 anos, sendo a maioria concluintes da 8ª série em escolas públicas. A maioria dos educandos pertence à classe popular e utilizam o dinheiro da bolsa de estudos para manter-se financeiramente e auxiliar a família.

Além de permanecer no curso em período integral, alguns alunos comentaram que trabalham, nos horários “livres”, como garçon, balconista em período natalino, animador de festas infantis em buffet e supermercados, atividade artesanal e autônoma, como (fazer bombons, bordados, crochê etc...)

O perfil dos estudantes do CEFAM assemelha-se, sob o ponto de vista econômico, ao dos trabalhadores estudantes pesquisados por Spósito (1989), os quais prematuramente estudam e trabalham para integrar seus salários ao orçamento familiar.

2- Os educandos do CEFAM e o lazer

Como a base desta investigação está centrada na representação que os educandos têm do próprio curso de formação de magistério, para compreendê-las melhor, inteiramo-nos do universo cultural vivido por esses jovens fora do âmbito escolar, verificando quais suas atividades de lazer preferidas, realizadas no tempo “livre”.

Para identificarmos essas preferências de lazer, utilizamos um questionário, já mencionado anteriormente, contendo questões abertas, que foram respondidas por todos os educandos do CEFAM nas turmas de 1997, além de depoimentos pessoais de um grupo de educandos de cada série. Os resultados, aqui apresentados, retratam as suas preferências no tempo livre, assim como também a visão de lazer que possuem.

Para compreendermos as opções de lazer dos educandos, foi necessário conhecermos o conceito de lazer apresentado por autores da área. Dumazedier (1973, p. 20), estudioso do assunto, afirma que “o lazer apresenta-se como um elemento central da cultura vivida ... possui relações sutis e profundas com todos os grandes problemas oriundos do trabalho, da família e da política.” Sendo



assim, afirma que “em pleno século XX, não é mais possível elaborar teorias sobre problemas fundamentais, sem antes refletir sobre as conseqüências nele determinadas pelo lazer.”

O conceito de lazer apresentado por Dumazedier (1973) é o que mais se aproxima de nossa realidade, já que a maioria das pessoas e os próprios educandos do curso, quando indagados sobre o lazer, pensam lazer como oposição ao conjunto das necessidades e obrigações da vida cotidiana, procurando aproveitar esse tempo livre para realizarem atividades de descanso e recreação. O autor adverte, ainda, que o lazer só poderá ser entendido no contexto vivido, pois por si só não tem significado algum. Dumazedier conceitua o lazer da seguinte forma:

O lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. (Dumazedier, 1973, p. 34)

Dumazedier apresenta, ainda, a definição de lazer presente no dicionário francês de Augé: “Distrações, ocupações às quais podemos nos entregar de espontânea vontade, durante o tempo não ocupado pelo trabalho comum.” (Dumazedier, 1973, p. 30)

Atualmente, com a crescente industrialização e urbanização, houve um aumento considerável das atividades de lazer, constituindo, segundo o autor, um fato social de grande importância em nossa sociedade. Outro fator que proporcionou maior espaço a essas atividades foi, atualmente o aumento das horas de lazer dos trabalhadores, já que a semana de trabalho se reduziu a cinco dias, e ele também possui o domingo para descansar ou participar de atividades atrativas.

Para atender às necessidades de lazer, surgiu uma indústria de lazer que se encarregou de deixar o público na expectativa do próximo lançamento musical, dos filmes e programas de TV que os divirtam, desviando, assim, sua atenção dos problemas políticos e sociais graves de nossa sociedade e fazendo-os acreditar que se tornam mais felizes quando consomem os produtos apresentados por essa indústria de lazer. Os instrumentos mais eficazes para a transmissão

dessa ideologia consumista são os meios de comunicação de massa, tão presentes na vida dos adolescentes e do povo em geral.

Dumazedier comenta a visão de lazer que a maioria das pessoas possui: “É um homem incompleto, atrasado e de certo modo alienado, aquele que não aproveita ou não sabe aproveitar seu tempo livre” (Dumazedier, 1973, p. 25).

Mesmo quando, numa classe social, as atividades de lazer são limitadas pela falta de tempo ou dinheiro, percebemos que essa necessidade de diversão existe e é almejada com compras, a prestações, de instrumentos de lazer (TV, rádio, discos, fitas etc...).

O grupo de educandos investigados faz parte dessa sociedade consumista; são influenciados pelas ideologias presentes na mesma e adotam também seus valores culturais. Compreendem lazer como oposição ao conjunto das necessidades e obrigações da vida cotidiana, buscando realizar, no tempo livre, atividades de descanso e recreação.



3- As preferências de lazer dos educandos do CEFAM

A pesquisa revelou que os estudantes do CEFAM, no tempo livre, preferem participar de atividades que ofereçam momentos de descontração e entreterimento como: ouvir músicas, assistir a programas de TV, conversar com amigos, dançar, namorar, desfrutar de atividades com a família, participar de atividades religiosas e esportivas. Essas atividades podem ser consideradas fictícias, de evasão do mundo, diferentes das vivenciadas por eles, todos os dias, no curso.

Podemos dizer que essas preferências correspondem à função de divertimento e recreação apresentada por Dumazedier (1973). As preferências dos alunos assemelham-se também às dos dados levantados por Spósito (1989, p. 40) em sua pesquisa, em que os “trabalhadores estudantes”, investigados, procuravam aliviar a fadiga e os momentos de opressão, sofridos na vida estudantil e no trabalho, com descanso, descontração e permanência em casa com a família e os amigos.

Percebemos, também, pelas respostas dadas, que o grupo de jovens tem pouca preferência por atividades que permitam participação social maior e mais livre, a prática de uma cultura desinteressada do corpo, da sensibilidade e da razão, além da formação prática e técnica; função caracterizada por Dumazedier (1973, p. 32-34) como de desenvolvimento, que os incita a adotar atividades ativas na utilização de várias fontes de informação, recorrendo à imprensa, filme, rádio, TV. Essa função inclui, ainda, a aquisição de conhecimentos culturais e intelectuais como: leitura de jornais, livros, filmes, tocar instrumentos e participar de peças de teatro.¹ Esse dado revelou que os futuros educadores não se preocupam muito em participar de atividades que os enriqueçam intelectual e culturalmente.

4- A leitura de jornais como forma de lazer.

Nas atividades de lazer apontadas pelos educandos, a leitura de jornais ocupou os últimos lugares, e foi indicada apenas por três alunos. Acredito que haja desinteresse por esse tipo de leitura por

¹ Dos alunos investigados, 34 lêem livros, 22 assistem a filmes, 07 lêem revistas, 03 tocam instrumentos musicais, 03 lêem jornais.

realizarem, no curso, trabalhos com notícias de jornais; não querem, portanto, realizá-la espontaneamente no tempo livre.

Importa observar que, no questionário aplicado a todos os alunos do curso, em 1997, em pergunta específica sobre leitura de jornais, verificamos que 173 alunos confirmaram gostar desse tipo de leitura, 46 lêem raramente e 20 não lêem de forma alguma.

Os jornais mais lidos pelos educandos são os da cidade onde moram, os locais (89), incluindo *O Estado de São Paulo* (75) e a *Folha de São Paulo* (65). Esses dados, quando observados superficialmente, parecem demonstrar uma incoerência nossa na fala anterior, quando afirmamos que os educandos não se interessam muito por jornais. Ao analisarmos, porém, criticamente esses aspectos, consultando os assuntos de maior interesse na leitura de jornais, mencionados por eles, percebemos haver preferência por: assuntos policiais (52), horóscopos (51) e assuntos gerais (49)².

Esses dados são parecidos com os da investigação de Bosi (1973, p.97) quanto à leitura das operárias que, nos assuntos de

² Os assuntos de maior interesse dos alunos do CEFAM, em sua íntegra foram: assuntos policiais (52), Signos(51), Assuntos gerais (49), Esporte (32), Agenda Cultural (28), Política (23), Novela (18), Caderno B (18), Economia (13), Quadrinhos (13), Cotidiano (12), Ciência (10), Coluna Social (08), Cidade (08), Classificados (06), Educação (06), Informática (01).

interesse imediato, preferem ler reportagens policiais (35,2%) e de signos (33%).

No caso do CEFAM, a preferência pelo tema violência retrata, em parte, a própria situação vivida atualmente nas cidades e divulgada pelos meios de comunicação. O próprio curso foi assaltado várias vezes durante esse ano.

O interesse pelo tema místico, como horóscopos, faz com que acreditem que haja diminuição da margem do desconhecido, do incerto, propiciando-lhes uma falsa segurança para enfrentarem o futuro. Futuro, cuja característica é a falta de esperança e oportunidades de trabalho em todas as áreas, principalmente a educacional. Como nos dados apresentados por Bosi (1973), o horóscopo também significou para as operárias, uma orientação para a vida diária diante de um futuro incerto.

Nos temas mais lidos, nos jornais, pelos educandos do CEFAM, verificamos que o assunto envolvendo a área educacional ficou em penúltimo lugar, revelando, assim, desinteresse pela área central de seu curso de magistério, o que em nossa opinião, retrata falta de compromisso com o curso de formação de professores.



Por tratar-se de um grupo de estudantes que se formarão no CEFAM, cuja finalidade é formar o educador competente crítica e tecnicamente, essa indiferença quanto ao assunto educacional é preocupante, pois demonstra que o objetivo do curso não vem sendo plenamente atingido. O desinteresse dos futuros professores em aprimorar-se pedagogicamente, na nossa opinião, parece revelar seu descompromisso diante da profissão de educador.

5-As preferências musicais dos jovens educandos do CEFAM:

Ao analisarmos as preferências de lazer dos educandos, constatamos ser a música a preferida como atividade de “relax”.³ Os estilos de músicas apontados por eles assemelham-se muito aos preferidos por outros jovens da mesma idade. Correspondem às músicas veiculadas pelos meios de comunicação de massa (TV, rádio, jornais da cidade). Tais estilos representam as músicas de sucesso cantadas pela maioria dos jovens de nossa época. Podemos classificá-las também como *canção de consumo*, já que são produzidas por uma indústria da canção e, como afirma Eco, (1976, p. 295-297), não têm

³ Nas respostas dos questionários, a música como atividade de lazer foi sugerida por 71 alunos



nenhuma intenção de arte, apenas procuram atender à satisfação das demandas do mercado; fazem parte, portanto, da cultura de massa.

Essa canção de consumo, tão prestigiada pelos jovens, deve ser analisada, segundo Eco (1976), como superestrutura vinculada a uma estrutura maior, a econômica que, provavelmente, determinará seu estilo, letra etc... Geralmente esse estilo de música possui esquemas introdutórios em que um sucede a outro, ou seja, uma canção é cópia de outra. Tais músicas não apresentam dados novos, apenas repetem às pessoas o que elas já sabiam e o que esperavam ansiosamente ouvir e repetir. A repetição agrada às pessoas, da mesma maneira que a uma criança agrada ouvir histórias já conhecidas.

Eco (1976) afirma ser saudável ouvir músicas, repetir frases. Assoviar, todas as manhãs, a mesma canção, constitui um exercício de normalidade, complemento indispensável a uma vida psíquica equilibrada. O que ele critica é que essa atividade agradável se torne uma norma e ocorra em outros setores -social, intelectual-, entorpecendo, assim, a individualidade das pessoas, tornando-as adaptadas à sociedade.

Identificamos também, nas transcrições dos trechos de músicas apontados pelos educandos, o gosto por melodias que retratam



os desejos e os anseios desses jovens em falar da paixão, do sofrimento do amor não correspondido, da incerteza e da falta de esperança quanto ao futuro, da contestação do mundo adulto, como indicam as letras de músicas preferidas transcritas dos cantores: Raul Seixas, Skank, Legião Urbana etc... Essas músicas são as mais tocadas pelos meios de comunicação e representam o próprio cotidiano dos jovens de nossa época. E, ainda, criam uma cultura própria, baseada no mito do amor e da felicidade individual e, no caso de alguns jovens, uma certa contestação social, própria da cultura jovem.

Observe esses aspectos nos trechos de algumas músicas:

Si tu te vás, podes levar mi coração
(Enrique Iglésias)

Às vezes me pergunto se eu viverei sem ter você,
se saberei te esquecer...(samba)

Nesse jogo de amor, eu preciso é ser amado (Zezé
de Camargo e Luciano)
(sertanejo)

Anjo bom amor perfeito no meu peito, sem você
não sei viver, vem que eu conto os dias, conto as
horas pra te ver, eu não consigo te esquecer...
(romântico) Cara metade

Não foi por acaso querer, quis ganhar o mundo e
perdi você.
(romântica - 1º Beijo)

Ta doendo sim, tá doendo em mim a saudade que
ficou no seu lugar
(samba- Só pra contrariar)

Que estou apaixonado, esse amor é tão grande,
estou apaixonado e só penso em você a cada

instante
(João Paulo e Daniel - sertanejo).

Amar é quando não dá mais pra disfarçar”(MPB
- Roupas Nova)

Quando tudo está perdido, sempre existe um
caminho.

Quando tudo está perdido, sempre existe uma
luz...

Mas não me diga isso.

Hoje a tristeza não é passageira....

(MPB)

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do
que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.
(Raul Seixas- MPB)

O inferno é aqui onde eu estou, até o IBGE
passou por aqui e nunca mais voltou...

Sou a gota d'água , sou o grão de areia.

Você me diz que seus pais não lhe entendem

Mas você não entende seus pais.

Legião Urbana

Será que é só imaginação, será que nada vai
acontecer.

Será que é tudo isso em vão. Legião Urbana

Preciso do pão de cada dia, não sou filho do
padeiro, mas preciso de dinheiro.

Até algum tempo atrás poderíamos mudar o
mundo.

Quem roubou nossa coragem. Legião Urbana

Mila, mil e uma noites de amor com você. Na
praia, no sol, no moinho apagado.....

Netinho

Que amolação, que amolação, essa mulher só me
da amolação.

Skank

Aqui nesse mundinho fechado ela é incrível, seu
vestidinho preto tão indefectível, eu detesto o jeito
dela, mas pensando bem ela entra nos meus
sonhos como ninguém.

Skank

6- Os livros preferidos pelos alunos do CEFAM

No que diz respeito à leitura de livros em tempo livre, os educandos têm preferência pelo romance da coleção Vagalume e infanto juvenil. Os livros apontados por eles são *A marca de uma lágrima*, de Pedro Bandeira, *A Moreninha*, *Dom Casmurro*, *O Guarani*, *Senhora*, *O Seminarista* e os livros de Paulo Coelho.

Ao indagarmos, informalmente, alguns alunos a respeito dos motivos da escolha desses livros, eles afirmaram que o livro de Pedro Bandeira: *A marca de uma lágrima*, foi uma escolha de leitura espontânea, cujo enredo marcou profundamente suas vidas, já que se identificaram com os problemas, e as personagens apresentadas no livro. Podemos observar essa identificação com o livro nos testemunhos dos educandos:

Eu gostei de tudo no livro. Eu li quatro vezes, gostei porque o livro é romântico. Na hora que a gente está lendo, a gente se envolve com a leitura parece que estamos vivendo a história. Li

Eu me identifiquei muito com o livro, também



porque aparece o tema família, e eu também não consigo falar com o meu pai. Eu não tenho diálogo com meu pai, eu não o vejo há sete anos. Eu cansei de ler, porque é romântico, e eu me identifiquei com ele. Eu li sete vezes e até decorei o livro. Minha vida é o livro. Eu lia o livro e aconteciam na minha vida as coisas que aconteciam no livro. Aí eu chorava. O livro faz você sonhar, delirar, imaginar que uma pessoa gosta de você. ML

Gostei do livro, porque tem muitas coisas com a nossa histeria. Li duas vezes.

De vez em quando, eu também falo com o espelho. Eu gostei da parte em que a diretora morre. Gostei também do fim, porque muitas vezes a gente desconhece que gosta de uma pessoa, sendo que outra pessoa gosta da gente. Já aconteceu comigo, e eu fiquei com aquele que gostava de mim” MI

O livro *A marca de uma lágrima* foi o mais preferido pelos educandos porque retrata os desejos dos jovens e seus problemas, o que permitiu uma identificação com os mesmos.

Os demais livros citados foram lidos por exigência dos professores de Português, para realização de trabalhos, fichas de leitura e avaliações. Não representaram, pois, uma leitura interessada, espontânea e preferencial dos educandos.

Capítulo V

Hora de escutar o que os educandos têm a dizer...

As informações apresentadas a seguir foram obtidas por meio de questionário, em anexo, aplicado a todos os educandos do CEFAM, em 1997. E também por depoimentos pessoais envolvendo um grupo de educandos de cada série, incluindo ex-alunos, entrevistados no ano de 1995, por meio da técnica de gravador, expressões artísticas com desenhos referentes à representação do próprio curso.

Como se trata de uma pesquisa exploratória, não houve preocupação com a quantificação das informações, mas com a análise das mesmas na perspectiva qualitativa. Sendo assim, optamos pelo método de análise das representações (idéias expressas nas afirmações dos sujeitos) feitas mediante procedimento de análise de conteúdos com base nos fundamentos teóricos de Moscovici (1978). As asserções ou afirmações dos educandos sobre o objeto da representação (CEFAM) foram investigadas, quanto à temática, o que possibilitou identificar a predominância de idéias semelhantes nas afirmações e o

reconhecimento das dimensões da representação dos educandos. A identificação de *temas* mais freqüentes é associada, em Moscovici, ao procedimento de *categorização*¹ do conteúdo das representações.

O CEFAM aos olhos dos futuros educadores...

Assim como Carlos Drummond de Andrade, o CEFAM também encontra pedras no meio do caminho.

No meio do caminho

*No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra.
Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra. ANDRADE (1986,
p. 196)*

Muitas foram as pedras que dificultaram nossa caminhada desde a instalação do curso em Marília. Algumas, com

¹ categorizar, significa classificar, rotular alguém segundo protótipos que temos guardados em nossa mente, estabelecendo uma relação positiva ou negativa com ele.



muito esforço, conseguimos transpô-las; outras continuam até hoje dificultando nossa trajetória em busca de um ensino de qualidade. Veremos, agora, os principais problemas apontados pelos educandos do CEFAM, considerados obstáculos a serem transpostos na caminhada.

1- Principais problemas presentes no curso na visão dos alunos.

Os principais problemas apresentados pelos educandos foram classificados, segundo sua natureza, em três aspectos: pedagógicos, físicos e organizacionais ou administrativos. Esses problemas apontados não diferiram muito dos de 1995 a 1997, com exceção dos aspectos pedagógicos² que foram apresentados pelos educandos da 1ª. série em 1996, e que são totalmente divergentes dos apontados nos anos anteriores.

² Os educandos da 1ª. série da turma de 1996 sugeriram que os professores deveriam ser mais rígidos, pois havia excesso de liberdade ocasionando falta de liderança e falta de autoridade dos professores. Observe essa afirmação na tabela referente aos problemas pedagógicos aqui apresentada (1996-1997).

Os principais problemas mencionados pelos educandos no aspecto pedagógico compreendem:

PROBLEMAS PEDAGÓGICOS	
1995	1996-1997
a-) quanto aos professores: • presença de professores autoritários e descompromissados com o curso; • nível em decadência; • professores que não se integram com os demais, e rotatividade dos mesmos.	a) quanto aos professores Os educandos de 2^a. e 3^a. séries apontaram: • professores confusos que não têm claros os objetivos do curso, cuja principal preocupação é a nota, e não a aprendizagem; • péssima relação professor aluno; Os educandos da 1^a. série mencionaram que: • os professores deveriam ser mais rígidos, pois há excesso de liberdade dos mesmos; • falta de liderança e autoridade dos professores; afirmam que os mesmos deveriam punir os alunos.
b) metodologia: • falta de liberdade de expressão; • excesso de teoria e pouca prática nas atividades impostas.	b) metodologia: • aulas desinteressantes, pois as explicações dos professores são inadequadas; • falta liberdade de pensamento; • excesso de avaliações e trabalhos; • aulas maçantes e repetitivas; • excesso de teoria e falta de aulas práticas.

PROBLEMAS ORGANIZACIONAIS OU ADMINISTRATIVOS	
1995	1996-1997
a) âmbito escolar: • falta de recursos materiais para realização do pedagógico; • falta de organização, caracterizada pela falta de apoio da Coordenação e Direção; • horário de Enriquecimento Curricular restrito a quem mora longe; • excesso de regras.	a) âmbito escolar: • problemas de controle de faltas; • carência de recursos pedagógicos; • falta de organização no curso; • excesso de normas feitas somente para alunos, e não para professores; • autoritarismo e excesso de pressão; • exigência do uso de uniforme,
b) âmbito geral: • falta de divulgação do curso e de seus objetivos à população; • ausência de apoio das autoridades competentes; • atraso da bolsa de estudos.	b) âmbito geral: • carga horária curricular sobrecarregada.

PROBLEMAS REFERENTES AOS ASPECTOS FÍSICOS	
1995	1996-1997
a) problemas: • falta de prédio próprio com espaços adequados, como biblioteca, para pesquisa.	a) problemas: • espaço físico do prédio inadequado (banheiros, salas, sala de aulas); • falta de espaço físico: quadra coberta, sala de vídeo, refeitório, salão para palestras e palco; • falta de segurança.

Pudemos observar, através dos depoimentos dos próprios educandos, que, segundo eles, desde 1995, o curso entrou em processo de decadência quanto aos seus objetivos de implantação. Dentre os vários fatores que contribuíram para isso, foram apontados pelos educandos o descompromisso e a falta de clareza quanto aos próprios objetivos do projeto por parte dos professores. Esta representação dos alunos aponta para um questionamento: como cumprir o objetivo de formar um educador competente e crítico, em um curso em que uma parte dos professores não tem clareza quanto aos objetivos primordiais do projeto?

Os aspectos metodológicos, segundo os educandos, são considerados inadequados, desinteressantes e apresentados de forma imposta, caracterizados também pelo excesso de teoria e poucas atividades práticas.

Quanto à organização, verificamos, na fala dos futuros professores, afirmações referentes a: falta de recursos pedagógicos para desenvolver um bom trabalho, excesso de regras e autoritarismo excessivo como forma de manter o controle e a disciplina.



2- A visão dos educandos em relação a si mesmos.

Ao analisarmos as representações dos educandos quanto ao CEFAM, tanto nos depoimentos como nas atitudes e fatos ocorridos no mesmo, observamos que a maioria dos educandos da 4ª. série vêem o curso como trabalho, considerando-se, pois, trabalhadores. Essa atitude pode ser verificada com maior intensidade nos momentos de atraso da bolsa de estudos. Quando ocorre o atraso, os jovens estudantes, acreditando-se “trabalhadores”, organizam-se e realizam paralisações e passeatas para reivindicar os direitos de trabalhadores que acreditam possuir. Vejamos o que dizem alguns alunos, em relação a isso, nos períodos de paralisação³:

A greve começou com o atraso da bolsa, estava atrasada, por isso a gente aproveitou para reivindicar uma melhoria no prédio, pois o prédio também está em estado calamitoso ... Com a bolsa atrasada dois meses, se ela é uma ajuda de custo, e nós sabemos que é, queríamos reivindicar nossos direitos, porque estamos cumprindo com nosso dever de alunos, e a bolsa é um direito que temos. DN

³ Em todas as citações dos educandos, os grifos são nossos.



A bolsa de agosto não veio, geralmente vem no dia quinze de agosto. Agora já é dia 22 de setembro, e nada da bolsa, nada de nada. O pessoal está super-individado, precisa pagar o ônibus, precisa pagar uma série de coisas, porque a bolsa não é necessariamente para comprar material escolar; a maioria precisa de passe e outras coisas mais. A partir do momento que a bolsa é uma ajuda, é ajuda para comermos, para nos vestir, para qualquer coisa de que precisamos ... Aí, começou o pessoal do 4º. ano querendo uma greve, acabou furando porque havia um trabalho de cidadania que nós queríamos apresentar nas classes, para desenvolver a consciência das pessoas para que, pelo menos, entrassem conscientes na greve. Depois disso, passado um tempo, aderimos à greve, a repressão baixou em cima, ameaçando colocar 12 faltas em um dia, sendo que nós só temos 11 aulas. Com 50 faltas, perde-se a bolsa total. A falta dói no bolso de cada um. AX

Os depoimentos constataam a imagem que uma parcela dos educandos possuem de si mesmos como trabalhadores, pois acham-se no direito, enquanto estudantes bolsistas, cumpridor de seus

deveres de aluno, de exigir o pagamento de seus “salários” mensais, possível pagamento das horas de estudo. A representação do CEFAM, como trabalho, nos fez buscar as causas dessa concepção. Que motivos levariam os educandos a imaginarem-se ou sentirem-se trabalhadores? Qual é a concepção de trabalho dos mesmos?

Para compreendermos a visão dos educandos como trabalhadores, buscamos contribuições teóricas na obra de Enguita (1989): *A face oculta a escola*, em que analisa a escola no processo de socialização para o trabalho.

Para conhecermos o conceito de trabalho dos jovens estudantes, realizamos uma investigação, por meio de diálogo, com o grupo de educandos da 4ª. série, a respeito do conceito de trabalho, que serão apresentadas a seguir.

3- A concepção de trabalho dos educandos do CEFAM

As representações, enquanto produtos sociais, devem ser remetidas às condições sociais que as engendram, ou seja, ao contexto de produção. Nesse sentido, as representações como forma de conhecimento são elaboradas a partir dos conteúdos que circulam em

nossa sociedade, decorrentes das forças do próprio processo de interação social. É importante salientar, também, que esses conteúdos que circulam na sociedade têm origem não só em produções culturais constituintes do imaginário social, como também nas produções locais atuais (Spink, 1995). Por essa razão, faz-se necessário compreender os conceitos de trabalho predominantes no grupo social de educandos do CEFAM e os motivos pelos quais se consideram trabalhadores.

Nesse universo contraditório em que vivem, influenciados tanto pelas características do sistema escolar no qual estudam, como pelo mundo do trabalho assalariado, os jovens educandos expressam da seguinte forma suas concepções:

Trabalho é algo maçante, pois há trabalhos que não são compensados, ou seja, o trabalhador não é recompensado pelo que faz. EC

Trabalho é desempenhar uma função agradável ou não para o indivíduo, para que, no decorrer de um tempo, seja recompensado. Nos dias atuais, o trabalho é visto como uma necessidade de sobrevivência. ML

Trabalho é algo necessário à vida, tanto por questão de sobrevivência como de realização pessoal e social, pois é a mesma sociedade que o impõe ao indivíduo. G

Percebemos, na própria fala de uma parcela dos jovens educandos, contradição e ambigüidade: por um lado, representam o trabalho como algo maçante, ruim, pesado; por outro, afirmam ser um instrumento necessário à sobrevivência, uma função agradável e de realização pessoal. A existência dessas contradições, na elaboração das representações, é explicada por Geertz, conforme cita Spink (Spink, 1995, p.123): "... ao trabalharmos com o senso comum, não cabe catalogar os conteúdos em busca do estável e consensual, porque eles são essencialmente heterogêneos".

Essa dupla visão do trabalho enfadonho considerado cansativo, mas necessário, é confirmada por Enguita (1989, p.10-11): "O trabalho é necessário para a reprodução da vida humana ... incorpora um elemento de vontade que o converte em atividade livre..." Assim, "... só ao modificar seu contexto pode o ser humano considerar-se livre."

A concepção negativa de trabalho assalariado é dominante, hoje, na maioria das pessoas, pois ele é, não raro, compreendido como atividade de punição, penitência e de caráter obrigatório. Não poderia ser diferente, pois os valores referentes ao trabalho são-nos, há muito tempo, transmitidos pela sociedade. Até

mesmo a Bíblia, livro universal, no Gênesis, apresenta o trabalho como punição a Adão por ter desobedecido a Deus:

Por teres escutado a voz de tua mulher e comido da árvore da qual eu te havia formalmente prescrito não comer, o solo será maldito por tua causa. É com fadiga que te alimentarás dele todos os dias da tua vida; ele fará germinar para ti espinho e cardo, e tu comerás a erva do campo. No suor do teu rosto comerás o pão, até voltares ao solo, pois dele foste tirado. (...) O Senhor o expulsou do jardim do Éden para cultivar o solo do qual havia sido tirado.⁴

Outro grupo de educandos retratou o trabalho enfocando-o com alguns conhecimentos adquiridos nas aulas de Sociologia, referentes à visão capitalista. Nessa visão, compreendem-no como venda da força de trabalho em troca de salário. Confira essas concepções nos depoimentos:

Trabalho define-se na construção de algo, na realização de alguma obra com esforço, envolvimento, dedicação tendo em troca a gratificação de tudo o que realizou. Na concepção capitalista, trabalho é visto como 'venda da mão de obra', ou seja, realiza algo em troca de capital.

JC

No momento, a palavra gera uma determinada angústia, medo, receio por causa da desvalorização do

⁴ A bíblia - Tradução Ecumênica. São Paulo: Ed. Loyola e Paulinas, 1995, Gn 3, 17-19a. 23.



trabalho humano, principalmente em relação à educação. ... A única diferença entre a máquina e o homem é a atribuição de salário que recebem. O trabalho em qualquer área requer nossos esforços, experiência e estudo. SZ

Trabalho é o mecanismo no qual o empregador explora a força de trabalho daqueles que necessitam do dinheiro para sobrevivência. Vemos isso como um tipo de alienação, pois os empregados se submetem a todos os tipos de tratamento. Q

4- Visão dos educandos como trabalhadores

Por que os estudantes possuem uma imagem de si mesmos como trabalhadores? De onde vem essa concepção?

Os educandos investigados afirmam serem as professoras das escolas onde estagiam, as do CEFAM e sua Coordenação os responsáveis por terem essa visão, não só pela intensa cobrança de trabalhos e pesquisas mas também pelo benefício da bolsa de estudos. Podemos verificar nas afirmações a seguir essas concepções:



As pessoas consideram a bolsa que recebemos um salário, principalmente da parte da Coordenação e dos professores, eles cobram isso como se fosse um salário, como se a gente fosse “obrigado” a fazer as coisas porque recebemos uma bolsa, é jogado isso na cara! AX

Só o fato de ganharmos a bolsa, nos sentimos trabalhadores, somos cobrados mais, então por qualquer coisa que fazemos: Ah! vocês ganham a bolsa, então têm que fazer isso!

Agora, quando atrasam a bolsa, o que deveríamos fazer? Ter parado? .Nós dependemos dessa bolsa para o estudo. Mas... se paramos, contam as faltas, cortam a bolsa e aí o que fazemos ? A gente fica numa situação indecisa, não sabe aonde vai !

E uma coisa eu falo, somos muito cobrados por ganharmos essa bolsa!”

SB

Esse super-estágio, colocado, já é para isso, para estar compensando esse dinheiro que é gasto com a gente. Essas trezentas horas de estágio no 3º. ano, trezentos e sessenta no 4º., são já para fazer valer essa bolsa que nos pagam.

Os professores, os diretores de escola já vêem, assim, essa bolsa como salário, mesmo que a gente não visse, eles a vêem. Há professores que falam assim: E pra que serve a bolsa? Às vezes, o fato de não ter tirado xerox é motivo de não

entrar na aula. Vocês recebem uma bolsa é pra tirar xerox! Ax

Percebemos, nos depoimentos dos educandos, que eles são “obrigados” a realizar atividades produtivas a todo momento, tanto na escola, como no estágio, pelo simples fato de receberem a bolsa de um salário mínimo; o que lhes causa humilhação.

A bolsa de estudos, recebida pelos educandos do curso CEFAM, não deveria ser compreendida dessa maneira. Mas, desde sua criação, faz parte do Projeto Bolsa de Trabalho para o magistério, instituído em 1991, através da Exposição de Motivos nº. 228, de 25 de julho, apresentada pelo Ministro da Educação e aprovada pelo Presidente da República. Segundo Cavalcante (1994, p.82-83), esse Projeto Bolsa de Trabalho visa legalmente, a assegurar, no CEFAM, o regime de tempo integral, criando condições de aprofundamento de estudos e de prática de ensino com a finalidade de contribuir, por meio do trabalho de monitoria desses alunos, a redução dos índices de repetência e evasão das séries iniciais do ensino fundamental.

A própria denominação do projeto de implantação da bolsa de estudos da Secretaria da Educação interfere na visão dos

educandos como trabalhadores, pois além de intitular-se Projeto Bolsa de trabalho para o Magistério, prevê o trabalho de monitoria desses alunos nas escolas públicas, em classes de crianças pré-escolares e séries subseqüentes.

Acreditamos que, apesar de a representação dos estudantes fazer parte de sua visão de mundo, a visão do educando como trabalhador parece ser semelhante a intensão da Secretaria da Educação em relação ao projeto, e nas atitudes de cobrança dos educadores e do Coordenador do curso. Os educandos, ao interiorizarem essas idéias, acreditam serem trabalhadores da educação com direito de reivindicar, quando preciso, seus salários. Por isso, nos momentos de atraso da bolsa realizam paralisações e passeatas nas ruas principais da cidade, solicitando apoio à Delegacia de Ensino.

Os jornais locais fazem cobertura desses movimentos.⁵ Ao analisarmos as informações transmitidas, juntamente com as fotos apresentadas por eles, podemos ter a falsa idéia de que se trata de um grupo de estudantes conscientes e críticos, que lutam por uma educação de qualidade.

⁵ As notícias divulgadas nos jornais estão no anexo 6 deste trabalho



Mas, será que as atitudes dos educandos frente à aquisição de conhecimentos retratam essa consciência crítica? Acredito que essas manifestações ocorrem mais pelo aspecto financeiro, pois, apesar da maioria de educandos não assumirem que o maior interesse pelo curso advém do direito à bolsa de estudos, seu desinteresse em buscar, cada vez mais, o conhecimento e a falta de responsabilidade com o curso acabam demonstrando exatamente o contrário.

Essa consciência crítica que os alunos acreditam ter e tentam transmitir nos depoimentos, na maioria das vezes, não é verdadeira, pois eles nem sempre cumprem todas as atividades propostas, como: leituras e trabalhos solicitados. Além disso, demonstram falta de preocupação com os conteúdos não trabalhados nos momentos de greve, evidenciando maior preocupação com os descontos da bolsa de estudos do que com a formação competente. Os relatos apresentados a seguir confirmam os aspectos citados acima:

O problema não é a falta, *cara!* Falta a gente encara, se você é um trabalhador, por isso é que cobram como um trabalhador; a falta do trabalhador é descontada no salário dele; na escola, não, pois quando a gente falta, tiram o salário inteiro. Por que isso?

ZL

Quando você perde a bolsa, -você pensa o que é melhor? Ficar no CEFAM o dia inteiro ou procurar um emprego em que você vai ganhar mais?

É por isso que hoje ocorre muita defasagem na educação, porque as pessoas têm que trabalhar para comer e não há tempo para estudar. SB

A nossa bolsa jamais poderá ser retirada, porque no começo do CEFAM assinamos um contrato de 4 anos, portanto não poderiam tirar a bolsa, se tirarem para que serviu o contrato? Acho que o pessoal, não da minha sala, mas a escola inteira, deveria ter essa consciência, pois, se o contrato não servisse para nada, porque assinaríamos junto com os nossos pais. É necessário pensar um pouco nisso e ter consciência coletiva. LB

5- Características do CEFAM semelhantes às das exigências do mundo do trabalho assalariado.

Percebemos, nos depoimentos, que, além da visão de trabalhadores que lhes é transmitida pelos elementos do sistema escolar, mencionam haver no curso características semelhantes às encontradas no mundo do trabalho assalariado.

Uma característica importante, observada nos depoimentos e presente tanto no curso como nas relações de produção, é a obsessão pela ordem, discutida por Enguita (1989, p.163). No CEFAM, esse elemento é instituído em forma de regras. No curso e nas escolas, essa ordem é considerada importante, pois, como a instituição escolar é um sistema hierárquico, as relações de autoridade devem imperar para garantir o poder dos que estão no topo da hierarquia.

Ao priorizar a disciplina, a escola cumpre seu objetivo de preparar os indivíduos para aceitarem passivamente, sem questionar, as ordens dadas no local de trabalho. O exercício constante dessa autoridade faz com que interiorizem que não podem tomar decisões, e estão sempre sob tutela de alguém.

A escola, influenciada por esses valores, ao invés de formar e desenvolver pessoas auto-suficientes, independentes e automotivadas para a vida, mantém o jovem sempre dependente do adulto. Enguita (1989) afirma a presença constante de autoridade exercida sobre os alunos, nas escolas, como uma forma de recordar-lhes que não podem tomar decisões por si mesmos na instituição escolar nem também poderão tomar decisões, posteriormente, no

trabalho. A esse respeito, Enguita comenta ainda a posição de um autor chamado Siberman que diz:

Longe de ajudar os estudantes a se desenvolverem como indivíduos maduros, auto-suficientes e automotivados, as escolas parecem fazer tudo para manter os jovens em um estado de dependência crônica, quase infantil. A onipresente atmosfera de desconfiança, juntamente com as regras que abrangem os aspectos mais ínfimos da existência, ensina todos os dias aos estudantes que eles não são gente de valor nem, naturalmente, indivíduos capazes de regular sua própria conduta. (Enguita, 1989, p. 165)

No CEFAM, curso de formação de professores, os jovens estudantes também têm que cumprir todas as regras que lhe são impostas pela Coordenação e pelos professores, obedecendo-lhes, para não serem punidos. As regras das quais os educandos reclamam e acreditam ser semelhantes às dos setores de produção, justificando os motivos de terem a representação de si mesmos como trabalhadores, podem ser observadas abaixo:

Nós nos consideramos trabalhadores. Em nossa sociedade, o trabalho é realizado por meio de regras, como ocorre no CEFAM. Uma delas é cumprir o horário senão é descontado, usar o uniforme, respeitar as regras inegociáveis⁶, não

⁶ As regras "inegociáveis" a que o aluno se refere são as regras do CEFAM fixadas no painel e denominada dessa maneira pela Coordenação. A mesma pode ser encontrada no anexo 5 desta pesquisa.

ter liberdade de expressão e se adequar ao sistema implantado. QZ

... muitas vezes somos tratados como trabalhadores, isso no sentido que não podemos faltar, porque as faltas são descontadas na bolsa; devemos estar sempre uniformizados e chegar no horário e aceitar as ordens dadas. DB

Em determinados momentos, recebemos cobranças semelhantes às dos operários, principalmente com relação à bolsa e, por isso, temos que fazer nosso trabalho bem feito. Há muitas características do trabalho inseridas no curso. As principais são: ordens impostas ou "indiscutíveis", uniforme obrigatório como nas fábricas, controle com cadernetas (livro ponto) com faltas descontadas na bolsa; não poder sair da sala, como o operário que não pode abandonar o posto. CP

Enguita (1989) afirma que, além da ordem, a escola procura manter os educandos sempre ocupados, trabalhando. Essas atividades, segundo ele, ultrapassam os muros escolares em forma de tarefas e trabalhos sobrecarregando-os. No curso CEFAM também ocorre esse acúmulo de trabalhos, deixando os educandos, muitas vezes, estressados. Esse fato pode ser observado na própria fala dos

alunos: “CEFAM é pesado pra caramba, tem muito trabalho, muito esforço, tempo de lazer eu nem tenho muito.”

CEFAM foi cansativo, às vezes dava vontade de largar tudo, uma explosão aqui, outra ali, um monte de estágio para fazer, pasta de Educação Artística pra entregar ... A gente ia devagar, um ajudando o outro, sempre houve cooperação. Sempre, quando estávamos com um problema, um tentava ajudar o outro.
ME

Essa visão do CEFAM como atividade cansativa, esforço despendido, carga pesada, segundo os educandos, assemelha-se muito às características do trabalho assalariado realizado por operários nas fábricas, e fazem parte da concepção de trabalho que a maioria dos indivíduos possui. Essas atividades acabam tornando o curso um local de desprazer, já que os mesmos se submetem a ritmos impostos pelos professores, em atividades ininterruptas. A sobrecarga toda está em evitar a indisciplina, como repressão à perda de tempo, já que tempo é considerado dinheiro.

O caráter lúdico da escola, está no próprio nome grego que significa ócio, lazer. A escola, nada têm de lúdico, transformou-se e adquiriu o papel de preparar sistematicamente os alunos para o

trabalho, perdendo, assim, o espírito lúdico de proporcionar aos educandos a aprendizagem pelo prazer.

As exigências, quanto ao horário de entrada no CEFAM, também são semelhantes às dos trabalhadores, pois devem estar no curso às 07h15; após esse horário, fecha-se o portão, e o aluno que chegar atrasado perde a 1ª. aula, tem descontada a falta no pagamento, podendo, todavia, entrar na 2ª. aula. Esse controle de horário de entrada também é realizado nas fábricas, como salienta Foucault (1984, p.131): “... o guardião só abrirá as portas à entrada dos operários e depois que houver soado o sino que anuncia o reinício do trabalho, quinze minutos depois ninguém terá direito de entrar.”

Há também, no CEFAM, uma inspetora de alunos que garante a disciplina do curso e está atenta às movimentações deles chamando-lhes a atenção, quando saem da sala de aula. O poder disciplinar também existe nos locais de trabalho, de maneira mais rígida que na escola, e esse poder é garantido segundo Foucault (1984) por alguns instrumentos simples como o olhar hierárquico e a sanção normalizadora.

Vigiar tornou-se uma função integrante do processo de produção, tendo o poder disciplinar tanto na escola como nas fábricas.



Os professores vigiam os alunos nos momentos de avaliação, os funcionários observam-nos nos corredores e banheiros, garantindo, então, o controle dos mesmos e a possibilidade de o Coordenador ou Diretor cumprir seu papel punitivo, quando os alunos não respeitam as regras da escola.

É nesse ambiente autoritário que os educandos do CEFAM viveram e vivem sua história escolar, já que os rituais e normas da escola tradicional estão presentes até hoje em escolas, cursos e Universidades. E, segundo os futuros professores, o CEFAM também não foge à regra, pois podemos constatar, nos depoimentos deles, algumas características dessa tendência pedagógica:

O ambiente CEFAM é bastante estressante, cansativo, monótono. Alguns professores ainda estão ligados ao método tradicional e o autoritarismo é constante no curso. Nós nos sentimos obrigados, presos na realização das atividades e também nas regras que são passadas.

SR

O ambiente do CEFAM não nos permite livre expressão, embora, na teoria ela exista, então não dá para nos sentirmos bem num local desse. Ele é oposto do que deveria ser, não nos sentimos bem com os professores (quase todos), com os próprios

alunos, com as atividades que temos, e não podemos estudar direito, devido ao pouco tempo para o estudo e para fazer os trabalhos. PB

No ambiente CEFAM, teoricamente falando, prega-se muito a liberdade e a livre expressão, mas, na prática isso não ocorre, somos reprimidos e coagidos. DL

O ambiente CEFAM asemelha-se com uma prisão, cheia de regras e punições para quem não as cumpre. MG

No CEFAM é exigida muita disciplina, como, por exemplo não poder namorar na escola, acho uma coisa ridícula. Acho que a disciplina deveria ser o respeito ao professor que quer dar aula. Acho que na parte da disciplina, as regras do CEFAM devem mudar, pois já estão bem ultrapassadas, acho que são do tempo em que minha mãe estudava. Temos que ver que essas regras não servem para nada, a geração de hoje é diferente. C13

Olha, só há uma regra com que eu não concordo, é aquela que diz: o professor falou tá falado, e a gente tem que abaixar a cabeça e ficar quieto. Muitas vezes é assim, você pode estar certo, o professor fala uma coisa que pode estar correta, e discute, ele o manda para a diretoria e exige suspensão. Isso é totalmente errado, porque nem sempre o professor está certo. D8

Os depoimentos dos educandos do CEFAM também indicam a presença de autoridade hierárquica pelo excesso de regras, postas em prática, principalmente pela Coordenação, e afixadas nos painéis coletivos e nas classes. Observe os relatos dos educandos quanto a isso:

No CEFAM, as características que nos fazem parecer como trabalhadores residem no horário em que entramos e saímos, no uniforme, nas faltas descontadas na bolsa e na obrigação e responsabilidade. Geralmente, os alunos fazem obrigatoriamente os trabalhos propostos, não por vontade própria, e sim por ordens superiores. FD

Não achamos que o CEFAM seja um trabalho propriamente dito, mas há muitas semelhanças entre o trabalho escolar e o trabalho na sociedade; as diferenças também estão presentes. Ao mesmo tempo em que num trabalho comum existe um patrão que comanda seus empregados desempenha a função tentando impor-se, nas escolas, temos os professores que comandam o trabalho dos alunos, estes tentam sempre impor-se para obterem notas cada vez melhores. A característica que diferencia o trabalho no CEFAM e o na sociedade é que devemos obedecer a uma hierarquia pré-determinada. G



Observando as *imagens* (Moscovici, 1978, p. 69) ou tipos de comparações, aproximações ou ancoragens⁷ feitas em relação ao curso, encontramos a imagem do mesmo como local de trabalho e o papel assumido pelo educando como o de trabalhador. Essa visão dos estudantes como trabalhadores constitui uma representação e contém a ambigüidade do trabalho assalariado: trabalho necessário mas enfadonho, porém importante para a pessoa se sentir “alguém” na sociedade.

Tendo a imagem de si mesmos como trabalhadores, os estudantes valorizam-se como tal e protestam em passeatas e manifestações públicas quando há atraso da bolsa de estudos, como fazem os professores e trabalhadores assalariados nas reivindicações por melhores salários em período de greve. Essa conduta dos estudantes, demonstra que estão aprendendo que o educador tem que se posicionar como profissional e exigir um salário digno, protestando contra os baixos salários assim como o fazem quando a bolsa atrasa.

Apesar dos movimentos de manifestações e greves realizados pelos educandos do curso, devido ao atraso da bolsa, serem

⁷ Ancoragens refere-se a um dos processos importantes na forma de pensamento em que predomina a memória. Ancorar significa trazer para categorias e imagens conhecidas o que não está ainda classificado e rotulado.

liderados principalmente por alunos do sexo masculino, as futuras professoras, que são maioria no curso, também participam. Essas manifestações são semelhantes às realizadas pelas professoras na década de 70, quando assumiram o papel de mulher militante, trabalhadoras da educação, capazes de expressar suas reivindicações com greves e manifestações públicas.

As professoras da década de 70, ao reivindicarem seu reconhecimento como profissionais, conquistaram espaço para lutar pela equiparação salarial entre a remuneração recebida por elas e a dos trabalhadores do sexo masculino e por melhores condições na realização da prática pedagógica. Juntamente com essa profissionalização do ensino, ocorreu a proletarização da categoria docente devido à comparação estabelecida entre o trabalho do professor com a organização fabril, fato que ocasionou a queda dos salários dos professores. Insatisfeitas com isso, as profissionais do ensino se organizaram em associações e realizaram manifestações como trabalhadoras da educação.

Outro fator responsável pelo curso ser visto como trabalho assalariado, diz respeito às próprias atividades escolares propostas aos educandos. Os educandos fazem as atividades propostas



por obrigação, não têm gosto ou prazer em realizá-lo, é trabalho sobre o qual os estudantes não se identificam, tornando-se um trabalho enfadonho, diferente dos trabalhos científicos e artísticos.

Além de todos os fatores, citados anteriormente, que contribuem para a visão que possuem do curso como trabalho, temos que analisar o contexto econômico e político do período em que as entrevistas foram realizadas. Como as investigações a respeito do curso iniciaram-se informalmente, desde 1992, nas próprias aulas de Didática, sendo posteriormente sistematizadas até 1997, faz-se necessário refletirmos sobre a situação econômica e política desse período e suas influências na visão dos educandos.

Os jovens educandos do CEFAM vivem, desde a década de 90 até nossos dias, um período de desemprego caracterizado por grandes dificuldades econômicas. Neto (1996) comenta que os estudos sobre o mercado de trabalho apontaram taxa de desemprego maior durante a vigência do governo de Fernando Collor de Mello, denominado “período crítico”, de 1989 a 1992, período em que foi implantado o programa Neoliberal deste governo. Além do desemprego, esse programa foi responsável pela precarização do trabalho, demissões, terceirização e programas de racionalização.

Nesse período, as indústrias estabeleceram uma política centrada na abertura comercial e no processo de privatização, na desregulamentação e flexibilização das relações trabalhistas, na austeridade no gasto público, na reestruturação das políticas sociais e produtiva, com difusão de novos padrões tecnológicos e organizacionais.

Essa ideologia Neoliberal, segundo Marrasch (1996), tenta responder à crise do Estado Nacional ocasionada pelo processo de globalização. Tal ideologia privilegia mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas, contestando a participação do Estado no amparo aos direitos sociais e representando, segundo a autora, uma regressão do campo social e político.

É nesse contexto político neoliberal, com poucas oportunidades de trabalho, que os jovens estudantes procuram o CEFAM. Devido à difícil situação financeira, a maioria procura o curso atraídos inicialmente pela bolsa de estudos. Outros desejam ser professores e vêem o curso como única esperança de obter uma profissão e ascender socialmente melhorando de vida.

Com o intuito de obter mais informações, em relação à visão que possuem da escola e de compreender-lhes a visão em relação ao CEFAM atualmente, apresentaremos a seguir a visão dos educandos referentes à escola da infância.

6-Visão dos educandos em relação à escola da infância.

Considerando que as representações que temos da escola são fenômenos mediadores de nosso pensar, falar e agir, incluindo nosso fazer pedagógico e nossas atitudes no interior da mesma, percebemos ser necessário conhecer a visão que os educandos têm dessa instituição, desde o momento em que tiveram contato, pela primeira vez, com ela, na infância até sua visão atual com perspectivas da escola almejada no futuro. O estudo dessas representações é importante porque, segundo Vala, conforme comenta Rangel (Rangel,1993, p. 81): "... as representações sociais são um produto das interações e dos fenômenos de comunicação no interior de um grupo social e, dessa forma, refletem a situação desse grupo, os seus projetos, problemas e estratégias."



Para alcançar o objetivo proposto nesta investigação, utilizamos uma metodologia diversificada que incluiu atividades de resgate da memória escolar por meio de atividades de expressão artística, poesias sobre o tema *escola*, escritas pelos próprios educandos e desenhos que representaram a instituição escolar. A natureza dessa investigação ocasionou dificuldades na análise das representações, pois percebemos não ser possível realizar uma classificação precisa das visões de cada educando. Optamos, então, por fazer uma análise geral das expressões, tentando caracterizá-las segundo os temas que surgiram com maior frequência.

As atividades de representação foram por nós realizadas durante o período de Enriquecimento Curricular⁸, nas aulas de Didática e Prática de Ensino. A coleta desse material para análise investigativa foi realizada nas turmas de 1992 a 1997.

Após a análise do material de retrospectiva da memória escolar, utilizada na execução deste trabalho, constatamos que a escola foi retratada de forma romântica, com um certo saudosismo por uma parcela dos educadores; dentro dessa visão romântica encontramos

⁸ Nas estratégias da retrospectiva escolar compreenderam atividades de relaxamento com músicas e leitura de poesias referentes ao tema escola como a poesia de Ruth Rocha: *Aí que saudades presente no anexo 7.*

elementos retratando o pessimismo, representado pela ruptura dos desejos e brincadeiras infantis e, de forma mais crítica contestadora.

6.1 A representação da escola de forma romântica.

Ao analisar as poesias referentes à escola da infância, feitas pelos educandos do CEFAM, percebemos que uma parte delas pode ser classificada segundo o Romantismo, pois observamos características do estilo romântico, como:

1. Subjetivismo: Os educandos, em alguns trechos da poesia, são subjetivos, ou seja, expressam o assunto de forma pessoal, de acordo com os próprios sentimentos, fazendo um recorte subjetivo e idealizado da escola da infância. O eu-lírico é o centro. Um exemplo é a estrofe a seguir:

Recorda-me também
A pequena escolinha
A professora amorosa
E eu sempre quietinha. ALST

2. Sentimentalismo: observamos que a relação estabelecida entre os educandos e a escola é sempre tecida de emoção. Os sentimentos como saudade, tristeza e desilusão são constantes em alguns trechos das poesias. Verifique nos versos abaixo:

Mas que saudade eu tenho dos tempos passados,
Da meiga professora de minha escola,
De uma cidade linda de ruas largas
Onde brincava feliz nas calçadas. GB

Saudade palavra triste

Que não rima com infância
Não rima nem com adulto,
Quem dirá com criança!

3- Egocentrismo: análise superficial do eu (subjetivismo), os versos dos poemas são voltados para o próprio *eu*, numa atitude narcisista, que pode ser verificada nos trechos seguintes:

Por isso fiquei com medo
E rápido pensei...
Se eu não ficar quieta
Levarei uma bronca
E posso ficar até careca. MB

“Enquanto ensinava aritmética,
Eu pensava em bonecas;
Enquanto lia a lição,
Sonhava com balão. ALST

Outra característica do Romantismo, encontrada nas poesias, diz respeito à fuga da realidade através do sonho ou à evasão que permeou várias expressões dos educandos, como por exemplo:

Lembrança, palavra doce
Esta, sim, rima com criança,
Me inspira os meus sonhos infantis
Repletos de paz e bonança (...)

(...) E assim continuava a aula
Adição, subtração,
Divisão, multiplicação,
E eu, sempre a sonhar:
Jardim com borboletas
Rosa em flor e botão.

Outra característica também do estilo romântico, refere-se ao poeta sofredor:

Não era má aluna
Apenas não compreendia
Que ao invés de sorrir e brincar
Precisava estudar
Dia, e noite noite e dia. ALST

Nestes versos, as autoras afirmam estar sofrendo por precisar estudar, e vêem a escola como local de sofrimento e trabalho contínuo.

Quando eu era pequenina
Ia para a escolinha,
Mas quando lá cheguei:
Logo me assustei.
O susto foi tão grande que até chorei
Mas me recuperei, pois a professorinha
Que era um professorão
Tinha uma cara tão feia, que espantava até ladrão. MB

Os versos acima transcritos retratam a visão que os educandos possuem da escola da infância como um local de sofrimento, de tristeza. O estudo é visto por eles como uma atividade cansativa, que despende esforços para realizar-se e não é aceito com alegria.

Nas representações, as brincadeiras infantis e a liberdade da própria infância, subpõem-se às regras, aos horários, à hierarquia escolar, aos compromissos, o que torna a escola um local de tortura, sofrimento e opressão.

O predomínio dessa visão, na representação dos discentes do CEFAM, advém do fato de que a estrutura escolar, apesar de ter passado por várias transformações em nível organizacional, não se modificou na sua essência. O que predomina até nossos dias é a

tendência tradicional e os princípios de obediência e autoritarismo da escola da infância. Esses educandos, que procuram o curso de formação de educador, vêm dessa escola autoritária e trazem consigo valores culturais que lhe são passados, apresentando, no início do trabalho no curso, resistência a mudanças.

As poesias selecionadas para análise, e identificadas como sendo as do estilo romântico, podem aqui ser verificadas na íntegra :

Ai que saudades?!

Saudade, palavra triste
Que não rima com infância,
Não rima nem com adulto,
Quem dirá com criança.

Lembrança, palavra doce,
Esta, sim, rima com criança
Me inspira os meus sonhos infantis
Repletos de paz e bonança.

Pobre professora!
Como se enganava.....
Não era tão encantadora,
Mas uma grande sonhadora.

Enquanto ensinava aritmética,
Eu pensava em bonecas;
Enquanto se lia a lição,



Sonhava com um balão.

E assim continuava a aula

Adição, subtração

Divisão, multiplicação,

E eu sempre a sonhar;

Jardim com borboleta,

rosa em flor e botão.

Não era má aluna

Apenas não compreendia

que ao invés de sorrir e brincar

precisava estudar

Dia e noite, noite e dia sem parar ! ALST

Escola

Quando eu era pequenina,

la para a escolinha,

Mas quando lá cheguei,

Logo me assustei.

O susto foi tão grande que até chorei,

Mas logo me recuperei, pois a professorinha,

Que era um professorão,

Tinha a cara tão feia, que espantava até ladrão

Por isso fiquei com medo

E rápido pensei ...

Se eu não ficar quieta,

Levarei uma bronca e posso ficar até careca

Que careca que nada, isso é só gozação,

Brincadeira da grossa, tudo pichação.

A verdade vai além disso
Ela era bela, mas muito amarela
e magra como uma berinjela
Mas, apesar de tudo, era donzela
Bonita, simpática e sorridente,
E, quando se irritava, gritava com a gente.

Chegou o fim do ano, foi aquela alegria.
Todos gritavam, pois amavam aquela tia.
Que saudade, que tristeza, todos ficaram quietos,
vendo todo o ano à mesa, mas por fim valeu a
pena
Valeu por tudo e por todos,
Pois essa alegria eu nunca vou esquecer
Vou levá-la comigo até morrer. MB

6.1.1 O pessimismo

Outro grupo de educandos retratou, em suas poesias, a escola representando um local opressor, assustador, causador de angústias e que significou ruptura da infância feliz para a etapa de seriedade e tristeza. Percebemos, pelas leituras dos poemas, que há um pessimismo muito grande na visão da escola. Essa visão negativa pode ser observada nas estrofes seguintes:

Meu Primeiro dia de aula

Os dias passam, anos se vão.

É chegado o tempo de firmar os pés no chão

Passos longos, passos curtos na estrada de chão

Pobre de mim que caminho com o coração na mão

Do portão avistei uma casa de tábuas com repartições

Ao entrar, sentei-me numa carteira de madeira, estava na solidão

Por todos os lados havia estranhos, senti-me um grão de areia, perdido na imensidão

Ah! como eu queria voltar para casa, ganhar liberdade e realidade do mundo, mas era em vão.

E era em vão, sim ficar ali sem estar com os pés no chão. O

Escola

As quatro paredes

Num mundo me colocava

E do meu mundo, do meu pensamento

E de tudo que eu era, me afastara.

Serei “tudo” o que queria ser, menos dono de meus pensamentos;

Serei tudo que quiserem que seja. LI

Saudades da infância escolar

Lembranças da estrada,

Do barulho de um sino,

Da correria das mãos,

Da minha agonia

E da multidão que, a cada

minuto, me exprimia;

Lembranças da sala de aula,
Por onde lugar onde corríamos para pegar o lugar
que seria meu durante um ano
Daqueles rostos assustados
E ao mesmo tempo apavorados

Lembranças da professora
Que, a cada segundo,
gritava exigindo silêncio e atenção
E que, a cada segundo, soltava um beliscão;

Lembro-me do recreio
Como uma distração
Diante daquela sala
Onde só existia escuridão;

Recreio esse, em que
roubava lanches
dos outros alunos
do período da manhã;

Da hora da saída
Que para mim era um alívio
Do martírio;

Em meio a tantas lembranças
Hoje penso: Como foram bons aqueles momentos
E aqueles acontecimentos

Mas como estamos em um mundo evolutivo,
Estou aqui hoje, levando essas lembranças como
um incentivo. PB

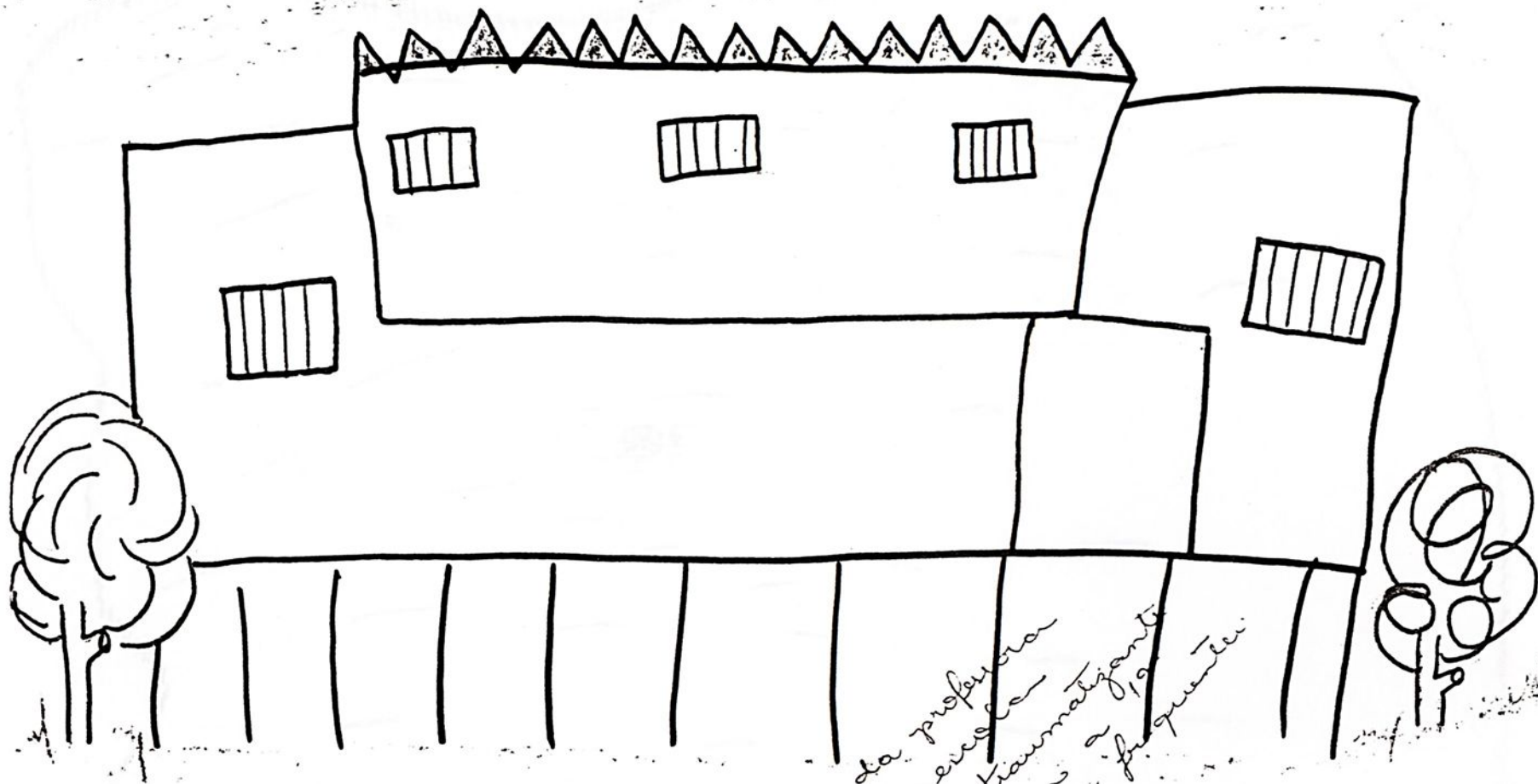


O grupo de educandos, cujas poesias foram acima transcritas, representa a escola de forma negativa e pessimista, apontando as falhas que ocorrem no interior da instituição escolar. Apesar disso, porém, apresentam muitas características da visão romântica.

Os desenhos apresentados a seguir fazem parte do trabalho de livre expressão realizado com os educandos, e exprimem o sentimento que possuem a respeito da escola. Não faz parte dos objetivos desta pesquisa analisar os desenhos dos educandos, eles possuem caráter ilustrativo e podemos compreendê-los também como forma de expressão.

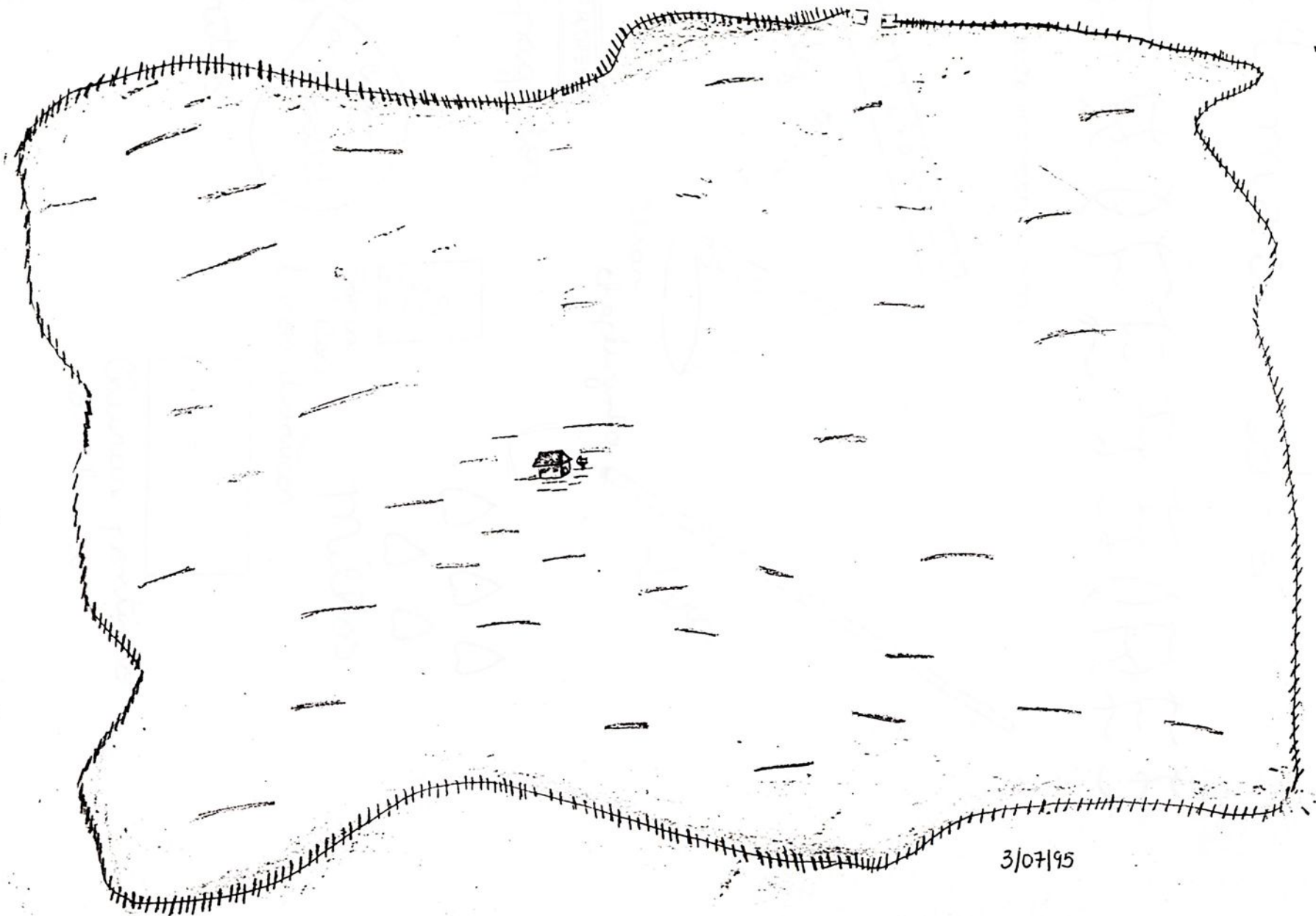
Observe, a seguir, as expressões artísticas acima referidas:





Privado
medo
praga da professora
e da escola
foi muito traumático
para mim a 19
escola que frequentei

31/07/95

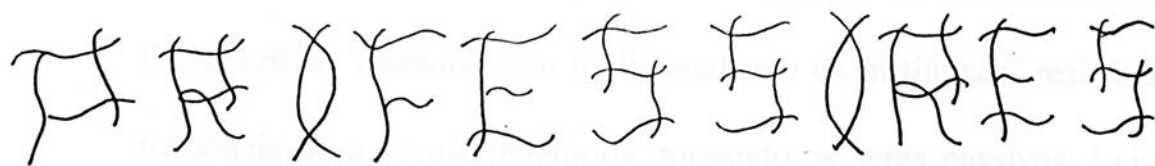


3/07/95

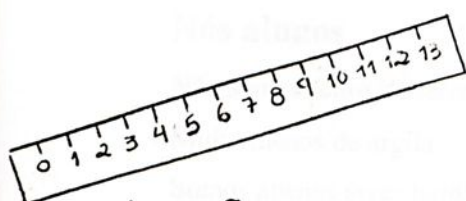
131



Armas dos



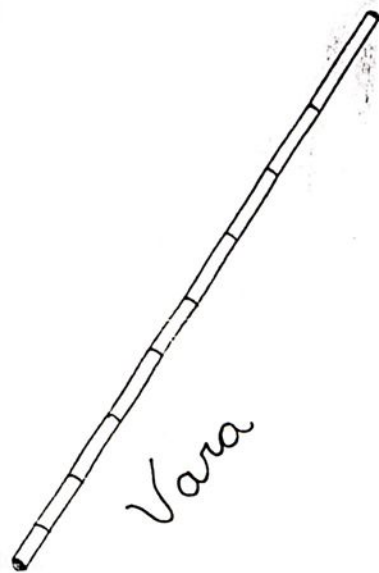
VISÃO PESSIMISTA DA ESCOLA:



Régua



Usar
chapéuzinho



Vara

PROFESSOR

Apagador



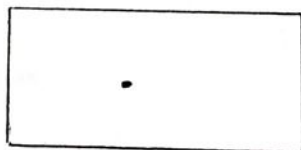
Cópia
dos
livros didáticos



Milhos



Gritos



Cheirar pontinho
na lousa

6.2 A contestação

Uma parcela pequena de educandos retratou a escola de forma crítica, opondo-se ao tradicionalismo da instituição, resistindo à tendência de a escola moldá-los, tornando-os seres passivos. Leia os versos abaixo e confirme esse fato:

Nós alunos

Não somos feitos de ferro
Muito menos de argila
Somos apenas seres humanos
Vivendo nossa infância querida.

Temos nossos defeitos;
Não podem moldar-nos como querem
Ignorando nossos direitos
E obrigando-nos a aceitar os erros que cometem.

Não somos todos iguais
Temos personalidade diferentes
Queremos exterminar com os professores
tradicionais

E seguir rumo em frente.
Como qualquer outra pessoa
Temos momentos de alegria e tristezas
De solidão e de companhia
E principalmente dúvidas e certezas

Não queremos apenas uma escola
Onde só existem exigências e opressão

Queremos um lugar organizado,
Mas que abra espaço para a diversão

Não queremos apenas um professor autoritário
ou permissivo

Queremos um professor democrático e acima de
tudo , nosso amigo;

Vivemos num mundo mutante
Que está sempre a mudar
Ele pede nosso auxílio
Para que possa se transformar

Mas é preciso uma nova geração
para que possa respirar.
Os mais velhos sempre tomando a frente,
Mas o mundo progrediu de repente
Hei, professor, podemos ajudar? DM

Percebemos, no poema anterior, nos trechos grifados, que o educando tem consciência crítica de que a escola tradicional é opressora e lhe impede a transformação. Por isso ela afirma precisar “exterminar” os professores tradicionais e autoritários, modificar o ambiente opressor, que insiste em querer moldá-los para poder adquirir, prazerosamente, o conhecimento. Essa poesia retrata a característica do jovem contestador, que não aceita opressão e deseja liberdade para construir seu caminho.

6.3 A escola representando aquisição de conhecimentos

Constatamos, em algumas expressões, a visão de que a escola representa local de conhecimento, onde será desenvolvido o saber. Essa visão de escola coincidiu com a visão do CEFAM como crescimento e desenvolvimento, o que será apresentado posteriormente.

Essa visão pode ser verificada nos poemas transcritos a seguir:

A Escola

Por mais que eu queira negar,
Por mais que eu tente fugir,
Por mais que eu queira mentir
Foi você, você que me ensinou
Tudo o que se foi e o que eu estou fazendo agora.

No início, eu não sabia nada, a não ser chorar
Tinha saudade de casa e vontade de brincar;
Mas você sempre dura e severa
Nem queria saber o que eu realmente era;
Você me fazia infeliz.

Para você eu era o ser mais burro,
o mais difícil de ensinar;
Mas mesmo assim, não quis parar;
Você sempre foi dura e fria até o fim;
E sempre dizia o que seria bom para
mim: ditados, contas, quebra-cabeça

e várias coisas mais;

Entregaram-me para você, sem me
perguntar nada e sem dizer o porquê;

Para mim esse era um caminho sem
fim

Que hoje faz parte de mim

E por tudo que eu sofri

Por tudo que chorei

Por tudo que apanhei

Hoje eu sei, qual o motivo de tanta
repressão que me fazia infeliz...

Pois eu precisava de tudo para che
gar até o fim. MA

Hoje, ao me recordar

Do primeiro dia de aula,

Começo a entender, que naquele dia,

Comecei a desenvolver o meu saber. SC

Bate o sinal, o sinal que mudaria todo o percurso
de minha vida, pelo resto dos meus dias;

A classe era gostosa, sentei-me na primeira
carteira, só esperando o professor me dar o sinal,
que ia me ajudar a aprender tudo o que para mim
era desconhecido. FL

Percebemos, no conteúdo das poesias transcritas, que há uma
tendência para enxergar a escola como instrumento de aquisição do
saber. Saber que, muitas vezes, é adquirido de forma imposta,
causando sofrimento e infelicidade. Além disso, a escola geralmente

não faz parte do mundo da criança e ensina conteúdos que não têm nenhum significado para ela. Como no trecho da poesia que diz:

Eu sentia falta de tudo, pois esse não era o meu mundo;

Mas você não estava nem aí,

Me falava de coisas que eu nunca vi,

Você me fazia infeliz...



Capítulo VI

O CEFAM aos olhos dos futuros educadores: A representação social do curso.

CEFAM ...? ? ?

“Uma porta aberta para a realidade”

“Caminho que nos leva à realização profissional”

“algo mais para eu vencer na vida”

“Caminho para o meu futuro”

Tomando como base as asserções encontradas nos depoimentos pessoais, nas atividades de reflexões e expressões artísticas dos educandos do projeto CEFAM, por meio do processo de *ancoragem e objetivação*¹, presentes nesse conjunto de conceitos, pudemos identificar, nas três dimensões, as representações que os educandos têm do curso. Segundo Moscovici, essa análise dimensional é de grande importância no estudo das representações. Em relação ao conteúdo e sentido, ele afirma:

¹ Objetivação é o processo que permite descobrir o aspecto icônico de uma idéia ou ser, significa parer o conceito com a imagem. O processo de ancoragem já foi explicado anteriormente.

“As três dimensões-informação, campo de representação ou imagem, atitude da representação social da psicanálise fornecem-nos uma panorâmica do seu conteúdo e do seu sentido. Pode-se formular legitimamente a questão da utilidade dessa análise dimensional. (Moscovici, 1978, p. 71)

As dimensões da representação que procuramos estabelecer em suas afirmações permitiram-nos identificar a visão que os educandos têm do curso em que estudam.

1-A Dimensão da Atitude

Observamos, nas afirmações dos futuros educadores, a presença predominante de uma atitude positiva em relação ao curso, expressa, em nível intelectual, e referente a: ampliação de conhecimentos, preparação para um futuro melhor, garantia de obter uma profissão e o desenvolvimento da consciência crítica. Apesar, disso, verificamos, em menor quantidade, atitude negativa no que se refere à aquisição de conhecimentos, considerados monótonos e cansativos. Algumas asserções positivas são:

O CEFAM representa para mim uma oportunidade de aprender mais e poder ensinar aos outros o que eu sei.

(1ª. série)

Com o curso CEFAM eu consigo uma grande fonte de conhecimento, aprendo mais sobre todos os assuntos para poder ensinar algum dia o que aprendi. (1ª. série)

O CEFAM representa a chave para um futuro melhor.

(2ª. série)

O curso representa mais ou menos o futuro, pois é um curso profissionalizante que eu poderei exercer futuramente.

(3ª. série)

O curso representa uma profissão., uma esperança de vida.

(4ª. série)

Representa o início de uma consciência crítica, de um desejo de ser educador

(3ª. série)

Representa uma nova descoberta, uma mudança muito grande em minha vida (...) Aprendi muito, e cresci bastante. Por tudo isso, o CEFAM é muito importante para mim, tem um grande significado em minha vida.

(3ª série)

A opção pela Representação Social como forma de análise das expressões dos educandos, deu-se porque percebemos, por meio de estudos, que a representação como uma das vias de apreensão do mundo, faz parte de fenômenos simbólicos, ou seja, de imagens que os indivíduos carregam na memória sobre impressões, sensações que os objetos ou pessoas deixaram em seus cérebros. Essas imagens, expressas em forma de opiniões, traduzem a posição e a ~~escala de~~

valores de um indivíduo ou coletividade a respeito de um objeto que, no caso da pesquisa, diz respeito ao próprio curso CEFAM.

Baseados nos depoimentos dos educandos quanto à visão que têm do CEFAM, pudemos perceber, também, que a maioria acredita que o curso representa ascensão social, melhoria de vida, chance de um futuro melhor, oportunidade de ter uma profissão e exercê-la. Essa maneira de enxergar a escola como escada para o sucesso já foi instrumento de reflexão crítica de autores, como Ceccon (1989) e sabemos, também, que essa concepção foi superada, pois o fato de freqüentar uma escola e obter um diploma não garante, atualmente, melhoria de vida. Sabemos que o sucesso está diretamente relacionado à estrutura e organização econômica da sociedade.

Como nossa sociedade se divide em classes sociais, há um verticalismo e um domínio de uma classe sobre outra, determinados pelo poder aquisitivo dos indivíduos ou grupos sociais. Quanto a isso, as Ciências Sociais têm realizado estudos, e alguns autores apresentam metáforas e expressões referentes à sociedade, as quais utilizaremos como base para reflexão. Como a metáfora de classes, Harry Pross (1989) afirma ser a nossa sociedade um edifício da sociedade humana

ou a imagem de uma escada da tradição bíblica.² Tanto em uma metáfora como na outra, acredito que a idéia de estratificação social permanece. Essa organização social, baseada em classes sociais, é responsável por vários problemas, inclusive as desigualdades sociais e econômicas.

2- A Dimensão Campo de Representação do CEFAM

Observando as *ancoragens* e modelos sociais, encontramos tanto nas proposições como nas expressões plásticas dos desenhos, as imagens do curso como: escada para o sucesso, escada a ser transposta, um caminho a ser trilhado, vencendo os obstáculos para ascender-se socialmente, uma árvore simbolizando o crescimento, objetos luminosos como sol, lâmpada, luz da sabedoria, porta aberta para o futuro, coração e sonhos. Nas imagens mais constantes, o curso é uma escada e um caminho, e as menos constantes são as imagens de coração e sonhos. Observe, a seguir, os depoimentos que traduzem essas representações:

² Na tradição bíblica (Gênesis 28,10) Jacob viu uma escada celestial quando ia de Beerseba a Harán, depois a martir cartaginense teve a visão de uma escada vertical, alta e estreita que ia para o céu. Ao pé da escada havia um dragão.



I- O CEFAM como escada, caminho para o sucesso.

Representa uma parte de minha vida, um obstáculo a ser enfrentado, um empurrão para o futuro. CI (2ª série)

É a imagem de que eu vou conseguir realizar meus sonhos profissionais, porque ele está me dando uma base para continuar meus estudos.

(1ª série)

O CEFAM representou um degrau a mais na minha escada (escola), carregando uma malinha (conhecimento)-pesada. O CEFAM foi uma coisa que eu acho que não vai haver igual, porque a faculdade, às vezes, é repetitiva, e eu já estudei quase tudo no CEFAM. Eu me lembro do curso com carinho, o curso mexeu com nossa emoção. (2ª série)

Representa uma escada
(1ª. série)

O caminho para a realização de um sonho.

(3ª. série)

Representa uma porta, um caminho, uma expectativa de vida no futuro, o desejo de ingressar na faculdade.

(3ª. série)

O CEFAM está representando uma coisa boa, pois estou abrindo as portas para um futuro melhor. (3ª série)

O curso representa uma profissão, uma esperança de vida. (4ª série)

Representa um curso pelo qual poderei arrumar um bom emprego, apesar dos professores serem muito humilhados. (4ª. série)

Uma chance de vencer na vida, fazendo o
de que eu gosto, realizando o meu sonho. (2ª. série)

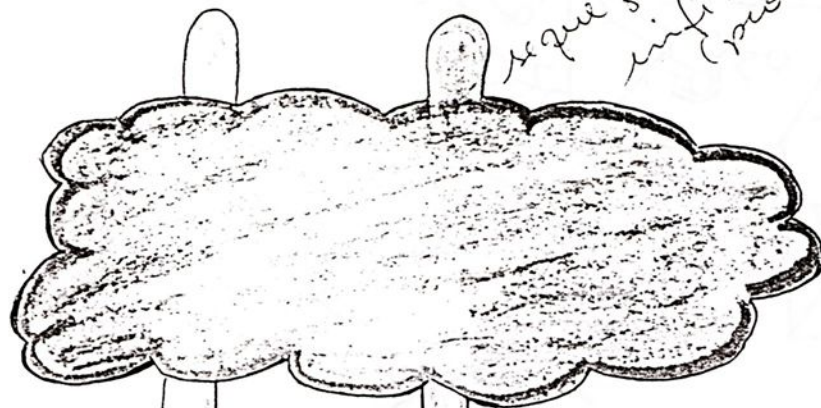
A representação desse grupo de educandos quanto ao CEFAM reflete, no Campo da Representação, a imagem de que o curso é representado por eles como uma “escada” que conduz a um andar superior, um caminho para melhoria de vida, a aquisição de conhecimentos para conseguir um melhor emprego e, conseqüentemente, melhores salários. Esperam que o CEFAM seja essa “escada”, por isso, depositam nele toda a esperança, fato que pode ser verificado também nas expressões plásticas dos educandos.

Verifique os desenhos dos educandos citados acima, a seguir:



escola = ESCADA
p/ a vida

seque para o
infinito
(processo)



→ Aqui
onde
eu estou

→ Males etc.
consequências

→ CEFAM

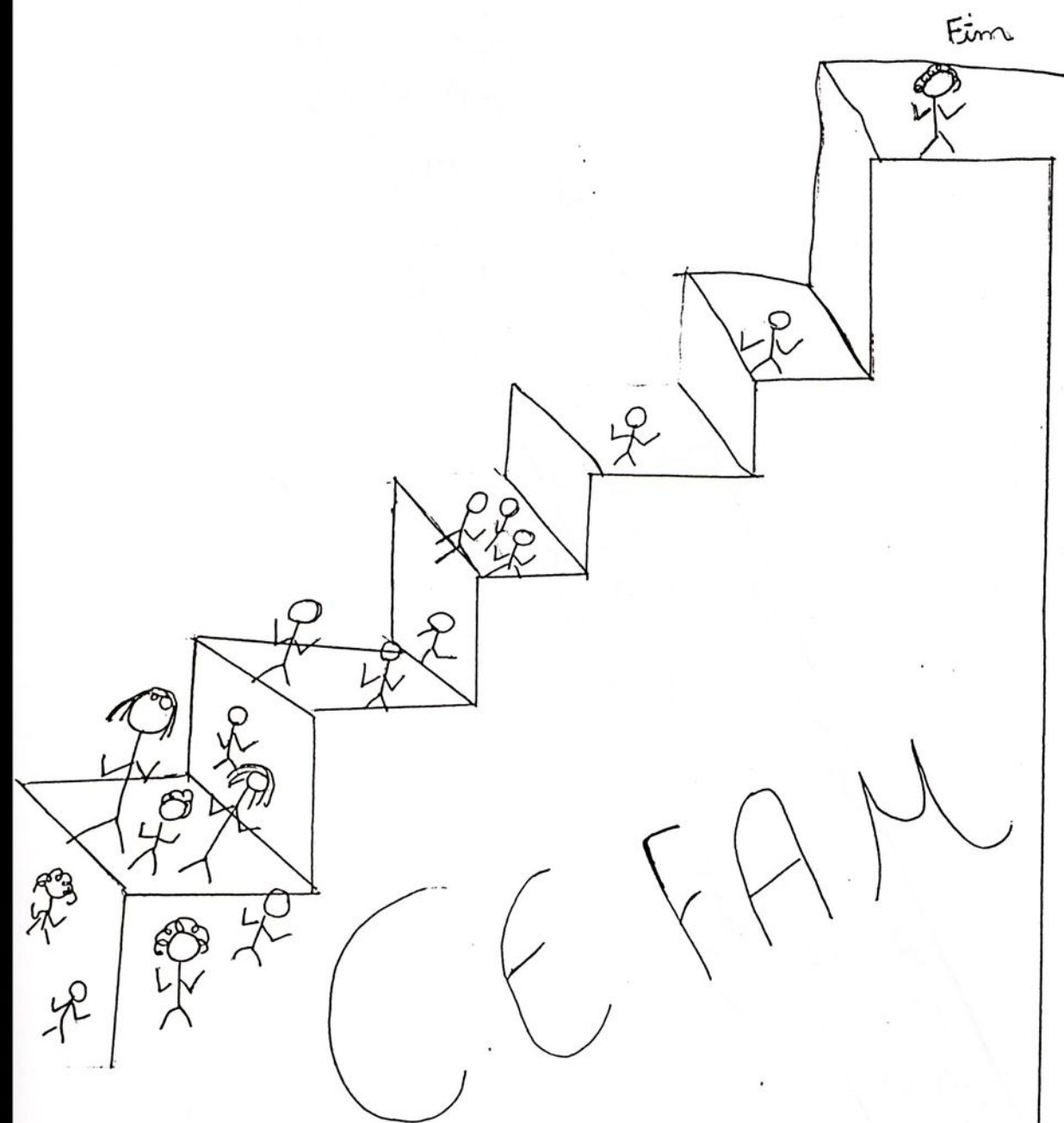
→ 5ª a 8ª série

→ 1ª a 4ª série

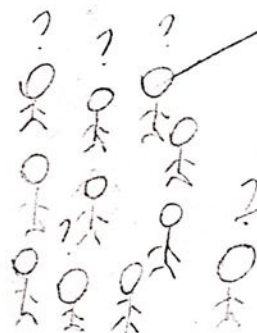
→ pré-escola

cores: verde esperança

28/8/95



CERAM



1^a ano

2^a ano

3^a ano

4^a ano

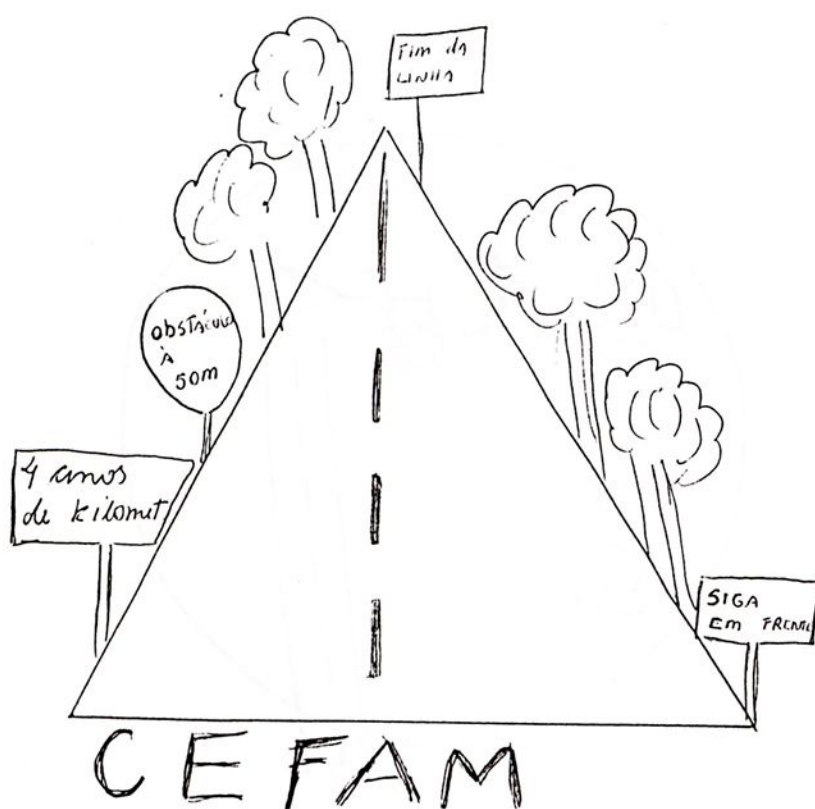
DINOMIA

ESCOLA

PROFESSOR

3: B.

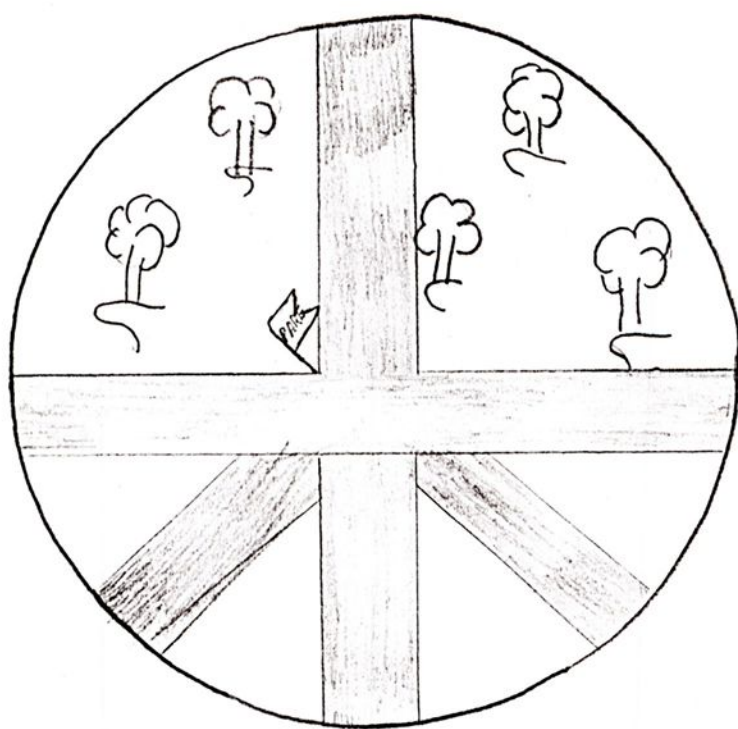
CEFAM.



Uma estrada que acaba sem derreger seu
veículo como quer.

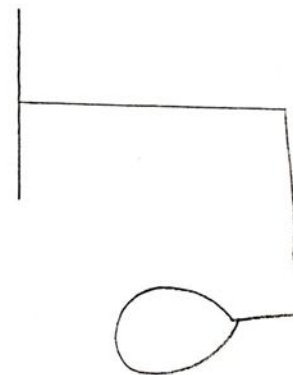
14/05/97

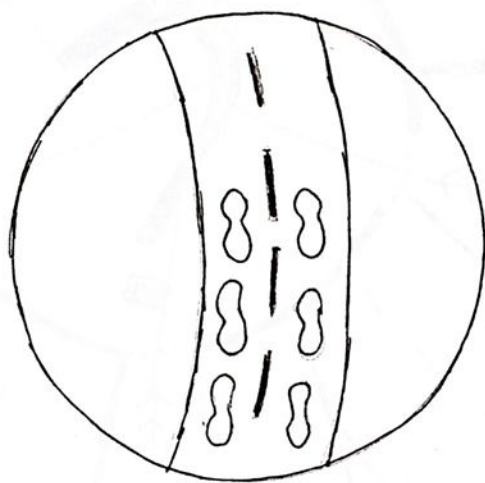




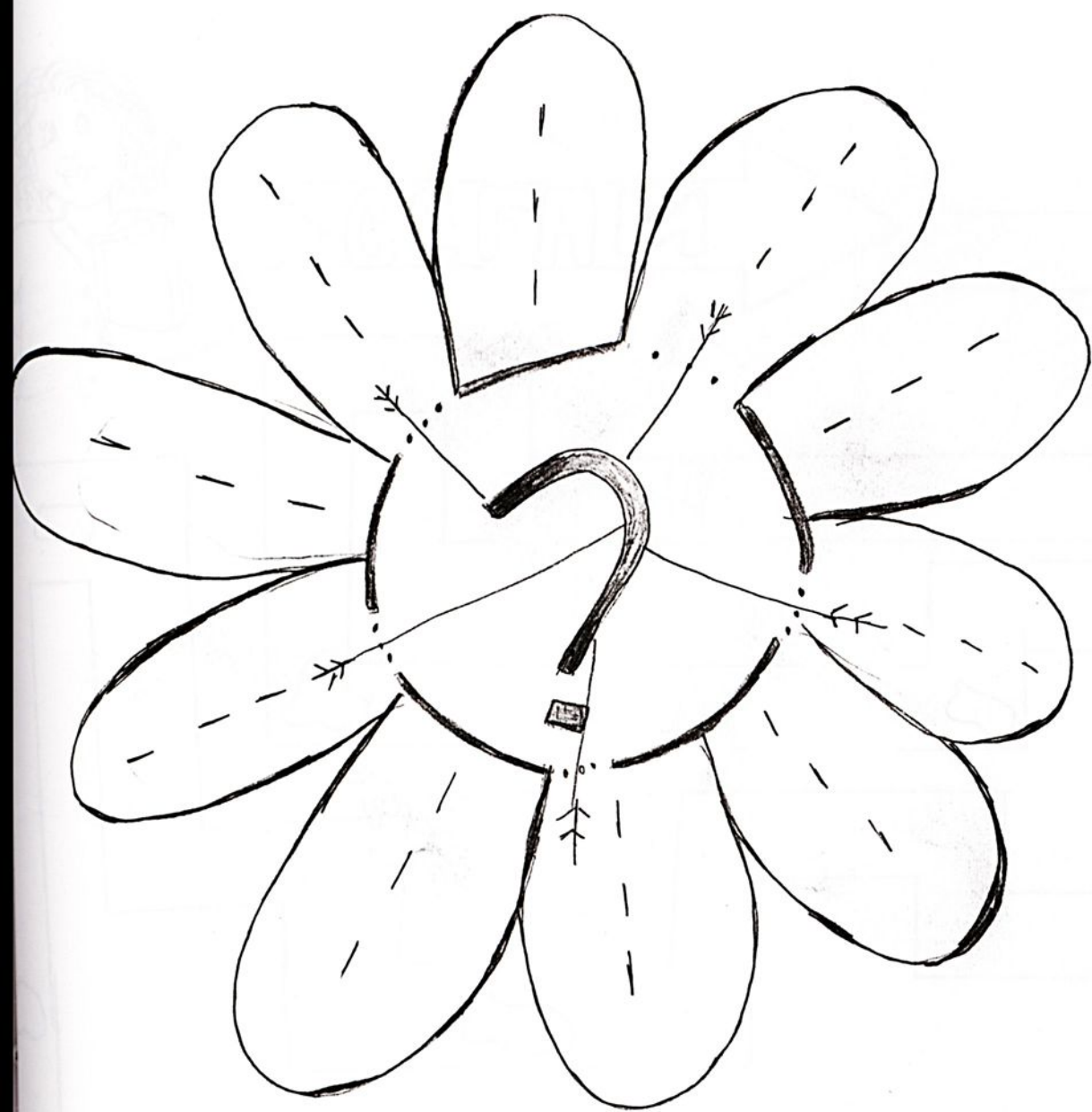
Quando entrarmos no CEFAM começamos um novo caminho, mas quando acabarmos o curso já estamos seguindo o mesmo caminho, pois a vida de um professor não é fácil, assim qual que escolhermos um outro caminho que nos possa trazer mais estabilidade.

caminho p/ Força.

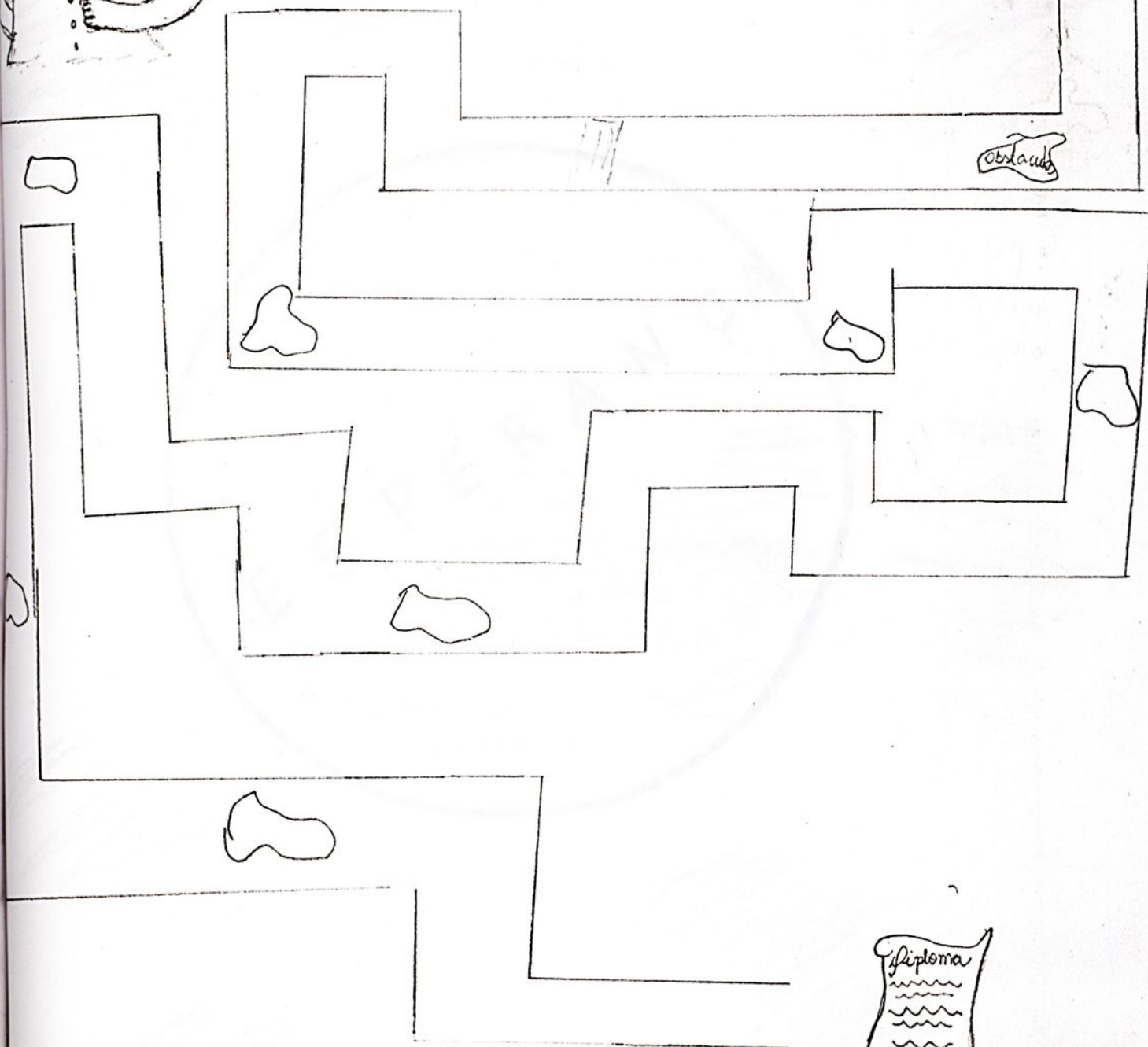




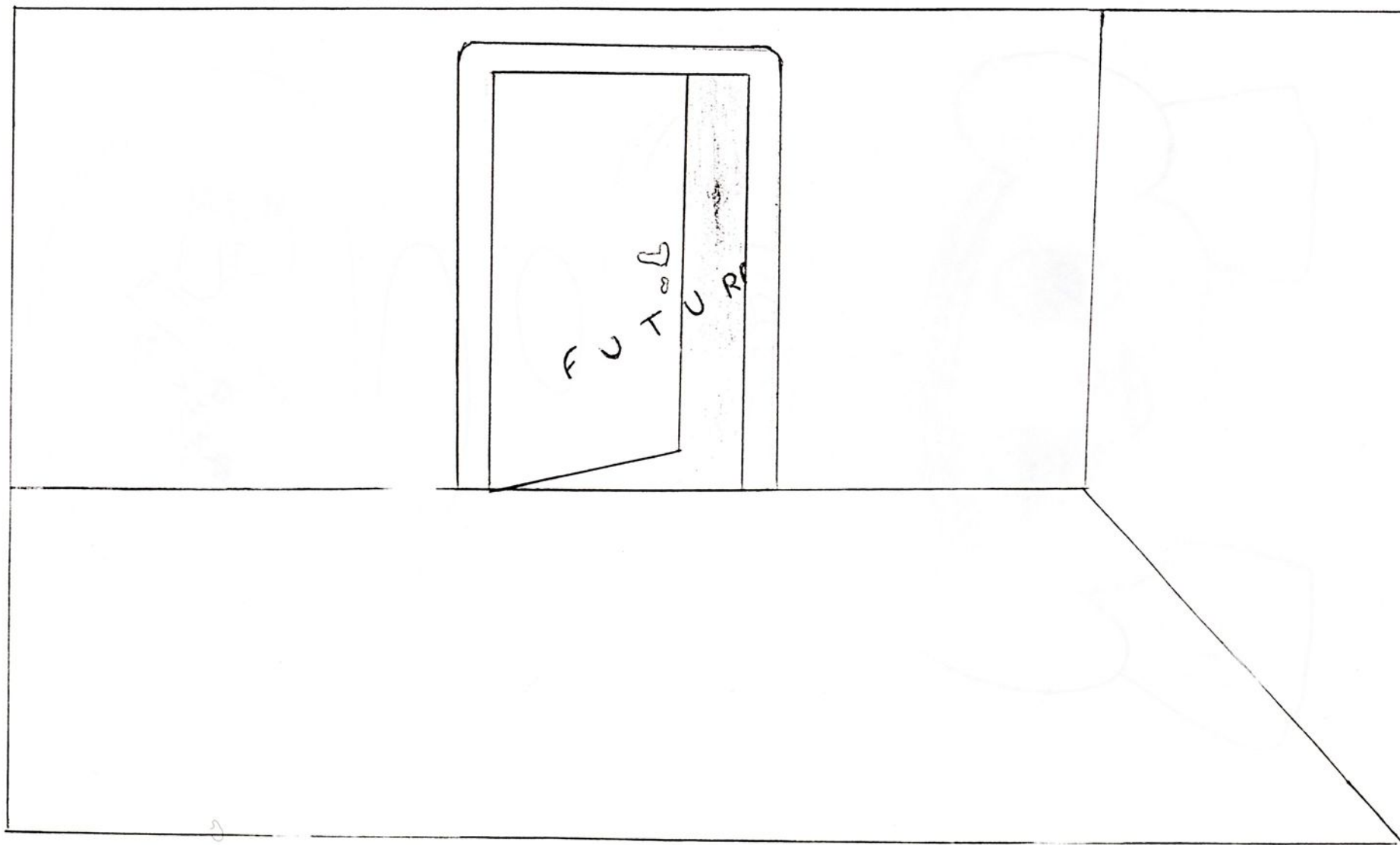
O símbolo mostra que o CEFAM é um caminho pela qual a gente está andando e o final dele só dependerá de nós.

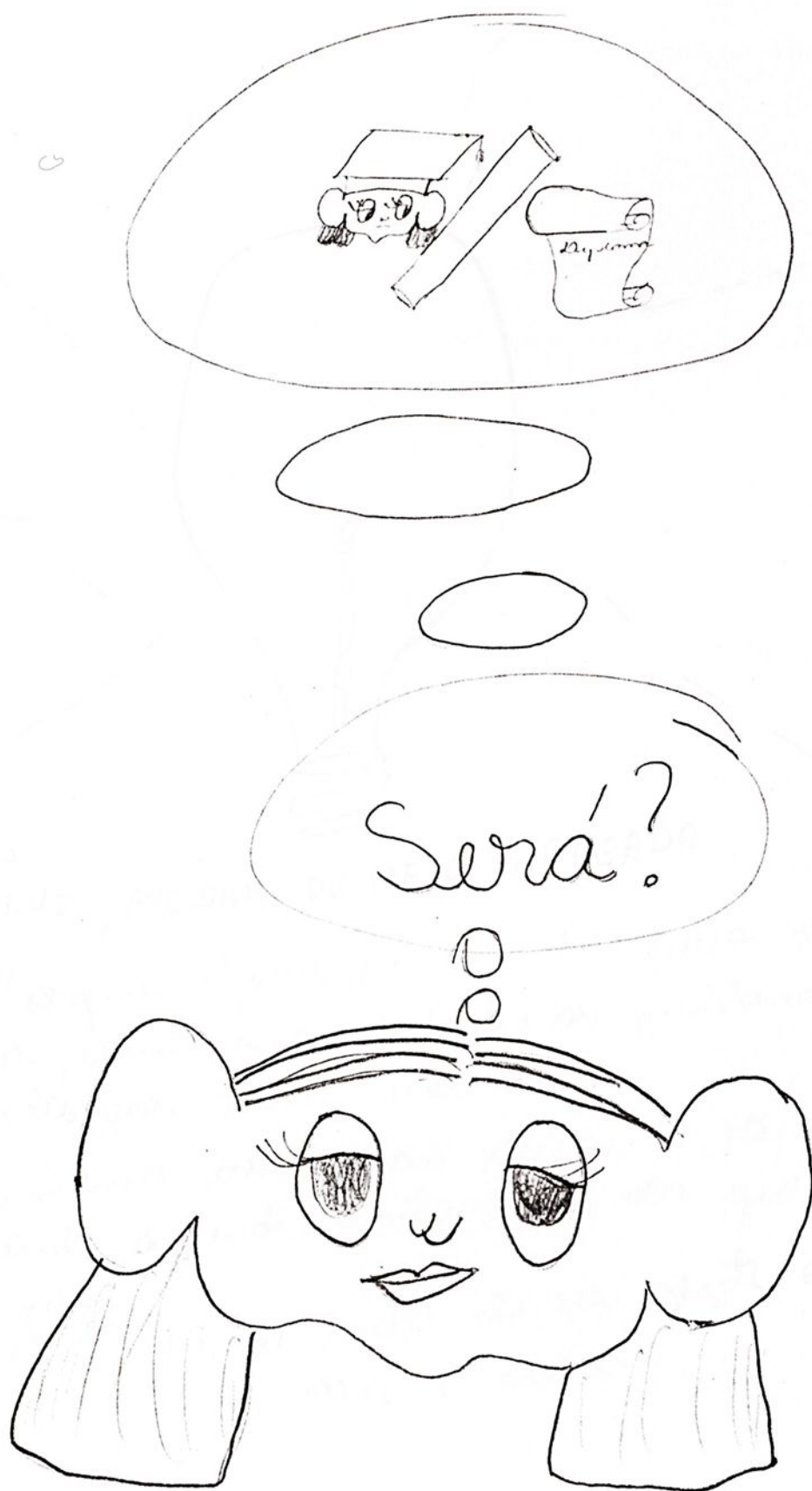


Um curso bom que abre muitos caminhos, deixando você saber o caminho a seguir. Embora seja um curso bom, gera muita rivalidade entre classes, causadas muitas vezes pelos professores.

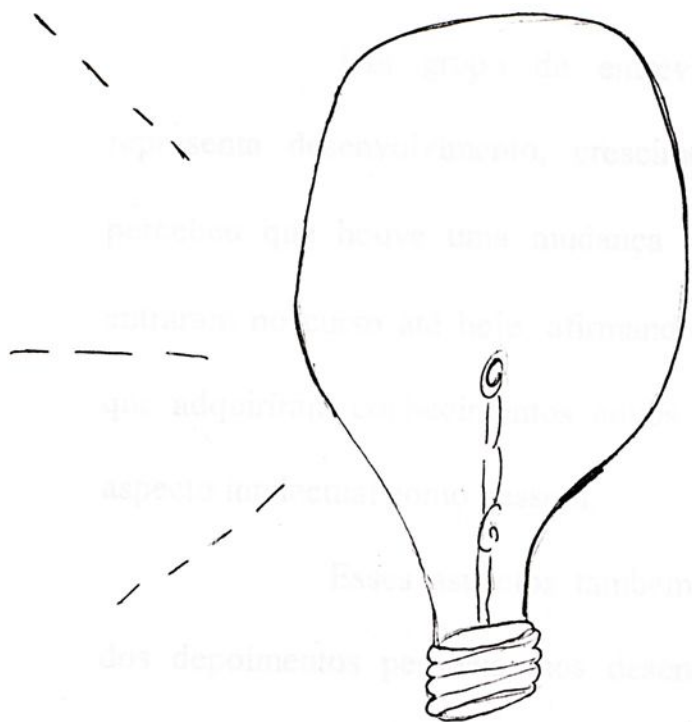








23.10 95



UMA LUZ, APESAR DE MEIO APAGADA

Porque alguns pontos do curso deixam
desjazar, como a qualidade dos problemas
apresentados por todos nós.

mas, mesmo assim não deixou de ser um
curso onde aprendi muito mais do que pode-
ria esperar.

Aprender antes de tudo de ser gente que
pensa, aprende, vive e cria.

II- O CEFAM como instrumento de crescimento e desenvolvimento da consciência crítica

Um grupo de entrevistados acredita que o curso representa desenvolvimento, crescimento, consciência crítica, pois percebeu que houve uma mudança interior desde o momento que entraram no curso até hoje, afirmando, na dimensão da informação, que adquiriram conhecimentos novos e cresceram bastante tanto no aspecto intelectual como pessoal.

Esses aspectos também estão presentes nas respostas dos depoimentos pessoais, nos desenhos referentes às expectativas quanto ao curso e à realidade atual e no que diz respeito à representação que têm do mesmo. Essas representações do curso poderão ser verificadas nos trechos transcritos abaixo:

O CEFAM representa uma coisa séria, e deve ser levado de maneira normal e certo. Aqui conseguimos, a meu ver, um pouco de maturidade e mais conhecimento do mundo e de nós mesmos.
(1ª. Série)

Desde que eu entrei no curso, mudei muito "abriu minha cabeça", porque antes eu era muito quieta, agora participo mais; antes eu aceitava tudo, agora eu questiono, procuro saber o porquê. (3ª.

série)

Uma grande fonte de aprendizado. (1ª. série)

Uma grande fonte de conhecimentos, aprendo mais sobre todos os assuntos para poder ensinar, algum dia, tudo o que aprendi. (2ª. série)

Foi uma experiência nova para mim, eu tive que me desempenhar muito mais, tive que estudar muito, e o relacionamento com meus amigos foi diferente (...)...tive que melhorar muito. Por conviver, mais tempo, com as pessoas modifiquei minha vida, tive que ser mais maleável, aprendi muitas coisas que, no curso regular, não teria condições de aprender... (3ª. série)

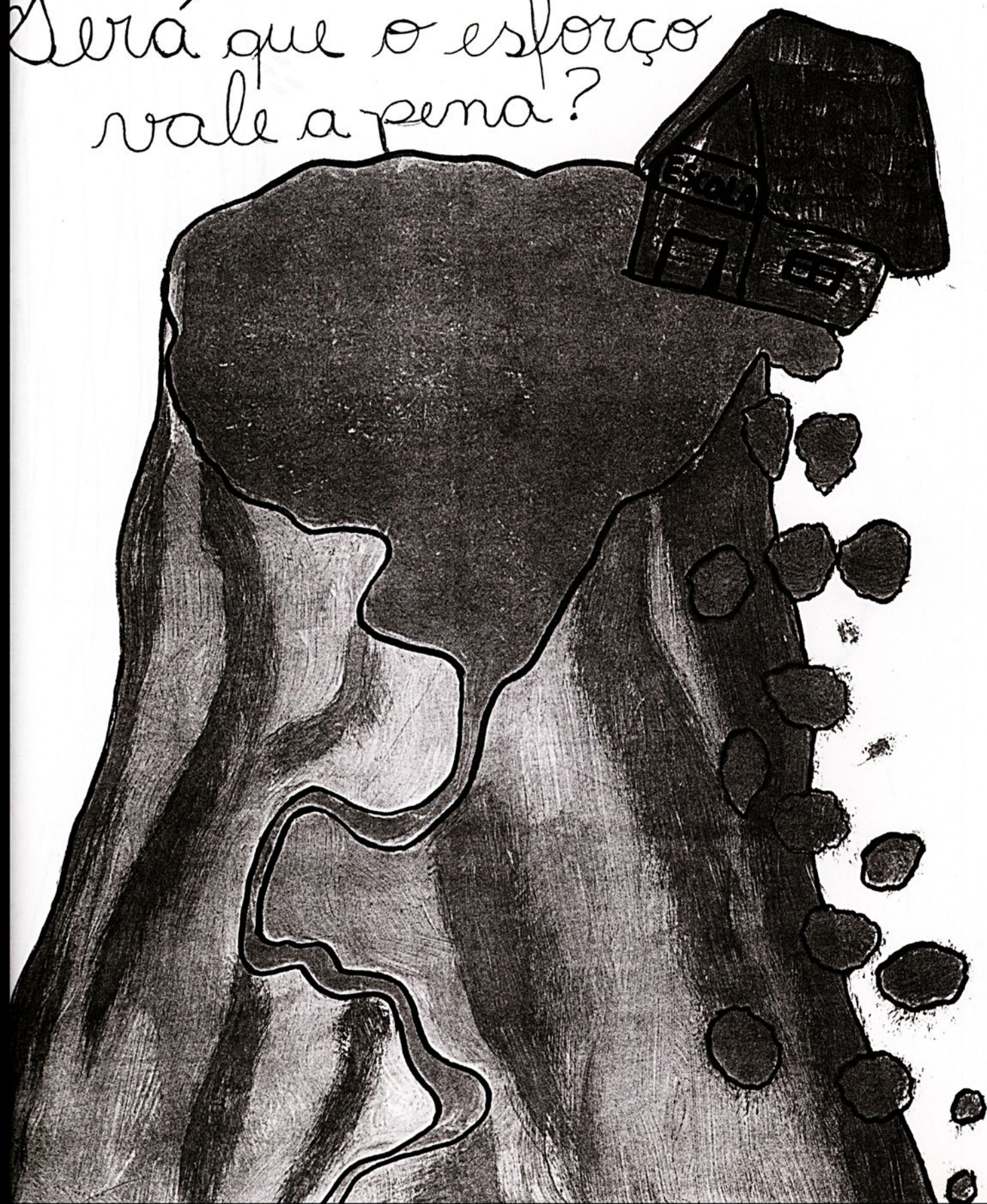
O CEFAM foi responsável pelo que sou hoje; acredito ter tido uma boa formação. Foi "jóia" eu estudar lá, pelos professores, pelos amigos. Isso vai ser eterno, sabe... (2ª. Turma)

(...) Houve muita briga, mas também crescimento; acho que foi mais importante, a abertura de visão de mundo : "- Olha ! o mundo não é essa coisinha que vocês estão vendo... As pessoas não são como vocês estão vendo. (1ª. turma)

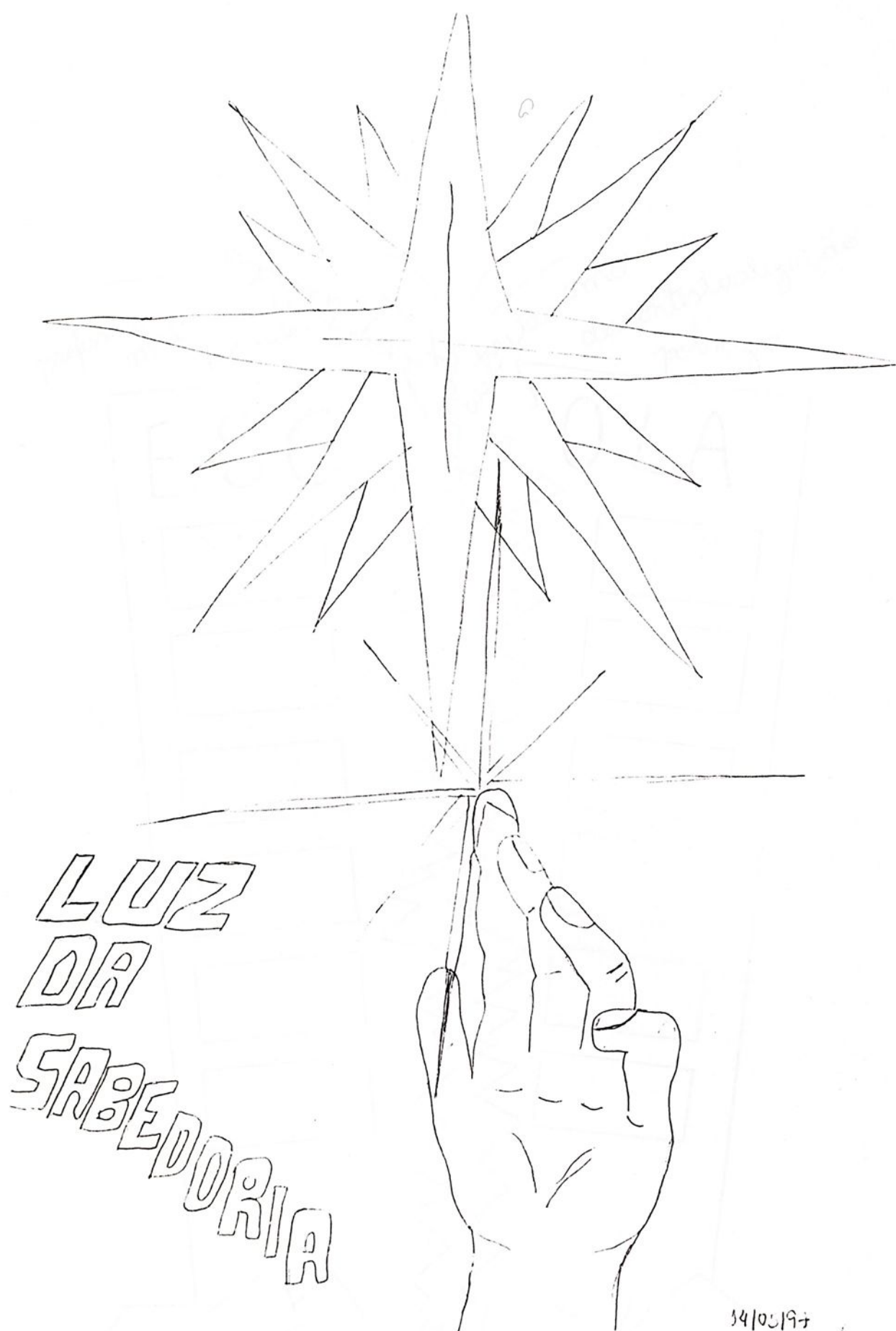
Olha, é um curso bom, passa bastante coisa para a gente; é diferente daquilo que a gente imaginava, pois exige do aluno bastante atenção, disponibilidade para fazer trabalhos. Curso muito bom. A visão que tenho hoje é que está ajudando muito em minha vida. Se e não chegar a ser professora, ajudou muito. (2ª. Série)

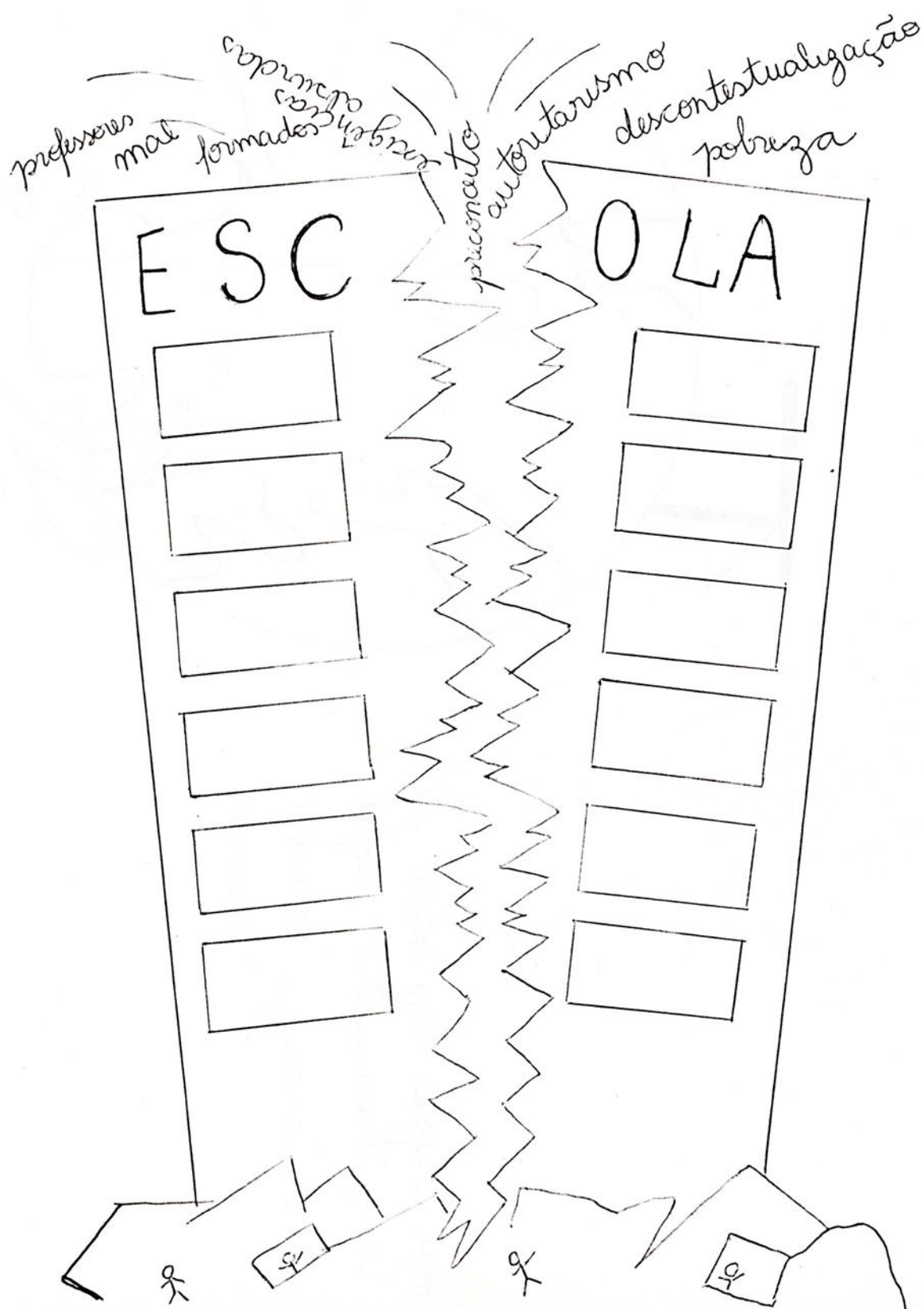
Observe esses aspectos comentados, nas expressões por meio de desenhos apresentados a seguir:

Será que o esforço
vale a pena?







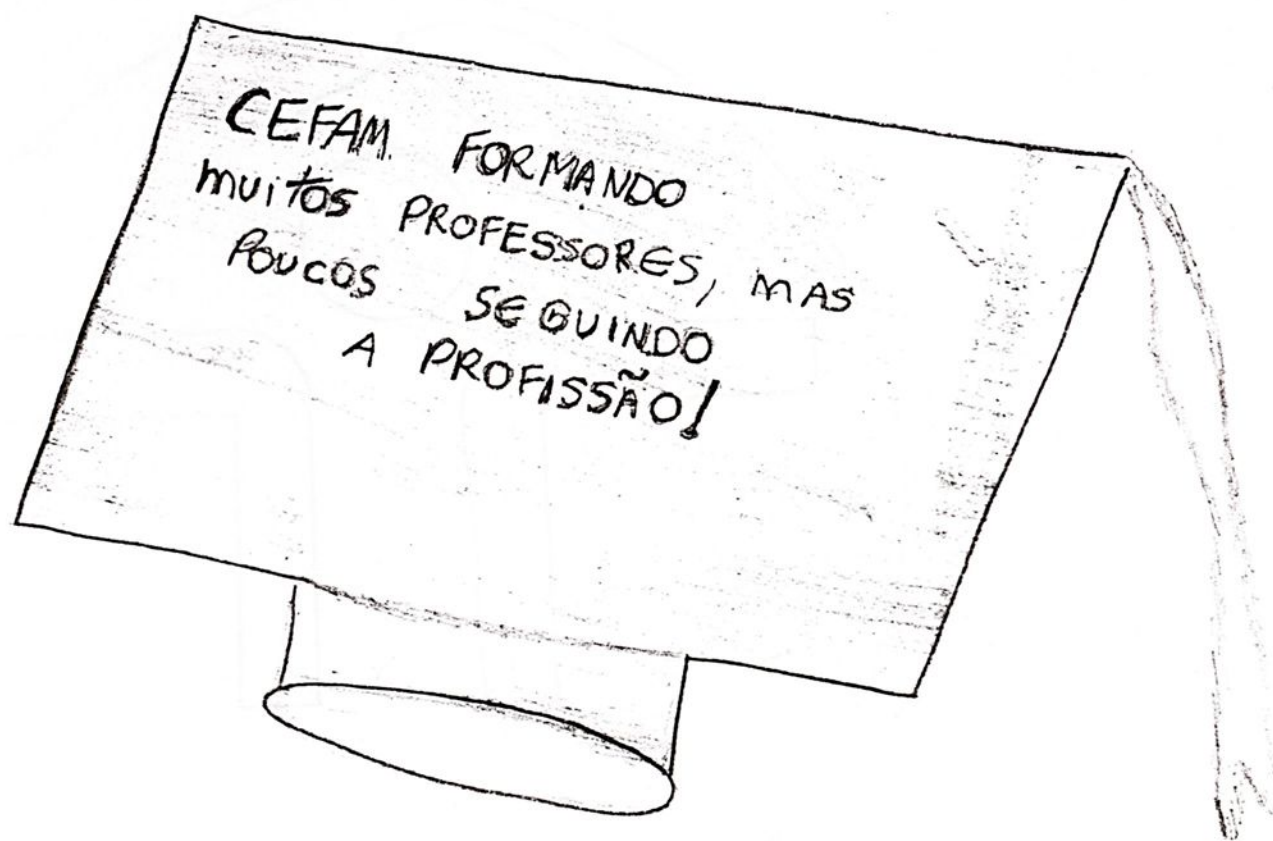




"A mão que segura um
lápis, futuramente, a
mesma segurará o
mundo"

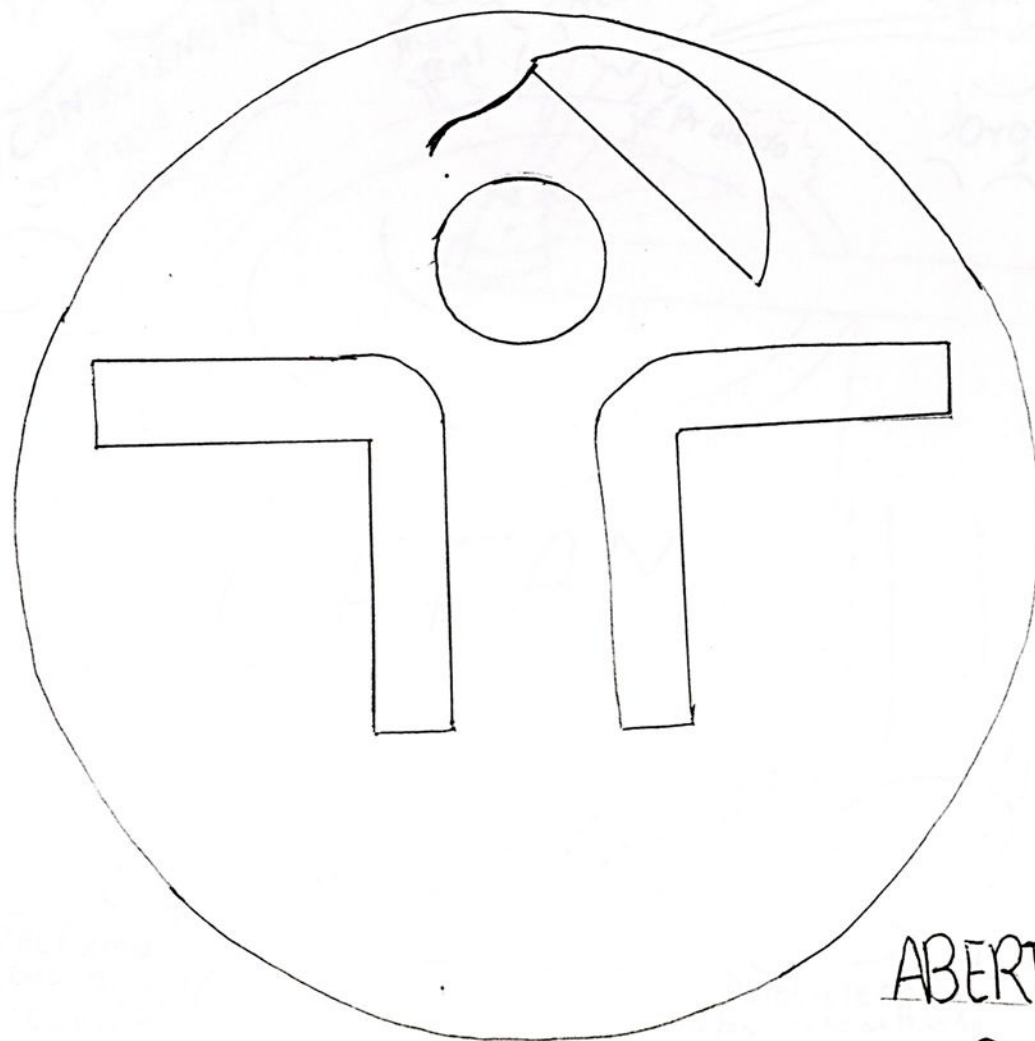


CEFAM
O Sol de um novo
dia. O futuro está em nossas
mãos

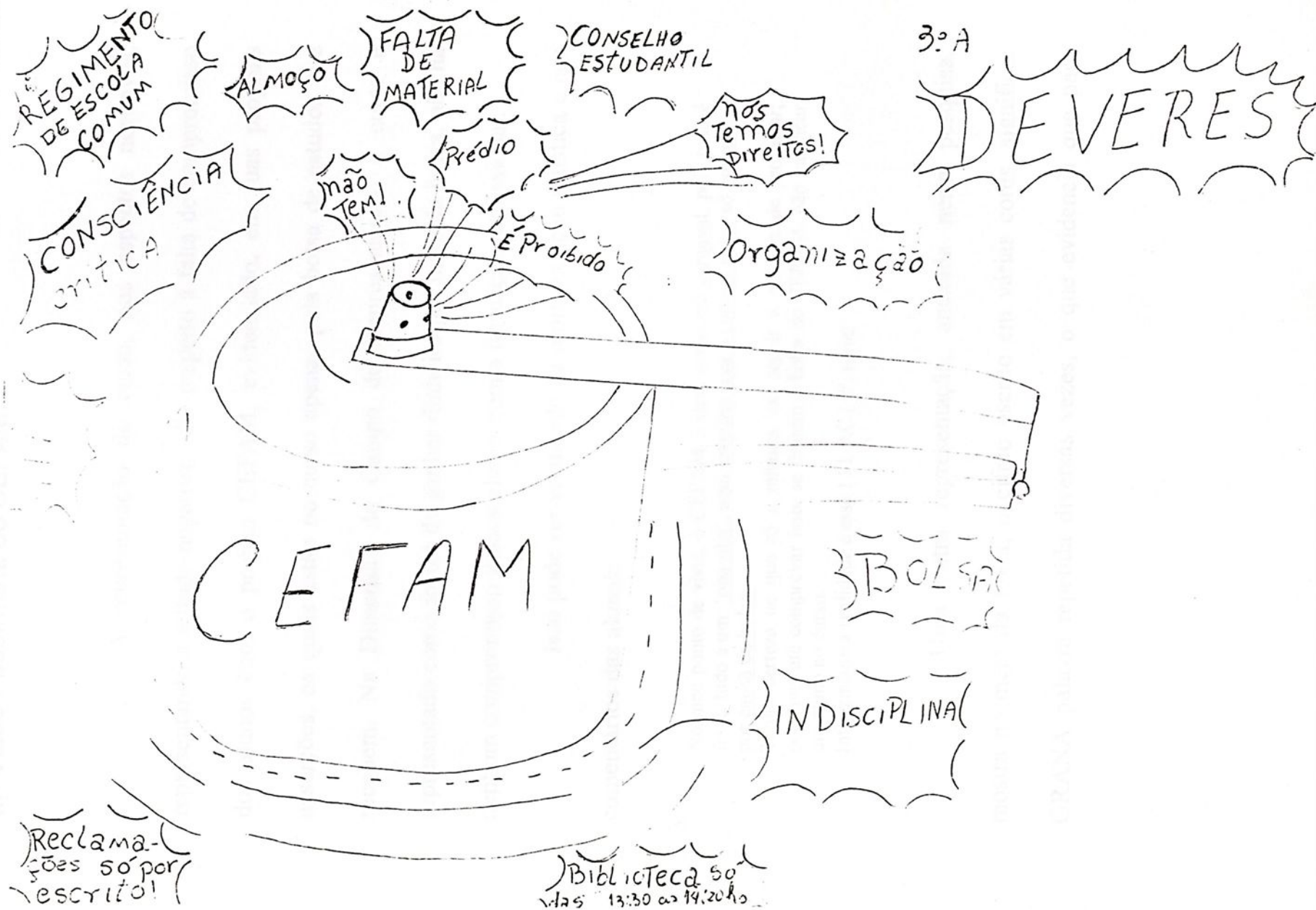


ABERTO ÀS DESCOBERTAS
E CONHECIMENTO

16/11/95



ABERTO Á DESCOBERTAS
E CONHECIMENTO.



III- Visão Pessimista do CEFAM.

A representação do curso, nos aspectos negativos, representando a atitude negativa, diz respeito à falta de compromisso dos alunos com o projeto CEFAM, evidenciado, em suas próprias asserções, os quais estão no curso apenas pela bolsa de estudos que recebem. Na Dimensão do Campo de Representação, o curso é representado como forma de ganhar dinheiro por meio da bolsa, não há nenhum compromisso desses alunos com a formação profissional.

Isso pode ser verificado na representação artística e nos comentários das alunas:

No meu ponto de vista, o CEFAM é visto como um carnaval, pois tudo é festa, tudo é um 'oba-oba', aqui ninguém leva o curso a sério, só estão aqui por causa da bolsa.

Tenho certeza de que só a minoria vai seguir a carreira de professor; podemos até comprovar isso, se tirarem a bolsa do CEFAM, não vai ficar um aluno no curso.

Infelizmente a realidade é essa !!! AC (2ª. série)

Uma outra representação, anexada nesta pesquisa, mostra no meio da folha, o cifrão escrito em várias cores, significa: GRANA palavra repetida diversas vezes, o que evidencia que para

esses alunos o curso representa apenas a bolsa de estudos que recebem todo mês; não têm eles nenhum compromisso com os objetivos do curso.

A representação seguinte também faz parte da visão pessimista do curso e foi expressa por outra aluna da 2ª. série do curso, em 1995.

?

“CEFAM”... Muitos alunos e professores não sabem o que vieram fazer aqui. EL (2ª. série)

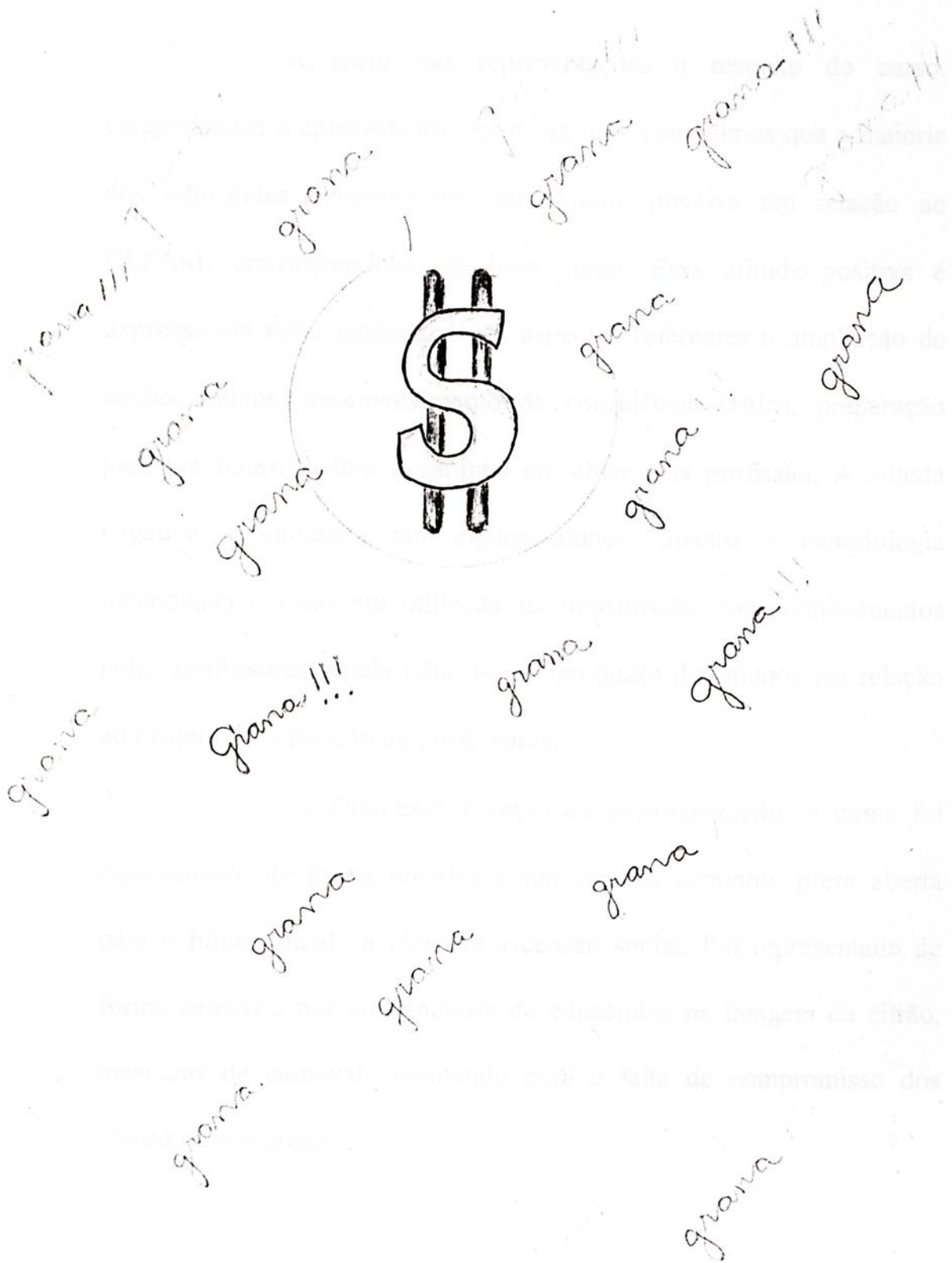
Observe as expressões artísticas dos educandos as quais revelam essa visão:

CE FAM É FESTA

172



23/10/95



A partir das representações a respeito do curso, categorizadas e apresentadas nesse capítulo, concluímos que a maioria dos educandos demonstraram ter *Atitude* positiva em relação ao CEFAM, considerando-o um bom curso. Essa atitude positiva é expressa em nível intelectual nos aspectos referentes a ampliação de conhecimentos, desenvolvimento da consciência crítica, preparação para um futuro melhor e garantia em obter uma profissão. A atitude negativa é apontada por alguns alunos, quanto a metodologia inadequada e massante utilizada na transmissão dos conhecimentos pelos professores e pela falta de compromisso dos alunos em relação ao projeto de formação de professores.

Na *Dimensão Campo da Representação*, o curso foi representado de forma positiva como escada, caminho, porta aberta para o futuro, dando a idéia de ascensão social. Foi representado de forma negativa, por uma minoria de educandos na imagem de cifrão, máscaras de carnaval, apontando para a falta de compromisso dos alunos com o projeto.



Capítulo VII

O perfil dos professores do CEFAM na visão dos educandos.

Por acreditarmos que a aprendizagem significativa e formal adquirida, em nossa vida, tem sempre uma pessoa como modelo, que, no período escolar, são os professores, detectamos por meio de questionários e poemas, as concepções que os educandos têm a respeito dos professores da infância e os do CEFAM. Utilizamos para isso análise nas *Dimensões da representação* do professor.

As mais freqüentes das três dimensões, segundo Moscovici (1978), é a da Atitude, já que a representação se constitui a partir da atitude do sujeito. A Dimensão da Atitude corresponde aos “vínculos que se estabelecem em torno do objeto traduzindo escolhas, experiências e valores” (Moscovici, 1978, p. 63). É uma “tomada direta de posição” do sujeito em relação ao objeto da representação, implicando um “juízo de valor” e qualificação positiva, negativa, ou posição neutra (Moscovici, 1978, p.70). Vala (Rangel, 1993, p.94) acrescenta que as Atitudes constituem a dimensão avaliativa, em que se formulam os “juízos sobre o meio”.

A *Dimensão da Informação* corresponde à organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social. Essa dimensão é considerada por Moscovici (1978, p.34-35) como organização em “temas”, de acordo com o conteúdo das “asserções” ou “afirmações” dos sujeitos, colhidas em “pesquisa de opiniões”. Podemos dizer que os educandos investigados têm um grande conhecimento dos professores, já que conviveram com eles desde a infância até hoje.

Na Dimensão da Representação Social, *Campo de representação*, destaca-se a noção de *imagem* que se dá pelo processo de objetivação, compreendendo a descoberta do valor icônico de uma idéia ou ser, pareando o conceito com a imagem. A esse respeito, Moscovici (1978, p. 69) afirma:

(...) “campo de representação” remete-nos à idéia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação.

É nessas três dimensões que analisaremos as respostas dos educandos. A análise das representações se dará também pela identificação dos *temas* mais freqüentes nas asserções dos educandos, apresentando-se como perspectiva de análise do conteúdo das

representações. Como afirma Moscovici citado por Leme (1989, p.30)
“ ... Representação é basicamente um processo de classificação e nomeação, um método de estabelecer relações entre categorias e rótulos”.

1- Das Dimensões da Representação dos educandos do CEFAM quanto aos professores

Apresentamos neste capítulo, os resultados das análises desenvolvidas com relação às Representações dos educandos quanto às características e perfil dos professores do CEFAM.

1.1 A Dimensão da Atitude

Observamos, nas afirmações dos educandos, quanto à sua posição em relação ao professor, a presença de três tipos de professor, classificados, quanto à forma de relacionamento com os alunos e prática pedagógica, em: tradicionais, construtivistas e descompromissados. Os tradicionais foram caracterizados como autoritários e rígidos. Os construtivistas, considerando-se o relacionamento com a classe, foram tachados de democráticos e

amigos; quanto ao aspecto pedagógico, como profissionais abertos a novas descobertas, uma vez que utilizam estratégias diferentes para ministrar as aulas. O professor descompromissado com o curso é aquele que não ministra bem as aulas e não se preocupa muito em exercer com eficiência o seu papel. Observe a categorização dos professores nas expressões dos educandos:

Na minha opinião e na da classe, há dois tipos de professores: autoritário e construtivista. Os autoritários sempre seguindo as regras impostas. Se, se sai um pouquinho, ele dá aquela bronca, está sempre ali, seguindo o que a direção manda, sem fazer nada de diferente, pois se lhe tirar o livro ele não dá aula. Os construtivistas são bons, eles dão aula de maneira diferente, não ficam naquela matéria teórica, dão atividades e mostram os objetivos das mesmas. FM 7 (1994)

Professor tradicional é aquele que despeja os conteúdos, e que nós 'vomitamos' nas avaliações. Professor democrático (construtivistas), aquele que parte do conhecimento do aluno. Prefiro este último. Ca (1995)

Alguns professores se destacam pela responsabilidade que têm pelo curso e pelo incentivo que passam para a gente ... Nós

tivemos professores ótimos, mas acho que nos encontramos em defasagem. Poucos professores que restaram são bons. Temos então: professores autoritários; professores que não estão nem aí, não dão aula direito, chegam lá passam “aquilo”, e não têm respeito por nós; professores compromissados, a minoria, mas são responsáveis, repensam a maneira de dar aula, são professores que estão repensando todos os dias. Mx2 (1994)

Alguns são ‘legais’, amigos e conseguem passar as coisas “numa boa”; agora outros são da época da palmatória, ou seja, eles se consideram sábios, enquanto o aluno é considerado burro. MF (1993)

Os professores, na maioria, são bons, mas alguns são péssimos. Os professores ruins são os mais autoritários. Gostaria de que eles fossem mais liberais, mais humanos com a gente. La (1995)

Os professores do CEFAM diferenciam-se dos demais pela competência, pois eles tentam passar o que sabem para a gente, não deixam a aula entediante. Eu considero bons alguns professores. Se assim não fosse, eu não teria aprendido tanto. LS 4 (1994).



As asserções dos educandos, quanto à Dimensão da atitude, revelam, em sua maioria, atitude valorativa positiva em relação aos professores do CEFAM. Há predominância de idéias que expressam atitude positiva em relação às habilidades de ensino, destacando-se a competência; nas habilidades de relacionamento com os alunos, são democráticos os docentes. Percebemos atitude negativa na minoria das asserções, referentes aos aspectos metodológicos assumidos por alguns professores, na transmissão dos conhecimentos. Apontaram, também, relacionamento autoritário com a classe.

Verificamos, ainda, nessa dimensão, a habilidade de relações humanas, referentes às idéias de amizade, amor pelos alunos demonstradas em ajuda na resolução de seus problemas e preocupação dos professores com o seu futuro. Essas proposições, segundo Vala, citadas por Rangel (1993, p. 94) fazem parte da “natureza afetivo-cognitiva”, quanto ao seu relacionamento com os professores. Confira essas idéias nos depoimentos dos educandos:

Os professores conduzem a aula praticamente igual, só que se preocupam muito com o que a gente vai ser futuramente. M18(1995)



Tem o professor que vê que você está com dificuldade, chega em você e pergunta o porque você está assim, se está com algum problema, se não gosta da matéria, e dependendo do seu tipo de reação ele vai te ajudar. Esses professores, você conversa fora da classe, tem professor que é amigo e tem aquele professor que dificilmente você consegue entender, porque primeiramente ele não tenta lhe entender. C13 (1996)

Tem professores no CEFAM que possui uma característica própria do curso, ele é amigo, tenta resolver nossos problemas e tentam ajudar. D8 (1996)

Importa esclarecer que, ao classificarem os professores como “construtivistas”, os educandos não possuem muitos conhecimentos teóricos a respeito desse estilo. Isso pode ser observado em seus depoimentos, pois, ao referirem-se a esse tipo de professor conceituam-no como: “...O construtivista é bom, ele dá aula de maneira diferente, não fica apenas na teoria ...” (Fm7), “O bom professor para mim é aquele que é crítico; chega à sala de aula, discute o conteúdo, não é como o que passa a matéria e diz: ‘Está em seu caderno, estude’”. “Há professores que repensam sua maneira de dar aula, são os que estão repensando todos os dias.” MX2

Pelo conteúdo dos depoimentos dos educandos, citados anteriormente, acreditamos estarem referindo-se, quanto à prática pedagógica, ao estilo de professor como profissional reflexivo, presente nos estudos de Antonio Nóvoa¹ (1995) e os colaboradores da referida obra, como: Donald A. Schön, Ken Zeichener, Angel Pérez Gómez e outros.

Com a finalidade de esclarecer o que vem a ser o profissional reflexivo, teceremos breve comentário a respeito desse modelo de professores da década de 80 a 90.

Nos anos 80, a formação de professores ocupou lugar central nos debates educacionais, no processo de profissionalização. Os cursos de formação deveriam estimular a perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores meios para um pensamento autônomo, tornando-os reflexivos e responsáveis pela própria formação. Donald Schön, um dos principais autores da perspectiva do ensino como prática reflexiva e responsável pela difusão do conceito de reflexão, propõe o conceito de reflexão-na-ação, pela qual os

¹ António Nóvoa é professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, realiza estudos referentes à formação do profissional docente na perspectiva do profissional reflexivo. Os estudos de Nóvoa e outros autores da área podem ser identificados em seu livro: *Os professores e sua formação*, citado de maneira completa na Bibliografia desta pesquisa.

professores aprendem a analisar e interpretar sua prática. Ele afirma ser possível “olhar retrospectivamente e refletir *sobre* a reflexão-na-acção” (Schon, 1995, p. 82).

O professor reflexivo, para Nóvoa (1995, p. 28-29), deve “encarar a formação como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores”; propõe formação “baseada na articulação entre a prática e reflexão sobre a prática”.

Zeichener apresenta as inovações do *practium*, baseado na perspectiva de que a investigação educacional fornece o suporte para a elaboração de um currículo de formação dos próprios professores. O desenvolvimento de programas de formação, segundo ele, deveria basear-se, também, na orientação da prática reflexiva.

Os comentários a respeito do modelo de profissional reflexivo, referidos acima, não serão aprofundados aqui, pois foram abordados com a intenção de justificar nossa fala anterior, quando comentávamos o perfil do professor classificado pelos educandos como construtivista, pelo fato de repensar a prática pedagógica e ser crítico, o que se refere aos profissionais reflexivos.

Observamos, também, que as representações dos educandos, referentes ao perfil dos professores tradicionais e crítico-

reflexivos assemelham-se aos estilos de Prática docente, investigados por Zelante (1994, p. 60-64) com os professores do curso. A pesquisadora, a partir de análise dos depoimentos dos professores, identificou no CEFAM, dois estilos de prática pedagógica, caracterizados por ela como: crítico-reflexivo e técnico-executor ou tradicional. Confirme-se o estilo crítico-reflexivo verificado por ela:

(...) encontrei nessa instituição um movimento de docentes - com o Supervisor e Coordenador oferecendo subsídios teóricos para tanto -, desenvolvendo um trabalho no estilo de uma prática crítico-reflexiva. (Zelante, 1994, p. 60)

E ainda:

...percebe-se que há, nesse Centro, um grupo pequeno, mas significativo, de docentes direcionados para uma prática crítico-reflexiva, questionando constantemente sua ação, entendendo-a inserida na realidade com a finalidade de transformação social. (ZELANTE, 1994, p. 61)

Zelante (1994) constatou também, no curso, a presença de professores com tendência tradicional. Essa tendência foi percebida pela maneira de conceber os conteúdos como saber acumulado pela humanidade, pelo relacionamento professor-aluno, caracterizado pelo autoritarismo, mas em clima de camaradagem. Esse aspecto pode ser

verificado na fala dos professores entrevistados por ela, dos quais transcreverei um:

Eu, na sala de aula, sou autoritária, sim. Aluno tem que prestar atenção, quando eu estou falando eu exijo, e eles sabem disso. Mas eu sou muito amiga dos alunos. Que mais você quer saber? (Zelante, 1994, p. 64)

1.2 Dimensão da Informação

Identificamos, nas asserções dos alunos, a informação (organização do conhecimento em relação aos professores) expressa por duas habilidades: habilidade nas relações humanas e habilidade para ensinar.

Verificamos também quanto às Habilidades de Ensinar e Habilidades nas relações humanas, a presença de algumas idéias negativas. No que diz respeito à forma de desenvolver os conteúdos, há afirmações que apontam falta de competência didática. No que se refere às Habilidades nas Relações Humanas, mencionam professores autoritários. Essas representações foram observadas em alguns depoimentos e podem ser identificadas a seguir:

Os professores são sistemáticos, muitas vezes nervosos, histéricos, muito bravos, mas, por outro lado, ensinam muito bem.

KL

(1996)

(...) eram muito rígidos, e tinham como característica maior a autoridade. TP (1994)

Uns professores explicam, explicam, e nós não entendemos nada, apesar da matéria ser fácil. FM (1996)

1.3 Dimensão Campo de Representação

Sabemos que os educandos carregam na memória uma coleção de imagens sobre os professores. Moscovici (1978) afirma que essas imagens são espécies de sensações mentais, de impressões que os objetos e as pessoas deixaram em nosso cérebro.

Observando as *imagens* e os tipos de comparações ou ancoragens feitas em relação ao professor, encontramos uma imagem constante do professor amigo, permeada também pela imagem do profissional competente. Identificamos, então, nas proposições dos educandos, a presença destes fatores : competência e afetividade.

A imagem do professorer como amigo pode ser observada nas afirmações abaixo:

Bem, há uns professores que são “super legais”, têm hora pra tudo: são mandões, querem que o aluno aprenda e preste atenção, mas depois, dá um tempo pra você, “tipo assim”, é como uma amigo seu, não é só professor. (...) Os professores são diferentes, porque são mais amigos que os demais. Os outros professores do Colegial não conversam com os alunos. Bom professor, como eu disse é o que tem compreensão com os alunos. Se não houver amizade, tudo se torna difícil, pois, quando o aluno pega raiva do professor não consegue acompanhar a matéria. A10 (1997)

Há alguns professores do CEFAM que possuem uma característica própria do curso, eles são amigos, tentam resolver nossos problemas, tentam ajudar. Eles tentam passar os conteúdos de maneira diferente, de forma que sendo ele amigo, não está ali para fazer aprender, ele está ali para ajudar. D8 (1996)

Mary Rangel (1993, p.183), em seus estudos referentes às Representações Sociais, em duas escolas, uma estadual e outra particular, identificou, também, nas asserções e ancoragens dos

educandos sobre os professores, uma imagem mais constante, a figura do professor amigo.

Percebemos, como Rangel, em nossa investigação, nas proposições dos educandos do CEFAM, citadas acima, que eles almejam um professor amigo para ajudá-los nessa fase conflituosa da adolescência, na maioria das vezes, não se preocupam em ter um professor competente quanto aos aspectos teóricos e técnicos da aprendizagem. Sob o aspecto técnico também é mencionada por eles a imagem do professor como profissional do ensino. É o que podemos observar nas expressões transcritas a seguir:

Os professores são ótimos, competentes e bem capacitados para dar aula. Gostaria de que alguns dessem mais atenção aos alunos. BR (1996)

A maioria dos professores, na época, eram democráticos. Se fosse determiná-los o perfil diria: eram amigos, pacientes, competentes, abertos para adquirir novos conhecimentos e estudar.(...) Havia alguns professores mais rígidos, mas sabiam explicar. MS (1994)

Nas respostas aos questionários quanto ao perfil dos professores e suas características, observamos ainda que os educandos apontaram, com maior frequência, as seguintes características: bons professores, tradicionais, “legais”, competentes, autoritários, rígidos, amigos, construtivistas.² Podemos sentir, pelas respostas, que há uma contradição, pois ao mesmo tempo que os consideram bons, criticam-nos.

2- A imagem do professor da infância

Nas atividades de retrospectiva da memória escolar, expressas em forma de poemas, os alunos salientaram a imagem do professor como tradicional, pois castigava os alunos e dava ordens o tempo todo. Observem-se, nos trechos grifados dos poemas, as ordens autoritárias e mecânicas dadas por eles e os castigos que aplicavam às crianças que ainda não dominavam a leitura.

Quando os educandos classificaram os professores da infância quanto à dimensão da atitude, atribuíram-lhes um valor

² Veja aqui, na íntegra, as respostas do questionário, quanto às características dos professores do curso: Bons 43, tradicionais 42, Legais 37, Competentes 20, Ótimos 18, Construtivistas 17, Amigos 13, chatos 07, Bravos 06, estressados 05, pacientes 04, acomodados 03, compreensivos 02, simpáticos 02, liberais 02, alegre 01, esforçado 01, inteligente 01, inovador 01 e dinâmico 01.

negativo. Esse valor foi atribuído, provavelmente, com base nos protótipos da infância, guardados na memória, e recebidos na convivência com as pessoas de seu grupo social. A respeito desse aspecto, afirma Rangel (1993, p.70):

Os significados que se atribuem aos fatos, como *realidades*, são veiculados e compartilhados pelos sujeitos que os *re-presentam* nos seus grupos sociais. Nessa perspectiva, a representação se associa à interpretação, à atribuição de sentido, à formulação de concepções e à construção social da realidade.

Ao considerarmos, no estudo das Representações, as atitudes, opiniões e imagens que os educandos possuem, não podemos ignorar Moscovici (1978), quando afirma que as representações não são apenas reflexos de informações que circulam na sociedade, mas também criações dos próprios indivíduos que as expressam. Dessa forma, as representações não só veiculam através de opiniões como também influem na sua própria formação. A partir desse conceito, percebemos que as imagens apresentadas pelos educandos do CEFAM sobre o professor da infância, transcritas abaixo, têm um caráter simbólico e construtivo, quando se considera a influência desse fator na análise da representação do tipo de professor presente no CEFAM.

As imagens mais expressivas dos educandos sobre o professor da infância foram expressas em forma de poemas e apresentadas a seguir:

*O universo infantil
É cheio de beleza e de alegria mil
Por isso ao iniciar sua vida escolar
Procure relacionar sua vida de alegria
Ao seu dia-a-dia;*

*Chegando à
escola
Menino, largue essa bola!
Sente-se nesse lugar!
E comece a decorar!*

*B+A= BA B+E= BE
Não aguento mais escrever
A professora castiga
Aquele que não sabe ler.*

*Agora, preste atenção,
Vamos começar a nova lição
A pata nada, o gato mia
E agora quem late é o cão.*

*Ah! que pena.
Enquanto o sol brilha lá fora
Eu aqui vendo essa cena
Não vejo a hora de ir embora.*

*Ao bater o sinal, ual que "legal"!
Gritos de alegria
Vamos todos embora
E até outro dia!*

A expressão livre, realizada pelos educandos, em forma de poemas, constitui representação artística e faz parte de uma atividade lúdica de palavras que, segundo Marrach (1998, p.3), ...“aponta a ligação imaginária do homem com o mundo.” Afirmar ser “a atividade lúdica uma atividade criadora que está aquém da seriedade e além da brincadeira”. (Marrach, 1998, p. 4)

Os educandos do curso, ao utilizarem a linguagem em forma de poema, para expressarem sua visão de escola da infância, estão “(...) brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas.” (Huizinga, 1990, p. 7) e expressando, em um jogo de palavras, em forma de representação, o sentimento que têm em relação à escola da infância e ao professor.

Na 1ª. estrofe, a infância é representada como um período de alegria, liberdade e beleza, devido às possíveis brincadeiras realizadas com liberdade ao ar livre. Na 2ª., 3ª. e 4ª. estrofes, observamos que a criança, ao entrar na escola, é forçada a abandonar o lúdico e entrar em um mundo sério, onde já não pode sonhar nem brincar, pois tem que aprender os conteúdos que lhe são transmitidos mecanicamente e sem entusiasmo. A insatisfação e o desejo de ir

embora revelam, nas demais estrofes sua visão de escola como uma prisão.

Em outros poemas, identificamos a imagem negativa que as crianças têm da escola, antes mesmo de conhecê-la; essas imagens e atitudes negativas são originárias das opiniões que circulam na sociedade, em que estão inseridas. Esse aspecto pode ser observado no poema: *Lembranças do 1º dia de aula*, no qual os educandos revelam muito medo da professora antes mesmo de conhecê-la, mas mudam de concepção quando ela se revela carinhosa. Observe esse fato abaixo:

Lembranças do 1º dia de aula:

De repente chega o dia,
O primeiro dia de aula.
O medo estampado em meu rosto,
Tudo em mim se cala.

Morto de medo da professora,
Professora que ainda não conhecia;
Mas tudo em mim era suspense
Tudo se tornava fantasia

Pegaram-me pela mão,
O coração disparou, o maior medão
Era de minha professora,
Mas percebi que chorava sem razão:

Era tão carinhosa
Que meu choro se acabava
Tudo ficou claro
Descobri que a escola eu amava. ER 1993.

Ao compararmos a visão que os educandos fazem do professor da infância com a representação que têm dos professores do CEFAM, identificamos alguns pontos semelhantes. Quanto ao relacionamento, os professores são apresentados como autoritários em ambas as representações, como verificamos nos depoimentos e poemas a respeito dos professores da infância. Observamos, em alguns depoimentos referentes ao perfil dos professores, valorização do caráter lúdico do curso, o que se observa também nos poemas transcritos anteriormente. O lúdico é valorizado e descrito por meio da atitude de alguns professores que, segundo eles, são brincalhões no trabalho com os conteúdos. Observaremos esse aspecto nos depoimentos dos educandos:

Alguns professores têm um método ótimo de ensinar brincando e passando para nós energia positiva. NC (1996)

Os professores são muito “legais”, brincalhões, o que torna fácil aprender a matéria dada por eles. Há algumas exceções, mas tudo bem.

Alguns professores são “legais” e brincalhões, fazem tudo para nos ensinar. DC (1995)

Os professores do CEFAM têm que ter uma cabeça muito arejada, eles vibram, pulam e dançam.. A12 (1996)

Como se pode observar nas representações dos educandos quanto ao perfil dos educadores do curso, percebemos terem *Atitude* positiva em relação a eles no que se refere as habilidades de ensino caracterizado pela competência. Nas habilidades de relacionamento com a classe, os educandos afirmaram serem eles democráticos. Quanto ao estilo dos professores, categorizaram-os em: tradicionais, construtivistas e descompromissados. Apontaram também como bom professor, os que possuem as características do professor democrático, crítico e reflexivo.

A partir da leitura dos poemas escritos pelos educandos como forma de expressão sobre suas lembranças do professor da infância, verificamos que atribuíram a eles, um valor negativo, devido ao autoritarismo. Essa visão do ensino tradicional e autoritário da escola da infância também foi identificado no curso CEFAM.

Conclusão

Uma reflexão sem ponto final.

Este trabalho de pesquisa como já afirmamos, originou-se de reflexões sobre o cotidiano escolar e de nossas preocupações com a qualidade dos cursos de formação de magistério. Tendo em vista a formação de um novo perfil de educador: reflexivo, consciente crítico da realidade, instrumentalizado técnica e teoricamente para intervir no processo educacional a fim de transformá-lo, fomos impulsionados a compreender e a analisar as Representações Sociais dos educandos do CEFAM a respeito do próprio curso.

Os estudos teóricos contribuíram para realizarmos uma retrospectiva histórica dos objetivos do curso de magistério em cada época, o perfil dos educadores e suas transformações. Com essas informações, compreendemos os motivos de criação do Projeto CEFAM, que significou, esperança na formação de um novo estilo de educador de qualidade.

Esses estudos sobre a trajetória do curso de magistério, desde sua criação como Escola Normal até o surgimento do CEFAM, apresentaram-se inseridos numa visão dual em relação ao processo de conhecimento, em que teoria e prática tinham, isoladamente, seus valores. Verificamos, nos cursos de magistério, ora ênfase na formação teórica como garantia de formação de um bom profissional, ora acentuação quanto aos aspectos práticos em que as disciplinas instrumentais ganhavam destaque. Nesse processo histórico marcado por inúmeras transformações quanto aos objetivos dos cursos de formação de professores, as mulheres construíram sua história como sujeito social e mestres, assumindo em cada época representação diferente de si mesmo e da profissão.

Com esses estudos, constatamos que o CEFAM, surgiu para ampliar a função das Habilitações de magistério, recuperando, como já dissemos, a especificidade dos cursos de formação de educadores visando a garantir-lhes o equilíbrio entre os aspectos teóricos e os práticos. Tudo isso aspira visando a garantir-lhe, também, competência política e consciência crítica de seu papel transformador da realidade,

capaz de intervir nas escolas públicas para transformá-las. Apesar de as asserções, presentes nos depoimentos pessoais, fazerem parte do imaginário, identificamos, possível semelhança dos mesmos, em resultados de pesquisas, apontadas a seguir, fato que evidencia que o curso não tem atingido plenamente seus objetivos de implantação, devido aos problemas, já comentados.

Alguns dos principais problemas apontados nas avaliações do projeto¹, pela Secretaria de Estado da Educação, estão presentes também nos depoimentos pessoais e questionários dos educandos investigados, no período de 1995 a 1997. Classificamos os problemas detectados quanto à sua natureza em: pedagógicos, físicos e organizacionais. Os problemas de ordem pedagógica revelaram a presença de professores que não tem claros os objetivos do curso. Esse aspecto também foi constatado em depoimentos dos educandos do CEFAM, de Artur Alvim, investigados na Avaliação do Projeto referido acima.

¹ A avaliação mencionada acima, diz respeito à avaliação do projeto CEFAM, realizada pela Secretaria da Educação, com assessoria do Centro de Estudos e Pesquisas-CENPEC, a qual analisou duas escolas selecionadas, uma da capital e uma do interior, da qual se originou a publicação da Série: Avaliação Educacional- *O projeto CEFAM- avaliação de percurso*, citado na Bibliografia.



Os professores, segundo representações dos educandos do CEFAM de Marília, são autoritários, descompromissados e dão mais importância às notas do que à aprendizagem; não há entre eles, integração. Quanto à metodologia, apontaram falta de livre expressão, aulas maçantes, repetitivas, teoria sobrepondo à prática e sobrecarga de trabalhos e avaliações.

Quanto aos aspectos físicos, os maiores problemas detectados, dizem respeito à falta de prédio próprio ou espaço adequado para a realização de atividades pedagógicas, anteriormente enumeradas. Esse problema reside na maioria dos cursos, pois, mesmo aqueles que possuem prédio, apresentam-se inadequados aos objetivos do projeto. O problema da inadequação e a precariedade de instalação dos cursos foi levantado, também, nos CEFAMs, investigados pelo Projeto de Avaliação, realizado pela Secretaria do Estado da Educação.

Os aspectos organizacionais, indicados pelos alunos compreendem: falta de recursos pedagógicos, falta de apoio da Coordenação e Direção, excesso de normas ou regras. Em âmbito geral, apontam carga horária curricular sobrecarregada e falta de apoio das



autoridades ao curso, principalmente quanto ao atraso da bolsa de estudos. Essas reclamações também foram feitas em outras localidades, e detectadas pelo Projeto de Avaliação, da Secretaria do Estado da Educação.

Além desses obstáculos expressos pelos educandos nas representações, identificamos, por meio de nossas experiências como educadoras nesse curso, outros de maior amplitude que, em nossa opinião, têm contribuído para descaracterizar o projeto. São eles: falta de apoio governamental na manutenção dos Centros; descontinuidade dos cursos de capacitação permanente dos educadores em Orientações Técnicas (CENP), voltadas para objetivos do curso;² falta de uma política de aproveitamento dos educadores formados no CEFAM, para exercerem atividades docentes, ou como estagiários remunerados em escolas da Rede Estadual, pois, quando se inscrevem para ministrar aulas, são impedidos por falta de pontuação. Essa situação obriga-os a trabalhar em outras atividades no comércio e em supermercados, o que, inviabiliza as próprias metas do projeto.

² A CENP não convoca, desde 1992, professores para realização de cursos e orientações técnicas.

Apesar de o curso necessitar de modificações e reflexões constantes, percebemos, após sua implantação, melhora em nível qualitativo no que diz respeito a formação de professores, pois, pelo menos uma parcela dos educandos formados, saem do curso com um bom nível de formação e são aprovados em concursos públicos para o cargo de professor e nos vestibulares para os cursos de Pedagogia, Ciências Sociais e outros. Os próprios educandos, em sua maioria, representam-nos nas expressões artísticas e nos depoimentos, como um bom curso.

A investigação do universo cultural dos educandos foi importante para conhecer-lhes as expectativas em relação ao curso. O conceito e as formas de lazer, o que nos permitiu compreender as Representações Sociais como construção derivada também do coletivo.

Os resultados obtidos quanto ao universo cultural dos educandos revelam, além de suas preferências de lazer, a visão que possuem de si mesmos. Eles entendem lazer como oposição às atividades profissionais de trabalho e às familiares; em tempo livre, revelaram participar de atividades descontraídas e de divertimento, ouvir músicas, assistir a programas de TV e namorar.



Percebemos serem essas atividades, citadas acima, diferentes das realizadas por eles todos os dias no CEFAM. Observamos, também, nas respostas dos educandos, pouca preferência por atividades que os enriqueçam intelectualmente. Tal aspecto explica a causa de a leitura de jornais ocupar um dos últimos lugares em sua preferência, em momentos de lazer. Esse fato pode ser explicado, porque, às vezes no curso, realizam trabalhos de pesquisa com jornais. Quando afirmam que lêem, a preferência é maior por temas de sua realidade, como: violência, temas místicos de horóscopos, deixando em último plano os temas da área educacional.

Nas horas de lazer, a música foi a preferida, pois influenciados pelos valores culturais de uma sociedade consumista, também cantam e optam por melodias, que pelas características, assemelham as apontadas por Eco (s/d) como músicas de consumo. Os trechos dessas músicas expressam seus anseios e os dos jovens adolescentes, como: apaixonar-se, superar o sofrimento do amor não correspondido, e a incerteza diante do futuro. É esse o perfil do educando

do CEFAM, esses são os seus anseios e preocupações principais que devemos ter em mente na realização e consecução dos objetivos do curso.

Levando-se em consideração o perfil dos educandos, mencionados acima, para conhecermos sua representação em relação ao curso, optamos, em nível metodológico, por estratégias de natureza qualitativa. Tais estratégias e a utilização de vários procedimentos na coleta de dados, possibilitaram, também a livre expressão dos educandos nas dimensões da Representação Social.

A partir, portanto, da análise das Dimensões da Representação sobre o próprio curso, percebemos que, apesar de todos os problemas apontados, os educandos têm *Atitude* ou *Dimensão valorativa*, positiva do CEFAM, pois consideram-no um bom curso. Essa atitude positiva é expressa em nível intelectual nos aspectos referentes a ampliação de conhecimentos, desenvolvimento da consciência crítica, preparação para um futuro melhor, garantia em obter uma profissão, o que pode ser verificado no capítulo VI. Observamos, ainda, a Dimensão da atitude negativa de uma parcela pequena de educandos, nos aspectos referentes a metodologia, considerada por eles inadequada e maçante,

apontando a forma monótona de adquirir os conhecimentos. Outro aspecto negativo, diz respeito a falta de compromisso com o projeto da parte dos alunos, proveniente de vários fatores, sendo um deles o interesse pela bolsa de estudos.

Quanto à Dimensão Campo de Representação, o curso é representado com conotação favorável, pela imagem predominante de escada e caminho a ser trilhado, porta aberta ao futuro que dão a idéia de ascensão social. Outras imagens como: semente germinando, árvore em crescimento e porta aberta para o futuro, também foram observados. No aspecto negativo, retrataram a imagem de vários cifrões desenhados na folha, os quais representam o único interesse pela bolsa de estudos e desenhos de máscaras de carnaval, confirmando a idéia de falta de compromisso, “oba oba”.

Acreditamos, que por tratar-se de um grupo de jovens sem muitas opções de emprego, enfrentando muitas vezes dificuldades financeiras, devido a atual situação política do País, é fácil compreender o valor positivo que atribuem ao curso como única esperança de ascensão social, apesar de todos os entraves que ele possui; é fácil também



entender o valor negativo, representado pelo único interesse: a bolsa de estudos. A representação do CEFAM na imagem do cifrão parece refletir em parte, a visão que possuem de si mesmos como trabalhadores.

Essa visão de si mesmos como trabalhadores, apesar de aparentemente ser entendida como consciência crítica e profissionalismo, acaba distorcendo os objetivos e as preocupações do curso, mas nela se apóiam, pois vêem o curso de formação como trabalho, achando-se no direito de reivindicar, por meio de passeatas, o pagamento da bolsa como um salário a que têm direito pelas horas de estudo. Podemos estabelecer uma relação dessas atitudes reivindicatórias com a visão herdada da nova representação do professor na figura do *profissional de ensino* na década de 70. Essa valorização do aspecto profissional, como trabalhadores, implicou nos cursos de formação de professores movimentos reivindicatórios e organizativos em busca da cidadania.

A visão que possuem de si mesmos como trabalhadores não deve ser atribuída somente ao fato de receberem uma bolsa, mas está diretamente relacionada às características do mundo do trabalho presentes no curso. Essas características, segundo os educandos, são: obsessão



pela ordem instituída por meio de regras; o trabalho ininterrupto em atividades de pesquisas que os sobrecarregam; exigências com o horário de entrada e saída.

Acreditamos que ao invés dessa visão de estudante trabalhador, importa-nos resgatar, no CEFAM, um perfil de estudante crítico e reflexivo, preocupado com o domínio teórico e prático do saber e com desejo de transformar a realidade.

Em relação ao perfil dos educadores do CEFAM, na visão dos alunos, verificamos a presença de idéias positivas quanto à *Dimensão da Atitude*. Essas idéias positivas referem-se as habilidades de ensino, em nível de competência. Nas habilidades de relacionamento com os educandos, afirmam serem os professores democráticos. Identificamos, também nas representações dos alunos, três estilos de professores: *tradicionais, construtivistas e descompromissados*, confirmados na fala dos alunos. O bom professor é apontado por eles como: o professor democrático, crítico e reflexivo, caracterizado por aquele que discute os conteúdos com a classe.

Na Dimensão da informação, sabemos que os educandos possuem muitas informações a respeito dos docentes, pois conviveram com eles, na infância, desde os primeiros dias de aulas. Por esse motivo, resgatamos a imagem que os educandos têm dos professores da infância, e percebemos haver relação com as visões que possuem, atualmente dos professores do CEFAM, já que a imagem do professor tradicional autoritário está presente em ambas as visões. Percebemos, também, a presença da visão contraditória a respeito das professoras da infância, pois ao mesmo tempo que as caracterizam como autoritárias, consideram-na carinhosa e dela sentem saudade.

Essa contradição também ocorreu na caracterização do perfil dos professores no curso, pois ao mesmo tempo que os criticam como tradicionais ou autoritários, consideram-nos bons professores, pois, apesar de tudo isso, eles são vistos na imagem de amigo.

Por acreditarmos que a maneira de os educandos representarem o curso está ligada diretamente as suas vivências a seu contexto na sociedade e às suas concepções sobre escola e processo de aprendizagem, antes de trabalhar os conteúdos básicos da disciplina



Didática, desvendamos, por meio de atividades reflexivas, as representações que essa escola deixou nos alunos e percebemos que esses valores influem atualmente em suas concepções do processo de ensino-aprendizagem e seu perfil de futuro professor.

Observamos, portanto que, os elementos conceituais que explicam a estrutura e mecanismos do processo de Representação Social necessitam de maior discussão e aprofundamento, conforme foi relatado nas limitações teóricas. Embora o conceito de representação seja inacabado, estando em processo de construção oferece, contribuições e subsídios de análise que auxiliam na compreensão de vários fatores (sociais, psicológicos, cognitivos) que intervêm na formação dos conceitos referentes aos temas educacionais, nos cursos de formação de professores.

Ainda que as representações pertençam ao imaginário dos educandos e não possam, portanto, ser confundidas com a realidade do próprio CEFAM, apresentam elas categorizações que poderão ser instrumentos de reflexões dos professores do curso, as quais os incentivarão a rever sua própria prática para assumirem, assim, a postura de profissionais reflexivos.



Gostaríamos de afirmar, neste momento, que não consideramos esgotadas as respostas possíveis às questões referentes às representações propostas no objetivo deste trabalho, já que o tema Formação de Educadores e o curso que os prepara necessitam constantemente de revisão para nos aproximarmos de uma proposta adequada aos rumos dos cursos de formação de educadores numa perspectiva de formação de um profissional qualificado nos aspectos teóricos, técnicos e políticos, o qual deve assumir seu papel como profissional transformador na sociedade.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, C. D. de. *Antologia Poética*. 20ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.
- A BÍBLIA - Tradução Ecumênica. São Paulo: Ed. Loyola e Paulinas, 1995.
- BOSI, E. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1973.
- CANDIDO, A. A revolução de 1930 e a cultura. In: _____. *A educação pela noite*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1989.
- CAVALCANTE, M. J. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.
- CECCON, C., OLIVEIRA, M.D., OLIVEIRA, R.D. *A vida na escola e a escola da vida*. 1ª. ed. Petrópolis: Vozes-Idac, 1989.
- D.O.E. Decreto nº. 28089 de 13/01/88. Cria os CEFAMs e dá providências correlatas.
- DUMAZEDIER, J. *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- ENGUITA, M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomás Tadeu da Silva, Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.



- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- FREINET, C. *Pedagogia do Bom Senso*. Trad. J. Baptista. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FUSARI, J. C., CORTESE, M.P. Formação de professor a nível de 2º. Grau. IN: *Cadernos de Pesquisa*, nº. 68, p. 70-80, 1989.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. João Paulo Monteiro. 2º. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- JORNAL DA MANHÃ, Marília, 19 Setembro de 1997.
- LEME, M.A.V.S., BUSSAB, V.S.R., OTTA, E. A Representação Social da Psicologia e do Psicólogo. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 9, nº. 01, p.29-35, 1989.
- LOURO, G.L. As mulheres na sala de aula, p. 443-481. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto & Vozes, 1997.
- MARRACH, S.A. O lúdico, o riso e a educação no romance de François Rabelais. *Ensaio da F.F.C.*, nº. 02, p. 01-46, 1998.
- _____. Neoliberalismo e Educação, p.42-56. In: GHIRALDELLI JR, P. (Org.) *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, V.61, 1996.
- MINAYO, M.C. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica, p. 89-111. In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) *Textos em Representações Sociais*. 2ª. ed. Petrópolis, Vozes, 1995.
- MOSCOVICI, S. *A Representação Social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 2ª. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, A. C. B. de. *Qual é a sua formação professor?* Campinas: Papirus, 1994.
- PIMENTA, S. G. *Revendo o ensino de 2º Grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1990.
- PROSS, H. *La violencia de los símbolos sociales*. trad. Vicente Romano Garcia. Reimpressão. Barcelona: Anthropos, 1989.
- QUEIROZ, M.I.P. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz, ed., 1991.
- RANGEL, M. *Das Dimensões da Representação do bom professor às Dimensões do processo de ensino-aprendizagem*. Niterói, 1993. 297 p. Tese (Professor Titular de Didática) Universidade Federal Fluminense.
- SÁ, C. P. de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria, p. 19-45. In: SPINK, M.J.P. *O conhecimento no cotidiano: as Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *O Projeto CEFAM: Avaliação do percurso*. São Paulo: SE/CENP, 1992.
- _____. *Repensando a formação dos professores*, São Paulo: SE/CENP, 1985 (Projeto Ipê Magistério I).
- _____. *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério: Projeto*. São Paulo: SE/CENP, 1986.

- _____. Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo: 1991.
- SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos, p. 79-91. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 2ª. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- SOUSA, M. G. F. U. "*Coisinha*", "*Anjinho*" ou "*Diabinho*": a criança aos olhos da professora pré-escolar. São Paulo, 1989. 129 p. Tese (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SOUZA, P.N.P., SILVA, E.B. *Como entender e aplicar a nova LDB (Lei nº. 9394/96)*. São Paulo: Ênio Matheus Guazzelli, 1997.
- SPINK, M.J.P. O estudo empírico das Representações Sociais, p. 85-108. In: _____. *O conhecimento no cotidiano: as Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SPINK, M.J.P. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais, p. 117-145. In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) *Textos em Representações Sociais*. 2ª. ed. Petrópolis, Vozes, 1995.
- SPÓSITO, M. P. (Coord.) *O trabalhador-estudante: um perfil do aluno do curso superior noturno*. São Paulo: Loyola, 1989.
- NETO, J.M. Desemprego e luta de classes: as novas determinidades do conceito Marxista de exército industrial de reserva, p.75-108. In: TEIXEIRA, J.S.F. & OLIVEIRA, M. A. (Orgs.) *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: As novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1996.

ZELANTE, A. N. *Formação do Magistério de 1º Grau: um esforço de renovação*. São Paulo, 1994. 106 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ALMEIDA, O. de. *O professor que não ensina*. São Paulo: Subversão Editorial, 1985.

ANALIS do I Congresso Paulista Paulista sobre a formação de educadores para o século XXI. LULA-P. Águas de São Pedro, maio 1992.

ANALIS do II Congresso Paulista Paulista sobre a formação de educadores. Por sua proposta não aprovada em favor da educação. LULA-P. Águas de São Pedro, maio de 1992.

CAMPOS, ADRIANA. *A escola Normal Paulista: a escola e os professores*. São Paulo, 1987. Tese (mestrado), USP - Universidade de São Paulo.

CANDAU, V. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984.

ECO, U. *Como se faz uma tese*. 14ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

MARRACH, S. A. *Viagem do mundo dos ferroviários*. São Paulo, 1983. 372 p. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MCLAREN, P. *Enfrentando a escola: em direção a uma economia política da educação e gestão da educação*. Trad. Tomás Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1981.

Notas para Publicações do Ciesp (Coordenação Geral do Bolema) e Editora Unesp. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, G. de. *O professor que não ensina*. São Paulo: Summus editorial, 1986.
- ANAIS do I Congresso Estadual Paulista sobre a formação de educadores rumo ao século XXI. UNESP, Águas de São Pedro, maio 1990.
- ANAIS do II Congresso Estadual Paulista sobre a formação de educadores : Por um projeto educacional em favor da cidadania. UNESP, Águas de São Pedro, maio de 1992.
- CAMPOS, Arlêta N. Z. M. de. *A escola Normal Paulista: acertos e desacertos*. São Paulo, 1987. Tese (mestrado), USP - Universidade de São Paulo.
- CANDAU, V. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- ECO, U. *Como se faz uma tese*. 11ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- MARRACH, S. A. *Visão do mundo dos ferroviários*. São Paulo, 1983. 272 p. Dissertação (Mestrado em História)- Pontífica Universidade Católica de São Paulo
- MCLAREN, P. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos da educação*. Trad. Tomás Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1991.
- Normas para Publicações da Unesp (Coordenadoria Geral de Bibliotecas e Editora Unesp. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.



SAVIANI, D. *Educação: do senso comum a consciência filosófica*.

São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta preliminar para a Disciplina: Didática/prática de ensino e estágio- HEM/CEFAM.3ª ed. São Paulo: SE/CENP - 1993. p.28

LEGISLAÇÃO DO CEFAM DO ESTADO DE SÃO PAULO

Decreto nº. 28089. Cria os CEFAMs e dá providências correlatas.
D.O.E. 13/01/88.

Resolução-SE nº. 28/01/88. Dispõe sobre a instalação e funcionamento dos CEFAMs e dá providências correlatas.

Resolução-SE nº. 14 de 28/01/88. Dispõe sobre concessão de bolsas de estudo aos alunos do CEFAM. D.O.E. 22/03/88, Secção I, p. 08.

Parecer-CEE 135/88. Projeto de criação dos CEFAMs. D.O.E. 25/05/88 - Secção I, p. 06.

Parecer-CEE 352/88. Projeto de criação dos CEFAMs.

Resolução-SE nº. 279 de 28/12/88. Instruções.

Resolução-SE nº.29 de 27/01/89. Regulamenta Decreto 29.501 e dá outras providências. D.O.E. - Secção I, 28/01/89. p.12.

Resolução-SE nº. 27 de 21/02/94. Dispõe sobre estágio supervisionado da Habilitação Específica de 2º. Grau para o Magistério das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino e dá providências correlatas. D.O.E. 22/02/94.

Resolução-SE nº. 211 de 11/11/94. Estabelece diretrizes para organização das escolas da Rede Estadual de ensino em 1995 e dispõe sobre providências correlatas.

Resolução-SE nº. 276 de 19/10/95. Dispõe sobre o funcionamento dos CEFAMs, para 1996 e dá providências correlatas.

Resolução-SE nº. 181 de 13/12/96. Dispõe sobre a Habilitação Magistério nos CEFAMs.



01 - Tabel: referenční údaje - dle vyžad - na CEI AM

Název	Množství	Množství	Podíl na celkové množství (%)				Celkové množství
			Podíl na celkové množství	Podíl na celkové množství	Podíl na celkové množství	Podíl na celkové množství	
FA	70	10	6	27	60	81	37
FA	40	11	01	23	67	23	33
FA	6	4	13	13	67	92	31
FA	3	10	09	17	73	9	24
FA	2	10	0	40	50	0	10
FA	3	27	14	20	50	0	31
FA	4	20	03	13	10	0	16
FA	0	10	0	72	10	07	19
FA	10	10	1	70	10	44	20
FA	11	6	27	13	60	61	15
Total	70	60	70	20	60	15	200

ANEXOS

01- Tabela referente aos Motivos de entrada no CEFAM:

série	n° alunos	n° entrev.	Motivo de entrada no CEFAM				
			Bolsa de estudos	Desejo de ser professor	Falta de Opção	Anulado	Total de alunos
1° A	39	37	0	27	09	01	37
1° B	40	33	01	22	07	03	33
1° C	39	33	03	22	07	02	33
2° A	30	29	09	17	03	0	29
2° B	32	30	0	26	04	0	30
2° C	34	27	01	22	04	0	27
3° A	36	28	01	12	15	0	28
3° B	39	39	01	29	07	02	39
4° A	32	26	0	10	12	04	26
4° B	34	25	03	15	06	01	25
Total	355	307	19	202	74	13	307

02- Tabela referente a leitura de jornais dos alunos do CEFAM:

nº de entrev.	Lê jornais	Jornal lido	Assunto de interesse	Lê raramente	Não lê jornais
355	173	1- Jornal da Cidade(89) 2) O Estado de SP(75) 3) Folha de SP (65). 4) Gazeta(05) 5) Diário Popular (02)	1- (52) Assuntos Policiais. 2- (51) Signos. 3- (49) Geral. 4- (32) Esporte. 5- (28) Agenda Cultural. 6- (23) Política. 7- (18) Novela 8- (18) Caderno B 9- (15) Todos. 10- (13) Economia. 11-(12) Cotidiano 12- (13) (Quadrinhos). 13- (10) Ciência.	46	20

			15- (08) Coluna Social. 16- (08) Cidade. 17- (06) Classificados. 18- (06)Educação . 19- (01) Informática.		
--	--	--	---	--	--

Atividades realizadas em tempo livre

Leitura de livros	Escrita	Amigos	Casa	TV	Internet	Passado	Atas
31	61	40	12	47	19	34	82
Família	Missa	Trabalho	Esportes	Dormir	Barulho	Trabalho	Video game
23	14	10	13	49	05	06	01
Estudos	Leitura revistas	Leitura jornais	Novela	Tocar	Chorar	Desenho	Outros
45	07	03	04	06	02	02	02

03- Tabela referente as atividades realizadas em tempo livre:

Atividas realizadas em tempo livre							
Leitura de livros	música	Amigos	Casa	TV	namorar	Passeio	não respondeu
34	67	40	18	47	39	34	82
Filme	Missa	Dançar	Esporte	Dormir	Baralho	Trabalho	Video game
22	14	10	13	49	05	06	01
Estudar	Ler revistas	Ler jornais	Novela	Tocar	Clube	Desenho	Crochê
48	07	03	04	03	02	02	02

04- Questionário respondido pelos alunos:

CEFAM- 1997	CEFAM - 1997
data: / / Ano de entrada no CEFAM:	data: / / Ano de entrada no CEFAM:
01- Motivo de entrada no curso: ☐ Bolsa de estudos. ☐ Desejo de ser professor. ☐ Falta de opção.	01-Motivo de entrada no curso: ☐ Bolsa de estudos. ☐ Desejo de ser professor. ☐ Falta de opção.
02- O que o curso representa em sua vida?	02- O que o curso representa em sua vida?
03- Como são os professores do CEFAM? Aponte características. Como você gostaria que eles fossem?	03- Como são os professores do CEFAM? Aponte características. Como você gostaria que eles fossem?
04- Aponte pontos positivos e negativos em relação ao curso.	04- Aponte pontos positivos e negativos em relação ao curso.
05- O que você faz em seu tempo livre?	05- O que você faz em seu tempo livre?
☐ lê livros? quais: _____	☐ lê livros? quais: _____
Descreva o assunto que mais gostou dos livros lidos: _____	Descreva o assunto que mais gostou dos livros lidos: _____
Além dos livros sugeridos pelos profs. lê algum outro livro ou reportagens a respeito do assunto estudado? Por que?	Além dos livros sugeridos pelos profs. Lê algum outro livro ou reportagens a respeito do assunto estudado? Por que?
☐ lê jornais? Quais? Você os compra?	☐ Lê jornais? Quais? Você os compra?
Que tipo de notícia lhe desperta interesse?	Que tipo de notícia lhe desperta interesse?
Quanto ao lazer, o que você faz nos finais de semana e nas noites da semana?	Quanto ao lazer, o que faz nos finais de semana e nas noites da semana?
a) Vai com frequência ao cinema? Qual foi o filme que assistiu e gostou?	a) Vai com frequência ao cinema? Qual foi o filme que assistiu e gostou?
b) Gosta de músicas? Quais? Descreva um trecho de uma música que mais gosta? Por que?	b) Gosta de músicas? Quais? Descreva um trecho de uma música que mais gosta? Por que?

05- Regras do CEFAM

Atenção

Regras inegociáveis do CEFAM

- 1- Pontualidade;
- 2- Uniforme;
- 3- Respeito aos colegas, professores e funcionários;
- 4- Responsabilidade e participação nas atividades propostas;
- 5- Compromisso com o projeto CEFAM.

Faltas graves sob pena de advertência e suspensão:

- 1- Falta coletiva;
- 2- “enforçar aulas”;
- 3- Não cumprimento às regras inegociáveis;
- 4- Falta de aproveitamento caracterizada por desinteresse;
- 5- Fumar nas dependências da escola;
- 6- Sair da classe, durante as aulas para fumar;
- 7- Namorar nas dependências da escola.

Fevereiro de 1998

06- Jornais

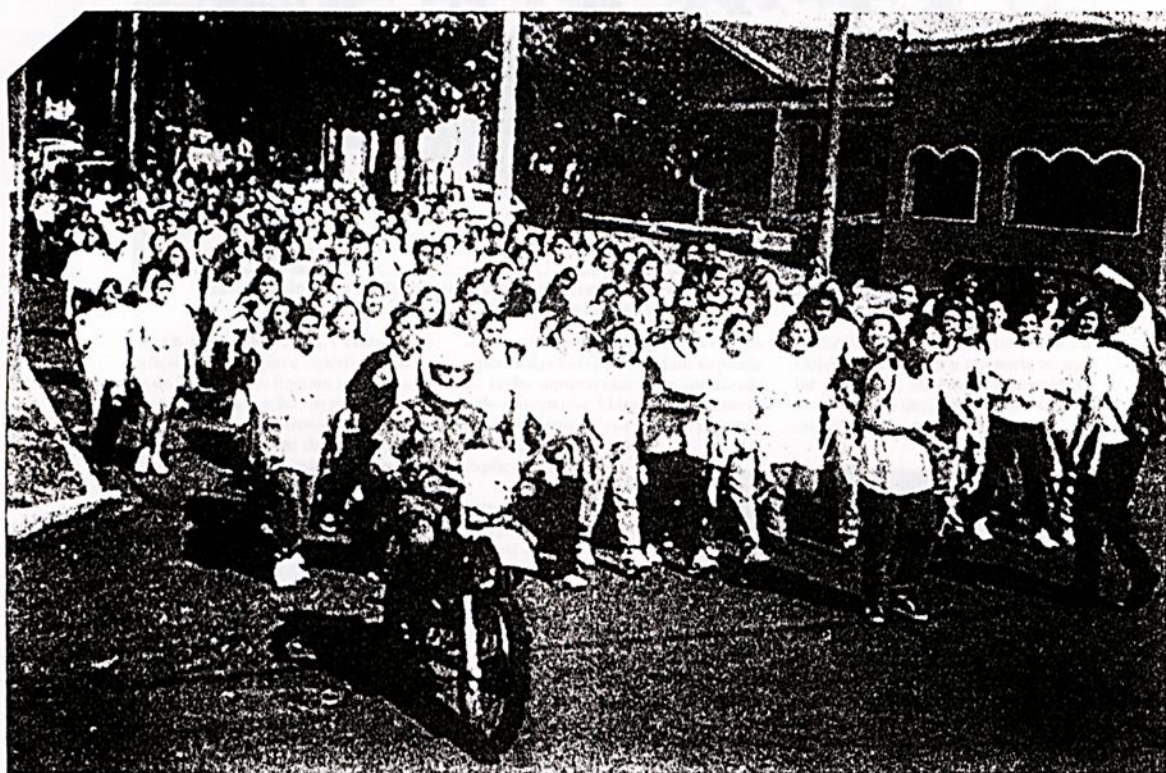
JORNAL DA MANHÃ

ANO XVII Nº 5.107

Sexta-feira, 18 de setembro de 1997

PROTESTO

Gilberto Moreira



Os alunos do Cefam, Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, fizeram uma passeata ontem pela manhã em protesto ao não pagamento das bolsas de estudo dos meses de agosto e setembro. Cerca de 200 alunos pararam em frente à Prefeitura em busca de apoio e foram até a Delegacia de Ensino, onde tiveram uma reunião com o delegado regional de ensino.

19 de setembro de 1997

JORNAL DA MANHÃ

Alunos do Cefam não recebem bolsa desde julho



Estudantes do Cefam protestam em frente à Prefeitura: apoio do prefeito para uma questão estadual

Os alunos do Cefam, Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, fizeram uma passeata ontem pela manhã em protesto contra o atraso do pagamento das bolsas de estudos. Eles saíram da rua Ipê, onde fica o centro, passaram pela avenida Rio Branco, fizeram um rápido protesto em frente à Prefeitura e se encaminharam para a Delegacia de Ensino. "Recebemos a bolsa de julho em dois pagamentos e até agora não foram pagas as bolsas de agosto e setembro", afirmou o estudante do 3º ano, Dênis Florêncio Alves. O valor da bolsa paga para cada estudante é de R\$ 120 e o Cefam tem 352 alunos. Segundo Alves, cerca de 200 alunos estavam na manifestação.

Outra reivindicação do grupo é em relação à infra-estrutura do Cefam. "A escola está em má condições e faltam três salas de aula. Há alunos que estudam numa sala no pátio onde os pombo fazem sujeira, trazendo risco de doença para todos", declarou Alves.

De acordo com ele, o grupo quer o apoio do prefeito Abelardo Camarinho para a solução dos problemas. "Fomos até a Delegacia de Ensino há dias e nos informaram que nada pode ser feito. Procuramos uma solução com a ajuda do prefeito", afirmou o estudante.

Em reunião com o delegado regional de ensino, Joaquim Bento Feijão,

o grupo foi informado que o envio dos valores das bolsas do Cefam depende de verba suplementar a ser autorizada pelo governador Mário Covas, através de um decreto. "Essa questão depende das finanças do Estado", explicou Feijão.

O que ficou decidido entre os estudantes e o delegado é a elaboração de um documento com as reivindicações que serão enviadas pela Delegacia para a Secretaria Estadual de Educação. "Eles estão certos em fazer a manifestação, pois precisam da ajuda de custo, mas dependemos dessa verba do Estado", acrescentou Feijão.

Quanto às reformas no prédio, Feijão lembrou que há um ano os estudantes do Cefam não tinham nem prédio próprio. "O Cefam é vinculado à FEPIS. Monsenhor Bido e os estudantes ficaram nessa escola antes". O delegado acrescentou que as ampliações e reformas do prédio da rua Ipê devem ser feitas

gradativamente. "Essa é outra luta e a Delegacia vai fazer a sua parte no que for possível", afirmou o delegado. O Cefam existe desde 88 e a maioria dos estudantes são mulheres.



O aluno do 3º ano, Dênis Florêncio Alves: "Não recebemos a bolsa desde agosto"

07- Poesia utilizada na retrospectiva da memória escolar

Ai que saudades que eu tenho
Da aurora da minha vida
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais...
Me sentia rejeitada
Tão feia, desajeitada,
Tão frágil, tola, impotente,
Apesar dos laranjais.

Ai que saudades que eu tenho
Da aurora da minha vida,
Não gostava de comida
Mas tinha que comer mais...
Espinafre, beterraba,
E era fígado e era fava,
E tudo que eu não gostava
Em porções industriais.
Como são tristes os dias
Da criança escravizada,
Todos mandam na coitada,
Ela não manda em ninguém...
O pai manda, a mãe desmanda,
O irmão mais velho comanda,
Todos entram na ciranda,
e ela sempre diz amém...

Naqueles tempos ditosos
Não podia abrir a boca,
E a professora era louca,
Só queria era gritar.
Senta direito, menina !
Ou se não, tem sabatina !
Que letra mais horrorosa !
E pare de conversar !

Oh dias da minha infância,
Quando eu ficava doente,
Ou sentia dor de dente,
E lá vinha tratamento !
Era um tal de vitamina...
Mingau, remédio, vacina,
Inalação e aspirina,
Injeção de linimento !

Ai que saudades...

E sem falar na tortura:
Blusa de gola engomada,
roupa de cava apertada,
sapatinho de verniz...

E as ordens? Anda direito !
Diz bom dia pras visitas !
Que menina mais sem jeito !
Tira o dedo do nariz !

Que aurora ! que sol ! que vida!
Vai guardar os brinquedos !
Menina não chupe os dedos !
Não pode brincar de lama !
Vai já botar o agasalho !
Vai já fazer a lição !
Criança não tem razão !
É tarde, vai já pra cama !

Vê se penteia o cabelo !
Menina se mostradeira !
Menina novidadeira !
Está se rindo demais !
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais !

Ruth Rocha

