
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

MARINÉIA DOS SANTOS SILVA

**SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS NA
REGIÃO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO-SP NA OCASIÃO DOS
CENTROS ESPECÍFICOS DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO
PARA O MAGISTÉRIO (CEFAM)**

RIO CLARO - SP

2015

MARINÉIA DOS SANTOS SILVA

**SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS NA
REGIÃO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO-SP NA OCASIÃO DOS CENTROS
ESPECÍFICOS DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO PARA O
MAGISTÉRIO (CEFAM)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Heloisa da Silva

RIO CLARO - SP

2015

510.09 Silva, Marinéia dos Santos
S586s Sobre a formação de professores das séries iniciais na
região de São José do Rio Preto/SP na ocasião dos Centros
Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o
Magistério (CEFAM) / Marinéia dos Santos Silva. - Rio
Claro, 2015
353 f. : il., tabs., fots., mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Heloisa da Silva

1. Matemática - História. 2. Educação matemática. 3.
História oral. 4. Narrativas. I. Título.

MARINÉIA DOS SANTOS SILVA

**SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS NA
REGIÃO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO-SP NA OCASIÃO DOS CENTROS
ESPECÍFICOS DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO PARA O
MAGISTÉRIO (CEFAM)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Heloisa da Silva
UNESP/Rio Claro (SP) – Orientadora

Prof. Dr. Emerson Rolkouski
UFPR/Curitiba (PR)

Prof^ª. Dr^ª. Arlete de Jesus Brito
UNESP/Rio Claro (SP)

Resultado: Aprovado

Rio Claro (SP), 03 de março de 2015.

AGRADECIMENTOS

➤ *Agradeço a DEUS, fonte primeira, de tudo que eu sou, de tudo o que eu tenho...*

- ***Meu muito obrigada...***

- Aos meus avós Grenhalghi e Elza pela criação, amor e pelo conhecimento não aprendido em faculdades, universidades e tão útil na vida humana;
- Ao meu amado marido Valdiney, pela compreensão, incentivo e disponibilidade com os afazeres domésticos, pelas muitas lágrimas que foram secadas e muitas outras que não chegaram a cair;
- A minha mãe Adelci e meu padrasto Joaquim, pelo afeto, apoio, oração e compreensão;
- As minhas irmãs Elinéia e Elienai, ao meu cunhado Alessandro, pelo carinho e fraternidade sempre;
- A minha mestra, professora e doutora Heloisa da Silva pelas valiosas sugestões, pelo respeito e confiança em minhas decisões;
- Aos membros da banca examinadora Emerson Rolkouski e Arlete de Jesus Brito por terem aceitado o convite, pelas preciosas discussões e sugestões na ocasião do exame de qualificação e durante a realização da defesa;
- Aos professores colaboradores (Satiko Aramagui, Elaine Cristina Magri da Silva, Maria Aparecida de Souza Roderio, Irma Aparecida Milani Guarnieri, Ayrton Luís Arnoni, Renata Cidrão dos Santos Rodrigues, Simone Caldeira da Silva, Ednéia Otávia de Souza Costa, Adriana Cristina Pinheiro Félix, Dora Ivana Bérghamo do Rálio e Mirtes Abdelnur) pelo carinho, atenção e comprometimento dedicado a este trabalho em todos os momentos.

- Aos meus queridos amigos, pelo amparo, amizade e lealdade: Adriana de Bortoli, Amélia Polo, Ana Paula Flores, Ângela Rita, Anderson Afonso, Aparecida Chiari, Bruna Both, Carina Alves, Débora Soares, Dirlaine França, Fernanda Lana, Hamilton Sferra, Hannah Lacerda, Letícia Sferra, Michele Rosa, Rejane Faria, Rosmeire Piacenti, Silvana Matucheski, Valdeídes Sferra, Washington Maruques, Williane Barreto e Vânia Flose;
- Aos meus amigos de orientação, pela amizade, cumplicidade, discussões, leituras das versões deste trabalho e auxílios extras: Adriane, Ana Cláudia, Camila, Flávia Flugge e Vinícius Tizzo;
- A todos os membros do GH OEM pelo conhecimento e crescimento pessoal;
- A todos os colegas, amigos e professores do PPGEM pelas oportunidades no processo de aprendizagem, pelas discussões no campo da Educação Matemática e áreas correlatadas;
- Aos meus familiares (Cássia – madrinha, primos e tios) que me acolheram nas diferentes cidades da região de São José do Rio Preto durante a realização a produção de dados, e pelo incentivo e força ao longo dessa trajetória;
- A todos os profissionais da educação que acreditaram e se dedicaram à implantação e desenvolvimento do CEFAM;
- Ao CNPq, pela bolsa de estudos que me possibilitou cursar o mestrado com dedicação exclusiva;
- Enfim, a todas as pessoas que contribuíram (in)diretamente para a realização e desenvolvimento desta pesquisa.

*Amigo é coisa para se guardar
Debaixo de sete chaves
Dentro do coração
Assim falava a canção que na América ouvi
Mas quem cantava chorou
Ao ver o seu amigo partir*

*Mas quem ficou, no pensamento voou
Com seu canto que o outro lembrou
E quem voou, no pensamento ficou
Com a lembrança que o outro cantou*

*Amigo é coisa para se guardar
No lado esquerdo do peito
Mesmo que o tempo e a distância digam "não"
Mesmo esquecendo a canção
O que importa é ouvir
A voz que vem do coração*

*Pois seja o que vier, venha o que vier
Qualquer dia, amigo, eu volto
A te encontrar
Qualquer dia, amigo, a gente vai se encontrar...*

(Canção da América, Milton Nascimento)

RESUMO

Constituir uma narrativa histórica sobre a formação (em nível de 2º grau) de professores das séries iniciais na região de São José do Rio Preto/SP nas cercanias das décadas de 1980 e 1990 foi o objetivo desta pesquisa. Ela aborda perfis de docentes e discentes dos diferentes cursos de formação, (des)continuidades políticas, propostas implantadas, quadros curriculares e vivências de professores no período. Trata-se de uma colaboração com um dos projetos do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM), cujo objetivo é elaborar um mapeamento (histórico) sobre a formação e atuação dos professores de Matemática no Brasil. Com um caráter qualitativo, a metodologia adotada nesta pesquisa é a História Oral. Utilizamos fontes escritas disponíveis e constituímos fontes orais e escritas a partir de entrevistas para compor uma narrativa histórica das situações particulares do contexto educacional paulista. Tratamos da transitoriedade dos cursos de Magistério, Normal, Habilitação Específica para o Magistério (HEM), e, sobretudo, do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), política educacional implantada no ano de 1988 e extinta em 2005 em todo o Estado de São Paulo e, consequentemente, na região pesquisada. A pesquisa ainda traz informações sobre as nuances que povoam os cursos superiores de formação de professores na atualidade, bem como suas instituições formadoras.

Palavras-chave: História da Educação Matemática. História Oral. Narrativas.

ABSTRACT

This study aimed at producing a historical narrative about the education of primary school teachers during the 1980's and 90's (at high-school level, as required then), in and around the city of São José do Rio Preto, State of São Paulo/Brazil. It approaches the profiles of teachers and students from different courses, political changes and continuities during the period, implemented proposals for teacher education, curricula, and teachers' personal experiences. This study is articulated with a broader one, conducted by GH OEM (Research Group on Oral History and Mathematics Education), which aims at producing a (historical) map of mathematics teacher education and practices in Brazil. Oral history was the chosen (qualitative) research methodology. We used available written sources and we constructed oral and written sources from interviews in order to compose a historical narrative on particular situations of the educational context in the state of São Paulo. We also dealt with the sequence of changes that took primary teacher education from “Magistério” through “Normal School”, “Specific Habilitation within Pedagogy courses” and, particularly, to the CEFAM's (implemented in 1988 and discontinued in 2005). We have also produced some information on (somewhat subtle) differences between current teacher education courses, as well as their institutions.

Keywords: History of Mathematics Education. Oral History. Narratives.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ARENA	Aliança Renovadora Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação
Profissional	
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEM	Coordenação de Articulação, com Estados e Municípios
DOC	Escola Estadual “Deputado Osvaldo Carvalho”
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
DRE	Divisão Regional de Ensino
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EE	Escola Estadual
EELAS	Escola Estadual “Líbero de Almeida Silveiras”
EESG	Escola Estadual de Segundo Grau
EEPSG	Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETEC	Escola Técnica Estadual
FACERES	Faculdade Ceres
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FATEC	Faculdade de Tecnologia
FDE	Fundação do Desenvolvimento da Educação
FEF	Fundação Educacional de Fernandópolis
FEI	Faculdade de Engenharia Industrial
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GHOEM	Grupo História Oral e Educação Matemática

HEM	Habilitação Específica para o Magistério
HO	História Oral
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBILCE	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp/São José do Rio Preto
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IES	Instituição de Ensino Superior
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Institutos Superiores de Educação
ISECERES	Instituto Superior de Educação Ceres
IUFM	Institutos Universitários de Formação de Mestres
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização não Governamental
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBTM	Projeto Bolsa de Trabalho para o Magistério
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEB	Professor da Educação Básica
PM	Prefeitura Municipal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEM	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PTA	Planos de Trabalho Anual
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAB	Escola Estadual “Profª. Sarah Arnoldi Barbosa”
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SJRP	São José do Rio Preto ou Rio Preto
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UE	Unidade Escolar
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNICASTELO	Universidade Camilo Castelo Branco
UNIFEV	Centro Universitário de Votuporanga
UNIJALES	Centro Universitário de Jales
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	17
1.1) Algumas compreensões sobre a historiografia	17
1.2) Um método e suas prerrogativas	20
1.3) Sobre os procedimentos metodológicos, a pesquisa e a produção dos dados	23
1.4) Como elaborar compreensões?	32
1.5) Análise Narrativa	34
CAPÍTULO 2 - NARRATIVAS DOS COLABORADORES	38
2.1) Situando o leitor sobre os caminhos e paisagens.....	38
2.1.1) Cenários da região de São José do Rio Preto	39
2.2) As narrativas dos professores	42
2.2.1) Profa. Satiko Aramagui	42
2.2.2) Profa. Elaine Cristina Magri da Silva	62
2.2.3) Profa. Maria Aparecida de Souza Rodero	77
2.2.4) Profa. Irma Aparecida Milani Guarnieri	87
2.2.5) Prof. Ayrton Luís Arnoni	97
2.2.6) Profas. Renata Cidrão dos Santos Rodrigues e Simone Caldeira da Silva	110
2.2.7) Profa. Ednéia Otávia de Souza Costa.....	129
2.2.8) Profa. Adriana Cristina Pinheiro Félix.....	142
2.2.9) Profa. Dora Ivana Bérghamo do Rálio	165
2.2.10) Profa. Mirtes Abdelnur.....	187
CAPÍTULO 3 - NARRATIVAS HISTÓRICAS	213
3.1) Breve narrativa sobre a formação em nível secundário: o Curso Normal e a Habilitação Específica para o Magistério (HEM)	214
3.2) Uma narrativa histórica sobre a formação de professores nos CEFAM na região de São José do Rio Preto/SP	235
3.2.1) O ensino de Matemática no CEFAM.....	269
3.2.2) A transformação do Projeto CEFAM em Unidade Escolar	274
3.2.3) Sobre os cursos superiores de formação de professores	288
4. ALGUMAS COMPREENSÕES FINAIS.....	303

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	310
6. APÊNDICES	319
7. ANEXOS	334

INTRODUÇÃO

Constituir uma narrativa histórica sobre a formação de professores (em nível de 2º grau) das séries iniciais¹ na região de São José do Rio Preto/SP² nas cercanias das décadas de 1980 e 1990 é o objetivo principal deste projeto. Com ele, buscamos contribuir com a linha de pesquisa da Educação Matemática conhecida como História da Educação Matemática no Brasil. Trata-se de mais um dentre os esforços que vêm sendo realizados pelo GH OEM – Grupo História Oral e Educação Matemática³, como também por outros tantos trabalhos que colaboraram com a referida linha de pesquisa.

Sou⁴ natural de Indiaporã/SP, cidade que pertence à região pesquisada e situada na microrregião de Fernandópolis/SP. A cidade possui somente uma escola estadual que oferece a educação básica, onde concluí os antigos 1º e 2º graus. Licenciada (2006) e especialista (2010) em Matemática, mudei-me, em busca de melhores oportunidades, para a cidade de São José do Rio Preto, cidade considerada metrópole de toda a região. Já licenciada, tive o primeiro contato com a sala de aula na Prefeitura Municipal (PM) local, onde permaneci por dois anos e meio. Nesse período, foi firmado um convênio entre a PM com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) com o objetivo de formação continuada aos professores da rede municipal. Assim, durante a realização das disciplinas do curso de especialização⁵, deparei-me com a leitura de textos, entre essas, de professores da Unesp de Rio Claro. A mudança para a cidade de Rio Claro foi realizada no segundo semestre do ano de 2009 e, em meio ao término do curso de especialização, cursava as disciplinas como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM), sendo ao mesmo tempo docente da PM de Santa Gertrudes e de escola e faculdade particulares.

¹ Optamos por essa nomenclatura na pesquisa, pois os cursos de formação de professores investigados foram implantados em um período anterior a LDB nº 9.394/96. Assim: “Em 16 de maio de 2005, a Lei nº 11.114 alterou os art. 6º, 30º, 32º e 87º da Lei nº 9394/96, estabelecendo como obrigação dos pais ou responsáveis a matrícula das crianças no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade. Contudo, foi mantida a duração de oito anos para a integralização dessa etapa da escolarização. Em seis de fevereiro de 2006 foi aprovada a Lei nº 11.274 instituindo o Ensino Fundamental de nove anos de duração, com inclusão de crianças de 6 anos de idade no ensino regular”. (DURLI e SCHNEIDER, 2009, 9946). Com isso, o Ensino Fundamental passou a não ser mais seriado, tendo como nova nomenclatura “anos iniciais”.

² Cidade localizada a 454 km da capital, São Paulo.

³ <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/>

⁴ Quando falo na primeira pessoa do singular, referencio-me à trajetória enquanto professora/pesquisadora e aos motivos e questionamentos que me levaram a pesquisar o presente tema de pesquisa. Ao dialogar em terceira pessoa, remeto-me às minhas compreensões juntamente com as da minha orientadora e do Grupo de Pesquisa.

⁵ Especialização em Matemática – Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ. Trabalho de Conclusão do Curso: A História da Matemática nos documentos de orientações curriculares e a sua presença nos livros didáticos.

O curso de especialização e as disciplinas que cursei como aluna especial do PPGEM fizeram-me confirmar a opção pela linha de pesquisa em História da Educação Matemática. Com isso, contatei o GH OEM com vistas a compreender seus interesses, a metodologia estudada – História Oral, bem como saber da possibilidade de desenvolver uma pesquisa junto ao grupo. No início de 2012, tornei-me integrante do GH OEM e, ao participar da reunião anual, pude perceber as várias vertentes em que o grupo trabalha e, dentre as pesquisas em desenvolvimento, a que mais me chamou a atenção foi a de um projeto de Mapeamento em desenvolvimento desde 2002.

Com isso, ao optar por desenvolver uma pesquisa de cunho historiográfico e aliado a um ensejo anterior advindo de quando ainda era estudante do 1º grau, propus à professora Heloisa da Silva para que estudássemos sobre o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM). Tal política, à época, era conhecida como o ápice da formação de alunos (e não de professores) e meus professores e equipe da gestão sempre deixaram evidentes suas posições em relação a essa formação. Assim, ao conversamos sobre o objeto de estudo, acordamos que estudaríamos o período das décadas de 1980 e 1990. O contato mais próximo com a última política educacional investigada foi com a minha irmã que se formou na última turma na cidade de Fernandópolis. Com isso, o meu objeto de estudo estava escolhido e, durante as conversas com a orientadora deste trabalho, foram surgindo os nossos questionamentos e objetivos.

Este é um trabalho em colaboração com o projeto “Mapeamento”⁶ do GH OEM, cujos objetivos são: “constituir um referencial metodológico próprio para a utilização da História Oral como metodologia de pesquisa qualitativa para os trabalhos em Educação Matemática; delinear um ‘mapa de movimentação’ sobre a formação de professores de Matemática no Brasil; e elaborar – em trajetória – uma abordagem teórico-filosófica ampla para a configuração da tendência que, ao menos no Brasil, tem sido chamada de ‘História da Educação Matemática’” (GARNICA, 2002).

Nossa colaboração para com esse projeto se dará em uma direção ainda não analisada nas pesquisas realizadas até o momento no grupo: tem por finalidade investigar uma das facetas da história da formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental – formação essa dada em nível de 2º grau (Magistério) – no interior paulista. As peculiaridades,

⁶ Para maiores informações, consultar o artigo: Entre a Amnésia e a Vontade de nada Esquecer: notas sobre regimes de historicidade e história oral (GARNICA, FERNANDES E SILVA, 2011) e mais recente: In GARNICA, A. V. M. (org.). Cartografias Contemporâneas: Mapeando a Formação de Professores de Matemática no Brasil. Curitiba-PR: Appris, 2014.

singularidades e metodologia a serem desenvolvidas nesta pesquisa visam a colaborar com o projeto de longa duração, juntamente com os trabalhos já concluídos.

O texto deste trabalho está assim disposto:

O capítulo primeiro, *Fundamentos Teórico-Metodológicos*, está dividido em quatro seções em que se encontram os nossos movimentos e entendimentos iniciais sobre os conceitos de História e o fazer historiográfico, bem como o objetivo geral e os específicos. É a partir deles que constituímos a questão norteadora da presente investigação: como se deu o processo de formação de professores das séries iniciais na região de São José do Rio Preto nas cercanias das décadas de 1980 e 1990? O capítulo também apresenta a relevância do método História Oral para o nosso trabalho, bem como os procedimentos que seguimos na ida a campo em busca das fontes escritas e constituição das fontes orais e escritas a partir de entrevistas e, sobretudo, como eles foram processados. Para tanto, partimos da ideia *análise narrativa* de Bolívar (2002).

No segundo capítulo, *Narrativas dos Colaboradores*, temos duas seções: na primeira, trataremos algumas características da região de São José do Rio Preto juntamente com dois mapas que auxiliarão geograficamente o leitor a localizar os municípios e as microrregiões – cenário onde foram produzidos os dados. Em seguida, na segunda seção do capítulo, apresentamos as dez narrativas dos professores. As narrativas foram os nossos disparadores, pois, a partir delas, criamos os (nossos) discursos sobre a atuação e formação de professores que ensinam Matemática. Com isso, tornam-se fontes centrais para a constituição de uma escrita histórica.

No capítulo terceiro, *Narrativas Históricas*, optamos pelo modo cronológico ao contar em duas distintas narrativas as nossas compreensões sobre a formação de professores das séries iniciais na região de São José do Rio Preto, em particular nas cercanias das décadas de 1980 e 1990. Nessa pluralidade de histórias relatadas, criamos o (nosso) discurso a partir da produção de significados que atribuímos durante o decorrer da pesquisa e em meio aos dados encontrados e constituídos.

Por fim, com o Capítulo *Algumas Compreensões Finais*, encerramos nosso trabalho tecendo alguns descortinamentos sobre o objeto de estudo, apontando algumas possibilidades que merecem ser melhores esboçadas e discutidas em trabalhos outros, acenando para a potencial contribuição do método para a pesquisa e desta para o projeto “Mapeamento” do GHOM.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

[...] cabe ao historiador presentificar ausências, trazendo para uma discussão do presente, no presente e sobre o presente, toda uma sorte de descortinamentos criados a partir do diálogo com o passado. O passado é uma ausência, o passado é uma inexistência que nos assombra, o passado é uma criação do presente, ou de outro modo, o passado é o que dele se diz no presente. O passado é uma composição à qual, no presente, eu procuro atribuir significados para o presente.

(Garnica, Fernandes e Silva, 2011)

1.1) Algumas compreensões sobre a historiografia

A discussão sobre a formação de professores não é um tema recente, contudo está longe de ser uma questão com debate esgotado. Trabalhos e pesquisas nessa direção apontam a necessidade da implantação de novas políticas públicas na área da educação, bem como nos convidam a estudar e repensar propostas que ampliem as discussões sobre o tema. Entendemos que pesquisas envolvendo a complexidade (formação de professores e políticas públicas da educação) requerem ponderações sobre as dimensões político, econômico e social em que elas se dão. Essas dimensões se entrelaçam e, nesse emaranhado, não podem ser pensadas de maneira dissociada. É preciso levar em conta as pequenas mudanças (embora sem rupturas), permanências, tendências pedagógicas que se deram em períodos que marcaram a sociedade e, sobretudo, a educação.

Este é um trabalho de cunho historiográfico e pretende discutir questões que permearam os cursos de formação de professores em nível de Magistério nas cercanias das décadas de 1980 e 1990 e, conseqüentemente, contribuir com a discussão de políticas educacionais no setor. Nesse contexto, compreendemos que a “finalidade social da história requer uma compreensão do passado que, direta ou indiretamente, se relaciona com o presente”¹.

Cury (2011) tece ponderações sobre as concepções de História existentes: Social, Cultural, Política, Econômica, Micro História, entre outras. Com esses modos de escrever História, compreendemos certos princípios e, a partir deles, podemos decidir advogar pela *terceira margem*, discutida e praticada por Albuquerque Júnior (2007)². Para esse autor, navegar nessa (outra) *margem* é buscar uma possibilidade (saída) para os paradigmas rivais

¹ (THOMPSON, 1992, p. 25-26).

² A inspiração de Albuquerque Júnior com essa expressão vem de “Primeiras estórias” de Guimarães Rosa.

estabelecidos entre a História Cultural e a História Social, e, sobretudo, beber de ambas as fontes ao praticar a historiografia.

Todavia, permeado por discussões e embriagado por inquietudes que surgiram em reuniões do GHODEM, congressos e disciplinas, este capítulo tem a pretensão de esclarecer questões teórico-metodológicas que estão no cerne da presente investigação, pois,

(...) o estudo da Historiografia e seus agentes, implica questionar-se sobre o que é escrever História, o que são e como são elaboradas – com as reorientações dadas pelo contexto e pelos métodos – narrativas históricas; implica, em resumo, defender uma concepção sobre o que é História e sobre quais os modos de praticar a Historiografia³.

Certeau (2011) questiona: o que o historiador fabrica quando “faz história”? Para quem trabalha? O que produz? O que é essa profissão? Para o autor, o gesto do historiador é o que liga as “ideias” aos lugares. Segundo ele, a teoria possui duas funções: abre as práticas para o espaço de uma sociedade e organiza os procedimentos próprios de uma disciplina.

Nesse sentido,

Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um *lugar* (um recrutamento, um meio, uma profissão etc.), *procedimentos* de análise (uma disciplina) e a construção de um *texto* (uma literatura). É admitir que ela faz parte da “realidade” da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada “enquanto atividade humana”, “enquanto prática”. Nessa perspectiva, gostaria de mostrar que a operação histórica se refere à combinação de um *lugar* social, de *práticas* “científicas” e de uma *escrita*. [...] Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural⁴.

Desse modo, ao buscarmos, nesta pesquisa, compreender e escrever sobre o processo de formação de professores (em nível de Magistério) que ensinam Matemática nas séries iniciais, na região de São José do Rio Preto – SP nas cercanias das décadas de 1980 e 1990 é comum e natural que um *evento* apareça. Assim, *fatos*⁵ e *eventos* só assim os tornam, quando deles falamos, relatamos num tempo, em circunstâncias; enfim, quando a eles atribuímos significados por meio de nossas narrativas. Nessa perspectiva, “todo fato é, ao mesmo tempo,

³ (GARNICA, FERNANDES e SILVA, 2011, p. 237).

⁴ (CERTEAU, 2011, p. 46-47).

⁵ Consideramos que essa abordagem aqui seja relevante, porque a noção de *fato* foi, por muito tempo, tida como a *verdade* absoluta, totalizante: “(...) um modelo tirado da filosofia de ontem ou da teologia de anteontem; contentava-se com traduzi-la em termos de “fatos” históricos... Os bons tempos desse positivismo estão definitivamente acabados. (...) Os “fatos históricos” já são constituídos pela introdução de um sentido na “objetividade”. Eles anunciam, na linguagem da análise, escolhas que lhes são anteriores, que não resultam, pois, da observação”. (CERTEAU, 2011, p. 46-47).

natureza, sociedade e discurso, pois é materialidade, relação social e de poder e produção de sentido”⁶.

Nesse emaranhado, todo evento histórico “é cultural e simbólico e precisa de alguma forma de linguagem ou de simbologia para acontecer, para estabelecer os laços de comunicação entre os homens, sem os quais não haveria economia, política ou sociedade, nem mesmo objeto ou sujeito”⁷. Nesta pesquisa, portanto, elegemos narrativas orais e documentos escritos como linguagens e símbolos a partir dos quais escreveremos uma história sobre formação de professores que ensinam Matemática em determinados tempo, época e lugar.

Na direção desses pressupostos, situamos, pois, como objetivo principal desta pesquisa: *constituir uma narrativa histórica sobre a formação de professores (em nível de 2º grau) das séries iniciais na região de São José do Rio Preto – SP nas cercanias das décadas de 1980 e 1990.*

Concordamos que “toda história depende, basicamente, de sua finalidade social”⁸ e, a partir dessa ideia, elencamos nossos objetivos específicos: registrar narrativas de professores formados em nível de 2º grau na região de São José do Rio Preto/SP; tecer considerações acerca das políticas educacionais implantadas em tal período; explorar questões concernentes à transitoriedade de diferentes cursos de formação de professores e apresentar práticas docentes, particularmente em relação ao ensino de Matemática nos CEFAM. Isso se faz necessário, pois todo evento histórico está instituído por variáveis naturais, que às vezes não são levadas em conta para a prática historiográfica. Ainda nesse sentido, o evento histórico é, sobretudo, produto de relações sociais, de tensões e conflitos pelo exercício do poder, em que a sociedade se organiza, por meio das práticas humanas, sejam elas individuais ou coletivas. Nesse aspecto, as práticas não devem ser consideradas a certo aspecto da realidade, ao passo que uma prática econômica não deve ser desvinculada de um contexto político e de suas concepções filosóficas, políticas, enfim, de uma simbologia⁹.

Por estarmos inseridos no campo da Educação Matemática, entendemos que, ao realizarmos um trabalho como este, teceremos compreensões na direção de uma tendência, conhecida como História da Educação Matemática no Brasil.

⁶ (ALBUQUERQUE Jr., 2007, p.27).

⁷ (idem).

⁸ (THOMPSON, 1992, p.20).

⁹ (ALBUQUERQUE Jr., 2007).

1.2) Um método e suas prerrogativas

Expostas as intenções da pesquisa, passamos a apresentar e justificar a nossa escolha pelo método da História Oral (HO) para sua execução. Iniciamos com algumas de suas prerrogativas: uma multiplicidade e pluralidade de visões de professores acerca de sua formação e prática; subjetividades de narradores não encontradas em documentos escritos, que carregam potencialidades e possibilidades para a historiografia aqui apresentada; a constituição de fontes historiográficas a partir de narrativas; apresentação das narrativas de professores, na íntegra, no trabalho, permitindo aos leitores a compreensão e atribuição de significados outros (diferentes dos nossos) para o que foi dito; a confiabilidade da textualização (narrativas) já que o áudio das entrevistas fica disponível aos interesses do GHOEM; diálogo com fontes de outras naturezas que enriquecem o trabalho; e, sobretudo, questões concernentes à oralidade e memória, as quais são pontos centrais do método. Nesse sentido, compreendemos que estamos exercitando o que alguns pesquisadores do GHOEM têm defendido nos últimos anos sobre o próprio significado de metodologia:

Metodologia, para o GHOEM, é um conjunto de procedimentos que não teriam sentido sem uma fundamentação. Trata-se, sim, de optar por um conjunto de ações (procedimentos) que nos permita abordar/compreender algo, mas, além disso, trata-se de saber quais as potencialidades e os limites dessas ações, quais seus fundamentos, qual o terreno em que tais ações se assentam. Posto que metodologia é um complexo em que dialogam procedimentos e fundamentações/teorizações, cada investigação implica argumentações próprias sobre como, quando e por que agir sob certos condicionantes¹⁰.

Nesse contexto, a presente pesquisa busca elaborar compreensões que dialogam com os esforços do grupo de pesquisa e, sobretudo, contribuir com o projeto “Mapeamento”¹¹:

Esboçar um “mapeamento” – termo inspirado nos fazeres cartográficos – é elaborar, em configuração aberta, um registro das condições em que ocorreu/ocorre a formação e atuação de professores de Matemática, dos modos com que se deu/dá a atuação desses professores, do como se apropriam/apropriavam dos materiais didáticos, seguiam/seguem ou subvertiam/subvertem as legislações vigentes. Tal mapeamento não se faz, de modo pleno, nem por um único pesquisador, nem num curto período de tempo. São necessários esforços vários e devem ser chamadas à cena diversas áreas do conhecimento e suas abordagens, posto que o retrato histórico pressupõe a conjugação de diferentes perspectivas e enfoques, a possibilidade de entender centros e margens, ouvindo professores, alunos,

¹⁰ (GARNICA, FERNANDES e SILVA, 2011, p. 232-233).

¹¹ Os últimos trabalhos que fizeram parte do mapeamento foram: Souza (2011); Fernandes (2011); Cury (2011); Martins-Salandim (2012); Moraes (2012); Macena (2013); Toiller (2013) e Both (2014). Essas pesquisas foram realizadas em diferentes Estados: São Paulo, Maranhão, Tocantins, São Paulo, Rio Grande do Norte, Paraíba, Paraná e Mato Grosso, respectivamente.

funcionários e administradores cujas vozes, via-de-regra, são silenciadas ou inaudíveis¹².

Considerando os objetivos supracitados, nossa contribuição se dá em uma direção ainda não abordada nas pesquisas realizadas no mapeamento até o momento, sobretudo, pelo nosso interesse por uma formação dada em nível de 2º grau, no denominado Magistério. Vemos as peculiaridades, singularidades e metodologia a serem desenvolvidas nesta pesquisa que contribuirão com o projeto de longa duração, como também com as discussões apresentadas em trabalhos já concluídos.

Ao trabalhar com a metodologia da História Oral, concordamos que “as narrativas são o húmus do Mapeamento”¹³, pois a partir delas são criados os (nossos) discursos sobre a atuação e formação de professores em distintas regiões do país. As narrativas “são as matérias-primas por excelência de todo o processo hermenêutico (...) veículos para expressão de subjetividades, recursos para a manifestação de memórias (passadas e presentes) e vetores para compreender a experiência vivida”. Isso implica uma problematização de questões sobre o tempo presente e, conseqüentemente, sobre políticas públicas de formação de professores de Matemática. Os trabalhos do Mapeamento são narrativas pautadas no registro de temporalidades individualizadas, ao passo que se constituirão como fontes passíveis de outras versões e análises, instituindo-se num movimento historiográfico.

O trabalho exercido pelo historiador “tem como principal instrumento a narrativa, a linguagem, que é o recurso fundamental de mediação, de mistura, de relação do homem com o mundo. Não existe evento humano e humanizado que não passe pelo conceito, pelo significado, pela significação”¹⁴. A história nos tempos atuais inverteu a relação entre o passado e o presente e agora aprendemos que é o presente que interroga o passado e o conecta com a nossa vida, com as suas problemáticas; o passado, como a História, é uma invenção do presente, embora ancorada nos signos deixados pelo passado.

Escrever história é também mediar temporalidades, exercer a atividade de tradução entre naturezas, sociedades e culturas de tempos distintos. (...) Cabe ao historiador, profissional do presente e não do passado, como dizia Bloch, construir em suas narrativas a mediação entre os tempos e diferenciar, como queria Kant, o que é atual, o que é próprio do nosso tempo, do que é apenas contemporâneo, o que está do nosso lado, mas vem de outros tempos, e talvez intuir, abrir a possibilidade de horizontes outros para o futuro¹⁵.

E ainda,

¹² (GARNICA, 2010, p.559).

¹³ O parágrafo todo se refere a (GARNICA, 2014, p. 58-59).

¹⁴ O parágrafo todo se refere a (ALBUQUERQUE Jr., 2007, p.33-34).

¹⁵ (ALBUQUERQUE Jr., 2007, p.33).

[...] a tarefa do historiador é, de modo plausível, inventar vácuos e preenchê-los (...). Para a prática historiográfica, presentificar ausências ou fazer dialogar passado e presente, a partir do presente, implica arbitrar origens e lançar mão de fontes várias, de diversas naturezas, visando à constituição de narrativas que possam dar conta de conhecer práticas, estratégias, concepções, políticas – pontos de vista – que desconhecíamos, que esquecemos ou negligenciamos¹⁶.

A História Oral nos direciona a criar registros e, com ajuda dos depoentes, criamos documentos “cuja função é preservar a voz do depoente – muitas vezes alternativa e dissonante – que o constitui como sujeito e que nos permite (re)traçar um cenário, um entrecruzamento do quem, do onde, do quando e do porquê”¹⁷.

Uma das funções da História Oral é intencionalmente constituir fontes e, por isso, existe a preocupação em tornar públicos os documentos elaborados ou que estão sendo propostos a uma elaboração. Não cabe ao pesquisador decidir se seus escritos serão ou não utilizados, no presente ou no futuro, como fontes historiográficas, sendo essa tarefa uma atribuição feita pelo leitor, escapando, porém, de intenções inerentes do autor¹⁸.

A coleta de depoimentos, então, é um dos passos iniciais para uma operação historiográfica (se queremos usar HO para fazer historiografia), e uma operação historiográfica é um complexo que se inicia com a criação de fontes, estejam os materiais já disponibilizados ou não, isso é, é sempre um processo de criação. As textualizações são fontes *criadas* em seu sentido mais pleno, pois não eram materiais previamente disponíveis. Elas surgem de um processo intencional nosso e alimentam a criação de uma narrativa histórica. Construir uma narrativa histórica implica mobilizar um processo interpretativo que já foi disparado quando criamos as fontes¹⁹.

Consideramos importante ressaltar as diferenças entre o método investigativo defendido na História Oral e aquele defendido na chamada *História Clássica* ou *Tradicional*. A primeira expressão, História Oral, já é simplificada e melhor seria dizer: a História (re)constituída a partir da oralidade, sendo, portanto, uma clara complementação e não oposição àquela concepção de História pautada somente em documentos escritos, ou melhor, em “fontes primárias”²⁰. Desse modo:

Não vejo a escrita e oralidade em oposição, mas com *possibilidades complementares* para a elaboração histórica. Historiadores conceituados – tanto antigos como contemporâneos – afirmam sobre as vantagens da utilização de *várias fontes* para a compreensão do mundo, pelo viés da História: o estudo dos homens no tempo. Negar os arquivos como recurso de pesquisa seria um equívoco tão alarmante quanto negar a importância da

¹⁶ (GARNICA, FERNANDES e SILVA, 2011, p. 228).

¹⁷ (GARNICA, 2006, p.89).

¹⁸ (GARNICA, FERNANDES E SILVA 2011).

¹⁹ (CURY, 2011, p. 31-32).

²⁰ (GARNICA, 2006).

oralidade para entender a temporalidade e, nessa temporalidade, as circunstâncias humanas²¹.

A metodologia proporciona trabalhar com diversas fontes, mas “a potencialidade da História Oral para a historiografia não deve ser buscada na autossuficiência das fontes orais em detrimento de outras fontes, mas na natureza qualitativa das informações que as fontes orais incorporam à operação historiográfica”²². Uma mera coleção de entrevistas não constitui em si uma operação historiográfica, mas os registros de memória disparam um processo historiográfico que, para constituir-se como tal, é necessário o cotejamento dessas fontes com outras, de várias naturezas.

Com base nessas fundamentações, passamos a discorrer justamente sobre os procedimentos comumente adotados em pesquisas da História Oral e aqueles que utilizamos nesta pesquisa.

1.3) Sobre os procedimentos metodológicos, a pesquisa e a produção dos dados

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa seguem os habitualmente utilizados pelos pesquisadores do GHOEM que fazem o uso da História Oral como método: elaboração do roteiro, transcrição, textualização e legitimação²³ das entrevistas.

Os depoimentos gravados passam por um processo primário chamado de transcrição, que é o primeiro registro escrito dos depoimentos orais. Nessa fase, cabe ao pesquisador ser o mais fiel possível a todos os elementos linguísticos presentes nos diálogos entre pesquisador e colaborador. Em seguida, vem o processo de textualização da transcrição que nada mais é do que o depoimento transcrito com a omissão de algumas falas e vícios de linguagem de modo com que as informações estejam integradas com o contexto da pesquisa²⁴. Nessas perspectivas, “não há regras para textualizar e essa operação depende, fundamentalmente, da sensibilidade e do estilo de redação do pesquisador”²⁵. Desse modo:

A transformação do relato oral num relato ocorre, nesse modo de pesquisar, por três fatores fundamentais: pela durabilidade do suporte; pela facilidade do tratamento desse material escrito no processo hermenêutico; e pelo exercício interpretativo – de imersão na intenção de comunicar do depoente

²¹ (GARNICA, 2006, p.80 – grifo nosso).

²² O parágrafo todo se refere a (MARTINS-SALANDIM, 2012, p.53).

²³ Todas as cartas de cessão estão no apêndice 6.1

²⁴ (CURY, 2011).

²⁵ (GARNICA, FERNANDES e SILVA, 2011, p. 236).

– que os procedimentos – lentos, detalhados e muitas vezes penosos – de transcrição e textualização permitem²⁶.

Um dos fatos mais polêmicos das fontes orais está em sua credibilidade, pois os depoimentos orais são conhecidos como fontes subjetivas, oriundos da memória individual²⁷. Nessa direção, “a subjetividade é um dado real em todas as fontes históricas, sejam elas orais, escritas ou visuais. O que interessa em história oral é saber por que o entrevistado foi seletivo, ou omissivo, pois essa seletividade com certeza tem o seu significado”²⁸. A História Oral é um instrumento capaz de colaborar na construção de uma nova sociedade e possibilitar a criação de novas versões da história por meio de distintos narradores. Essa finalidade propicia fazer da história uma atividade mais democrática, já que consiste em construir a história a partir das próprias palavras dos que vivenciaram e participaram de um determinado período²⁹.

Nesses termos, os procedimentos adotados nesta pesquisa deram-se a partir de três momentos: levantamento bibliográfico sobre o tema; estabelecimento dos critérios de seleção dos depoentes colaboradores e produção do roteiro das entrevistas; produção de fontes orais e escritas. No primeiro deles, realizamos um levantamento bibliográfico acerca das leituras que nos auxiliaram na compreensão do tema pesquisado. Essas fontes escritas encontradas *a priori* foram: artigos, textos e livros sobre a formação de professores em nível de Magistério, momento histórico-político e social em que algumas políticas públicas foram implantadas e as características da região pesquisada.

Em relação à literatura encontrada sobre o objeto de estudo durante o levantamento bibliográfico, cabe destacar dentre todos os trabalhos estudados e utilizados, as pesquisas de Moura (1991)³⁰ e Cavalcante (1994)³¹. Esses trabalhos foram significativos para o nosso entendimento e ampliaram as nossas compreensões sobre o CEFAM, bem como por meio deles encontramos outros suportes. A dissertação de mestrado de Maria Isbela Gerth Landell de Moura, (Moura, 1991), analisou a trajetória histórica sobre a criação do Projeto CEFAM no sistema educacional paulista e buscou identificar as contribuições dessa proposta para a melhoria da formação de professores em nível de 2º grau. Para tanto, a pesquisadora utilizou como procedimentos em sua investigação, a análise documental, os relatos de personagens

²⁶ (GARNICA, 2014, p.58).

²⁷ (THOMPSON, 1992).

²⁸ (THOMPSON, 1992, p. 18).

²⁹ (THOMPSON, 1992).

³⁰ MOURA, M. I. G. L, Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no Estado de São Paulo: resgatando sua história e analisando sua contribuição. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo. PUC/São Paulo, 1991

³¹ CAVALCANTE, M. J. CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

que participaram da história dessa formação e também a observação participante. Enquanto o livro de Margarida Jardim Cavalcante, (Cavalcante, 1994) elucida o registro histórico do Projeto CEFAM desde a esfera federal no âmbito do MEC no início da década de 1980, até sua implantação no Estado de São Paulo. Com isso, a autora traz uma revisão de literatura ao expor as discussões e os problemas encontrados nos cursos de formação de professores em nível secundário: a Escola Normal e a Habilitação Específica para o Magistério (HEM). No prefácio do livro, Selma Garrido Pimenta argumenta que este trabalho foi apropriado a Cavalcante, pois a mesma foi técnica do MEC onde participou da formulação e implantação do Projeto CEFAM em diversos estados brasileiros e também por ter investigado o tema em seu mestrado³².

Assim, após esse primeiro momento, iniciamos a segunda etapa ao elaborar o roteiro³³ para as entrevistas a fim de buscar compreensões para a questão norteadora: *como se deu o processo de formação (em nível de 2º grau) de professores das séries iniciais na região de São José do Rio Preto nas cercanias das décadas de 1980 e 1990?* O roteiro foi pensado do seguinte modo: questões abertas divididas em seis itens: 1) Apresentação do candidato – educação familiar, infância e rotina escolar; 2) Falar sobre a habilitação docente em 2º grau – escolha do curso, professores e fatos políticos marcantes, sistema de ensino e aulas de Matemática; 3) Cursos oferecidos à época – influência política na implantação e extinção de políticas públicas; 4) Formação em nível superior – motivos e expectativas pela escolha do curso, relação com o curso de 2º grau, cursos de formação continuada e 5) Carreira docente – concursos, facilidades e dificuldades no trabalho docente, vivências em relação ao ensino e aprendizagem da disciplina de Matemática, cargo atual e, por último, 6) Expectativas futuras – formação de professores, objetivos em relação à educação e projetos pessoais.

Optamos por compor o núcleo de colaboradores com pessoas formadas em nível de Magistério nas cercanias das décadas de 1980 e 1990, que tivessem potencial para nos fornecer elementos, detalhes e relações entre a sua formação e, sobretudo, sua prática, ao atuarem nos cursos de Magistério oferecidos à época. De acordo com Faria (2005), esses cursos eram a Habilitação Específica para o Magistério (HEM)³⁴ e o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) – sendo este, última política implantada para a formação de professores em nível de 2º grau no Estado de São Paulo.

³² CAVALCANTE, M. J. A Escola Normal: caminhos e descaminhos, um novo itinerário. Brasília, UnB/Faculdade de Educação, 1988.

³³ Apêndice 6.2

³⁴ Essa mudança de nomenclatura surgiu por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB; 5.692/71). Vale ressaltar que a formação era oferecida nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação por meio do conhecido Curso Normal.

Na terceira etapa, deu-se a produção de outras fontes (orais e escritas) para a pesquisa sobre a região de São José do Rio Preto/SP. Esses dados são oriundos de narrativas (relatos orais) de professores e documentos escritos encontrados nas diferentes Diretorias de Ensino (DE) das cidades de Catanduva, Fernandópolis, Jales, São José do Rio Preto e Votuporanga³⁵. A produção das narrativas orais, juntamente com a pesquisa sobre os documentos escritos existentes na região, deu-se em três etapas: a primeira, nos meses de abril e maio de 2013, a segunda no mês de dezembro do mesmo ano, e a última, no mês de outubro de 2014³⁶. Assim, em cada cidade, apresentamo-nos nas Secretarias Municipais de Educação (SME) e nas Diretorias de Ensino (DE), relatando as intenções e os objetivos da pesquisa, como também procurando saber quem seriam as pessoas que poderiam colaborar conosco.

Assim, junto com a produção das fontes orais, caracterizamos também como terceira etapa da pesquisa, aquela voltada para a busca e leitura de documentos escritos encontrados nos arquivos das Diretorias citadas. Isso porque, na ida a campo, a busca por depoentes que colaborassem cedendo entrevistas e a busca por documentos escritos deram-se ao mesmo tempo, sendo que, ao nos depararmos com um tipo de fonte, conseqüentemente, encontrávamos outra. Assim, essas atividades se alternaram, complementando-se, enriquecendo a pesquisa com dados oriundos de ambas, tecendo, dessa maneira, elementos geradores de novos questionamentos: “Os rastros, os sinais, devem ser procurados em um terreno não sedimentado, movente e plural. Procurados, pois um documento só fala se é interrogado”³⁷.

Em relação aos documentos escritos, esses foram mais complicados de encontrar. Para ter acesso aos arquivos, foram protocolados pedidos com as intenções de pesquisa e carta³⁸ devidamente assinada pelas responsáveis pela pesquisa. Essa prática tornou-se um processo burocrático na medida em que muitos impedimentos se deram. Para ter acesso aos arquivos, protocolávamos os pedidos e esses demoravam a serem liberados, ou pela ausência do Dirigente Regional, ou pelo desinteresse em colaborar com a pesquisa. Sem contar que, na DE/Rio Preto, não havia organização e material para a pesquisa. Depois de algumas idas e

³⁵ Vale ressaltar que a intenção inicial foi “mapear” toda a região que conta com mais de cem municípios. Devido aos movimentos da pesquisa, optamos, em algum momento, por fazer a escolha pelas DE e não por toda região geográfica. O Estado de São Paulo atualmente conta com noventa e uma Diretorias de Ensino, conforme os dados apresentados em <http://www.educacao.sp.gov.br/>. A região de São José do Rio Preto/SP tem atualmente seis Diretorias de Ensino e, devido à reestruturação da rede estadual na década de 1990, as antigas Delegacias de Ensino foram extintas e seus municípios foram realocados em outras DE. Assim, a abrangência desta pesquisa segue as DE supracitadas e esse assunto será tratado em outro momento deste trabalho, especificamente no capítulo próximo.

³⁶ Esta, pois, sugerida durante o exame de qualificação pela banca.

³⁷ (CURY, SOUZA e SILVA, 2014 p.914)

³⁸ Apêndice 6.3.

vindas, tendo a pesquisadora livre acesso aos arquivos (este, porém, dado pela Supervisora de Ensino, substituindo a Dirigente Regional), os funcionários não sabiam onde os documentos escritos sobre o CEFAM encontravam-se e, para nós, eles eram importantes, pois esse Centro foi o primeiro a ser implantado na região pesquisada, em 1988, período de nosso interesse. Pediram-me para ir à Escola Estadual “Monsenhor Gonçalves”, onde o CEFAM foi alocado como Projeto e que, por muitos anos, ofereceu o Curso Normal e a HEM. Em meio à complexidade dos problemas escolares, a gestão não podia falar comigo por falta de tempo e, quando assim o fez, fui recebida às pressas pela diretora da escola. Ao tentar outras maneiras, conversei com um antigo funcionário da escola que relatou não existir arquivo do CEFAM e garantiu que, se acaso existisse, estaria na DE. Aproveitando a boa vontade do funcionário, perguntei sobre o arquivo da escola, especificamente sobre a HEM. Ele salientou que os cupins acabaram com a documentação mais antiga da escola, não podendo, portanto, relatar mais informações sobre o assunto. Um professor que ouviu nossa conversa pediu para que eu fosse à Hemeroteca³⁹ da cidade, pois, nesse local, eu poderia encontrar algumas publicações da professora de História (já falecida) sobre a história da escola, tratando especificamente do Curso Normal e da HEM. Fui a esse local e consegui poucas informações sobre o objeto de estudo e nada sobre a indicação que o professor havia relatado. Voltei à DE, depois de muito procurar pelo prédio que, para ampliar o problema, estava em reformas. Dessa maneira, muitos equipamentos, carteiras e outros apetrechos escolares estavam na sala de arquivos. Enfim, ao entrar na sala em péssimas condições de higienização, encontrei apenas duas caixas com legislação do curso, diários dos professores e um dossiê que contava um processo ocorrido no CEFAM entre professores e alunos. Ao perguntar sobre o restante do material, o funcionário, aquele disposto a me ajudar, disse que provavelmente esse material se perdeu com o término do CEFAM e que ninguém se interessa por arquivo morto, o que ele salientou ser um dano para a pesquisa histórica. Os documentos escritos encontrados na DE/Rio Preto sobre o CEFAM é uma pequena parte do que eventualmente deveria ter, pois o Centro foi o primeiro a ser implantado na região, ficando em atividade por quase vinte anos. Então, foram realizadas muitas conversas informais na DE, pois alguns supervisores e assistentes técnicos

³⁹ Arquivo Público Municipal – Hemeroteca “Dário de Jesus”. O Arquivo Público Municipal foi criado por meio da Lei nº 9.025, de 18 de agosto de 2003. É responsável por formular a política de gestão integral de documentos do município e coordenar a sua implantação no âmbito do Poder Executivo; garantir o acesso às informações e arquivos no âmbito da administração pública municipal, observadas as restrições legais eventualmente aplicáveis; realizar o recolhimento de documentos de valor permanente e guarda definitiva e assegurar sua preservação; e promover a integração e incentivar a cooperação, pesquisa e interdisciplinaridade entre os profissionais envolvidos na gestão integral dos documentos, inclusive a gestão eletrônica de documentos, sistemas de informação e sistema de arquivos. Fonte: http://www.riopreto.sp.gov.br/PortalGOV/do/subportais_Show?c=61856

que trabalham no local foram professores e/ou coordenadores do Projeto. Eles sugeriram outros nomes (possíveis) para a pesquisa e também outros lugares, como escolas (estaduais, municipais e particulares), faculdades e, sobretudo, a Secretaria Municipal de Ensino, onde havia alguns superiores que foram egressos do CEFAM. Fui a outros lugares em busca de mais informações sobre o Projeto, mas que não resultaram em dados potenciais para o desenvolvimento da pesquisa. Em relação à SME, protocolei pedidos para conversar com a secretária e também para falar com a supervisora, aluna egressa do CEFAM, não sendo possível dialogar com ninguém da SME que poderia contribuir com a pesquisa. Com alguns nomes indicados para a entrevista e com as dificuldades apresentadas, também pelo fato de Rio Preto ser uma cidade grande, decidi continuar a minha busca em outras DE.

A apresentação da pesquisa nas cidades de Jales e Fernandópolis nas DE e nas SME foi mais fácil e rápida, embora passando por vários protocolos. Os arquivos de ambas as cidades se mostraram mais organizados, possuindo várias caixas, sendo essas distribuídas entre diários, relatórios, artigos, resoluções, portarias, fotos, projetos e uma série de documentação dos prédios e contas do CEFAM. Nesses arquivos, encontrei alguns nomes potenciais para compor o núcleo de colaboradores e informações sobre o andamento do curso, professores, disciplinas e processos seletivos. Nas DE e SME, todas as pessoas que sabiam do objeto de estudo conversavam comigo, trazendo informações e me apresentando às demais que viveram o processo de formação, sendo muito receptivas com a pesquisa e com a pesquisadora.

Desse modo, os lugares onde obtive acesso aos arquivos foram nas DE/São José do Rio Preto, Jales e Fernandópolis. A DE/Votuporanga não permitiu o acesso mesmo depois que a proposta de pesquisa foi apresentada para o dirigente regional. Este salientou que, apesar de saber dos objetivos da pesquisa, a pesquisadora deveria protocolar outro pedido e esse seria encaminhado a São Paulo e, depois de um mês, ao ser avaliado pelo órgão responsável pelos arquivos escolares, é que a pesquisadora teria acesso, caso a resposta fosse positiva. Ao esperar o tempo estipulado e sempre em contato com a DE para saber da resposta, fiquei nas outras DE procurando pistas e informações sobre o objeto de estudo e para composição do núcleo de colaboradores.

As conversas informais foram valiosas para sanar algumas dúvidas encontradas nos documentos escritos e para que a pesquisadora compreendesse melhor o emaranhado desses cursos de formação de professores. Dessa maneira, as conversas ampliaram o *leque* de informações sobre onde os cursos foram instalados e, em especial, os potenciais colaboradores; mesmo aqueles que não foram escolhidos contribuíram diretamente para o

desenvolvimento da pesquisa. As conversas aconteceram nas cidades de Jales, Fernandópolis, Votuporanga, São José do Rio Preto, Catanduva, Américo de Campos, Monte Aprazível, Tanabi e Indaiatuba, e em diversas instâncias: DE, SME, escolas e faculdades particulares e escolas públicas estaduais e municipais.

Como dissemos anteriormente, alguns colaboradores foram selecionados pelo critério de rede⁴⁰. No total, foram onze colaboradores e dez entrevistas realizadas, já que uma foi realizada, ao mesmo tempo, com duas professoras. Desse modo, Satiko foi a colaboradora mais citada durante as visitas pelas cidades como sendo a professora que ajudou na implantação e implementação do CEFAM de Jales em 1989, e nas cidades de Votuporanga e Fernandópolis, ambos em 1994. Além de sua participação na implantação dos Centros, ela foi formada no Curso Normal. As colaboradoras, Adriana, Elaine, Renata e Simone, foram alunas do CEFAM e possuem experiências docentes e no setor de gestão educacional. Maria Aparecida e Irma tiveram suas formações na HEM e foram professoras e coordenadoras do CEFAM. Ayrton teve formação no Curso Normal, foi supervisor do CEFAM, atuou na formação de professores na DE/Jales e, também, na CENP, onde ofereceu e ainda oferece cursos de formação continuada para os professores da rede estadual. Dora teve sua formação na HEM, em curso oferecido pela rede municipal e foi a primeira coordenadora do CEFAM na cidade de Votuporanga. A única colaboradora que não teve participação no CEFAM foi a Ednéia. Ela se formou no fim da década de 1980 na HEM e, em visita à DE/Catanduva, os supervisores relataram que o CEFAM não foi implantado na cidade, pois já havia a HEM e não tinha espaço físico para comportar outro curso de Magistério.

Todos os colaboradores desta pesquisa possuem Curso Superior, mas vale ressaltar que a formação deles é diversa: Psicologia, Matemática, História, Geografia, Letras, Normal Superior e Pedagogia. A formação em Magistério dos colaboradores aconteceu desde o final da década de 1960 até 1998, sendo, portanto, desde o Curso Normal até o CEFAM. Atualmente, os colaboradores são supervisores, diretores, coordenadores e professores das redes municipal, estadual e particular. Todos os contatos com os colaboradores foram feitos pessoalmente à época da viagem para a produção dos dados. As entrevistas foram realizadas nas SME, DE, escolas municipais, estaduais e particular, conforme horários disponibilizados pelos colaboradores. Somente as entrevistas com as professoras Ednéia, Adriana e Mirtes aconteceram em suas residências. Vale ressaltar que todos os colaboradores começaram suas atividades docentes depois de formados nos cursos em nível de 2º grau.

⁴⁰ Ver Cury (2011, pg. 21-22).

Vale também ressaltar que saímos a campo com a seguinte intenção: compreender o processo de formação dos professores em nível de Magistério nas cercanias das décadas de 1980 e 1990, na região de São José do Rio Preto. Assim, visando a atingir nosso objetivo, optamos por entrevistar professores que se formaram nesse período ou que, durante o período compreendido, atuaram em cursos de formação de professores em nível de Magistério. Ao compormos o grupo de colaboradores para a pesquisa, percebemos as valiosas informações sobre o Curso Normal e, “em trajetória”, essas narrativas nos proporcionaram uma transição entre os tipos de formação: Normal, HEM e CEFAM. Os professores colaboradores que se formaram no Normal foram: Satiko, Ayrton, e Mirtes. Apesar de as professoras Irma, Dora e Maria Aparecida terem relatado que fizeram o Normal, suas formações se deram posteriormente à Lei 5.692/71, sendo, portanto, já alterada a nomenclatura para HEM. Percebemos, durante as leituras específicas sobre os cursos de formação de Magistério, que a denominação Normal continua até hoje sendo citada não somente para o Curso Normal, como também para a HEM e até mesmo o CEFAM.

A colaboradora Mirtes foi citada nas narrativas das professoras Adriana e Ednéia, e também por uma colega do PPGEM. Houve a possibilidade de entrevistá-la anteriormente, mas, por conta do tempo disponível, achamos conveniente encerrar a produção das fontes narrativas para a pesquisa. No entanto, durante a realização do exame de qualificação, os professores acharam conveniente que fosse feita uma entrevista com tal professora no sentido de preencher os espaços vazios sobre o ensino de Matemática e os materiais didáticos que foram utilizados para esse fim durante a formação de professores no CEFAM. Assim, voltamos a campo em outubro de 2014 e concordamos que o processo analítico, além de detectar tendências, é também “um trabalho de preenchimento de lacunas”⁴¹.

O roteiro⁴² serviu para orientar a entrevista da professora Mirtes e nos auxiliou no preenchimento das lacunas. Ele foi revisto e acrescentados novos questionamentos em relação ao anterior, pois naquele momento nossas intenções eram diferentes das relatadas anteriormente. Um dos critérios de escolha para que fossem elencados nomes potenciais para a pesquisa era de ter sido formado no curso de Magistério. Assim, Mirtes sairia da regra *a priori*, mas, depois da realização da entrevista, vimos que ela também tinha sido formada no Curso Normal.

Durante o movimento de composição dos dados para a pesquisa, surgiram algumas dificuldades. Por vezes, tive que parar e ler o projeto novamente para não esquecer os seus

⁴¹ (BARALDI, 2006, p.15).

⁴² Apêndice 6.4.

objetivos e finalidades. Essa proposta de investigação pareceu para a investigadora densa do ponto de vista abordado. Outras dificuldades foram apresentadas nos momentos de transcrever e textualizar as entrevistas. As etapas são minuciosas e cansativas, cheias de idas e vindas, mas que, por outro lado, dão-nos indícios e compreensões sobre os pontos de vistas de nossos colaboradores.

A textualização que, por sua vez, passa por um processo de legitimação pelo entrevistado torna-se, neste caso, um novo objeto – no sentido de que não se trata mais nem do que ocorreu no momento da entrevista nem da transcrição do registro daquele momento – para o qual o entrevistado produz novos significados ao ler e sugerir alterações e acréscimos. A textualização (em seu desenvolvimento) pode ser vista, assim, como um processo colaborativo entre aquele que quer se fazer entendido – o entrevistado – e aquele que almeja produzir um texto com os pensamentos do outro – o pesquisador-entrevistador⁴³.

E ainda,

Essa “operação com o texto” que consiste na textualização *pode*, portanto, constituir a parte mais significativa da “análise” do trabalho de pesquisa. A textualização pode ser quase “linear”, mantendo a sequência de raciocínio da “fala” da pessoa entrevistada, ou pode resultar num planejamento feito pelo autor do texto, planejamento condicionado pelas intenções de elaboração da pesquisa. Seja como for, a textualização deverá caracterizar a marca de autoria do texto, que certamente não é um texto produzido pela pessoa que concedeu a entrevista e, sim, pela que fez a textualização⁴⁴.

Entendemos, assim, que, no momento em que realizei tais procedimentos, não estava totalmente esclarecida por mais que havia feito leituras de trabalhos do grupo e conversado com colegas que já haviam realizado esses procedimentos. Enfim, aprendemos durante o processo de pesquisa, nos movimentos que a mesma nos proporciona. Hoje, ao ler Vianna (2014), penso que o processo seria diferente se o tivesse lido antes, talvez não passasse por essas dificuldades... Mas ficam os aprendizados... A oportunidade de voltar a campo no decorrer da pesquisa, permitiu que outras (novas) compreensões fossem refletidas e aprimoradas sobre a realização das textualizações. Com as narrativas (textualizações), porém, tentei tomar certos cuidados: não trocar a ordem dos assuntos trazidos pelos colaboradores, pois, apesar de termos roteiro para as nossas conversas, não seguimos necessariamente a ordem das questões apresentadas. A transformação da narrativa oral para a escrita é o ponto causador de discussões no meio acadêmico no que se diz respeito à confiabilidade da pesquisa, pois as narrativas escritas são disparadas a partir da oralidade. Em relação à confiabilidade da pesquisa, vale ressaltar que os áudios das entrevistas realizadas estão

⁴³ (SILVA, 2006, p. 421).

⁴⁴ (VIANNA, 2014, p.77).

disponíveis para os interesses do GHOM, e interesses outros que porventura queiram utilizar.

Durante a produção dos dados, foram encontrados dois cursos de formação em Magistério que não foram oferecidos pela rede pública estadual de ensino. O primeiro foi o HAPEMA⁴⁵, oferecido pelo atual Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV). Em uma conversa informal com a coordenadora que faz parte da equipe de gestão de Dora na SAB, ela me disse que foi formada nesse curso no final da década de 1980. Quando procurei por mais informações na faculdade, uma funcionária disse que todo o arquivo foi eliminado, pois era considerado lixo e a faculdade precisava do espaço físico em que o material se encontrava. Questionada sobre o curso, disse que ele durou poucos anos e que provavelmente formou apenas três turmas, pois era um curso pago e as escolas estaduais ofereceriam essa formação gratuitamente.

Outra curiosidade foi o curso de Magistério criado em 1966 na cidade de Américo de Campos, que possui aproximadamente cinco mil habitantes. Dora foi formada nesse curso no final da década de 1970 e ele ainda estava ativo em dezembro de 2013 no âmbito municipal. Conversando com a diretora desse curso, ela falou que, para 2014, se não tivesse cerca de vinte interessados, ele seria fechado. Não achei necessário entrevistar pessoas envolvidas diretamente com o curso, pois, como o nosso objetivo era focar nos cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de São Paulo, julguei suficiente entrevistar a professora Dora que trabalha no âmbito estadual por vinte e cinco anos e que nos trouxe uma visão sobre a democratização do ensino, o início do construtivismo nas escolas e projetos de tempo integral e, sobretudo, do objeto de estudo.

1.4) Como elaborar compreensões?

Com as fontes pesquisadas e produzidas e com ideias fervilhando, precisava, então, elaborar compreensões para a escrita da narrativa histórica sobre a formação e atuação de professores na região de São José do Rio Preto nas décadas de 1980 e 1990. Nessa fase, a intenção não é comparar o conjunto de depoimentos coletados, mas sim explicitar as

⁴⁵ “Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério” – Habilitação Profissional Plena do Ensino de 2º Grau. Título Profissional Conferido: Professor (1ª a 4ª Séries do Ensino de 1º Grau). Fundamentação Legal: Artigo 16 da Lei nº 5.592/71 Pareceres CFE nº 45/72 e 349/72, Del. CEE nº 21/76.

percepções sobre o objeto de estudo a partir das narrativas dos professores e toda a multiplicidade de recursos que, eventualmente, poderemos mobilizar⁴⁶.

Um processo de análise não é linear nem objetivo: é tortuoso, feito de idas e vindas, objetivos que ora se concretizam, ora esmaecem; intenções que ora se diluem e desaparecem, ora se impõem como vitalmente importantes, mesmo que antes não nos tenha parecido ser assim. Os encontros e reencontros – com as informações coletadas, com as pessoas com as quais convivemos, com nossos pressupostos teóricos e vivenciais, com a literatura específica etc – vão criando o caminho que, ao ser percorrido, nos permite gerar algumas compreensões⁴⁷.

O trabalho com as narrativas dos professores requer atenção minuciosa, pois trabalhamos com posturas, visões, experiências e entendimentos não nossos, mas de pessoas que nos auxiliaram na busca por compreensões sobre a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa direção, se a narrativa proporciona a construção de cenários, a análise direciona⁴⁸.

Em busca desses direcionamentos, é válido ressaltar que concordamos que, na pesquisa qualitativa, não há modelos fixos, não há normatização absoluta, até porque é a investigação “que interage e, interagindo, altera-se. É alteração que se aprofunda nas malhas do fazer e forma-se em-ação”⁴⁹. Assim,

A preponderância dos processos indutivos, a predominância de dados descritivos, a ênfase ao processo em detrimento do produto, a necessidade de questões geradoras e regras bem definidas de ação para a *análise dos dados coletados*, critérios de avaliação públicos, discutidos e acordados pela comunidade, e a responsabilidade do pesquisador em relação à sua pesquisa [...] são, segundo pensamos, *elementos reguladores centrais* em uma pesquisa qualitativa⁵⁰.

Garnica (2012), ao fazer a análise dos depoimentos de três professores de Matemática, chama-nos a atenção e nos remete aos autores Bolívar, Domingos e Fernandez (2001)⁵¹. O autor considera que a análise não é entendida como julgamento, mas como um *esquadrilhar* de perspectivas para possíveis compreensões. Desse modo, acredita que, quando as fontes são propriamente narrativas, a análise pode ser desenvolvida de dois modos: a) análise paradigmática de narrativas, quando buscamos nelas elementos comuns para que categorias sejam formadas e assim (re)interpretadas e b) análise narrativa de narrativas, quando o

⁴⁶ (MARTINS-SALANDIM, 2012).

⁴⁷ (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 310).

⁴⁸ (GARNICA, 2012).

⁴⁹ (GARNICA, 2002, p.14).

⁵⁰ (GARNICA, 2002, p. 13 – grifo nosso).

⁵¹ Esses autores falam sobre a análise narrativa e a distingue em dois tipos: o paradigmático e o propriamente narrativo em seu trabalho: *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001. Em Garnica (2012, p. 342-344), resalta as diferenças entre as análises narrativas.

narrador se mostra, ao narrar uma e narrar-se numa trama que caracteriza a sequência de argumentos⁵².

O modo narrativo de apresentar uma investigação biográfico-narrativa é o que tornaria ainda mais clara a natureza da investigação e as concepções do investigador. Nesse sentido, os trabalhos realizados na interface História Oral e Educação Matemática geralmente recorrem a esse conjunto de percepções que organizam os depoimentos e explicitam o sentido dado a eles pelo pesquisador, pois as

[...] narrativas não são registradas “por si”, nem têm um significado “em si”: é preciso que atribuamos significados a elas. Essa atribuição de significados – parametrizada pela plausibilidade, não pela veracidade – é sempre feita a partir daquele que interpreta, segundo suas múltiplas perspectivas, seus modos de se apropriar do mundo⁵³.

A análise não pode ser entendida como um momento de julgamento dos depoimentos, mas, a partir das narrativas produzidas, podemos detectar tendências que o pesquisador apresentará e, com os seus referenciais teórico-metodológicos, debaterá. Segundo esse ponto de vista, a análise é o momento pelo qual o pesquisador se presentifica como autor, pois os colaboradores, ao narrarem suas experiências (estas são intransferíveis como tal), dão ao pesquisador elementos para que ele entenda aspectos da realidade que não foram pensados e nem estudados pelo pesquisador⁵⁴.

Assim, caberá a cada pesquisador detectar momentos a partir dos significados que atribui ao que o colaborador disse. As evidências, tendências, singularidades e divergências emergiram da análise dos dados, pois elas nos são úteis em fornecer indícios na direção dos questionamentos que conduzem este estudo e, portanto, em fornecer narrativas históricas acerca da formação e atuação de professores na região de São José do Rio Preto/SP.

1.5) Análise Narrativa

Em busca de um aporte teórico que permita a atribuição de significados a fontes encontradas, teceremos considerações sobre o modo pelo qual baseamos a nossa compreensão analítica, “no sentido de não caber ao pesquisador julgar as narrativas orais, já que estas funcionam como suportes para a história contada pelo pesquisador sobre o fenômeno pesquisado”⁵⁵. “Portanto, as histórias que os sujeitos contam-nos, suas narrativas, servem para

⁵² (GARNICA, 2012).

⁵³ (GARNICA, 2012, p. 346 – 347).

⁵⁴ (GARNICA, 2006).

⁵⁵ (GARNICA, SILVA e FERNANDES, 2010, p. 9).

constituir outras narrativas nas quais a voz do pesquisador está irremediavelmente contaminada pelas vozes daqueles que teve como interlocutores⁵⁶.

[...] narrativas podem ser analisadas como um processo de atribuição de significado que permite a um ouvinte/leitor/apreciador do texto apropriar-se desse texto, através de uma trama interpretativa, e tecer, por meio dele, significados que podem ser incorporados em uma rede narrativa própria. Assim, estabelece-se um processo contínuo de ouvir/ler/ver, atribuir significado, incorporar, gerar textos que são ouvidos/lidos/vistos pelo outro, que atribui a eles significados e os incorpora, gerando textos que são ouvidos/lidos/vistos⁵⁷.

Desse modo, ao constituir um produto que no caso é resultado de outra (nova) narrativa, tecemos nossas compreensões ao modo de analisar os nossos dados empíricos.

Bolívar (2002) tece considerações e analisa como a investigação biográfico-narrativa tem se constituído em uma perspectiva específica de pesquisa qualitativa na área educacional. Segundo o autor, essa maneira investigativa altera as concepções existentes nos modos com os quais se entende por conhecimento nas ciências sociais, no que se refere à validade, generalização e confiabilidade da pesquisa. Nesse sentido, o autor descreve e fundamenta as principais linhas dos relatos autobiográficos, analisando criticamente as disputas teóricas e epistemológicas⁵⁸ que têm ocorrido nos últimos anos e salienta as limitações, expondo os problemas epistemológicos decorrentes em defesa de um enfoque narrativo de dados e como ele pode ser compatível aos modos paradigmáticos de conhecimento⁵⁹.

Ao tecer considerações sobre os dois modos⁶⁰ de conhecimento, o autor enfatiza que no paradigmático “hay procedimientos de racionalidad y verificación públicos y compartidos”⁶¹, ao passo que o modo narrativo é qualitativamente diferente ao centrar-se nos sentimentos, nas vivências (experiências) e nas ações que dependem de contextos específicos. “Este conocimiento narrativo es también otra forma legítima de construir conocimiento, que no debe ser recluido al ámbito de las expresiones emotivas”. Esse modo é expresso ao apresentar a experiência humana como uma descrição das intenções, mediante uma sequência de eventos em tempos e lugares, onde os relatos biográfico-narrativos são meios privilegiados de conhecimento e pesquisa.

⁵⁶ (GARNICA, 2010, p.34).

⁵⁷ (GARNICA, 2010, p.36).

⁵⁸ Positivismo *versus* Hermenêutica e entre os modos de análise de dados Paradigmático *versus* Narrativo.

⁵⁹ (BOLÍVAR, 2002).

⁶⁰ O autor apresenta uma tabela explanando as duas formas de conhecimento científico. Podemos consultar essa tabela in (BOLÍVAR, 2002, p. 09). O autor ressalta que a oposição estabelecida entre os dois modos não implica uma dicotomia (un estudio científico-racional de la conducta humana, y una comprensión narrativa), mas modos complementares, alegando a legitimidade epistemológica do modo narrativo.

⁶¹ O parágrafo todo se refere a (BOLÍVAR, 2002, p. 09). Estamos providenciando a tradução.

O modo narrativo de conhecimento, “parte de que las acciones humanas son únicas y no repetibles, dirigiéndose a sus características distintivas. Su riqueza de matices no puede, entonces, ser exhibida en definiciones, categorías o proposiciones abstractas”⁶². O procedimento paradigmático se expressa por conceitos, enquanto que o modo narrativo se faz mediante descrições anedóticas de imprevistos particulares, em formas de relatos que permitem compreender como os humanos atribuem sentido ao que fazem. “Por ello mismo, no debe, a riesgo de estrangularlo, ser reducido a un conjunto de categorías abstractas o generales que anulen su singularidade”. “El conocimiento narrativo se preocupa más por las intenciones humanas y sus significados que por los hechos discretos, más por la coherencia que por la lógica, la comprensión en lugar de la predicción y control”.

Baseado nas discussões anteriores, o autor propõe dois⁶³ modos de análise: Análise Paradigmática e Análise Narrativa.

A Análise Narrativa é proveniente de estudos baseados em casos particulares, cuja análise “produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos. Aquí no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia”⁶⁴. Nesse caso, a análise resulta em uma narrativa particular, evitando a generalização, em que o pesquisador configura os elementos dos dados em uma *história* que unifica, dando-lhes significado, com a finalidade de expressar o modo autêntico da vida individual, sem manipular a voz dos colaboradores. “El análisis requiere que el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir temporal o temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo”. Os dados podem ser oriundos de fontes diversas, mas os temas devem ser integrados e interpretados em uma *intriga narrativa*. Assim, seu objetivo último é “revelar el carácter único de un caso individual y proporcionar una comprensión de su particular complejidad o idiosincrasia”.

Não há receita pronta para a elaboração de uma trama, mas há algumas possibilidades: a elaboração de uma explanação oral que posteriormente possa ser editada, utilizando-se de ferramentas literárias que servem para enriquecer a trama. Outra abordagem poderia ser a categorização das textualizações, em que algumas marcas evidentes servissem como referência para a narrativa a ser construída. De modo geral, a constituição dessa nova narrativa é algo pessoal que leva em consideração o envolvimento do pesquisador durante o

⁶² O parágrafo todo se refere a (BOLÍVAR, 2002, p. 10).

⁶³ Anexo 7.1. Tabela extraída de (BOLÍVAR, 2002, p. 13).

⁶⁴ O parágrafo todo se refere a (BOLÍVAR, 2002, p.13-14).

processo investigativo, os vieses teóricos que as leituras propiciam, “o interlocutor que este narrador visualiza e, é claro, a sua vivência, suas experiências pessoais que determinam como este narrador enxerga o mundo os acontecimentos que pretende narrar”⁶⁵.

Vale ressaltar que a narrativa encontrada no capítulo 3 é o produto que vislumbramos nossas compreensões acerca dos dados empíricos que a pesquisa nos ofertou. Dessa maneira, é um produto dos óculos que usamos durante o transcorrer do processo, ao passo que futuramente novos olhares e outros tipos de visões possibilitariam um novo entendimento. “Narrar é contar uma história, narrar-se é contar nossa história ou uma história da qual também somos, fomos ou nos sentimos personagens. Esse contar, é importante ressaltar, se dá em direção a alguém. Desse modo, a narração prevê um posicionamento frente ao outro”⁶⁶.

Para tanto, disponibilizamos as narrativas no corpo do trabalho e convidamos os nossos leitores a tecerem considerações outras, nos mais variados cenários que a pesquisa proporciona: “Do mesmo modo que a memória filtra, reordena, fantasia, o olhar do intérprete cria vieses, impõe estacas e determina direcionamentos. [...] Outro olhar geraria outro texto. Outra estaca. Outro direcionamento. Viver nesse terreno móvel e múltiplo é que são elas...”⁶⁷.

A seguir, no capítulo segundo desta investigação, faremos um breve apanhado sobre os cenários onde os dados narrativos foram constituídos e, na sequência, apresentaremos as dez narrativas, fontes historiográficas constituídas que nos auxiliaram nas possíveis respostas aos nossos questionamentos e que também versam sobre temas outros, já que, assim como toda fonte “em trajetória”, trata de assuntos que fogem ao escopo do presente trabalho.

⁶⁵ O parágrafo todo se refere a (CURY, 2011, p.160).

⁶⁶ (Ibidem, p. 915).

⁶⁷ (GARNICA, 2012, p. 346-347).

CAPÍTULO 2 - NARRATIVAS DOS COLABORADORES

2.1) Situando o leitor sobre os caminhos e paisagens

O Estado de São Paulo é composto por 15 mesorregiões distribuídas em 645 municípios. A mesorregião é uma subdivisão dos Estados do Brasil, composta por diversos municípios de uma determinada área geográfica com similaridades econômicas e sociais. Essa divisão foi criada pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. A Figura 1 retrata o mapa das mesorregiões do Estado de São Paulo.

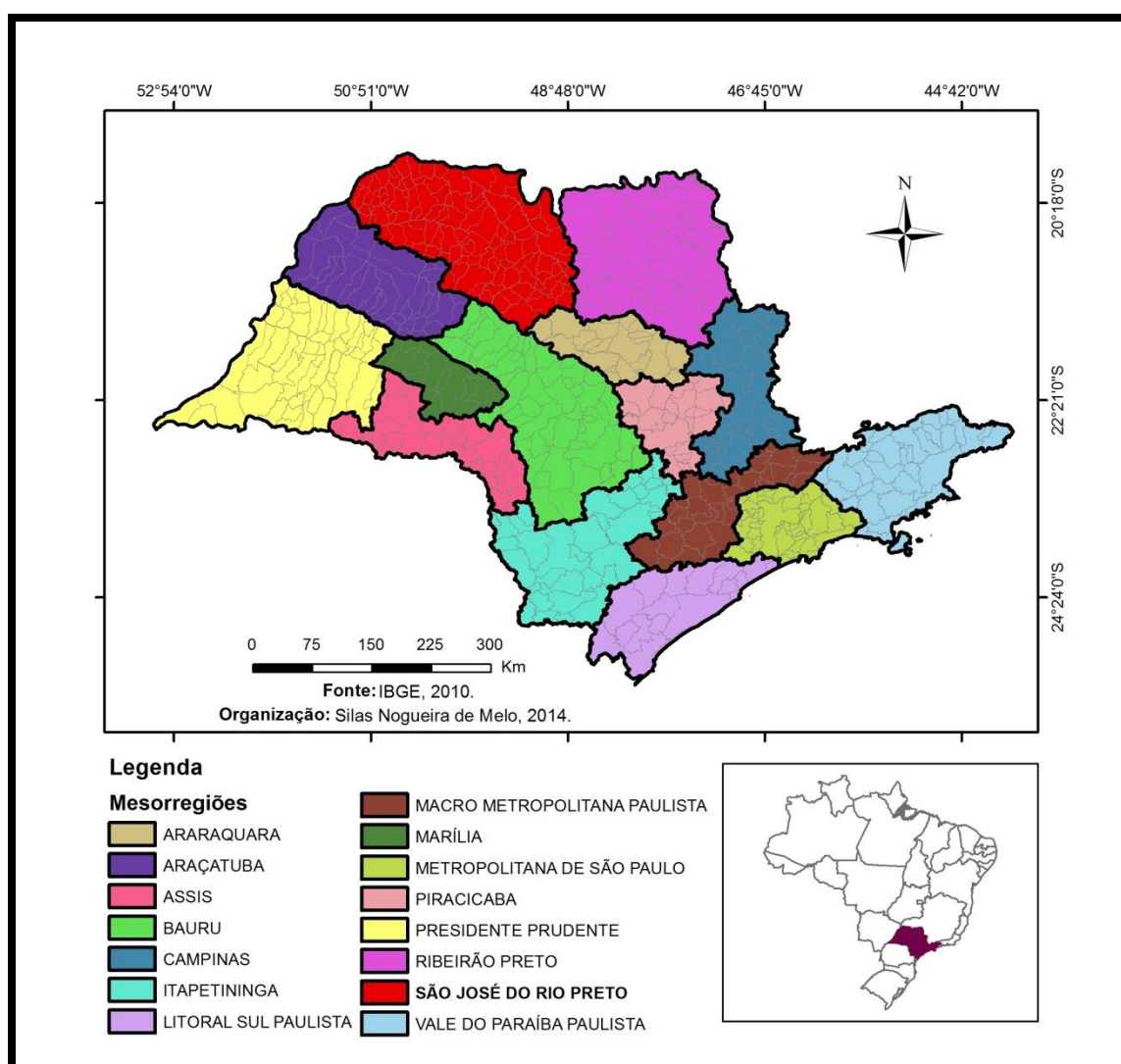


Figura 1: Mapa do Estado de São Paulo subdividido em mesorregiões

2.1.1) Cenários da região de São José do Rio Preto

A mesorregião de São José do Rio Preto é a maior em extensão territorial do Estado de São Paulo, composta por 109 municípios, sendo esses divididos em oito microrregiões¹. Essa mesorregião é localizada no extremo noroeste do Estado e é conhecida por ser economicamente importante, socialmente homogênea e por apresentar baixa densidade populacional. Sede dessa região, a cidade de São José do Rio Preto mantém um relevante setor industrial e é também o principal polo comercial do noroeste paulista. Ela é a menos industrializada do Estado, mas, em contrapartida, o setor agropecuário é um dos mais fortes do país. Com a decadência da cafeicultura em 1970, os produtos mais significativos da região passaram a ser: cana-de-açúcar, laranja, carne bovina, seringueira, milho, algodão e leite. As principais cidades dessa mesorregião são: São José do Rio Preto, Catanduva, Mirassol, Fernandópolis e Votuporanga que, juntas, abrigam cerca da metade da população da região.

A Figura 2 apresenta o mapa com a mesorregião de São José do Rio Preto e suas respectivas microrregiões. As cidades sedes dessas microrregiões serão os cenários para a presente investigação: Catanduva, Fernandópolis, Jales, São José do Rio Preto e Votuporanga.

¹ As cidades “sedes” dessas microrregiões e o número de habitantes, segundo o IBGE – Censo 2010, respectivamente, são: Catanduva = 112.820, Fernandópolis = 64.696, Jales = 47.012, São José do Rio Preto = 408.258 e Votuporanga = 84.692. Dados: <http://www.cidadespaulistas.com.br/prt/cnt/08-sjdoriopreto.htm>; <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>.

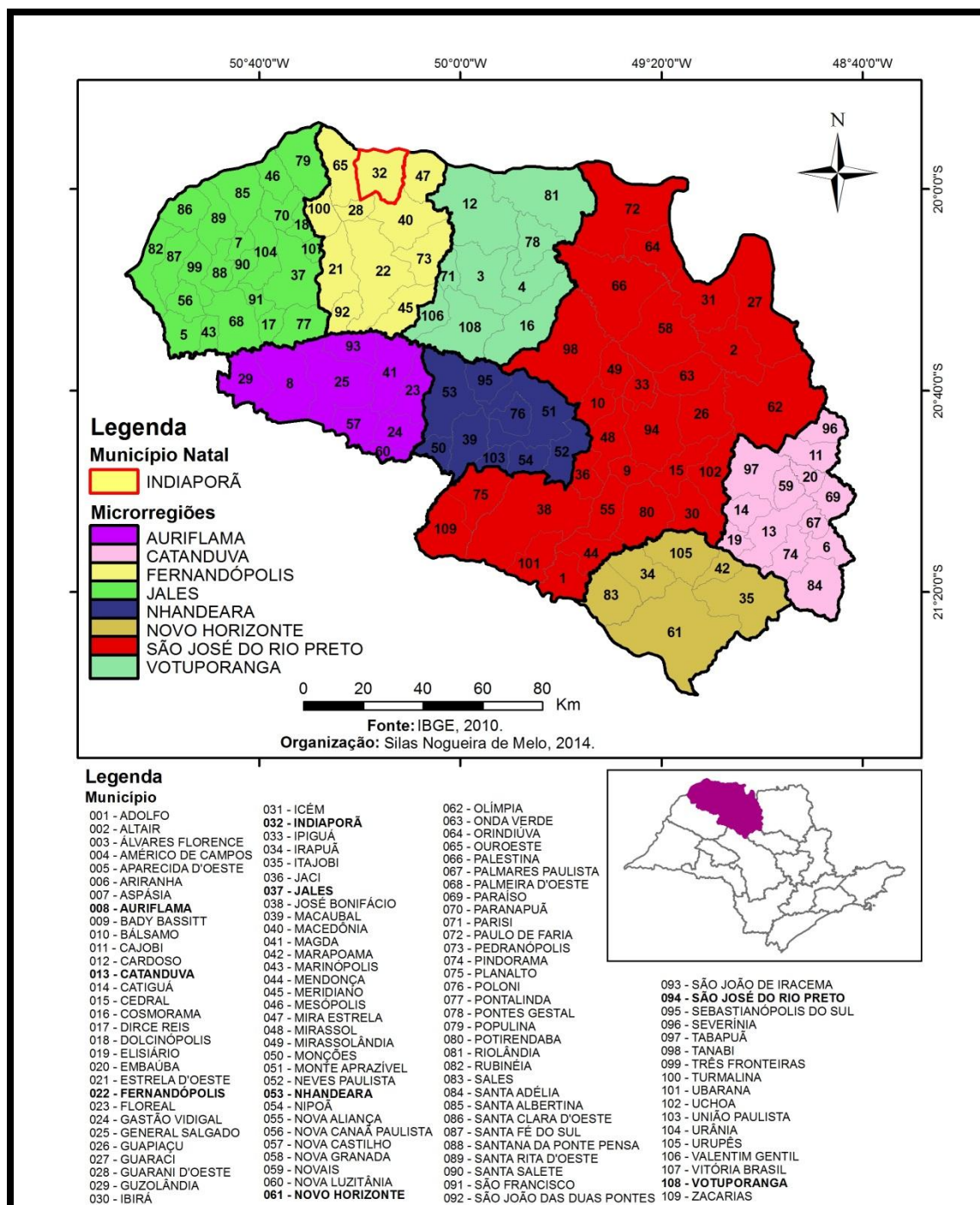


Figura 2: Mesorregião de São José do Rio Preto

Sobre a educação², essa região é carente de institutos, faculdades e universidades, mas, nos últimos anos, observam-se, ainda de maneira tímida, esforços de algumas prefeituras em trazer institutos federais para algumas cidades. São poucas as que oferecem cursos superiores, por isso são responsáveis por um grande contingente de alunos. Os cursos consistem em sua

² As informações aqui apresentadas são oriundas das vivências enquanto aluna e moradora da região; assim como pesquisas realizadas em novembro de 2012: http://www.famerp.br/noticias/enfermagem_15anos_2.html; <http://www.ifsp.edu.br/index.php/11-catanduva.html>; <http://www.ifsp.edu.br/index.php/28-votuporanga.html>.

maioria de Licenciaturas em diversas áreas. Os alunos, geralmente, buscam as cidades mais próximas para estudar e mesmo assim, em alguns casos, as viagens são cansativas. Alunos do Estado de Minas Gerais, das cidades de Carneirinhos, Iturama e Limeira, também procuram pelas mesmas faculdades. Em relação ao Ensino Superior público, conta-se apenas com a Universidade Estadual Paulista – UNESP, na cidade de São José do Rio Preto, que oferece cursos de Licenciatura e bacharelados. Nessa mesma cidade, encontra-se a FAMERP, Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, estadualizada em 1994, oferecendo apenas dois cursos na área da saúde: Enfermagem e Medicina. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP foi criado nas cidades de Catanduva em 2008 e em Votuporanga, onde as atividades iniciaram em 2011. Esses institutos oferecem cursos técnicos e, somente em Catanduva, há uma Licenciatura em Química.

2.2) As narrativas dos professores

2.2.1) Profa. Satiko Aramagui

A gente precisa mostrar para todo o Estado e quiçá para o Brasil que, quando há um mínimo de investimento público e pessoas com vontade, qualquer projeto neste país decola. A gente tinha essa vontade, essa crença de mostrar isso, era uma questão até pessoal, porque a gente já tinha passado por tantas coisas no ensino público, tanto sofrimento, por tantas promessas vãs, que a gente, assim, mergulhou, nós mergulhamos neste projeto.



Fonte: Foto tirada no dia da entrevista – Arquivo nosso

Aposentada nas redes pública (estadual) e particular de ensino, atualmente a professora Satiko é contratada em caráter temporário na Faculdade de Tecnologia da Fundação Paula e Souza (FATEC) na cidade de Jales/SP. Fez o Curso Normal no “Instituto de Educação Estadual Vinte e um de Abril” na cidade de Lins-SP, atuou em todos os níveis de ensino, na direção, supervisão escolar e foi a primeira coordenadora do CEFAM em Jales. Entrei em contato com a profa. Satiko por intermédio do professor Ailton da cidade de São José do Rio Preto – SP, da Secretaria Municipal de Jales, da Diretoria de Ensino de Jales, além de outras indicações por meio de conversas informais ao longo da produção de dados desta pesquisa. A entrevista foi realizada na FATEC/Jales em 21 de maio de 2013, às 7h30, com duração de duas horas e vinte e dois minutos.

Meu nome é Satiko Aramagui, nasci em 28 de maio de 1947 na cidade de Cafelândia, região noroeste do Estado de São Paulo. Fui criada na zona rural, sou solteira e minha

formação é de Ciências e Matemática. Meus pais eram imigrantes japoneses que chegaram ao Brasil na década de 1930. Eles vieram por conta da situação econômica do Japão entre as duas grandes guerras e acharam, como todo imigrante, que iriam “fazer a América” e depois de algum tempo retornar ao país. Mas, como a gente sabe, a maioria não conseguiu realizar esse sonho. Eles gostaram muito da região e foram trabalhar na zona rural, pois já eram lavradores no Japão. Com o tempo, adquiriram uma pequena propriedade em Cafelândia, onde fomos criados. Depois fomos para a região de Marília, conhecida como Alta Paulista. Éramos seis filhos: três homens e três mulheres, um nascido no Japão e os demais nascidos no Brasil, sou a caçula da turma. A formação que meus pais tiveram é a que corresponde ao atual Ensino Fundamental (EF).

A minha infância foi feliz e ideal de criança criada no sítio, em contato com a natureza, ambiente seguro, valores de família muito preservados. Meus pais faziam questão de preservar a cultura oriental e, ao mesmo tempo, respeitavam bastante a do Brasil, tanto é que, apesar de toda formação budista, eles não nos cercearam em seguir outra religião. Minha irmã se casou numa igreja metodista, eu sou católica e meus irmãos não têm uma religião específica, mas cultivam a paz espiritual. A liberdade de escolha que tivemos foi muito importante para nossa formação, inclusive, durante as refeições, eles falavam da importância dos estudos. Eu lia alguns caracteres japoneses simples antes mesmo de entrar na escola, por isso a minha primeira língua foi o japonês corriqueiro. Meus pais valorizavam a cultura através de leituras, conversas, contavam oralmente sobre tudo que eles tinham passado, partilhando todos os problemas. Desde a infância, eles não disfarçavam as dificuldades, contavam tudo e a gente fazia parte da solução dos problemas domésticos.

Os meus três primeiros anos de estudo se deram em escola rural, que havia na própria comunidade. Na zona rural, geralmente, era o ensino seriado e conjunto, muitas séries diferenciadas a cargo de um único professor. Havia a fileira dos alunos que estavam sendo alfabetizados, os do segundo ano e assim por diante. Às vezes, terminávamos a lição e íamos ajudar os alunos do primeiro ano, essa experiência como aluna me ajudou bastante quando fui lecionar na escola rural. Por coincidência, fui professora na mesma escola onde estudei, eu retornei à origem, foi muito gratificante. Esta escola ficava ao final da colônia e, quando passava com o meu material a pé, os lavradores me cumprimentavam com muito carinho e orgulho por eu ter sido aluna e depois professora. O início de minha profissão foi mágico, à época os meus pais valorizavam bastante o ensino, o respeito que eles tinham pela figura do professor era enorme e, então, batalhei por essa profissão.

Fiz o quarto ano do ensino primário no grupo escolar na cidade de Júlio Mesquita, que era a cidade mais próxima, ficando aproximadamente trinta quilômetros de Marília. Terminei o grupo escolar em 1958, quando o Brasil ganhou a Copa do Mundo na Suécia, foi uma festa. Depois fiz o ginásio, que hoje corresponde ao Fundamental II. À época, tinha uma barreira que era o exame de admissão. O exame era de Português e de Matemática e o livro de Matemática era o do Osvaldo Sangiorgi. Eram dois livros que você tinha que estudar durante as férias e, no final de janeiro, você prestava o exame. Se fosse aprovado, você cursaria a primeira série ginásial e, quando reprovado, tinha que tentar novamente, pois o exame era anual. Havia muitas pessoas que não conseguiam e acabavam perdendo um ano ou mais nos estudos. A seleção começava neste exame, mas à época nem todos buscavam o ensino; afinal, era a minoria e, por isso, a clientela era diferenciada, então não dá para comparar com a atualidade. O ginásio ficava localizado na cidade de Guaimbê que ficava, aproximadamente, vinte quilômetros de onde a gente morava. Nós íamos de condução municipal, que chamávamos de jardineira, era um ônibus muito velho e, quando quebrava, o caminhão nos levava devidamente protegido com uma capota. A gente fazia a festa.

No ginásio era difícil, pois eu tinha que tomar a condução, eu caminhava dois quilômetros em estrada de terra, acordava às cinco horas da manhã e, muitas vezes, ficava esperando a condução sozinha no escuro porque eu tinha poucos colegas que iam comigo. Nesta época, eu tinha doze ou treze anos e pensava que tanto esforço para estudar não pode terminar com o ginásio, comecei seriamente nessa época a pensar qual seria a minha futura profissão. Durante o tempo do ginásio, comecei a perceber a diferenciação entre as disciplinas, os professores, a característica de cada professor com a sua forma de trabalhar e de ensinar, tudo isso foi me despertando a vontade de ser professora. Eu gostava muito de Ciências, gostava de Matemática também, mas não era a minha disciplina preferida, porque nessa época você se apegava muito à figura do professor. O professor de Ciências era um dentista, eu adorava as aulas dele, ele fazia demonstrações de aulas práticas, levava a gente para observar a natureza. A professora de Matemática era de origem japonesa como eu, ela era muito rigorosa na forma de ensinar, eu tinha medo dela e estudava por conta disso.

Meu pai faleceu quando eu tinha seis anos e minha mãe ficou sozinha pra cuidar de todos os filhos. O meu irmão mais velho na época tinha vinte anos, foi um batalha realmente muito difícil. Como o meu pai sempre dizia que o estudo era a melhor herança, então a minha mãe me perguntou assim: "Minha filha, você quer continuar estudando ou você quer fazer algum curso de corte e costura?". Eu falei: "Não, eu quero estudar, não quero fazer curso de corte e costura não". Na verdade, eu não tinha nenhuma tendência para isso. Então, disse a ela

que queria ser professora. Uma professora pediu para eu falar com a minha mãe pra ela procurar Lins-SP, pois nesta cidade havia o Curso Normal na escola particular que era de ensino religioso ou o instituto de educação que, à época, era estadual. Minha mãe se informou e disse que daria um jeito, financeiramente, de me manter. Nesta época, as minhas irmãs já eram casadas, pois se casava muito cedo, daí eu já tinha uns dezesseis anos e minha mãe me ajudou financeiramente, porque tinha que morar em Lins-SP para estudar, pois não havia uma condução ida e volta, de onde morávamos até Lins distava uns sessenta quilômetros. Hoje em dia, sessenta quilômetros não é nada, mas na década de 1960 nem estradas havia. Passei no vestibular e me matriculei no instituto de educação que se chamava à época “Instituto de Educação Estadual Vinte e um de Abril” de Lins.

O ensino secundário era dividido em Científico pra quem ia fazer Exatas, Clássico, que era pra Letras e Direito e o Normal para o Magistério. Na verdade, não era Curso Normal, o correto era Curso de Formação Específica para o Magistério. O foco principal do curso era a alfabetização em Língua Portuguesa, enquanto a Matemática, a preocupação era centrada no ensino das tabuadas e resolução de problemas envolvendo as quatro operações principais, voltadas para as situações do cotidiano. No final da década de 1960, houve a introdução da Teoria dos Conjuntos e Campos Numéricos, havia alguns cursos de extensão e o material utilizado era dos autores Ruy Madsen Barbosa e Osvaldo Sangiorgi. Eu estudava de manhã e o primeiro ano eram as disciplinas básicas, incluindo Psicologia e Sociologia. No segundo ano, estudávamos as metodologias, formação didática e geral, todas as disciplinas da área profissionalizante e começávamos a fazer os estágios.

Neste curso, a gente teve muita sorte porque a professora de Didática tinha mestrado e este tipo de formação, à época, não era comum. Ela discutia com a gente, trazia textos diferentes, indicava filmes, acredito que foi uma oportunidade única a gente conviver com a professora Maria Luiza. Era um ensino totalmente inovador e globalizado no sentido de atualizado, pois nenhum professor trabalhava como ela. Com ela, percebi o quanto a figura do professor é importante na formação de uma pessoa e como ela pode te influenciar. Com plena convicção, essa formação reforçou ainda mais minha vontade de ser professora, o método de alfabetização que ela propunha para gente pesquisar era o diferenciado, não era ainda Paulo Freire, ela não indicava a silabação inicial, inclusive usávamos a cartilha para pesquisarmos e para montar os nossos planos para os estágios.

Os estágios eram feitos nos Anexos que ficavam dentro do instituto. Na verdade, eram classes experimentais e as turmas eram disputadas na comunidade porque era o melhor tipo de formação possível, de vanguarda mesmo. A partir do segundo ano, nós iniciávamos os

estágios como observadores e relatores e no terceiro ano com aula prática. Éramos observados pelos professores das respectivas áreas, tínhamos que dar aula de todas as disciplinas que compunham o Ensino Fundamental: Matemática, Português, tínhamos necessariamente uma aula sobre alfabetização, ensino da Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Por conta da cobrança, tínhamos que preparar adequadamente a aula e dar essa aula. Os estágios eram realizados também fora dos Anexos, em outras escolas na cidade de Lins e também na zona rural. Apesar de estudarmos no período da manhã, ficávamos ocupados o dia todo, pois o estágio supervisionado era à tarde e tínhamos que cumprir obrigatoriamente a carga horária dos estágios.

Naquele tempo, havia a *Cadeira Premium*. A Secretaria da Educação premiava os alunos que ficavam em primeiro lugar em notas e ela os efetivava, imediatamente, nas escolas, sem que precisassem prestar concurso. Muitos colegas visavam esta *Cadeira*, porque era um incentivo para que os alunos se dedicassem aos estudos. Era oferecido um cargo por escola onde tinha o Curso de Formação de Professores, não obtive esta Cadeira, mas era um diferencial naquela época.

Em 1964, foi o primeiro ano que morei em Lins-SP e o que me marcou foi o início da Ditadura Militar no país. Eu morava numa pensão com alunas que estudavam na faculdade. Eu não tinha conhecimento dos acontecimentos políticos, mas, pela proximidade das colegas da pensão, fui tendo discernimento do que realmente estava acontecendo no país. Esta pensão foi visitada por agentes que revistaram nossos quartos - como tínhamos o conhecimento que eles foram a outras pensões, nós escondemos os livros de Sociologia de cunho mais esquerdista, incluindo “O Capital” de Marx. Eu ficava assustada com tudo aquilo, pois não entendia direito o que estava acontecendo, alguns professores do Curso Normal apoiavam a Ditadura; na verdade, não se falava em Ditadura e sim em Golpe Militar. Os professores explicavam o porquê da necessidade do Golpe, pois o país estava caminhando para o comunismo. Por outro lado, as minhas colegas já tinham outra visão e a minha concepção de educação política começou nesse momento. Jovem e participando como observadora, escutava muito e comecei a formar opiniões. Percebi que alguma coisa estava errada, não era possível que pessoas esclarecidas que estudavam e artistas com certo nível intelectual elevado fossem presos e outros fossem mandados para fora do país. Comecei a entender que esse Golpe não foi para melhorar o país, pode ter sido positivo em algum aspecto, mas não numa visão geral. Tinha a questão da liberdade também, como fui criada em sítio com certa liberdade física e com muito diálogo na família, onde tudo se discutia, estranhei: “Como é que censuram filmes, livros? Como é que a rádio Cultura de Lins foi fechada, foi lacrada?” Essas

questões me fizeram compreender a realidade, comecei a participar de algumas reuniões e, no trabalho, éramos proibidos de muitas práticas em sala de aula.

Naquela época, o funcionamento das escolas rurais era centralizado e subordinado ao diretor do grupo escolar mais próximo, assim havia as visitas dos inspetores escolares que cuidavam da fiscalização e aplicação das provas nas escolas rurais. A classificação era realizada de uma forma legal, havia duas listas: A e B. Na lista A, apenas os que tinham experiência no Magistério e eram classificados por pontos. A lista B apenas os iniciantes classificados pelo seu currículo. A classificação se dava por ordem das notas de Didática e Psicologia. A escolha dos cargos era alternada, escolhia o primeiro classificado na lista A e depois o primeiro da B. Os efetivos escolhiam primeiro e as aulas livres eram atribuídas desta forma. Achava justo este critério de atribuição e foi assim que tive oportunidade, pois havia ficado no topo da lista B. Fui a segunda a escolher, mas, em meados de abril, a inspetoria me comunicou e perguntou se eu tinha interesse em voltar para a minha comunidade, que era onde a minha mãe morava, não pensei duas vezes e voltei para a comunidade. A sala que foi aberta se chamava “Sala de Emergência”, que era formada por alunos excedentes, por exemplo, se tinha 40 alunos na sala de aula do efetivo, excedendo os 40, a inspetoria abria uma sala de emergência. Era uma comunidade muito grande, então houve muita matrícula.

No início da prática docente, cometemos muitos erros. Com isso, me lembrava da experiência e assistência da professora maravilhosa Maria Luiza. Mas, na prática, era diferente, é no dia a dia que você enxerga as dificuldades que o professor enfrenta e a diferença individual dos alunos. Para sanar os problemas, comecei a estudar mais e preparar melhor o material. À época, não tínhamos as tecnologias que existem hoje, o mimeógrafo era aquele que você fazia com gelatina, você nem imagina como era para apagar os caracteres que ficavam na gelatina, era muito trabalhoso, mas a gente tentava fazer o possível, enfim foi de ano em ano que a gente foi melhorando a prática, foi tirando as arestas e ficando mais arredondadas, foram experiências enriquecedoras. Ao mesmo tempo em que trabalhava na escola rural, fiz um trabalho voluntário de alfabetização de adultos à noite. A Secretaria premiava com um terço desse tempo para a sua aposentaria, então os três anos em que eu trabalhei contou um ano a mais para a minha aposentadoria.

A gente fazia as provas normalmente para aplicar para os alunos, mas a prova final vinha pré-pronta, era uma espécie de avaliação externa e quem aplicava esta prova geralmente era inspetor escolar ou a diretora. Os professores não tinham acesso a esta prova final, mas o formato a gente sabia: para a primeira série, os alunos que estavam sendo alfabetizados, era um ditado e uma redação; na prova de Matemática eram quatro problemas, um problema

específico para cada operação Matemática mais seis contas que a gente chamava de operações Matemáticas à época e aproximadamente dez questões no total, envolvendo Ciências, História e Geografia e Estudos Sociais. À época, por conta da Ditadura tinha o ensino de Moral e Civismo, até que não era ruim essa prática, mas que era muito vinculada à época e não se discutia essas coisas. Na primeira vez que foi aplicada esta prova, foi o próprio inspetor que fez o ditado para os meus alunos, depois eu percebi que alguns alunos que estavam perfeitamente alfabetizados estranharam a forma com que o inspetor ditava as palavras, porque tem diferença. Os alunos ficavam nervosos e eu ficava com dó deles, por isso eles não conseguiam escrever direito e erraram algumas palavras. O inspetor corrigia as provas e não tinha a chance de discutir se a prova estava certa ou errada, a amplitude da nota era de 0 a 100 e, se um aluno não tirasse pelo menos 50, ele estava reprovado. Ele mesmo colocava no boletim e assinava, ele era muito autoritário. Até me lembro de que eu pedi para o inspetor: “Eu posso fazer o ditado novamente para os meus alunos, porque eles sabem tudo isso que o senhor está ditando. Eles sabem, eu tenho certeza, só que alguns erraram e então, o senhor permite que eu faça de novo o ditado?” Ele respondeu: “Não, isso é contra a lei”. Eu já trabalhava como professora por três anos e, por conta de minha natureza e de minha formação familiar, eu não conseguia aceitar muito assim um “não” como resposta, mas aí eu falei: “Por que não?” Ele disse que não podia, porque era contra a lei, eu disse: “Se o senhor puder então me dizer qual é essa lei, porque eu não conheço essa proibição do próprio professor não poder ditar para os seus alunos”, ele ficou meio pensativo e falou: “Você pode fazer, mas você não pode repetir nenhuma palavra para os alunos, quer dizer, se você ditar a palavra Itaquaquetuba...” Eu disse: “Não, tudo bem, eu leio só uma vez”, enfim ele acabou permitindo, mas, à época, eles eram muito legalistas. Ditei para os alunos e eles acertaram praticamente tudo e, depois em outros anos, sempre que o inspetor chegava na hora do ditado, eu já me antecipava: “O senhor permite que eu faça o ditado?” e acabava ditando para os meus alunos. No segundo ano da minha experiência profissional, saiu o concurso do Estado e, à época, estava cursando a faculdade que hoje é a atual Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP).

Naquela época, era a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, que era um braço da Universidade de São Paulo (USP). Fiquei sabendo do início do curso de Ciências Biológicas e, como eu adorava Ciências, comecei a estudar por conta própria. À época, o vestibular não era a Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), o CESCEM¹ e o

¹ Centro de Seleção (área de Ciências e Exatas).

CESCEA² eram os grandes organizadores de vestibulares. Prestei o vestibular e passei. Este curso foi o primeiro noturno da USP e foi uma experiência pioneira. Ele foi também o primeiro curso de Licenciatura breve que se chamava à época, a duração era de três anos. *Breve* era só no nome, é que naquele tempo todos os demais cursos eram de quatro anos, o que antes era breve agora se tornou pleno. Ele era especificamente para formar professores de Ciências até a antiga oitava série, então eu trabalhava de manhã, tinha a tarde livre e, à noite, viajava uma amiga e eu para Marília-SP em um jipe velho, que distava uns 50 quilômetros. Tinha aula todo sábado à tarde para complementar a carga horária, mas neste período eu lecionava no sábado também na escola rural, pois era considerado dia letivo. À tarde, íamos para a faculdade, entrava uma hora e saíamos às seis. Os nossos professores eram da USP, então eles vinham para dar determinada disciplina em uma única noite ou tarde. Eu me lembro que, no sábado à tarde, nós tínhamos aulas de Geociências, eram quatro, cinco aulas seguidas de Geociências. e então, se você perdesse um dia de aula daquela semana ficava complicado de acompanhar. Às vezes, tínhamos também quatro aulas de Física ou de Química, então no começo foi assustador, pois eu tinha feito um curso de Magistério e cheguei na faculdade e a primeira aula foi de Física. Quando o professor começou a falar aquelas noções de Física, eu comeci simplesmente a levar, achava lindo o que ele estava falando, mas não entendia muita coisa não. Fui conversar depois de duas semanas com o meu coordenador que era o professor de Biologia nosso do curso, o nome dele era Antonio Quelce Salgado, uma liderança importante naquela época. Eu disse a ele: “Professor, eu acho que estou no curso errado, tem jeito de eu passar para a Pedagogia?” Ele falou: “Pode até ser que tenha, mas por quê?” Eu disse: “Eu não estou entendendo as aulas de Física, Química até que eu estou conseguindo acompanhar, mas Física eu estou tendo muita dificuldade, Matemática também estou conseguindo entender...” Ele falou: “Por que você resolveu fazer este curso?” Eu respondi: “Porque eu gosto, sempre quis fazer o curso de Ciências, gosto muito”. Então ele falou: “Então você vai fazer! Você vai comprar os livros de Física e Química do Científico e vai ter que estudar sozinha”. Eu segui o conselho dele, peguei todos os livros de Física, Química e Matemática que eu pude, dei um jeito e varava a noite tomando Coca-Cola com café, que era o nosso rebite. Naquela época, tinha o curso de Licenciatura em Pedagogia, lembro que, em Marília, tinha Ciências Sociais, que era o curso mais forte em Marília, tinha também os cursos de História e Pedagogia, depois este curso novo de Licenciatura em ensino de Ciências Biológicas, tinha também o curso de Letras que era mais voltado para o anglo-

² Centro de Seleção (área de Humanas).

saxônico (o inglês), mas não tinha Matemática na época. Enfim, quis transferir para o curso de Pedagogia, mas acabei ficando no curso de Ciências Biológicas mesmo.

A questão política continuou em mim e o pessoal era intensamente participativo. Fazíamos assembléias às escondidas e o professor de Biologia, que era o nosso coordenador, ficou escondido num sítio, pois queriam prendê-lo. Uma colega nossa que fazia Ciências Sociais foi presa no Encontro da União dos Estudantes (UNE) em Ibiúna/SP. Ela era uma moça linda e inteligente, ela voltou um trapinho depois de alguns meses, ela não falava coisa com coisa no começo, quer dizer, ela foi maltratada, deve ter sido torturada. À época, o diretório acadêmico era muito visado, tinha infiltração de agentes do DOPS³ matriculados como alunos regulares para acompanhar e passar as informações. Isto não é coisa de literatura, são poucos que vivenciaram isso, aliás, a grande maioria da população à época ficou na informação oficial, a população não tinha noção do que realmente estava acontecendo. Reunião de três já era complô e a gente tinha horário para voltar para casa e, às vezes, percebia alguém te olhando, acompanhando e seguindo os teus passos.

No último ano da faculdade, a gente estava participando de uma reunião como representante de alunos numa assembleia geral na faculdade, eu estava na representação de alunos, mas era uma reunião de docentes e tinha os representantes do diretório dos funcionários. Eu lembro que uma professora que tinha todo o histórico de direita, ela acusou o nosso coordenador de estar usando os seus alunos como cobaias. O ensino dele era totalmente diferenciado: a gente discutia e fazíamos experimentos, não era aquele ensino tradicional. Fazíamos os experimentos e observávamos o resultado; depois de muitos comentários, confrontávamos o resultado para depois chegar a um consenso, depois a gente ia para teoria e víamos na teoria se aquilo que a gente fazia experimentalmente tinha algum respaldo teórico, só depois é que ele fazia uma indicação bibliográfica para a gente fazer e aprofundar a pesquisa; então, era feito praticamente o caminho inverso do método tradicional. Voltando à perseguição, essa professora que fez a acusação do nosso professor/coordenador era do curso de Humanas, mas ela acusou nessa assembleia que o professor/coordenador estava usando os alunos como cobaias e isso não era justo, pois estava tirando o lado clássico do ensino. Eu me lembro que o nosso colega imediatamente se levantou e disse para ela: “Olha, eu sou aluno deste curso e, se a gente tiver sendo cobaia para melhorar o ensino, para botar um pouquinho mais de qualidade e de modernidade, eu fico orgulhoso de ser cobaia, não me importo de ser

³ Departamento de Ordem Política e Social. Ele foi criado para manter o controle do cidadão e vigiar as manifestações políticas na ditadura pós-64, instaurada pelos militares no Brasil. O DOPS perseguia, acima de tudo, as atividades intelectuais, sociais, políticas e partidárias de cunho comunista.

cobaia”. Então, esse tipo de vivência faz você ter um outro tipo de atitude em relação à realidade, faz você não enxergar a realidade só como ela aparenta ser, eu acho que isso foi fundamental na minha formação, eu tive pessoas que discutiam essas coisas comigo, a minha leitura foi muito rica; aliás, desde pequena como eu morava no sítio, material escrito era precioso, era uma coisa assim muito valorizada. Então, tudo o que me caía nas mãos eu lia, lia tudo. Mas, na época da Ditadura, éramos proibidos de ler alguns livros.

Eu lembro que o meu pai assinava o Mangá⁴, naquela época ele lia histórias em japonês. O japonês tem três tipos de caracteres, eu dominava e domino até hoje os dois primeiros caracteres, mas o *kanji*, que é o mais difícil, entendo somente alguns ideogramas, mas eu não sei realmente o japonês culto. Nesta época, tudo o que caía em minhas mãos eu lia e então aprendi a ler tudo indiscriminadamente, sem censura, não tinha esse negócio que era impróprio para a minha idade, inclusive, quando eu morava em Lins, eu estava lendo uma obra de Jorge Amado, o meu colega mais velho viu e falou: “Você está lendo isso? Isso é pornografia!” Eu falei: “Pornografia! Não é não! Tem umas cenas fortes sim, mas não é pornografia não...” Eu gostava de ler Jorge Amado porque mostrava um lado da cultura brasileira tão interessante, que eu não conhecia e depois que eu conheci a minha professora Maria Luísa de Didática que era uma baiana e ela já tinha contado algumas coisas da terra dela e eu achava encantador aquilo. Realmente eu lia porcaria sim nessa época, mas o que era bom também eu lia, isso não me afetou. Hoje eu sei selecionar o que eu leio e por isso eu tenho condições de discernir minhas leituras. Essa quantidade de leituras fez uma diferença muito grande na forma como eu encarei a minha profissão, então acredito que procurei mesclar o ensino tradicional com outras maneiras de ensinar.

Eu comecei a me interessar por Matemática na Faculdade. No Magistério, foi um ensino muito tradicional e percebi que, pra ensinar Matemática do jeito que estava ensinando, era muito chato. Devido às dificuldades dos alunos, comecei a fazer pesquisa, consultar as pessoas, a ler mais. Fazia todos os cursos possíveis e paralelos que apareciam sobre o material didático de Matemática. Tinha, à época, um grupo da Secretaria de Educação que fazia pesquisas e depois davam cursos rápidos de trinta horas. Um desses cursos era de materiais e jogos, assim comecei a gostar do ensino da Matemática e a usar o dominó com os alunos e comecei a melhorar um pouco a minha prática Matemática, fui percebendo que os alunos gostavam. Como eu trabalhava na escola rural, não tínhamos materiais diversificados para trabalhar com os alunos, por isso eu fui criando métodos que utilizavam as coisas que tinha no

⁴ Estilo japonês de revista em quadrinhos.

sítio como pedras e folhas. Quando eu tinha que ensinar a noção de multiplicação, por exemplo, de 3×4 , eu falava para o aluno que tinha dificuldade: “Você vai lá fora três vezes e, em cada vez que você for me traz quatro pedrinhas” Então, o aluno ia uma vez, saía de novo e voltava, eu perguntava: “Você já foi três vezes?” Ele respondia que sim, daí eu explicava para eles a noção de multiplicação, soma, tabuada, todos os alunos ficavam em volta de mim em minha mesa e gostavam da explicação, enfim eles eram bem participativos. Gostava de escrever primeiro o problema na lousa para depois formalizar pelo símbolo, eu buscava escrever o problema em português e, depois que estava escrito, dava para a gente resumir em Matemática. Nessa época, a gente começava um jeito matemático de falar, eu escrevia e colocava $1 \times 3 = 3$, aí foi assim que eu comecei a melhorar e fui gostando de ensinar Matemática, até porque eu era alfabetizadora. Comecei a melhorar a minha prática trabalhando os alunos com pedrinhas e outros tipos de materiais. No último ano do curso de Ciências, tinha uma matéria optativa que era sobre o ensino de Matemática e eu a cursei.

Em 1969, prestei o concurso para professor primário e passei. Como não quis assumir em São Paulo, acabei escolhendo a cidade de Urânia/SP, pois meu irmão morava próximo à região de Jales-SP. A minha classificação não permitiu que eu escolhesse em um grupo escolar, mas somente na zona rural, que eram as vagas remanescentes. Como eu já tinha a Licenciatura e aqui na região ninguém ainda tinha este tipo de formação, porque o curso em Marília foi o pioneiro, então comecei a lecionar três períodos. Naquela época, tínhamos o registro profissional do Ministério da Educação e Cultural (MEC), as minhas habilitações era em Ciências primeiro grau e Matemática também primeiro grau. Quando eu comecei a trabalhar, me ofereceram Ciências, mas, por incrível que pareça, eu preferi Matemática, porque eu já estava gostando, então preferi pegar as aulas de Matemática do período da tarde. A Fundação Educacional Municipal de Urânia tinha o curso noturno também de Ciências Contábeis, o diretor deste curso ficou sabendo de minha formação e assim fui contratada para as aulas de Matemática. De manhã, lecionava no sítio como professora primária, à tarde dava aula de 5ª a 8ª de Matemática no curso ginásial do Estado e à noite na Fundação Municipal, também com aulas de Matemática.

Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales, aliás, todas as faculdades tinham este nome, hoje esta faculdade é o atual Centro Universitário de Jales (UNIJALES), começou o curso de Licenciatura Plena em Matemática em 1972 e eu me matriculei. Fiz o curso de Licenciatura Plena, só que em três anos e me formei em 1974. O curso foi bom e alguns professores tinham mestrado. Com este curso, fiquei com habilitação em Matemática para ensinar no 1º e 2º graus e Física no 2º grau, pois para Ciências eu já tinha a habilitação

para lecionar até a 8ª série do 1º grau. Fiz especialização no ensino da Matemática, metodologia de pesquisa e problemas educacionais, em Estatística e Programação e Probabilidade. Comecei a lecionar em 1979 na UNIJALES no curso de Licenciatura em Matemática, ministrando as disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral e de Análise Matemática, concomitante com a carreira pública. O professor de Cálculo assumiu um cargo na Faculdade de Votuporanga e ele me indicou para substituí-lo até eles encontrarem outro professor. Este professor me indicou, pois era monitora de Cálculo Diferencial e Integral e de Geometria Analítica por dois anos. Quando a direção da faculdade me chamou para assumir as aulas do professor, no início pensei que não estava preparada para assumir tal compromisso, mas enfrentei. Naquela época, as salas de aula da faculdade eram muito numerosas. Gostaram do meu trabalho e me contrataram definitivamente, trabalhei durante muito tempo nesta faculdade somente nos cursos de Licenciatura com a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral e Análise Matemática. Tive que aprofundar muito na pesquisa de Matemática, porque era outro nível, bem diferente de minha experiência nas escolas e, nesse meio tempo, continuei caminhando com a minha carreira no ensino público.

Prestei o concurso para a direção em 1980 e fiquei oito anos neste cargo. Como diretora, foi em Aspásia a minha primeira escola e depois em Urânia. Quando estava em Urânia, prestei concurso para supervisor e ingressei na supervisão em 1988 na cidade de Lins, mas fiquei um mês somente por conta da remoção. Abriu uma substituição em General Salgado e fiquei por um ano, teve outra remoção, meu cargo foi para a Delegacia de Ensino de Fernandópolis, no final de 1988 eu já tinha me removido para a Delegacia de Jales. Era supervisora durante o dia e, à noite, dava aula na faculdade, só interrompi a faculdade por três anos, por conta da intervenção federal em 1992. Continuei na faculdade porque era à noite, dava para conciliar com a supervisão. Em 1992, teve um problema muito sério na faculdade, teve uma intervenção federal. Como toda faculdade particular tem esses problemas e tivemos até que fazer greve e eu achei melhor me afastar, estava um ambiente muito ruim e chato, eu não gosto de trabalhar em local que eu não me sinta bem; por conta da greve, ficou um grupo dividido, daí achei melhor me afastar por um tempo. Como eu havia liderado uma parte da greve, eu estava muito visada pela direção, eles não tinham nenhum questionamento sobre o meu trabalho didático; até quando eu pedi dispensa, eles não queriam que eu saísse, mas eu achei melhor, então eu me afastei.

O Estado era dividido em grandes regiões, chamadas de Divisões Regionais (DR), e a gente pertencia à DR9, que era a de São José do Rio Preto - SP. À época, a Delegacia de Ensino de Jales atuava no ensino até a 4ª série (atual 5º ano do EF). A Delegacia de Ensino

Secundário e Normal era em Fernandópolis e que atendia da 5ª série (atual 6º ano do EF) até o colegial (o que atualmente é chamado de Ensino Médio), então toda a papelada destas séries era enviada a Fernandópolis. Durante dois anos, me afastei e trabalhei na secretaria de uma escola, era tudo manuscrito: o diretor conferia e assinava e eu era a encarregada, como secretária, de levar todo mês em Fernandópolis. De lá, enviavam para Rio Preto e, em seguida, para São Paulo na Secretaria de Educação. Por isso, quando um professor começava a trabalhar, ele ia receber o primeiro pagamento quase três meses depois, você tinha que ter crédito na praça, ainda bem que a figura do professor, à época, ainda era muito respeitada pela comunidade.

A Secretaria da Educação, em 1988, fazia reuniões para a implantação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Já tinham implantado os Centros em algumas Diretorias de Ensino do Estado, inclusive em Rio Preto. Por conta de intervenção política do Deputado Roberto Rolemberg, à época no governo PMDB, ele conversou pessoalmente com o governador pra instalar um CEFAM aqui em Jales. Como eu era supervisora, fui escalada pelo delegado de ensino para participar das reuniões em São Paulo e trazia todas as orientações e informações para a implantação do CEFAM. Como já tinha o de Rio Preto, então conversávamos com o pessoal para trocar experiências e minha crença foi aumentando à medida que eu me informava sobre o Projeto. Neste momento, fazia parte do grupo de implantação em Jales para criação do CEFAM. O grupo era composto por dois supervisores de ensino, um Assistente Técnico Pedagógico (ATP) e o representante da Divisão Regional que, à época, era de Rio Preto. Eu fazia parte do grupo como supervisora e depois que fui para a coordenação do CEFAM, então éramos cinco no grupo. Eram pessoas designadas por um ato do delegado de ensino. O objetivo do grupo era implantar o CEFAM em Jales, trabalhando com a parte administrativa e pedagógica, seleção de professores e alunos e com a estrutura do prédio que alocaria o CEFAM, enfim, em todos os setores.

Em janeiro, foram abertas as inscrições para o coordenador do CEFAM. Como era um Projeto, não tinha a figura do diretor. Para a seleção, tinha que apresentar o memorial e o plano de trabalho. Para me inscrever, tiveram que consultar a Secretaria de Educação para saber se um supervisor poderia ser coordenador do projeto, foi um caso atípico do Estado, pois fui a única supervisora que se inscreveu. Naquela época, o CEFAM não tinha a característica de curso regular; para ser curso regular, todas as unidades que tinham a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) deveriam se transformar em CEFAM. Tinha que ser um ato específico do governador, por isso falo que houve o lance político no início, então o CEFAM ficou como projeto mesmo, não sendo unidade administrativa.

Sobre o projeto, eles diziam o seguinte: já há algum tempo a Secretaria vinha discutindo alterações na HEM e que esta não estava formando adequadamente o futuro professor, que a carga horária era inadequada, que os próprios professores que atuavam na HEM não eram professores da área. Teve uma reunião na cidade de Casa Branca/SP e a intenção da Secretaria da Educação era implantar alguns “cursos-piloto” para verificar a viabilidade, mas tinha que ser um projeto muito específico com toda a característica de um projeto revolucionário. Quando se implantou esse novo projeto-piloto realmente, saiu a notícia no Diário Oficial e, ao que tudo indica, foi uma conquista política inicial do governador da época, que era o Orestes Quéricia.

Naquela época, gerou muita controvérsia, pois os sindicatos foram contra, alegando que os professores do CEFAM estavam ganhando mais do que os da rede. Mas não era ganhando mais, a hora-aula era a mesma para todos, só que as condições de trabalho que eram diferentes. O professor que era contratado para o CEFAM, que passava pelo processo seletivo, tinha menos hora-aula em sala de aula, as condições de trabalho eram melhores, talvez até as ideais. Ele tinha 50% de HTP que cumpria na escola sob forma de reuniões do grupo, com o corpo docente integral. Toda semana, havia reunião em horário diverso da aula, então as condições de trabalho foram diferenciadas.

Todos os professores eram da rede estadual e não precisavam ser efetivos. Para a seleção, tinham que apresentar um projeto específico para a sua disciplina. Neste projeto, ele tinha que ser claro e objetivo em relação à abordagem, metodologia, recursos didáticos, critérios de avaliação; enfim, ele tinha que apresentar um projeto de ensino completo, com conteúdo e indicações bibliográficas. O perfil do professor contava bastante na hora da seleção e principalmente se o professor estava com a mesma ideologia do projeto do CEFAM. Para a seleção, tinha também que apresentar um memorial e passar por uma entrevista frente ao grupo de implementação. Eram, portanto, três instrumentos de avaliação: memorial, projeto e a entrevista.

Tinha a questão da carga horária, porque era o regime de dedicação exclusiva. À época, as aulas no CEFAM eram consideradas excedentes, não compunham a carga horária do professor. Então, ele só podia pegar no máximo oito ou doze aulas ou então, se ele tivesse interessado em ficar só no CEFAM, ele pedia afastamento. Alguns professores conseguiram, mas alguns não aceitavam porque perdia dinheiro, porque no começo a carga horária do CEFAM, principalmente as quatro primeiras turmas, não era suficiente para ele se afastar. Mas, se fizesse isso, ele tinha que reduzir a jornada na escola de origem; mesmo assim, a

gente teve professores interessados que preferiram ter este prejuízo e atuar no CEFAM, exatamente pela crença de que este projeto tinha que dar certo.

A gente tinha todo um histórico de participação nas escolas de Jales. À época, eu trabalhei aqui desde 1971 e este projeto só foi aparecer no final de 1988. Duas décadas de vida no ensino público da região, vamos dizer assim: se você está inteira neste projeto, eu também estou, eu acredito, estou com você, os professores começaram a participar deste projeto com a mesma crença que eu tinha e foi fundamental a participação de todos. Eles “arregaçaram as mangas” de uma forma que eu nunca havia presenciado na escola pública. Era o nosso projeto, era coletivo e todo mundo enxergava no projeto uma coisa maior, não era só em Jales, mas eu lembro e não tem jeito de você não sentir a mesma emoção da época, a gente dizia: “A gente precisa mostrar pra todo o Estado e quiçá para o Brasil que, quando há um mínimo de investimento público e pessoas com vontade, qualquer projeto neste país decola”. A gente tinha essa vontade, essa crença de mostrar isso, era uma questão até pessoal, porque a gente já tinha passado por tantas coisas no ensino público, tanto sofrimento, por tantas promessas vãs, que a gente, assim, mergulhou neste projeto, todo aquele primeiro grupo foi uma coisa linda de se ver.

Os professores participavam das reuniões em São Paulo e voltavam cheios, enriquecidos, fortalecidos quando viam que outros CEFAM estavam com o mesmo pensamento e com a mesma vontade, era uma troca maravilhosa. A gente participava, trocava correspondências, íamos para todas as reuniões possíveis e o momento do Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) na unidade era muito rico. Organizávamos sessões de estudos e alguns professores perguntavam como montar um projeto, como fazer uma monografia. Eu comprava tudo o que era possível comprar. Tínhamos mais contato com o CEFAM de Rio Preto pela proximidade, pois eles iniciaram as atividades em 1988 e, no ano seguinte, foi em Jales. Tínhamos professores que faziam mestrado e que nos enriqueciam com as experiências deles, com textos de vanguarda para a gente estudar juntos, foi um momento muito, muito bom e acredito que todos daquela época ficaram marcados profissionalmente. Neste sentido, quando a gente se encontra hoje, muitos deles já aposentados dizem que foi realmente a experiência mais marcante da vida deles.

Eu fiquei três anos no CEFAM como coordenadora pedagógica, afastada do meu cargo que era de supervisora de ensino. O CEFAM foi implantado em 1989 na Escola de Ensino Fundamental Deputado Oscar de Carvalho (DOC) no centro da cidade. No primeiro ano, foram iniciadas as atividades com quatro salas de aula com o total de cento e vinte alunos. Permanecemos na DOC por dois anos completos, pois a cada ano entravam cento e

vinte alunos novos; com isso, as salas ficaram insuficientes para abrigar todos os alunos. Então, em 1991, a Delegacia de Ensino conseguiu um espaço, onde atualmente funciona uma escola particular, era um salão enorme que pertencia à Diocese de Jales. A prefeitura fez uma adequação no prédio suficiente para nos abrigar. Fomos para este lugar, mas houve a opção de ficarmos separados com turmas nos dois prédios. Os alunos participavam criticamente e discutiam assuntos pertinentes à escola ou ao ensino em assembleias que faziam no pátio da escola. Sobre a questão dos prédios, eles decidiram que todos iriam ficar juntos, porque não era justa a divisão de turmas. Os alunos eram muito críticos em relação às escolhas e opiniões. Achei lindo quando um grupo de alunos me procurou e disse que não haveria divisão no CEFAM, nada de ficar separados, precisamos de todos juntos.

O delegado de ensino na ocasião era o Eteocles Arnoni, fomos à Prefeitura e pedimos para que eles adequassem o espaço que a Diocese da cidade havia cedido. Era um salão enorme e fizeram as subdivisões das salas com o material em PVC. No início, não foi fácil para os professores trabalharem, porque eles tinham que falar em um tom mais baixo para não atrapalhar as outras salas. Como não tinha quadra, os professores de Educação Física davam aulas literalmente na rua, ainda bem que o prédio era afastado da cidade, então a gente colocava os cones e as aulas eram dadas no asfalto em frente à escola. As reuniões coletivas de HTP e o enriquecimento curricular eram debaixo de uma grande árvore que ficava no pátio, a gente levava as cadeiras e nos reuníamos neste lugar. As condições físicas, questões estruturais e materiais são importantes, mas o fundamental era acreditar no Projeto e ter um espaço que efetivamente o trabalho fosse desenvolvido. Com todas estas questões, a qualidade do ensino foi mantida. Ficamos um ano nesta escola improvisada, porque, no ano seguinte, venderam para um grupo que implantaria uma escola particular.

Tivemos que desocupar o prédio e, neste tempo, já tinham começado a construir o prédio que hoje é a Faculdade de Tecnologia da Fundação Paula e Souza (FATEC). Ele ainda não estava pronto, mas foi o suficiente para começarmos as atividades, então fomos para o prédio inacabado. Neste tempo, tive que voltar à supervisão porque tinha saído uma resolução impedindo o supervisor de ser afastado. Voltei ao meu cargo e não atuei no prédio como coordenadora, fiquei assumindo juntamente com o Ayrton Arnoni que fazia parte do grupo de implementação e depois, ele sugeriu a troca para que eu pudesse acompanhar o projeto como supervisora. A outra coordenadora se saiu muito bem, pois era uma pessoa empenhada. Nesse momento, o corpo docente já era integrado, assim como os funcionários desenvolviam um bom trabalho na parte administrativa. Ficou essa coordenadora e depois, por conta de um

concurso, ela saiu também. Veio outra coordenadora que era ex-professora do CEFAM e ficou até o término do projeto.

No CEFAM de Jales, o plano de ensino da Matemática estava baseado no tripé: teoria, representação e aplicação, não necessariamente nessa ordem. A introdução dava-se com situações-problema do cotidiano, estudo de caso, alguma curiosidade ou notícia, jogos, etc. Enfim, procurava-se a contextualização do assunto abordado. Na teoria, além do conteúdo específico a ser tratado, cuidava-se em conhecer a história da Matemática; para tanto, eram utilizados autores como Carl B. Boyer. Na representação, priorizava-se o entendimento dos modelos matemáticos, os símbolos e seus significados (linguagem Matemática). Na aplicação, além da resolução dos problemas imediatos do assunto, procurava-se inserir a Matemática com outras disciplinas numa tentativa de trabalho interdisciplinar e em equipe. Houve muita produção de material concreto pelos próprios alunos: sólidos geométricos, material dourado, tangram, dominós, tómbolas⁵, quebra-cabeças variados, jogos... Os alunos tiveram oportunidade de participar de cursos de aprofundamento, extensão, feiras de Matemática e palestras.

Em 1996, me aposentei no ensino público estadual e, por conta das várias licenças prêmio atrasadas e férias acumuladas, em 1996 praticamente eu não atuei. Quando eu estava no CEFAM, fiquei afastada da faculdade e por isso me dediquei noite e dia para o CEFAM. Em 1996, trabalhei na Universidade Camilo Castelo Branco (UNICASTELO) de Fernandópolis e, em 1998, a Fundação Educacional de Fernandópolis (FEF) me contratou para dar aula no curso de Farmácia. Trabalhava o dia todo em Fernandópolis, mas não perdi o contato com o CEFAM porque os alunos continuaram me contatando e os professores me procuravam para orientar nos projetos para concorrer às aulas no CEFAM. Eles me procuravam para participar das atividades do CEFAM que eram muito intensas, tinham aquelas semanas culturais e eu participava dos eventos, cursos e dava minicursos. Fui paraninfa das três primeiras turmas. Mantive contato com a última coordenadora, a Neide, porque ela dava aula na Faculdade. Os alunos egressos começavam a fazer os cursos de Matemática ou outros cursos, então a gente se cruzava nos corredores da faculdade e até hoje me encontro com muitos deles.

Depois de três anos afastada da UNIJALES, eu retornei até me aposentar. Deixei a FEF por conta da carga horária e conciliei a UNICASTELO e a UNIJALES. Na UNIJALES, era o curso de Habilitação em Matemática. Talvez possa ser um pouco de pretensão da minha

⁵ Espécie de loteria para fins beneficentes, com prêmios em objetos. Jogo de lotto em que ganha quem primeiro enche um cartão inteiro. Esse jogo é parecido com o bingo.

parte, mas achava que a minha experiência com o ensino poderia ajudar os futuros professores de Matemática. A estrutura da faculdade era outra e a nova direção tinha aberto oportunidades para os professores da rede pública. Realizávamos palestras e encontros, foi um período legal e fiquei feliz em retornar à faculdade. Nesta época, eu tive que cuidar da minha mãe à noite e por isso encerrei as atividades, em 2005, na UNIJALES. Na UNICASTELO, durante este período, reduzi a minha carga horária e aposentei em 2007. Neste tempo em que fiquei sem trabalhar, senti muita falta, pois atuei em todas as séries: fui alfabetizadora de criança e de adultos, professora do ensino primário, Fundamental II, Ensino Médio, Magistério, faculdade, diretora, supervisora e coordenadora. De todas essas funções ocupadas na carreira do Magistério, a que mais me traz satisfação é a sala de aula, com exceção, é claro, da época em que eu coordenei o CEFAM. Este me preencheu em todos os sentidos, porque também estava o tempo todo com os alunos.

Em 1994, durante o III Congresso Estadual Paulista em Águas de São Pedro⁶, a gente fez um verdadeiro lobby⁷. Todos os coordenadores conseguiram que uma moção fosse aprovada ao final do Congresso, na assembleia, pois havia uma notícia não oficial na mudança para o governo Covas que o CEFAM acabaria. A gente foi para este Congresso e fazíamos reuniões particulares e conseguimos passar esta moção de apoio à continuidade do CEFAM. Os organizadores do Congresso não queriam colocar em pauta, pois o Congresso não era exatamente sobre isso, mas a gente conseguiu de tanta insistência.

Enfim, o projeto continuou. Primeiro foi a notícia que eles iriam tirar a bolsa integral e, se isso acontecesse, parte da característica do projeto acabaria. Saíram muitos boatos. Durante o primeiro rumor, os alunos também fizeram um tipo de movimento para continuar com a bolsa. Na verdade, depois de 2000, ele virou unidade administrativa e acabou perdendo as características iniciais. Depois a LDB acabou com os cursos de Magistério do Estado, então sabíamos que o CEFAM estava com os dias contados. Em 2000 ou 2001, a Rose Neubauer, que era Secretária de Educação à época, tinha diminuído um ano do CEFAM, ao invés de quatro foi para três anos. No final de 2003, realmente saiu a notícia que não abririam novas turmas e que assegurariam a última, que foi formada em 2005.

Quando realmente soube do término do CEFAM, foi melancólico, foi triste, mas sabia que não foi por esgotamento do projeto. Tinha saído a notícia que o CEFAM se transformaria

⁶ III Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores. Tempos da Escola... Tempo da Sociedade, Águas de São Pedro, 22 a 26 de maio de 1994.

⁷ Atividade de pressão de um grupo organizado (de interesse, de propaganda, etc) sobre políticos e poderes públicos, que visa a exercer sobre esses qualquer influência ao seu alcance, mas sem buscar o apoio formal do governo; campanha, lobismo.

numa faculdade, que poderia valer-se da experiência do CEFAM. Como ele já tinha prédio próprio, ele poderia ser transformado no Instituto de Formação de Professores, ou seja, um instituto específico com a formação do Normal Superior, mas não vingou, não sei a realidade de outro Estado, mas acredito que foi em termos de especulação.

Percebo algumas características da formação no CEFAM com a do Curso Normal que fiz. A questão dos estágios supervisionados era muito forte e que era feito em período diverso, só que, no Curso Normal, a gente não tinha remuneração, mas você ficava por conta do Curso o dia todo e de alguma pesquisa. O grupo do qual eu pertencia em Lins era um grupo muito participativo, então a gente fazia pesquisas por conta própria, estudava, pegava livros na biblioteca, mas eu vejo muita semelhança no estágio supervisionado, nosso estágio era muito rico e ajudava a gente a crescer como futuro profissional. Foi uma boa base, eu vejo neste sentido.

Agora, fazendo um paralelo com a HEM, acho que a questão da carga horária e dos estágios era diferente. Atuei na HEM durante seis meses em Urânia com a disciplina de Didática Geral. Acredito que a característica ficava mais no nome que era para a formação de professores, mas era um curso noturno, a maioria dos alunos trabalhava, eles tinham pouco tempo de estágio. O estágio, pelo que percebi, não era uma carga horária tão grande quanto a do CEFAM e a do Curso Normal. Em termos de carga horária e de burilamento na especificidade de formação, CEFAM no topo, Normal e depois HEM. Porque a HEM, os próprios alunos diziam, o mesmo professor que atuava de 5ª a 8ª séries e colegial era aquele que atuava à noite. O professor não tinha formação específica, quem dava metodologia às vezes, nem tinha experiência no primário, no Magistério. Na região de Jales, a HEM era oferecida na rede estadual em Jales, Paranapuã, Palmeira D'Oeste, Santa Fé, Santa Albertina e em Urânia era na Fundação Municipal. A escola Eufly era o antigo instituto de educação, tinha o Normal e depois virou HEM. As HEM terminaram antes do CEFAM, no fim da década de 1990.

Sobre a Escola-Padrão que você me perguntou, este projeto foi implantado na década de 1990, à época eu era supervisora. Este projeto tem bastante similaridade com o CEFAM, eles viram que o Projeto CEFAM estava dando certo e tentaram implantar algo semelhante. A carga horária dos professores do projeto da escola-padrão era igualzinha à do CEFAM, com 50% de carga horária. Era uma unidade em cada município, só que foi um projeto de curtíssima duração, acho que somente três anos. É porque mudou o governo e, como sempre, o projeto não teve sequência. Foi uma formação boa para os alunos e as aulas eram mais completas, mas não tinha bolsas para os alunos e os professores faziam cursos obrigatórios de

atualização. Havia o horário de HTP de reunião conjunta, tinha toda a assistência do pessoal da DE, com monitores atuantes, assim este projeto apresentou muitas características do CEFAM.

Em 2009, a FATEC, que é estadual, me contatou e pediu para eu levar o currículo porque a professora que dava aula de Cálculo foi alçada para a direção. Uma das minhas metas, depois que eu sair da FATEC, é aprender a usar a tecnologia educacional, pois sou muito carente nessa parte. Estou vendo que o mundo está diferente, esse ensino nosso desta forma vai acabar e a gente precisa enxergar isso, fazer cursos e ler mais coisas. O ensino tradicional tem muita coisa boa, você não pode deixar de seguir certos preceitos do método tradicional, mas também você tem que acompanhar toda a evolução.

2.2.2) Profa. Elaine Cristina Magri da Silva

Acredito que, embora reconheçamos que existem fatores importantes na educação, o professor não dá conta de tudo sozinho, nem deve ter essa carga. Só que ele pode fazer a diferença, sabemos que a figura do professor é central, então a sua formação vai determinar o futuro professor que ele vai ser, não só a formação inicial como a continuada. Então, temos que repensar a formação, principalmente a dos anos iniciais. A formação tem que exigir muito mais, temos que pensar e repensar a formação.



Fonte: Foto tirada no dia da entrevista – Arquivo nosso

Elaine formou-se na terceira turma do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) de Jales/SP, tem também formação em Geografia pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES), Pedagogia pela Faculdades Integradas de Urubupungá de Pereira Barreto/SP e Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública pelo IFSC- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Atualmente, é professora PEB II de Geografia na rede estadual e supervisora na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Jales, onde também trabalha com cursos de formação de professores. Entrei em contato com a professora Elaine por intermédio da Secretaria Municipal de Educação para a qual me apresentei durante a produção de dados. Elaine estava afastada por uma licença-maternidade e, da SME, fizeram contato com ela, que prontamente me recebeu. A entrevista foi realizada na SME de Jales em 21 de maio de 2013, às 14h30, com duração de uma hora e dezenove minutos.

Meu nome é Elaine Cristina Magri da Silva. Nasci em Votuporanga-SP, mas, desde um ano de idade, moro em Jales-SP e, por isso, me considero jalesense. Nasci no dia vinte e

seis de agosto de 1975, sou casada, tenho um filho e, atualmente, sou supervisora de ensino na Secretaria Municipal de Educação de Jales e professora de Geografia do Estado. Sou formada em Geografia, Pedagogia e Gestão Pública e gosto de trabalhar com a Educação Infantil e ciclo I do Ensino Fundamental. Cursei duas pós-graduações: a primeira foi na UNIJALES em Geografia e Meio Ambiente. Na época, fiz uma pesquisa sobre lixo da cidade que era aberto e havia descarte inadequado de resíduos sólidos no município. Atualmente, temos um aterro sanitário municipal (local de destino de todos os resíduos sólidos que não podem ser reciclados ou reaproveitados). A outra pós-graduação foi pela faculdade de Selvíria/MS sobre Metodologia, Fundamentos Metodológicos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Meus pais nasceram na década de 1940, que era outra realidade e ambos moravam no sítio. Meu pai é de uma família de doze irmãos e estudou até a quarta série. Apesar de pouco estudo, ele era leitor assíduo de jornal, escrevia com dificuldades e erros ortográficos, mas gostava de ler. Ele era motorista e, infelizmente, já é falecido. A minha mãe morava no sítio próximo à casa de meu pai na cidade de Onda Verde/SP. Ela tem três irmãs e, como ela é a mais velha, chegou a apanhar do meu avô, pois ele falava que a filha mais velha tinha que estudar. Ela foi para São José do Rio Preto - SP fazer Magistério no Colégio Monsenhor Gonçalves e mais tarde fez Pedagogia. Minha mãe aposentou-se como professora de escola estadual e depois da rede particular. Em casa, somos cinco irmãos e, tirando o mais novo, todos têm Curso Superior. Meus irmãos são formados em Educação Física, História e Matemática. Tive uma criação católica, fui batizada, crismada e fui catequista; aliás, fui a mais nova catequista da igreja Santo Antônio de Jales. Como estava na época no CEFAM e já lecionava na rede estadual, decidi assumir uma turma de catequese na igreja. Mais tarde, por questões filosóficas, me aproximei do espiritismo e hoje sou espírita, embora respeite muito a igreja católica.

Estudei na Escola Estadual Elza Pirro Viana desde a pré-escola até a antiga sétima série. Ela funcionava até o Ensino Fundamental II e, por conta disso, curvei a oitava série na Escola Estadual Dr. Euphly Jalles. Esta é uma escola central e minha mãe me transferiu para iniciar a oitava série para garantir que eu fizesse o Ensino Médio nela de manhã. Durante esse tempo, a professora de português, Araci Cardoso, voluntariamente, ofereceu um curso de redação para quem quisesse prestar o CEFAM, foi assim o meu primeiro contato com esse Centro. Optei por fazer, pois naquela época eu já tinha vontade de ser professora, acredito que a profissão de minha mãe acabou me influenciando. Quando soube da bolsa de estudos, que era o valor de um salário mínimo daquela época, o estímulo para prestar o vestibulinho foi maior.

Fiz a prova e comecei a estudar no CEFAM em 1991 e me formei em 1994. O primeiro ano em que eu estudei no CEFAM funcionou onde hoje é o COC¹. Depois, fomos para o prédio onde é a FATEC atualmente. Quando eu estudava, tinha colegas que fazia o Ensino Médio à noite, porque eles queriam prestar o vestibular, mas eu já tinha a intenção de ser professora e, por isso, fiquei somente no CEFAM. Durante o primeiro ano, percebi que era um curso bom, na verdade todo mundo comentava sobre a formação que o CEFAM oferecia. O CEFAM foi uma mudança, uma ruptura, apesar de viver em uma época de muitas transformações na educação. O começo da década de 1990 foi a fase da transformação por uma educação mais construtivista e o Projeto CEFAM já estava nesta perspectiva, fazendo aberturas. Até a oitava série, o ensino era baseado na transmissão de conteúdo, era aluno na carteira em filas, me lembro das aulas de Matemática que nós tínhamos que resolver vários exercícios mecânicos. Não que os professores não fossem bons, eles apenas reproduziam a formação que tiveram, um ensino mecânico, fruto de uma concepção empirista de ensino e aprendizagem. Eu era uma boa aluna no Ensino Fundamental, mas, quando cheguei ao CEFAM, vi que as coisas eram bem diferentes, percebi que era uma aluna que tirava ótimos conceitos (A ou B) e reproduzia tudo o que o professor queria.

No CEFAM, nos dois primeiros anos a grade curricular era voltada para formação geral do aluno com apenas algumas disciplinas específicas do magistério. Já nos dois últimos anos, as disciplinas eram predominantemente voltadas à formação docente. As aulas no período da manhã eram mais direcionadas e, na parte da tarde, eram aulas diferentes, ou seja, uma forma diferente de trabalhar o conteúdo, trabalhos em grupo, metodologias diversas. Tive que aprender a trabalhar em grupo no CEFAM porque eu tinha dificuldade, sempre trabalhei sozinha. Lembro-me da primeira aula de História, a professora pediu para que pesquisássemos um tema e depois falasse sobre ele. Essa questão de falar e de participar fazia toda a diferença na formação, percebíamos que tinha colega que não conseguia falar e isso contribuía para ajudá-lo.

As aulas de Matemática exigiam a participação ativa do aluno. Tive bons professores, como a Dirce Labella de Campos, hoje aposentada, e o professor Takeshi. Nunca tive dificuldade na disciplina, embora reconheça que também vinha de um ensino tradicional da matéria. Nas aulas de formação geral do aluno, acredito que, embora fossem menos tradicionais que as escolas regulares da época, atualmente elas seriam muito melhores, mais relacionadas com a vida diária, voltadas para o desenvolvimento do raciocínio lógico e dos

¹ Sistema COC de Educação e Comunicação, antigo Curso Oswaldo Cruz, é uma escola de cunho particular.

exercícios. Já as aulas de Matemática da disciplina específica de formação, foi nos apresentado um conteúdo muito mais significativo voltado para uma Matemática do dia a dia. Desenvolvemos as atividades do antigo AM (Atividades Matemáticas) que representava uma revolução da Matemática ensinada na época. De transmissão, repetição e exercícios mecânicos, o AM trabalha com a construção do conhecimento pelos alunos. De todas as disciplinas que tive no CEFAM, acredito que, nos últimos anos, a que mais investiram foi na Matemática e, sendo assim, seria hoje a que mais teria mudanças em relação à época em que estudei no CEFAM.

Acredito que o Projeto exigia dos professores um preparo melhor das aulas e a questão da discussão dos conteúdos era forte. Não sei se era o fato de a carga horária ser maior por conta do enriquecimento curricular à tarde; enfim, era uma participação mais ativa do aluno. Por exemplo, eu falo que fui aprender a interpretar texto com o professor Everson Jorge Maciel, atualmente supervisor de ensino na cidade de Votuporanga/SP. Eu sempre fui uma ótima aluna, daquelas que o conceito *B* não servia, eu tinha que tirar *A*, se eu pegasse uma prova que era *B*, eu ficava triste. Então, por isso, achava que eu era uma boa aluna, mas, quando eu vi a nota da primeira prova do professor Everson no CEFAM, eu fiquei arrasada... Na prova, o professor pediu para que fizéssemos uma análise de texto, lembro que tirei *C*, era conceito. Nossa, eu fiquei muito triste... Quando o professor Everson saiu conosco para debaixo de uma árvore (no CEFAM, tinha uma árvore imensa no fundo do pátio), fez com que sentássemos em círculo, em seguida fizemos uma leitura compartilhada do texto. Neste instante, percebi que eu não sabia ler... O curso, desde o primeiro ano, foi muito bom. Hoje, como professora do Ensino Médio, vejo que o Magistério não perdeu nada para o Ensino Médio. Pelo contrário, diante das competências cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) hoje, eu falo que um aluno do CEFAM daquela época se sairia melhor preparado do que um aluno do Ensino Médio de hoje.

Eu gostava muito de Geografia e lembro que, quando entrei no CEFAM, o mundo estava em crise. O fato político que me marcou foi o fim do socialismo na União Soviética². Me lembro de ter feito uma pesquisa imensa sobre esse tema, porque as informações foram chegando devagar e sabíamos das notícias pela mídia. O mundo estava conhecendo o que era o socialismo e o que foi a União Soviética. Teve a queda do Muro de Berlim em 1989 e o fim da União Soviética, um processo gradual que ocorreu entre cerca de 1990 a 1991. Isso foi marcante porque era atualidade. Esses fatos políticos, econômicos, sociais, nós estudamos

² União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) foi um Estado socialista localizado na Eurásia que existiu entre 1922 e 1991.

bastante. No CEFAM, tínhamos uma liberdade de expressão muito grande, tudo discutíamos em mesa-redonda, problemas em trabalhos ou em pesquisas, trabalho em grupo, relacionamento entre alunos e professores, dependendo do assunto participavam os alunos e os professores, era um tipo de “lavagem de roupa suja”. As conversas, opiniões e discussões me fizeram uma pessoa mais centrada, porque você aprende a ouvir e falar, não era autoritarismo, foi marcante a formação...

Outra coisa marcante do CEFAM era a avaliação, porque a avaliação que até então eu conhecia era a tradicional: o professor aplicava a avaliação, corrigia e dava a nota. Já no CEFAM, o professor aplicava a avaliação escrita, fazia a correção da mesma, nos mostrando os erros e acertos. Muitas vezes, nas exposições orais, o conceito era dado, em seguida acompanhado de uma análise e reflexão. Importante também foi a autoavaliação. Às vezes, em mesa-redonda, cada aluno tinha que se autoavaliar perante o colega e o professor, era assim em todas as disciplinas e acho que isso fez a gente crescer e dar sentido à avaliação enquanto processo e não fim. Fazíamos teatro e apresentávamos nas cidades vizinhas, apresentávamos músicas, fazíamos gincanas culturais e a nossa festa folclórica era muito famosa, coisas tradicionais do CEFAM que envolvíamos a comunidade também. Geralmente, a tarde era destinada à pesquisa, trabalho em grupo ou mesmo individual. À tarde, tínhamos também a Metodologia de Ciências para as séries iniciais, Metodologia de Matemática, Metodologia de Língua Portuguesa, porque eram as áreas específicas. Os estágios supervisionados iniciaram-se no segundo ano do curso.

O estágio era uma questão séria no CEFAM, a professora realmente acompanhava os alunos, não tem como a gente falar do estágio no CEFAM e não fazer um paralelo com os dias atuais. Hoje, temos cursos noturnos com pessoas trabalhando o dia todo. Eu tenho experiência como docente por nove anos, eu passei pela coordenação e vice - direção e agora estou sempre nas escolas como supervisora e eu escuto muito assim: “Ah, eu vou tirar licença prêmio de quinze dias para fazer estágio, eu tenho que tirar férias para fazer estágio”. No CEFAM, a gente fazia estágio o ano todo, tinham os dias específicos da semana, você não precisava tirar férias para fazer o estágio, porque tínhamos a bolsa (que correspondia a um salário mínimo) e não precisava trabalhar. Era um grande compromisso fazer estágio e ele era pensado continuamente, era um processo contínuo da formação dos alunos.

Os estagiários do CEFAM tinham vínculo com a escola e ajudavam participando das atividades. Não tinha aquele negócio de pedir para assinar o estágio, realmente era uma coisa muito séria. O estágio foi uma coisa extremamente importante, a gente tinha orientação desde a vestimenta, postura até os relatórios. Eu me lembro da Satiko olhando o tamanho da

bermuda, da saia. Para você entrar na escola, tinha que estar vestida adequadamente, então tinham essas coisas que parece que não são importantes, mas são importantes, porque você está entrando numa escola, numa sala de aula, tinha a postura para ser um docente. Acredito que essas condutas são questões importantes para a formação do professor. Você não pegava um pedaço ou recorte da aula, você ficava o período todo da aula. Na verdade, havia uma preocupação realmente com a formação, porque, para você colocar um profissional para dar aulas para as crianças, você tem que ter uma formação séria com pessoas realmente qualificadas.

Inclusive, na época em que estudei no CEFAM, por exemplo, tiveram dois casos diferentes que ilustram tais exigências impostas por esse modelo de formação. No primeiro, um aluno que não tinha comprometimento com os estudos e estava só interessado na bolsa foi convidado a se retirar da escola (era o que se falava na época). Outro caso, ao contrário do anterior, foi o Sérgio. Ele falava que queria ser jornalista e estava no CEFAM porque tinha uma bolsa e com ela pagava o cursinho à noite. Em uma de nossas conversas, ele relatou que a então coordenadora Satiko conversando com ele lhe disse: “Olha, eu sei que você está aqui para pagar o cursinho, eu sei que você falou para os professores em mesa-redonda que o seu sonho era ser jornalista e você vai ficar, você vai pagar o seu cursinho, porque você vai ser um jornalista com certeza em função da educação, vai trabalhar pela educação”. Então, havia essa preocupação, mas o Sérgio era comprometido com os estudos, ele se formou na Universidade de São Paulo (USP) em Jornalismo.

A formação, que da gente teve tanto a base teórica quanto a prática, foi fundamental. O modelo do CEFAM para mim deveria ser resgatado e aperfeiçoado para os dias atuais, para a formação de professores. Se a gente quiser realmente um país que valorize a educação, um país que faça alguma coisa pela educação, temos que apostar neste modelo de formação, que seja em nível superior, mas com incentivo de bolsa de estudo e período integral. Acredito que o sucesso do CEFAM foi uma série de fatores: alunos diferenciados, porque era concorrido; naquela época eram os melhores professores da cidade que foram selecionados, muitos deles davam aulas nas escolas particulares e faculdades; período integral; ideologia progressista rompendo com um modelo tradicional (era perceptível nas leituras e no discurso dos professores a visão de uma educação não apenas como reprodutora da sociedade dividida em classes, como “aparelho ideológico do Estado”, mas também como espaço possível de transformação dentro do contexto social mais amplo) e bolsa de estudos.

Fazendo um paralelo entre a formação em magistério para as séries iniciais na década de 1990 com a formação com os dias atuais, você compara a carga horária noturna de

formação de professores das sete às dez horas da noite ou até dez e meia que seja, alunos trabalhadores e poucos fazendo estágios. No CEFAM, você tinha um aluno que chegava às sete horas e saía às quatro da tarde que tinha estágio o ano todo, enriquecimento curricular, disciplinas do Ensino Médio e as específicas do Magistério. É um conjunto de fatores que levaram o CEFAM ao sucesso e que fez toda a diferença. É claro que hoje, de repente, algumas coisas poderiam ser revistas, mas penso que mesmo o modelo da década de 1980 e 1990 do CEFAM conseguiu atingir realmente as expectativas de formação. Fiz um curso de Pedagogia posteriormente, muita coisa que estudei já tinha visto no CEFAM. No CEFAM, tivemos uma base teórica muito profunda. Comprávamos os livros com o dinheiro da bolsa, tínhamos a coleção Magistério, Didática, de José Carlos Libânio e outros da coleção: de Sociologia, de Filosofia, de Psicologia (Coleção Magistério. Série Formação do Professor). Não tinha aquele negócio de não ter dinheiro para comprar o material, não era “folha ao vento” que você xeroca e faz uma prova e joga fora, você tinha um material de pesquisa.

Estou falando do CEFAM que cursei, as primeiras turmas realmente fizeram esse CEFAM, pois as últimas turmas já davam alguns sinais de mudança no projeto. Os professores já não eram convidados e selecionados, ou seja, participavam de processos de atribuição de aulas como em outras escolas. Percebo dois momentos para o projeto. O segundo momento, descaracterizou, na verdade não sei se descaracterizou para acabar ou se acabou porque descaracterizou. Sei que as últimas turmas eram diferentes, porque eu recebia alunos para estágios, eles tinham outro pensamento, não era o mesmo compromisso de antes, aquela preocupação. Tudo é importante, mas eu falo que o professor e o gestor são fundamentais, porque a gente via a importância da dona Satiko para o Projeto. Quando ela saiu, percebi que o CEFAM perdeu muito, digamos que *alguma semelhança era mera coincidência*. A dona Satiko fez toda a diferença no CEFAM e, quando ela saiu, foi perdendo alguma coisa, foi descaracterizando o Projeto, a unidade do grupo (quando eu falo em unidade, não falo em relacionamento interpessoal, mas em projeto de formação) já não eram professores selecionados e o corpo docente era outro. Quando eu estudava, a gente perdia a bolsa se as notas não fossem boas ou éramos convidados a nos retirar, parece que, no final, isso não acontecia mais. Mesmo assim, com todas essas nuances, o professor formado no CEFAM ainda chegava melhor preparado do que outros que não tiveram esta formação.

Você me perguntou sobre a Escola-Padrão. Ela foi um modelo que durou pouco na rede estadual (eu conheci pouco dela, me formei em 1994 e a Escola-Padrão acabou em 1995). Tinha algumas semelhanças com o CEFAM como a questão dos professores selecionados, uma quantidade de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) bem

maior que a escola comum e uma gratificação para os professores que tinham dedicação exclusiva. Hoje, percebemos pela própria questão de salários baixos do Magistério, é difícil o professor que trabalha em uma única escola, na maioria das vezes ele tem acúmulo de cargo e necessita trabalhar em várias escolas por conta da questão financeira. O Estado está implantando a escola de ensino integral, parecida com a Escola-Padrão, parece que os professores serão selecionados, todos os efetivos da escola perdem o vínculo e tem uma diferença salarial grande para dedicação exclusiva. Atualmente, existe a lei da jornada de um terço fora da sala de aula, mas na época não. No caso da Escola de Ensino Integral, eu não poderia trabalhar, porque eu tenho acúmulo de cargos. Mas acho importante se o professor tivesse a dedicação exclusiva, porque sabemos que o professor que hoje está em uma escola, amanhã está na outra, está em três ou quatro escolas, dificulta o vínculo e seu trabalho.

O primeiro concurso que teve na Prefeitura Municipal de Jales, em 1995 prestei e passei em primeiro lugar com nove pontos de diferença do segundo colocado. Para mim, este resultado era consequência do bom Magistério que cursei. Se eu pegar a lista de classificação do concurso, de uns trinta professores classificados apenas uns seis que não fizeram CEFAM. Então, preparava para o concurso, para o vestibular e para a prática, é claro que os desafios você vai encontrando na prática o tempo todo, mas eu falo que foi importantíssimo. Aprendi a ler e a escrever no CEFAM. Em 1995, me efetivei na Prefeitura e, no mesmo ano, comecei a fazer a faculdade de Geografia no Centro Universitário de Jales (UNIJALES), me formando em 1997. Em 1998, teve concurso do Estado de São Paulo para PEB II. Ingressei em Jales, também como PEB II de Geografia, com acúmulo de cargo na rede municipal e estadual. No ano seguinte, comecei o curso de Pedagogia e as aulas eram todos os sábados em Pereira Barreto - SP. Este curso, como já tinha superior, me deu oportunidade de eliminar algumas disciplinas e ele dava a formação para ser gestora. Cursei Pedagogia porque eu precisava de um curso superior por conta da obrigatoriedade da mudança na Lei de Diretrizes e Bases (LDB – 9394/96) para atuar como PEB I, pois a formação do CEFAM era em nível de 2º grau.

Trabalhei nove anos em sala de aula. Em 2004, fui para a vice-direção e fiquei durante seis anos. Sempre fui muito interessada na parte pedagógica e não gostava muito da administrativa, mas a gente tem que conciliar ambos e aprendi bastante da questão administrativa. No Estado, nunca saí da sala de aula, faz quinze anos que sou professora. Quando eu fui para a vice-direção, ainda não tinha o plano de carreira atual do Magistério, então não tínhamos coordenador pedagógico na escola onde eu atuava. O meu cargo era de vice-diretora, mas atuava como coordenadora pedagógica. Em 2004, fui para outra escola

como vice-diretora também, só que esta escola era a maior escola da rede municipal. Na época, havia aproximadamente oitocentos alunos; hoje, redistribuíram um pouco porque outras escolas foram municipalizadas. Então, ela tinha um diretor e um coordenador. Como a escola era muito grande, nós fizemos uma divisão, eu ajudava a diretora na sua ausência e ela ficava mais com a parte administrativa, o coordenador ficou com o acompanhamento da Educação Infantil e eu fiquei com a coordenação de Ensino Fundamental. As exigências do dia a dia nos obrigam a desempenhar funções burocráticas, documentação, o gerenciamento da escola, mas sempre gostei mais da gestão pedagógico. Eu me sinto bem acompanhando as salas de aulas, os professores, a formação continuada e desempenho dos alunos.

Com o processo de municipalização do ensino, foram abertos mais dois cargos de supervisor. No ano de 2010, fui convidada no mês de fevereiro pela secretária municipal da educação da época (Élida Maria Barison da Silva). Ela me chamou na Secretaria de Educação dizendo que precisava de uma supervisora que tivesse um olhar pedagógico e que havia pensado em mim. Fiquei em dúvida, porque naquele momento eu estava pensando em me candidatar à direção, pois, por conta da municipalização, abriu novas escolas e ia precisar de diretores. O nosso plano de carreira garante concurso só para professor; então, para ser diretor, você tem que ter cinco anos de trabalho efetivo exercidos em sala de aula e uma experiência bem sucedida. Tem eleição para o cargo de diretor de escola a cada dois anos, então você apresenta uma proposta de trabalho. O diretor é eleito pelos pares que são os professores da escola, a Associação de Pais e Mestres (APM), os membros do Conselho de Escola e os funcionários. Enfim, fiquei com receios, mas acabei aceitando o convite para trabalhar na supervisão. É um cargo comissionado e sabemos que, se troca prefeito e secretária, pode trocar a equipe também. Houve a transição de governo e a nova secretária que era supervisora daquela época manteve a equipe.

Então, iniciei, em 2010, na supervisão que é o cargo onde estou atualmente. Este cargo é responsável pelo acompanhamento nas escolas tanto pedagógico quanto administrativo. Olhamos as atas, a APM, o conselho de escola, as prestações de contas, a gente faz uma supervisão com um olhar de orientação e não de fiscalização. Tem uma supervisora que fica mais com a parte administrativa e eu com a pedagógica. A parte pedagógica inclui reuniões de formação dos professores e também somos responsáveis em aplicar as avaliações diagnósticas em toda a rede e, para assim, pensarmos nas políticas públicas. As disciplinas cobradas são Português e Matemática. Atualmente, a rede conta com mais de três mil alunos e com duzentos professores desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I. Acompanhamos mais de perto os terceiros e quinto anos, que representam finais de ciclos. Olhamos os

cadernos, orientamos os professores, fazemos a formação e buscamos os nossos parceiros. Quando têm casos que fogem da escola, buscamos soluções, por exemplo, problemas que são relacionados ao encaminhamento para o Conselho Tutelar e questões de saúde. Fazemos também a formação dos coordenadores pedagógicos. A rede hoje é 100% municipalizada no Ensino Fundamental I.

Temos parceria com o Governo do Estado de São Paulo, com o “Programa Ler e Escrever”. Sou coordenadora responsável pelo Programa e participo de reuniões mensais na cidade de Araçatuba/SP com orientações da formadora. Assim, tenho subsídios para formação dos coordenadores pedagógicos. Esse programa inclui, além da formação, material didático para professores e alunos. Também sou coordenadora do PNAIC (Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa). O “PACTO” é um pacto no sentido literal da palavra. O governo federal fez parcerias com os Estados e municípios com o objetivo de mobilizar os professores e toda a sociedade para erradicar o analfabetismo. Alfabetizar todas as crianças na idade certa, que é com oito anos, é o principal objetivo. A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) verificaram que muitas crianças estão chegando ao quinto ano sem as habilidades básicas que deveriam dominar. O conceito de alfabetização que eles utilizam é ler e escrever com autonomia e, para isto, incluem a Matemática também. As ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo (temos duas orientadoras de estudos em nosso município), materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas e gestão; mobilização e controle social.

O MEC fez parceria com as universidades estaduais e federais para fornecer cursos de formação continuada para todos os professores que atuam do primeiro ao terceiro ano, ou seja, para os professores alfabetizadores. São três universidades em São Paulo: a Unesp, a Unicamp e a UFSCar. O curso de Jales ficou no polo da Unesp de São José do Rio Preto. As universidades fazem a formação dos orientadores de estudos e, na Secretaria Municipal de Educação (SME), temos duas orientadoras. Elas vão às universidades, fazem a formação e passam a formação para os professores. O professor faz a formação continuada na SME e recebe uma bolsa no valor de duzentos reais por mês do governo (dez bolsas no ano para ele fazer esse curso).

Além do material e da formação continuada, o Programa envolve também a mobilização social, porque espera-se que seja um Programa que mobilize toda a sociedade. Então, precisamos criar vínculo com a sociedade, porque a educação deve ser responsabilidade de todos, não somente do professor, mas dos pais, da comunidade, da

família, do conselho de escola, do Conselho Tutelar e do Ministério Público. Temos que buscar parceiros e criar vínculo com a sociedade, porque a educação deve ser responsabilidade de todos e, para isso, buscar parceiros. É o maior investimento do governo federal em termos de alfabetização no Brasil, é um novo olhar, é olhar a base, que é o professor que alfabetiza. Se a educação é dever de todos, o processo de ensino e aprendizagem é da escola e cabe ao professor zelar pela aprendizagem do aluno. Estamos acreditando muito nisso. O curso superou nossas expectativas. Foi melhor daquilo que esperávamos, pois não ficou apenas no material do programa. O professor foi além, trouxe seus conhecimentos, suas práticas e houve um processo de socialização de práticas entre as escolas da rede. Acho até que foi além: houve cooperação. Isso foi demonstrado no seminário no final do curso de 2013 que foi realizado na cidade, onde os professores apresentaram boas práticas. Em 2014, a ênfase da formação será Matemática.

Enquanto estudante percebia que a Matemática é a disciplina que o pessoal tinha mais dificuldade (e, por isso, menos gostava). Isso reflete na sala de aula, porque o professor que realmente não gosta de Matemática, também não vai gostar de ensiná-la. Durante algum tempo, eu falo que a Matemática foi a grande vilã, ficava meio que voltada para números e operações, a gente aprendia a fazer conta e era isso. Depois com o AM, deu para trabalhar mais tranquilamente, pois ele auxiliava na construção de conhecimento. O AM é da década de 1980 e funcionava como um currículo prescrito para o professor trabalhar. O AM tinha uma característica em espiral³, pois abrange, de certa forma, outra maneira de ensinar. Ele não ficava somente em operações, trabalhava números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas, tudo ao mesmo tempo. O AM ficou na rede por muito tempo e agora saiu. Com o novo currículo do Estado de São Paulo, eles produziram um novo material didático para o professor e aluno: EMAI (Educação Matemática dos Anos Iniciais). O EMAI é um material muito bom, que compreende desde as atividades a serem realizadas pelos alunos até todos os encaminhamentos didáticos e metodológicos do professor. São oito *Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem* ao ano, divididas em etapas e sequências a serem desenvolvidas na semana, o que representa toda uma preocupação com a gestão do tempo.

Depois que o município começou a participar da Prova Brasil em 2004 e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) em 1995, percebemos, com os resultados dela, que as escolas do município tinham mais dificuldades em Matemática.

³ Os índices dos livros didáticos hoje são assim: unidade 1 – números e operações; unidade 2 – grandezas e medidas. Os conteúdos são trabalhados separadamente, o AM não: a atividade 1 trabalhava números e operações e a atividade 2 trabalhava números decimais, aí vem fração, depois vem uma atividade com troca de dinheiro, depois uma atividade que envolve espaço e forma de geometria. (Explicação da colaboradora).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é formado pelas notas de Língua Portuguesa, Matemática, pelo índice de aprovação, retenção e evasão na escola. Eu não sei se foi porque começou um investimento maior na Matemática, atualmente percebemos que a maioria das escolas da rede tem a nota maior em Matemática do que em Língua Portuguesa. Acredito que isto aconteça justamente por detectar que o aluno ficava bem abaixo da média em Matemática. Então, houve uma preocupação maior e o AM, de certa forma, contribuiu para que os alunos melhorassem o desempenho em Matemática no SARESP e na Prova Brasil.

Hoje nós estamos passando por um processo de mudanças, temos muito material para trabalhar e muita formação e isto facilita o trabalho do professor. As escolas municipais de Jales são bem equipadas tanto a parte material quanto a estrutura física. Temos escolas com laboratório de informática, ar-condicionado, uma série de coisas que anteriormente não tínhamos. Temos muito investimento na educação, temos livros lindos e maravilhosos e que, de repente, algumas escolas particulares não têm. Às vezes, o pessoal confunde o laboratório de informática, ele não é para o aluno aprender a usar o Word, Excel ou internet, ele foi pensado e criado para o professor usar das ferramentas da tecnologia em função de sua aula; enfim, é para auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem de um conteúdo específico. A escola municipal em Jales tem muito material e isto é uma realidade do município, mas sei que não do Brasil. O laboratório de informática é de responsabilidade de uma empresa que presta assessoria dentro das escolas; então, em cada laboratório, tem um monitor que é responsável pelos programas que auxiliam os professores no trabalho com a Matemática, Ciências, Geografia, jogos, atividade, além da internet. Então, o professor fala para o monitor: “Hoje eu vou trabalhar ciências, o conteúdo é solo, o que tem para trabalhar este conteúdo?”. O monitor prepara o laboratório, o professor seleciona a atividade e, quando os alunos chegam, os computadores estão todos ligados, não precisa do professor sair da sala de aula para ligá-los. Acredito que o monitor auxilia o professor no laboratório de informática, pois o professor não consegue dar suporte para todos os alunos, mesmo porque ele nem sempre tem facilidade com a tecnologia.

Voltando a falar sobre a minha atuação profissional, fui também tutora presencial de 2007 a 2012 no curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁴, vinculada à

⁴ É um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, municípios e do Distrito Federal. O sistema UAB foi instituído pelo decreto 5.800 de 8 de junho de 2006 e tem como objetivo “o

UFSCar de São Carlos. Em Jales, tem um polo da Universidade Aberta, trabalhei quatro anos até formar a primeira turma, depois engravidei e pedi para me afastar. Este é um curso superior a distância, os alunos têm um ambiente virtual que é o *moodle*, onde estão todas as atividades: vídeoaulas, material, biblioteca virtual, fóruns de interação, de dúvidas e de notícias e tem os *links* para consultar as atividades, enfim, todas as orientações. Dentro deste curso a distância, tem a figura do professor, do tutor virtual e do tutor presencial. O professor é aquele que prepara as atividades, as provas e dá as orientações para os tutores virtuais tirarem as dúvidas dos alunos. Eu era tutora presencial e ficava no polo dando apoio tecnológico. Por exemplo, apoiando o aluno que tem dificuldade em se localizar no *moodle*, organizando um seminário, um trabalho presencial ou provas, porque todas as provas são presenciais. As provas eram aplicadas aos domingos e, às vezes, aos sábados, quando tinham duas turmas que coincidiam com os calendários. Então, a minha responsabilidade era receber os pacotes que vinham de São Carlos e aplicar todas as provas para os alunos, depois eu recolhia tudo e enviava para São Carlos. As dúvidas específicas dos conteúdos eram de responsabilidade do tutor virtual. Então, eu ficava mais como um suporte para os alunos no polo de Jales. Um problema nesse curso é o índice de desistência na Educação a Distância (EAD) que é muito alto e acredito que ocorre um equívoco grande por parte dos alunos e até mesmo em virtude da confusão, porque, quando fala em EAD, o aluno não pode estar distante do polo. A UFSCar tem um polo de Pedagogia em Itapetininga, Itapevi, Jales e Tanabi. Então, na verdade, o aluno está distante da universidade, mas ele não pode estar distante do polo, porque se ele precisa de uma biblioteca para pesquisar, ela está no polo. Por exemplo, no primeiro ano teve um aluno de Maringá-PR fazendo Pedagogia no polo de Jales, ele tinha que vir duas vezes no mês para prestar as provas e ele acabou desistindo do curso, por isso o que eu acredito é que o aluno pode morar longe da universidade, mas não do polo de apoio presencial.

Quanto às dificuldades que nosso país enfrenta na área educacional, acredito que uma delas está na formação inicial do professor. Muitas coisas contribuem para o sucesso da educação, mas o professor é peça fundamental, ele faz toda a diferença. Há fatores que interferem na educação como a família, questões sociais, etc, mas a formação de professor, principalmente a formação inicial, precisa ser repensada. E a formação continuada precisa ser incentivada. Encontramos barreiras para que alguns professores façam esse tipo de formação, alguns por conta da estabilidade do setor público. Os professores acabam se acomodando.

A formação inicial de professores é de extrema importância e, durante os quatro anos de formação, um fator também decisivo é o estágio, pois o aluno está em plena formação. Eu li a proposta do estágio da UFSCar e achei interessantíssima. O estágio não deveria ser feito com qualquer professor ou com qualquer prática. Para que o aluno consiga ter boas práticas que contribuam para sua formação, é necessário um cuidado maior em sala de aula, que ele tenha contato com boas práticas. Acredito que, embora reconheçamos que existem fatores importantes na educação, o professor não dá conta de tudo sozinho, nem deve ter essa carga. Só que ele pode fazer a diferença, sabemos que a figura do professor é central, então a sua formação vai determinar o futuro professor que ele vai ser, não só a formação inicial como a continuada. Então, temos que repensar a formação, principalmente a dos anos iniciais. A formação tem que exigir muito mais, temos que pensar e repensar a formação.

A rede municipal de Jales tem o plano de carreira e nele está previsto que o professor ganhe quarenta horas por ano para fazer cursos de complementação, especialização ou de aperfeiçoamento. O professor que não faz essa quantidade de horas até no final do ano é descontado do salário dele do mês de dezembro, mas percebemos que alguns professores acabam não fazendo. Agora com o PACTO, nós tivemos uma adesão de quase 100% da rede, pois a bolsa do MEC acaba sendo um incentivo. Como estamos falando sobre a formação de professores, acho bom você estar estudando e pesquisando sobre o CEFAM, vendo a formação de professores, pois tem muitas coisas do CEFAM que deram certo, tem muitas coisas que já não cabem mais, é claro, porque já tem coisas melhores. Por exemplo, durante a minha formação no Magistério, apesar de eu ter visto muita coisa, a educação infantil (de zero a três anos) não foi trabalhada. Naquela época, praticamente não foi enfatizado o ensino de 0 a 3 anos e a educação infantil se resumia a pré-escola. Hoje, nós temos uma demanda muito grande de zero a três anos, nós temos dificuldades em encontrar professores para trabalhar, na verdade, especialistas em educação infantil. Por conta do contexto, a educação inclusiva também não foi abordada, mas o modelo do Projeto é sem dúvida melhor do que “alguns” modelos de formação noturnos que estamos vendo.

Eu acho que a remuneração é extremamente importante, só que também não vai resolver aumentar o salário do professor se não tiver outros investimentos. Porque nós temos duzentos professores que ganham o mesmo salário, o que difere é a questão de tempo de serviço, carga horária. Nós temos professores na rede altamente comprometidos e professores que não são tão comprometidos; então, a questão salarial é extremamente importante, tem que ganhar mais, o professor tem que ser valorizado, só que se não tiver uma formação, uma reforma, um acompanhamento, uma cobrança por conta da questão da estabilidade, só o

salário não é garantia de melhora. Acredito que tem gente que vai ganhar três mil e não vai trabalhar muito bem, tem gente que vai ganhar três mil e não vai trabalhar nada, outros vão ganhar três mil e vão trabalhar de qualquer jeito. Nós temos isso na rede e ganhamos praticamente o mesmo salário. Por exemplo, tem professores que eram contratados e tinham um desempenho e, quando efetivaram, tiveram outro desempenho e isso é por conta da estabilidade e a gente tem que repensar até que ponto ela é interessante no serviço público. Eu sei que tem muita coisa boa, ela garante uma série de coisas, mas até que ponto os benefícios dela não prejudicam os setores e principalmente a educação, deveríamos repensar este ponto, porque tal professor não serve para dar aula na escola particular, mas para dar aula no setor público ele serve. Para mim, esta questão é uma dificuldade, porque determinado professor não serve para uma escola particular, mas, se ele passar em um concurso, vai trabalhar vinte e cinco anos no setor público com uma média de trinta alunos/ano? A estabilidade tem o lado bom, mas ela também peca em outros sentidos. Vejo isto como um problema. Não sou a favor do fim da estabilidade, mesmo porque isso representa conquistas sociais. Mas sou a favor do controle, acompanhamento da qualidade, do serviço prestado.

2.2.3) Profa. Maria Aparecida de Souza Rodero

Acredito que há intenções boas no campo das políticas públicas na formação de professores, mas pouca prática. O discurso é muito bonito, porque você ouve e fica encantada, mas, quando tudo isso vem para ser colocado na prática, ainda temos problemas.



Fonte: Foto tirada no dia da entrevista – Arquivo nosso

Maria Aparecida, mais conhecida como Mimi, fez o Curso Normal no Instituto de Educação “Vinte e um de Abril” em Lins/SP. Tem formação em Psicologia pela Faculdades Integradas de Marília (atual Universidade de Marília – UNIMAR) e Pedagogia pela Fundação Educacional de Votuporanga (FEV). É professora aposentada da rede estadual de ensino em Fernandópolis/SP e, atualmente, é diretora do Colégio Objetivo na mesma cidade. Atuou como docente nas Habilitações Específicas para o Magistério (HEM) no curso de Pedagogia da Fundação Educacional de Fernandópolis (FEF) e foi professora de Psicologia e de Estágios no CEFAM também em Fernandópolis. Atuou no CEFAM desde o primeiro ano até o seu término. Entrei em contato com a professora Mimi por meio de algumas conversas informais na Diretoria de Ensino (DE) de Fernandópolis e pela indicação da assistente técnico-pedagógica da Secretaria Municipal da Educação. Durante a procura por documentação na DE, encontrei suas assinaturas, pois ela foi gestora do CEFAM em 2005. A entrevista foi realizada no Colégio Objetivo em 23 de maio de 2013, às 9h, com duração de cinquenta e nove minutos.

Eu sou Maria Aparecida de Souza Rodero, nasci na cidade de Marília/SP, aos sete dias do mês de agosto de 1956. Sou casada, mãe de dois filhos e tenho formação em Psicologia e Pedagogia. Meu pai era político e minha mãe professora de ensino primário. Acredito que a formação dos filhos é a principal questão para a família, mesmo as que não têm condições, a minha não foi diferente. Somos quatro irmãos, três homens e uma mulher, todos formados. A minha infância foi muito prazerosa, meus filhos, por mais que tentei oferecer, por mais que eu tentasse dar oportunidades da infância que tive, não foi possível. Hoje é outra época e, portanto, valores diferentes. Tenho muita saudade, às vezes começo a relembrar coisas marcantes: íamos ao circo, parques, nadávamos no rio aos fins de semana. Todas essas situações meus pais achavam que a gente precisava na formação, eles nos proporcionam momentos de recreação com os nossos amigos e, ao mesmo tempo, eles faziam certos tipos de cobrança também aos seus filhos. Com certeza, hoje é outra proposta: percebo que o aluno acaba não tendo lazer no final de semana com amigos e o uso do computador predomina desde os pequenos até os maiores. Meus pais eram católicos e frequentávamos as missas, mas na faculdade convivi com pessoas que eram espíritas e comecei a frequentar o espiritismo. Acredito em Deus e para mim não importa a forma com a qual me comunico com Ele, frequento os cultos, as missas e casas de orações. Então, o importante é buscar a força, a fé em Deus.

A minha formação em Pedagogia veio assim num tempo em que não esperava ser professora, na verdade me tornei professora. Havia feito somente a formação em Psicologia, mas, quando eu cheguei à região de Fernandópolis, a única opção era trabalhar em escolas, então busquei outra formação para entender melhor o processo educacional. Como a minha família era da cidade de Marília/SP, então toda a minha formação aconteceu entre as cidades de Lins e Marília. Vejo que, dentro da proposta educacional da época, foi me oferecido tudo no sentido de entender como era uma sala de aula, a postura de um professor, como deveria ser o trabalho do professor em sala de aula. Em 1982, me casei e me mudei para Fernandópolis. Quando cheguei à cidade, não conhecia ninguém, mas acabei sendo convidada a fazer uma participação, ou melhor, ser professora substituta na área de Psicologia na Escola Estadual Líbero de Almeida Silveiras (EELAS). Depois desta substituição, comecei a me aperfeiçoar para começar o meu trabalho em escolas.

No Grupo, fazíamos a instrução primária. Cursei-o em Marília e, à época, havia a preocupação com os alunos que faltavam, eles queriam saber o motivo da ausência. Hoje, o que fundamenta a frequência dos alunos nas escolas é a questão da Bolsa Família, pois os pais cobram a assiduidade de seus filhos para não perderem o dinheiro, mas não é aquela cobrança

de fazer com que o filho tenha prazer de estar na escola por conta do aprendizado, da formação. A preocupação de minha família era para que tivéssemos uma escola boa e como Marília, naquela época, era uma cidade pequena, todos se conheciam, do diretor aos funcionários. Devido a este fato, a postura do aluno era diferenciada, porque ele sabia que seria cobrado e que rapidamente a família saberia de seu comportamento na escola. Onde eu estudava se chamava Grupo Escolar José Belmiro Rocha e cursei-o até a oitava série. Depois, fui para a cidade de Lins, onde cursei o atual Ensino Médio, que naquela época era o Ensino Secundário.

Em 1971, entrei no Instituto de Educação “Vinte e um de Abril” na cidade de Lins, era o único que os pais confiavam a educação de seus filhos. Era de três anos a formação e, no último, podíamos escolher entre Humanas, Exatas ou Magistério. Antes, o Ensino Secundário dava habilitação, então fui para a área de Humanas, porque sabia que cursaria Psicologia. A disciplina mais difícil era a Matemática, era uma professora japonesa muito possessiva, autoritária, ela não tinha relação afetiva com os alunos e sempre tive dificuldade em me relacionar com pessoas desse perfil. Então, a Matemática era uma disciplina que eu não tinha afinidade. Durante todo o processo que tive aula com ela, foi complicado. Gosto de me relacionar, na verdade, tenho necessidade de me relacionar afetivamente com as pessoas, assim fica mais prazeroso. É o que coloco sempre na escola para os professores; na medida em que essa relação se dá de uma forma boa, acho que as outras coisas são consequências. Agora, se não existe esta relação professor-aluno de uma forma mais compreensiva, mais afetiva, acho que há mais dificuldade na aprendizagem.

Meu pai foi ser prefeito na cidade de Guaimbê/SP na ocasião em que entrei na faculdade de Psicologia. Acredito que, como filha de político, o mais complicado foi o tempo da Ditadura, pois via os meus pais e amigos conversando quando tinham as reuniões e a gente não podia participar. Às vezes, ouvia o meu pai comentando com a minha mãe das dificuldades, que tinha que dar satisfações de tudo o que se fazia e sempre era vigiado. Acho que esses fatos me ajudaram a amadurecer mais rápido, entendi mais cedo o que era política. Tinha um pai, que hoje seria um sonhador, porque acreditava numa política com ética e sem dinheiro. As primeiras vezes que ele foi prefeito, não havia salário, era prestar serviço para a cidade. Ele tinha muito amor àquela cidade, trabalhava para mudar aquilo que acreditava. Hoje meu pai não sobreviveria, seria um sonhador, dentro de uma utopia mesmo.

Terminei o Ensino Secundário em 1973 na área de Humanas e depois fiz o Magistério. Iniciei o Magistério e a faculdade no mesmo ano. Fazia o Magistério durante o dia e, à noite, cursava Psicologia nas Faculdades Integradas de Marília, hoje ela se chama UNIMAR –

Universidade de Marília. A formação de Magistério que tive era mais prática. Os estágios eram diferenciados, precisávamos dar aulas tanto na zona rural como na urbana, era uma experiência como professora mesmo. À época, era o professor que levava a merenda para os alunos nas escolas rurais e, quando faltavam professores na região, eu ministrava as aulas. Iniciei os estágios de Psicologia na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) quando estava em Marília e, depois que mudei para Fernandópolis, fiz um trabalho voluntário no Jardim Ipanema, onde tinha um grupo de espíritas que dava assistência neste bairro.

Em Fernandópolis, iniciei fazendo substituições na Escola Estadual Líbero de Almeida Silves (EELAS) e acabei me apaixonando pela Psicologia Escolar. Quis fazer um trabalho com a Psicologia voltada para a aprendizagem. Em 1984, fiquei com as turmas, pois havia a obrigatoriedade da Psicologia no Magistério. Nesta escola, tinha o Magistério em dois períodos, mas eu atuava no diurno. Quando já estava trabalhando com o Magistério, começou a ter aulas de Psicologia no Colegial; então, como eu já fazia parte do grupo de professores da escola, fui convidada para a atribuição de aulas.

Em 1994, foi conquistado o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) para a cidade. A diretora da EELAS me avisou do processo de seleção. Conversando com amigos de São José do Rio Preto, comecei a conhecer o projeto e me interessou bastante, justamente porque queria trabalhar com a formação de docentes que trabalhariam com o processo de ensino e aprendizagem. Então, dentro da Psicologia Escolar foi gratificante. Para dar aulas no CEFAM, à época, você tinha que montar um projeto com a metodologia de trabalho e explicar o porquê da escolha, como seria trabalhar com a formação de professores. A primeira coordenadora do CEFAM foi a professora Rosângela Caparroz, que hoje é supervisora na Diretoria de Ensino (DE). Naquela ocasião, ela acompanhou o processo de seleção. Passei no seletivo, iniciei o meu trabalho com a primeira turma no ano de 1994 e fiquei até a última se formar em 2005, mas no último ano fiquei como coordenadora.

Quando terminou o CEFAM, foi sofrido, porque você vem de um processo desde o início e depois vê-lo acabar foi muito difícil. O primeiro ano do CEFAM funcionou no prédio da Fundação Educacional de Fernandópolis (FEF) e depois fomos para a EELAS. Em seguida, fomos para a Escola Estadual Dr. Solon da Silva Varginha, onde ficamos até 2005. Fazíamos encontros com todos os professores e os momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) eram intensos. O CEFAM tinha muitos projetos, na verdade era uma proposta através de projetos e as coisas funcionavam pelo tempo que a gente tinha para estar junto com os professores. O projeto interdisciplinar funcionava, o aluno vinha com vontade de entender o processo e de serem professores. Nas últimas turmas, a gente percebia

que os alunos já não tinham o mesmo compromisso. O momento em que eles ficavam com a gente era ótimo, eles eram compromissados e sabiam que as cobranças eram justamente para a formação enquanto professor como conquistar a sala de aula e promover a aprendizagem. Nas últimas turmas, a gente percebia que tinha aluno que entrava no CEFAM por desejo do pai ou porque o amigo fez e achou interessante ou pela bolsa de estudos, mas a gente percebia que muitos alunos não seguiriam a carreira docente.

Atuei como professora e coordenadora de estágios e as disciplinas de Didática e Psicologia da Educação. Aliás, o CEFAM deixou de ser Projeto nas últimas quatro turmas e se transformou em Unidade Administrativa, foi onde passamos a ter diretor. Mas, no último ano, não podia ter a figura do diretor, então fiquei no papel de coordenadora. O estágio era aquele que eu acreditava, porque realmente acontecia, acompanhava o aluno no dia da apresentação de sua aula para a conclusão do estágio, eu tinha que estar na sala, ele administrando a aula e sendo observado e analisado por mim e pelo professor da sala. Em cada estágio, a gente conseguia estar presente com o aluno promovendo a discussão, analisando como foi a aula, como era o trabalho do professor, o que o aluno havia observado em sala de aula. Discutíamos a metodologia, a linguagem do professor, então isto me deixava muito satisfeita. Os estágios eram discutidos na disciplina de Didática e também aproveitava da Psicologia Escolar e o que deveria existir na postura do professor e na relação professor-aluno.

A minha formação de Magistério, de Psicologia e, por último, a especialização na área de Psicologia, que era sobre a “Afetividade no Mundo Adolescente” foi importante para entender melhor o processo educacional. Eu não queria ser professora e fiquei na profissão justamente por acreditar que podia ser diferente, pois, mesmo o governo não oferecendo recursos, acreditava que através de meu trabalho as mudanças poderiam ser possíveis. A minha responsabilidade era fazer a diferença na vida e na formação dos alunos a partir daquilo que acreditava, fortalecendo os valores na relação professor-aluno. Passava para eles que todo mundo é capaz de aprender, então a Psicologia me ajudou a entender como que esse aluno agia em determinado momento e por que ele não conseguia se envolver na aprendizagem que eu acreditava ser capaz.

Fui professora no curso de Pedagogia e fiquei um ano como coordenadora deste curso na FEF. Minhas aulas de Didática e de Psicologia Escolar na Pedagogia ficavam mais como oficina de experiência, observava o processo do meu aluno que estava na rede estadual e como era o perfil do aluno ingressante no curso de Pedagogia. As experiências vividas tornavam-se os meus exemplos em sala de aula, discutia com os alunos e a gente analisava os

comportamentos e ações de alunos e professores. A gente percebia a diferença entre o aluno da HEM, do CEFAM e Pedagogia. Os professores comentavam que a sala de aula que tinha alunos do CEFAM as discussões rendiam e eles estimulavam a aula com mais argumentações. Isso era reflexo deles terem tido uma vivência maior em sala de aula, compreender o ritmo de aprendizagem do aluno ou até mesmo os fatores que não promoviam a aprendizagem em sala de aula.

O tempo em que trabalhei na Habilitação do Magistério na EELAS, percebi traços dela no CEFAM, porque a formação do Magistério à época era positiva. A maioria dos alunos eram garotas que se casaram e que voltaram para fazer uma formação, para ter oportunidade fora e não ser somente cuidadora da casa, do marido e dos filhos. Isso no período diurno, pois desconheço a realidade do curso noturno. Iniciei na Fundação em 1993 e, durante um tempo, fiquei atuando na FEF e no CEFAM, pois não demorou muito, a HEM foi encerrada.

O Colégio Objetivo onde sou diretora atualmente pertencia à Fundação, era a FEF/*teen* à época. Então, como era coordenadora da Pedagogia, ocorreram algumas mudanças na parte administrativa e assumi, em 2009, a direção da FEF/*teen*. Hoje sou a diretora pedagógica do colégio que pertence a um grupo de professores, que se chama “Sociedade Educação e Atitude”. Sou diretora do Ensino Infantil ao Médio e todos os problemas passam pela parte administrativa. Tenho uma coordenadora do Ensino Infantil, uma do Fundamental e tenho um do Médio. Tenho professores que não receberam um nível bom de formação, mas tudo aquilo que a gente acredita que deva existir num papel de professor, numa postura profissional, eles buscam, são professores diferenciados, sou muito feliz com o meu corpo docente.

A maioria dos professores do Ensino Infantil foram os meus alunos no CEFAM. Quando assumi a direção do Colégio, eu quis que eles trabalhassem comigo. A coordenadora do Infantil foi a minha aluna do Magistério da EELAS, o coordenador do Médio foi meu aluno no curso de Letras da Fundação. É nítida a diferença entre a formação do Magistério com a de um Curso Superior. O professor do CEFAM, que fez a complementação em Pedagogia, é mais completo do que o professor formado no curso de Pedagogia. Vale ressaltar que, não estou dizendo que ele não vá ser um bom profissional, são coisas distintas, mas o que era oferecido em nível de Magistério e aperfeiçoado em Pedagogia garante uma tranquilidade maior para o professor atuar em sala de aula, a segurança no sentido de entender todo o processo, o que é a base dos Ensinos Infantil e Fundamental. Enfim, as experiências são maiores.

À época do término do CEFAM, pedimos até para conversar em São Paulo com o Grupo que era direcionado, que era específico do curso. Fomos a uma reunião e foi explicado

que, infelizmente, não era mais viável dar continuidade ao curso, porque, através de uma pesquisa realizada, o maior percentual de alunos do CEFAM não seguiu a carreira do Magistério. Não sei se esta foi a realidade em outros lugares, mas, em Fernandópolis, acredito que a maioria dos alunos permaneceu no Magistério. Por isso é que eu falo, não sei como essa pesquisa foi realizada e a realidade em outras regiões, porque a gente desconhece esse fato. Nos encontros do CEFAM, todo mundo era feliz e acreditava no Projeto, então acho assim: que foi uma decepção mesmo, porque quando a gente vê colhendo os frutos de todo o trabalho, por uma pesquisa feita não sabemos de que forma... Então, de repente a gente questiona: "Onde será que não deu certo?"

Então, ficou esta justificativa para a gente. Não havia mais necessidade do CEFAM, pois foram criados os Institutos Superiores de Educação (ISE), onde seria oferecido o Normal Superior. Na minha região, não ocorreu esse tipo de formação. A fala deles foi que os professores teriam uma formação diferenciada nestes institutos, agora como isso foi oferecido em outras regiões, desconheço. Inclusive, quando entrei na FEF em 1993, já existia o curso de Pedagogia e a fundação se tornou um Instituto Superior de Educação, mas não foi implantado o Normal Superior. Eles falaram que grande parte das características do CEFAM passaria para este curso, tanto é que depois veio o decreto cobrando que todo o aluno, até 2007, teria que fazer a Pedagogia para ter válido o diploma do CEFAM. Hoje, eu não sei como ficou essa realidade dos ISEs e do Normal Superior, porque, quando a gente sai do Estado e vem para a rede particular, os contatos e as discussões são outras.

Voltando a falar sobre o meu período escolar, em todo ele a minha dificuldade era a Matemática justamente pela postura do professor. Eu trabalhava as aulas de Matemática de uma forma prazerosa; então, como eu já tinha Psicologia, acreditava no lúdico, que através de jogos, brincadeiras e com material que fosse chamativo e prazeroso para os alunos. Atualmente, observo que a dificuldade não é mais acentuada como antigamente, talvez porque o professor hoje busca uma melhor relação com o aluno. Acreditava que a Matemática era realmente um bicho de sete cabeças.

O cargo de direção é articulador, pois tenho o professor com suas angústias e necessidades, o aluno com os seus problemas, objetivos e anseios, então o diretor precisa, ao lado do coordenador, desempenhar um papel de mediador. A gente tem que trabalhar com as dificuldades, longe de ser uma forma ditadora, autoritária. Sou muito afetiva, mas também cobro bastante, sento para tomar lanche com os professores, vejo o recreio, a sala de aula, o pátio, as aulas de Educação Física, enfim, percorro a escola passeando e observando. Como sou formada em Psicologia, então tenho o lado da observação, observo muito e sou

transparente com os meus professores e funcionários. Se eu não estiver satisfeita, digo onde quero que melhore, mas tento não ser ausente. Sou feliz com o meu trabalho e com o que estou conseguindo desenvolver. Tenho saudades do tempo de sala de aula, porque eu tinha uma boa relação com o aluno, apesar de ser uma professora muito rígida, mas eu tinha este outro lado de também saber que eles estão na adolescência e que eles precisam ser vistos de forma diferente. A gente tinha uma relação muito boa para mostrar, eu falava para eles: “Gente, a postura que eu tenho é a postura que eu quero que vocês tenham como referencial para a sala de aula também”. Acredito que foi ótimo o trabalho no CEFAM, mas, no Colégio agora, eu estou em contato com os alunos e acho gratificante.

Atualmente, penso que o currículo do curso de Pedagogia precisa ser revisto e pensar onde as coisas não estão indo tão bem, o que pode ser mudado. O problema é quando a Pedagogia é oferecida no curso noturno, pois o aluno que trabalha o dia todo fica complicado de fazer o estágio, então essa é uma questão central. O estágio no CEFAM funcionava porque o aluno tinha a bolsa e não precisava trabalhar. Ele passava o dia todo na escola, fazendo estágio ou estudando nas horas de enriquecimento curricular. Então, o estágio realmente dava um leque de opções para o aluno ter um trabalho mais presente, mais efetivo. Diante disso, é necessário e urgente repensar a formação de professores. Acredito que há intenções boas no campo das políticas públicas na formação de professores, mas pouca prática. O discurso é muito bonito, porque você ouve e fica encantada, mas, quando tudo isso vem para ser colocado na prática, ainda temos problemas.

A política educacional apresentada no CEFAM era diferenciada, de formação mesmo. Era o professor que a gente deseja em sala de aula, um profissional competente, ético, que vai atrás e além. O grupo de professores era muito bom, era integrado. Fazíamos viagens para reuniões e levávamos os alunos para conhecerem a proposta de outros CEFAM. Assim, existiam os momentos só deles, onde eles discutiam e traziam como a Psicologia era vista em outras escolas. Olha, foi um Projeto muito satisfatório.

Na rede estadual, atuei no Colegial que depois de transformou no Ensino Médio, Magistério e CEFAM. Iniciei em 1984 e me aposentei em 2009. Decidi não continuar, pois já estava atuando em meu cargo atual. Tinha a faculdade, o Estado e o colégio, três realidades totalmente distintas e, para eu ficar satisfeita naquilo que eu estou trabalhando, pensei em seguir somente um caminho. Foi quando eu resolvi que até a faculdade eu deixaria para ficar só no colégio. Quando cheguei em Fernandópolis, a cidade não tinha estrutura para a minha área que era terapia de casais. Depois que você começa num trabalho coletivo, fica muito difícil o trabalho solitário e individual. Hoje, percebo que tinha que ser isso pra mim, porque

tenho necessidade desse movimento, desse barulhinho o tempo todo, “tia Mimi pra cá, tia Mimi para lá” e isto me rejuvenesce. Às vezes, estou de baixo astral em casa, fico pensando nos filhos que moram fora e isto é bom para mim.

Tenho dois filhos médicos que se formaram fora. Eles foram embora com quatorze anos morar em Ribeirão Preto. Todo mundo perguntava como tive a coragem de deixá-los numa cidade que já tinha todos os problemas de um centro grande. Eles queriam algo diferente que a cidade de Fernandópolis não oferecia. À época, eles fizeram o Ensino Médio no Liceu Albert Sabin que é muito conceituado no sentido de formação ideal para os filhos. Era o auge. Em um ano, levei o de catorze anos e, no outro ano, levei o outro. Foi muito difícil pra mim, é por isso que amo o meu trabalho e agradeço, pois ele foi tudo naquele momento. Eles foram e não voltaram mais, um foi estudar em Campinas e outro no Rio de Janeiro.

Sou muito realizada e por isso me entrego aos filhos dos outros, porque recebi muitas coisas positivas, tanta graça em relação aos meus dois filhos, que agora tenho que dividir com os dos outros também. O fato de o pai ficar tranquilo, porque eu estou na direção, é uma ajuda e tanto para mim, me realiza bastante. Sou uma pessoa apaixonada pela educação, acredito que através dela muitas situações de alunos que eram problemas e que com o tempo, com o bom trabalho, ajudamos a minimizar a indisciplina. A última escola em que trabalhei na rede estadual me preencheu, era outra realidade, outra clientela, mas, no final, percebi mudança nas atitudes dos alunos, foi compensador. Assim que o CEFAM terminou, outro projeto que atuei foi a escola de tempo integral. Trabalhei nele três anos até chegar a minha aposentaria.

Toda disciplina é importante e aquilo que não é muito agradável, a gente tem dificuldade maior. Sempre falo para os meus professores: “Use o lúdico, use todas as artimanhas da internet hoje”. A Matemática precisa de um olhar diferenciado, pois ela é deslumbrante e as coisas se encaixam. Quando aprendi a usar o ábaco, entendi que a Matemática é tudo mesmo, penso que, no meu tempo de escola, não teria sofrido tanto. O legal é aprender feliz ao mesmo tempo, porque “aprendi” sofrendo, era algo que eu não conseguia entender e não tinha a sintonia do professor. A experiência, a maturidade e o caminho que a gente percorre vão mostrando que nada é por acaso, então a gente tem que estar sempre muito presente naquilo que se propõe a fazer, porque tem um objetivo, existe uma causa, uma ação para ser desenvolvida. Eu falo que eu mostro a minha felicidade pelos meus olhos, porque eu sou mais feliz na área de educação.

Quanto à formação de professores, espero que a sala de aula tenha professores que realmente façam a diferença e que entendam os anseios dos alunos que estão chegando com

um avanço em termos de inteligência, de tecnologia. Este profissional deve estar muito preparado para oferecer na sala de aula as necessidades que os alunos têm hoje, porque, se você não motivar, se você não fizer a diferença, o que tem fora da sala de aula se torna mais prazeroso para o aluno. A escola pode ser um lugar que ele vá, fique por um determinado tempo, mas que, às vezes, ele não tenha referência neste espaço, não podemos perder nossos alunos, pois fora da escola existe *n* coisas mais agradáveis a eles. Quando trabalhava na Pedagogia, ouvia alunos comentando que estavam no curso por falta de opção e isto me deixava triste. Quando terminar o trabalho na direção, pretendo retomar projetos voluntários, assim como foi o início de minha carreira, de estar junto com as pessoas, de acreditar que eu possa ser a diferença onde estiver.

2.2.4) Profa. Irma Aparecida Milani Guarnieri

As tendências pedagógicas vão seguindo a evolução da própria sociedade. A questão da globalização foi um fato marcante, então agora é um conteúdo contextualizado que tenha significado para o aluno. Toda a evolução histórica da sociedade tem influências nas tendências pedagógicas e as mesmas repercutem no interior das escolas.



Fonte: Foto tirada no dia da entrevista – Arquivo nosso

Irma fez o Curso Normal no Instituto de Educação “Líbero de Almeida Silveiras” em Fernandópolis-SP. Tem formação em História e Pedagogia; atualmente, é supervisora de ensino na Diretoria de Ensino (DE) de Fernandópolis. Na rede estadual, atuou como diretora, professora de História e coordenadora do CEFAM. Ao apresentar a minha pesquisa na DE, pediram para que eu fosse conversar com ela, pois atuou no CEFAM por muito tempo. Tivemos algumas conversas informais e, por intermédio dela, obtive acesso à documentação do CEFAM. A entrevista foi realizada na DE/Fernandópolis em 23 de maio de 2013, às 14h30, com duração de uma hora e sete minutos.

Bom, meu nome é Irma Aparecida Milani Guarnieri, nasci na cidade de Cedral/SP em 25 de setembro de 1955. Sou casada, mãe de dois filhos, tenho formação em História e Pedagogia e atualmente sou supervisora de ensino na Diretoria de Ensino (DE) de Fernandópolis - SP.

Me mudei para Fernandópolis quando tinha seis anos, então toda a minha formação escolar foi realizada na cidade. Meus filhos são formados: um é advogado e o outro é jornalista. Meu pai era agricultor e a minha mãe, do lar; eles tinham uma pequena propriedade rural em Cedral e, depois que chegamos a Fernandópolis, eles continuaram sendo agricultores. Ambos faleceram muito cedo por problemas cardíacos. Sou filha única e minha infância foi

igual à de outras crianças, com brincadeiras de roda, de casinha, porque naquela época não tinha televisão, então foi uma infância normal, tranquila, nada de extraordinário.

O Grupo Escolar Afonso Cáfaró era perto de minha casa e foi onde cursei as quatro primeiras séries. Quando passei para o ginásio, fui estudar na Escola Estadual Líbero de Almeida Silveiras (EELAS). Foi o primeiro ano de funcionamento da escola, o prédio foi construído, era novo. Naquela época não era escola estadual, era instituto de educação, porque tinha o Curso Normal. Estudei quatro anos no que corresponde ao atual Ensino Fundamental e depois quatro anos no que hoje corresponde ao Ensino Médio. O primeiro e segundo anos do Ensino Médio foram regulares, depois a gente fazia a opção ao final do segundo ano e podíamos escolher entre o Normal, o Clássico ou o Científico. Optei pelo Curso Normal porque queria ser professora, cursei mais dois anos para completar os quatro anos de Curso Normal. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática eram mais voltadas à educação de 1ª a 4ª séries, sendo denominadas de metodologias.

Tínhamos Didática e Psicologia Geral no primeiro ano do Colegial. No 3º e 4º anos do Normal, eram disciplinas mais específicas para o curso de formação de professores: Psicologia, Sociologia e Filosofia da Educação. Os estágios eram realizados no último ano, a gente estudava de manhã e fazíamos os estágios à tarde. Os estágios eram divididos em horas de observação e aulas práticas. Naquele tempo, os estágios eram realizados obrigatoriamente em escolas rurais. Fui fazer estágio numa escola rural no município de Estrela D'Oeste/SP. Fiquei neste local por quinze dias, depois fiz na escola estadual Carlos Barozi em Fernandópolis. Depois tive que dar docência nesta mesma escola durante uma semana, era aula prática mesmo! O 1º ano do Normal correspondia ao 3º ano do Colegial, fazíamos aulas de observação de estágio e, no 2º ano do Normal que seria o 4º, fazíamos mais observação e prática.

Assim, o Curso Normal era oferecido nos institutos de educação, tinha o EELAS em Fernandópolis, tinha também na cidade de Votuporanga e em Jales, que cuidava da formação de professores do Magistério. O instituto mudou o nome para escola estadual, acredito que na década de 1980, na época do governo de Orestes Quécia ou do Luiz Antônio Fleury Filho, anterior ao governo de Mário Covas. Depois do término do CEFAM, eles tentaram implantar o Normal Superior na Fundação Educacional de Fernandópolis (FEF), mas acho que não deu demanda. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB-9394/96) falava que, no prazo de dez anos, todos que tinham formação em nível de segundo grau tinham que ter um Curso Superior, inclusive por conta do processo de municipalização da década de 1990, grande parte dos alunos do CEFAM efetivaram na rede municipal e, atualmente, todos têm nível superior.

Depois que me formei em 1975 no Normal, trabalhei por pouco tempo no ciclo I e prestei concurso do Estado para escriturária. Trabalhei dez anos na Escola Estadual Joaquim Antônio Pereira (JAP) como escriturária por quatro anos e fui designada secretária de escola, onde permaneci por mais seis. Era um serviço muito burocrático, queria lecionar, mas à época não havia espaço, não havia o processo de municipalização, então era um contingente muito grande de professores primários formados. A escola da época era muito excludente, não havia a quantidade de alunos que temos hoje, então não havia espaço, mesmo querendo atuar como professora. Durante o período que fiquei na secretaria da escola, fiz o curso de História em Jales; na verdade, cursei a faculdade de Estudos Sociais e depois fiz a complementação em História em 1978. Neste período, passei no concurso para Professor do Ensino Básico (PEB I), mas não assumi porque só havia cargo em Carapicuíba-SP. Como já estava empregada e às vésperas de meu casamento, acabou não compensando assumir o cargo longe da cidade de Fernandópolis.

Prestei o concurso de PEB II para História no início da década de 1980 e assumi em fevereiro de 1987 na cidade de Ouroeste/SP, onde fiquei um ano, pois consegui me remover para Fernandópolis na Escola Estadual João Garcia Andrew, que era escola do Estado naquela ocasião. Fiquei nesta escola até o final de 1993, que foi quando surgiu o Projeto CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. O CEFAM foi criado em meados de setembro de 1993, mas foi instalado em 1994 e suas atividades iniciaram na Fundação Educacional de Fernandópolis (FEF). Quando foi autorizado a instalar o CEFAM na cidade, abriu o edital para o processo seletivo e este percorreu as escolas. Participei do processo de seleção fazendo duas entrevistas, enfim duas seleções: uma como professora de História e a outra como coordenadora. Fiquei em segundo lugar como coordenadora e atuei por dois anos em sala de aula. O CEFAM foi instalado, em 1994, em Fernandópolis por uma reivindicação da comunidade para obter esta formação, pois já havia o projeto nas cidades de São José do Rio Preto e em Jales. Todo ano, o CEFAM oferecia cento e vinte vagas, no início foram quatro turmas, depois era oferecida a mesma quantidade de vagas, mas para três turmas. Os alunos também participavam de um processo seletivo e, ao final dele, havia uma entrevista.

No início de 1996, a coordenadora Rosângela Caparroz assumiu a coordenação em outra cidade e eu fui para o seu lugar em Fernandópolis, onde permaneci até 2004. De janeiro a junho de 2005, não tinha mais o cargo de coordenação, por isso fiquei como vice-diretora do CEFAM. Em junho de 2005, ingressei no cargo de diretora de escola em Diadema-SP. O início de minha carreira foi tranquilo, pois me efetivei na região de Fernandópolis, mas,

quando assumi o cargo de direção, foi complicado e viajava a cada vinte dias. Fiquei em Diadema no cargo de diretora apenas seis meses, porque a DE/Diadema me chamou para substituir a supervisão. Foi uma experiência rica ter que me virar sozinha, pois nunca havia saído da região. Aliás, em São Paulo se aprende muito, permaneci em Diadema por três anos.

O CEFAM era Projeto antes de virar Unidade Escolar e era vinculado à EELAS. Depois, com a reorganização das escolas estaduais, a EELAS passou a ser de Ensino Médio somente, então abriu espaço para que o CEFAM se abrigasse nela. Ficamos neste prédio por uns cinco anos, porque depois fomos para a E. E. Solon da Silva Varginha, que havia sido desativada e permanecemos neste local até a formação da última turma. Como Projeto, o CEFAM não tinha direito a ter o cargo de diretor e, apesar de ser coordenadora, na prática atuava como coordenadora, diretora, vice, psicóloga, até servente, quando precisasse, enfim fazia de tudo. Tive mais experiência como diretora enquanto estava no CEFAM do que propriamente em meu cargo de diretora. Como coordenadora, cuidava desde a questão pedagógica até a parte administrativa.

Em dezembro de 2008, consegui levar o meu cargo de Diadema por remoção para Ribeirão Preto/SP. Tomei posse exatamente na véspera de Natal, no dia 24 de dezembro. Quando foi no dia 30 do mesmo mês, fiquei sabendo de uma vaga para supervisão na DE/Fernandópolis, onde estou atualmente designada como supervisora. A designação é dada pelo artigo 22, que tem no Estatuto, onde nós que somos da classe do suporte pedagógico, que é o diretor de escola e o supervisor de ensino, prevê a substituição no impedimento do titular. Então, tem a inscrição todo mês de agosto e, onde tiver vaga e se chegar a sua classificação, você assume. No final de 2008, tinha uma vaga na DE, que é o cargo da dona Adélia Menezes da Silva, que é a atual dirigente regional de ensino; ela é supervisora, mas está afastada como dirigente. Na verdade, estou substituindo-a; se acaso ela voltar, tenho que retornar a Ribeirão Preto, onde está o meu cargo.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na década de 1980, fez uma reestruturação em alguns órgãos estaduais, assim o antigo nome de Delegacia de Ensino foi mudado para a atual Diretoria de Ensino. Nesta fase, muitas delegacias foram extintas e seus municípios foram alocados em outras DE. Na região de São José do Rio Preto-SP, atualmente, temos seis DE: Catanduva, Fernandópolis, Jales, José Bonifácio, São José do Rio Preto e a de Votuporanga.

A DE/Fernandópolis conta com nove supervisores atualmente e cada supervisor tem em média três escolas, as minhas são: a E.E. Joaquim Antônio Pereira, conhecida como JAP, na cidade de Fernandópolis; a E.E. Sansara Singh Filho no município de Ouroeste e a E.E.

Marilene Lurdes Lisboa Singh que fica na cidade de Guarani D'Oeste. A DE possui quinze municípios que são jurisdicionados: Estrela D'Oeste, Fernandópolis, General Salgado, Guarani D'Oeste, Indaporã, Macedônia, Magda, Meridiano, Mira Estrela, Ouroeste, Pedranópolis, Populina, São João das Duas Pontes, São João de Iracema e Turmalina. Apesar de sermos responsáveis por quinze municípios, muitos deles já têm a sua própria rede de ensino por conta da municipalização.

Gosto mais do cargo de supervisor do que o de diretor de escola, porque o supervisor na verdade ele exerce um cargo que não é bem de assessoria, mas sim de orientação e de fiscalização. Fiscalizamos a parte legal da escola, a legislação, o livro do ponto, a matriz curricular da escola, o andamento da cantina e o da Associação de Pais e Mestres (APM), então esse é o lado burocrático. Tem o lado pedagógico também, onde faço um trabalho de orientação. Em termos hierárquicos, o supervisor está abaixo do dirigente de ensino; na verdade, a equipe de supervisores é, vamos dizer assim, é o braço direito do dirigente. O supervisor trabalha com a equipe de gestão que é o diretor, o vice e os coordenadores. Esta equipe deve ter autonomia para resolver os problemas, não precisando necessariamente que todos os problemas cheguem até nós, até porque não daríamos conta de tudo. É por isso que a equipe gestora tem a autonomia de gerenciamento mesmo, agora os casos mais graves que acontecem nas escolas, esses têm que chegar até nós. Prefiro a parte pedagógica, em que procuramos passar orientações do currículo, trabalhar com certas situações de aprendizagem, como organizar o ATP (Atividade de Trabalho Pedagógico), que é fazer a formação dos professores, encaminhar a recuperação dos alunos. Na escola, costumo trabalhar com a formação do professor e aprendizagem dos alunos, que são os dois pontos cruciais.

Acredito que a vivência e a experiência na coordenação do CEFAM fizeram com que eu me identificasse mais com a função de supervisor do que com a de diretor de escola, porque o diretor tem muitas responsabilidades administrativas e que você acaba ficando “tarefeiro”: é o fogão da cozinha que não funciona, porque o trinco da porta quebrou, porque o banheiro está com vazamentos, prestação de contas... Por isso, prefiro a parte pedagógica.

A gente vive em um contexto social, então tudo é político. Marcante na formação desde que iniciei até hoje, são as mudanças históricas que aconteceram na sociedade, assim todas as transformações atingem a escola. Percebo essas mudanças, pois passei por várias metodologias, várias tendências pedagógicas. Quando eu formei na década de 1970 no Curso Normal, era uma tendência tecnicista – “Siga o modelo”. No fim do regime militar, passamos pela abertura política, o que influenciou bastante na escola. Quando surgiram as novas propostas pedagógicas nos anos de 1980, era uma proposta pedagógica mais humana em

decorrência de questões filosóficas, sociológicas na escola, que estavam presentes na escola. Em contrapartida, o tecnicismo não era voltado a um ensino que propiciasse o pensamento do aluno. Nesta concepção, o aluno tinha apenas que executar o exposto pelo professor, pois era um ensino mecânico, marcado pela mão de obra voltada para o trabalho. Depois de um tempo, começou-se a perceber que o aluno tinha que pensar e refletir para resolver problemas. As tendências pedagógicas vão seguindo a evolução da própria sociedade. A questão da globalização foi um fato marcante, então agora é um conteúdo contextualizado que tenha significado para o aluno, então toda a evolução histórica da sociedade tem influências nas tendências pedagógicas e as mesmas repercutem no interior das escolas.

Então, essa mudança de tendências é importante entender, pois passamos pelo tecnicismo, depois veio o construtivismo com a questão da construção do conhecimento e, posteriormente, na época que foram pensados os Centros de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), já se tinha uma visão interacionista e também de construção do conhecimento. Por isso que este Projeto era diferenciado, pois estávamos na linha de transformação da sociedade e, por isso, os alunos do CEFAM têm outro olhar na questão das relações escolares. Quando me formei, o professor era a autoridade e o detentor do saber, o que transmitia o conhecimento. O aluno do CEFAM não foi formado nesta linha e sim como mediador de conhecimento. Então, acredito que as transformações da sociedade são marcantes, pois elas refletem no campo educacional.

Quando o CEFAM foi instalado em Fernandópolis, não havia rumores sobre a nova LDB, tomei o conhecimento quando ela estava promulgada, depois é que sentamos e fomos estudá-la; mais tarde, saíram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Quando a LDB saiu, já tínhamos a perspectiva do término do CEFAM, mas não se falava nada. O término do CEFAM para nós foi muito penoso, nós sofremos muito. Em 2005, praticamente, ele já não era mais o mesmo. O CEFAM do primeiro momento, o professor era selecionado passando por avaliações. A gente praticamente formou o corpo docente e atuamos de 1994 até 2000 com os mesmos professores. Tivemos todo um período para formar a equipe e, quando ela estava formada, madura, o CEFAM se transformou em unidade escolar, o que acredito ser o segundo momento do CEFAM.

Os professores dos Centros não eram concursados, por isso a grande maioria era Admitido em Caráter Temporário (ACT). Com a transformação do Projeto em Unidade Escolar, as aulas começaram a serem atribuídas na DE; assim, a equipe desmontou, desmantelou, porque o professor que não tinha o perfil para atuar no CEFAM, ele estava melhor classificado e passava na frente daqueles que já estavam atuando em sala de aula.

Trabalhávamos, por exemplo, em uma equipe de vinte e cinco professores durante o primeiro período do CEFAM e depois nós ficamos com quase quarenta professores. A carga horária ficou toda fragmentada e muitos professores não tinham as características de formação propostas pelo Centro. Deste modo, o CEFAM tinha uma linha de formação de professores e, para isso dar certo, tinham alguns princípios a serem seguidos: questão de conduta, ética, cobrança, responsabilidade do aluno e estes princípios foram jogados por água abaixo. Então, por causa desse contingente, você não tinha condições de formar e o CEFAM acabou se descaracterizando.

Então, tínhamos uma linha de condução e de repente desmoronou, virando literalmente um navio sem rumo. A forma de conduzir que ficou diferente, não eram os alunos que ficaram diferentes, então a gente se perdeu... A essência do Projeto, a fundamentação filosófica a que se pretendia se perdeu... Todo o ano no processo de atribuição de aulas, os professores que estavam no primeiro ano não estavam no segundo e assim por diante... Em 2003, cortaram a entrada de novas turmas e terminou o CEFAM em 2005. No último ano, estávamos somente com os terceiros anos que eram três classes finais e assim terminou... Para a gente foi uma perda irreparável a transformação dele em Unidade Escolar, acabou com toda a característica do Projeto, pois a formação já não era a mesma. Nossa! Foi uma decepção, senti como se estivesse perdendo um filho, foi uma decepção muito grande...

No entanto, a recompensa é ouvir o que a gente ouve hoje: os alunos do CEFAM se destacam em qualquer instituição onde trabalham. No caso de Fernandópolis, muitos egressos estão ocupando cargos na prefeitura municipal local, onde há um contingente bom de alunos. Há também egressos que trabalham ou que estudaram na faculdade e estes, os professores elogiavam-nos pela discussão apresentada e conhecerem a estrutura escolar. Outro dia, estava ministrando uns cursos na DE e os diretores falavam que os professores e gestores que se destacam mais nas escolas são os alunos do CEFAM. Quer dizer, isto é gratificante, saber que você participou da formação desses professores, que a gente deu dez anos da vida da gente, eu não media esforços para a gente conseguir o que a gente conseguiu, era muito bom sim, valeu a pena...

Os alunos não eram diferentes, na verdade eram os mesmos, a condução do processo era outra. Como os alunos recebiam bolsa de estudos, eles sabiam das normas a serem seguidas, pois havia a possibilidade da bolsa ser cortada. Nem todos os alunos do CEFAM tinham perfil para ser professor, mas, independente disto, eles eram bons alunos. Acreditávamos, na época, que o fundamental era a formação de cidadãos e nós tentamos fazer o melhor para que esta prática acontecesse, pois sabíamos que os alunos não iriam somente

para as escolas e sim para outros setores do mercado de trabalho. Os alunos que não conseguiam permanecer no CEFAM eram aqueles que entravam pensando na bolsa e esses, os professores podavam mesmo, porque era uma escola de formação de profissionais, então eles deveriam ter uma boa formação.

Por exemplo, no curso de Medicina, tem que ser oferecido uma boa formação, porque senão a faculdade vai formar médicos para sair matando as pessoas? Então, a gente sabe que nem todos se formaram professores, mas eram excelentes alunos, então a gente formava para a vida, para o mundo. Acredito que, em Fernandópolis, não teve 50% de todos que se formaram no CEFAM que estão atuando como docentes. Outra coisa: o Estado ficou aproximadamente vinte anos sem fazer concurso de PEB I, acho que o último foi em 1976 ou 1978. Com isso, como absorver a demanda? Depois o Estado passou a responsabilidade de formação do Ensino Infantil e Fundamental para os municípios com o processo de municipalização. Este fato foi uma questão de política de governo. E, depois que municipalizou, piorou. A questão da municipalização é política de governo.

Como funcionou o projeto da Escola-Padrão na rede estadual?

Este projeto foi implantado no início da década de 1990, em um período que o CEFAM estava na rede estadual, mas a Escola-Padrão sobreviveu por pouco tempo. Ela tinha uma proposta parecida com a do CEFAM, mas, por conta de políticas educacionais não serem vistas a longo prazo, este projeto ficou na rede por uns três anos. Atualmente, a Escola Estadual Afonso Cáfaró tem o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)¹. Quem orienta esta escola é a Sueli Paixão, que é a supervisora, mas, pelo o que a gente leu rapidamente, é parecido com o modelo do CEFAM, é uma linha mais interacionista de construção, preocupação com a formação do aluno e projeto de vida do aluno.

Acredito que as Habilitações Específicas para o Magistério (HEM) e o CEFAM não possuem ligação, porque o meu Curso Normal foi mais técnico; então, o que se observava nos estágios era diferente do que se observava no CEFAM. O estágio do CEFAM seguia a linha construtivista, então as orientações do estágio, a observação em salas de aulas e a questão

¹ O Programa foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE como estratégia do governo federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e as demandas da sociedade contemporânea. Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439:ensino

professor-aluno eram questões fundamentais. O Normal não tinha essas preocupações porque o professor era autoridade e acabou. Acredito que são metodologias diferentes.

Gostaria que tivesse outra política de formação com a linha do CEFAM, com período integral, seleção e o perfil de professores. Enfim, que fizesse uma atualização de currículo, porque de lá para cá já se tem outras mudanças, mas que fosse um curso com as características do CEFAM, porque este curso foi extinto e não foi colocado nada no lugar, o Normal Superior não foi implantado acredito que por falta de demanda, pois o curso de Pedagogia habilitava a gestão e o Normal Superior não, mas não sei como ficou esta questão, pelo menos em Fernandópolis não ocorreu este tipo de formação. Então, vale ressaltar que a seleção de professores é primordial para uma formação de professores de qualidade, acredito que a questão do perfil do docente é fundamental para as propostas de formação. Para mim, o aluno não tem que ser selecionado, tem que estar na escola ou em uma faculdade para ser formado. Ressalto que, em minha opinião, o modelo de formação que foi pensado para o CEFAM deu muito certo, talvez, lógico se fosse pensado hoje, uma mudança na atualização de currículo poderia ser feita, mas a formação em linhas gerais não tem muita coisa para mudar não, a não ser, claro, a questão de ser um curso superior.

Fiz um curso de pós-graduação em Gestão Educacional pela Unicamp/Campinas em 2007 e o de Gestão da Rede Pública pela USP. Às vezes, por conta da vivência e experiência que a gente tem, não teve muita novidade, mas você acaba fazendo leituras e se atualizando. Depois que fiz História e ingressei como PEB II, fiz o curso de Pedagogia com Administração Escolar e Supervisão em Barretos-SP. De certa forma, esse curso está defasado, porque agora não se fala mais administração escolar. As aulas eram aos sábados, na verdade fui complementar, porque eu já tinha o curso superior, então foi uma complementação de um ano e meio. Através deste é que fiz o concurso para direção e supervisão. Fiz no total uns sete ou oito concursos e passei em todos, só que ainda não fui chamada para o da supervisão. Esses dois cursos de pós-graduação, acabei cursando-os porque acredito que nós que estamos na educação temos sempre que pensar no fator de atualização. Eles não me ofereceram grandes novidades, mas é uma questão de mudanças de linguagem, pois, quando ficamos por muito tempo em determinado serviço como estou há trinta e cinco anos no serviço público, então você acaba tendo outra linguagem. É importante você se atualizar.

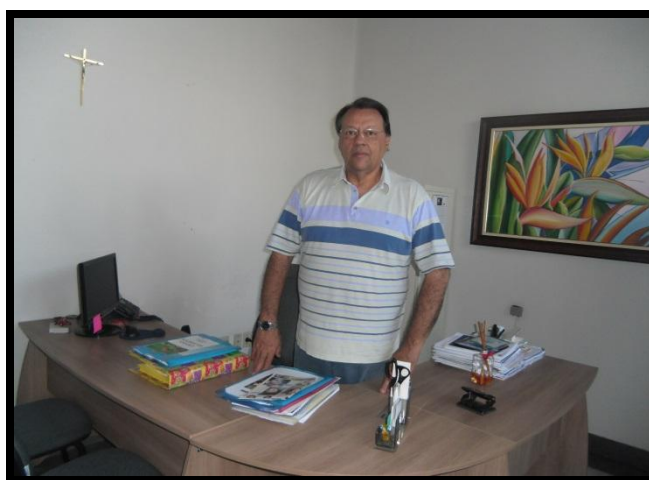
O investimento do governo no setor das políticas públicas para a formação de professores e para o setor educacional em geral está melhorando, a preocupação está sendo maior justamente pelas mudanças de época, de concepção e de demanda escolar. Acredito que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) está investindo bastante atualmente

na formação continuada de professores. Agora, o que precisa melhorar é a formação acadêmica dos professores na faculdade, por que a faculdade não está seguindo a trajetória de mudanças na sociedade; de época e de concepção de ensino e aprendizagem. As faculdades e universidades estão na linha tradicional, então precisa de uma mudança neste setor.

A gente gosta do que faz, fiquei minha vida toda me dedicando à educação, ao Magistério, à escola, então acredito e espero a melhoria na qualidade de ensino. Procuramos batalhar para que o Estado invista cada vez mais na formação de professores e que se preocupe realmente com a qualidade de ensino, então são as expectativas que a gente tem que vai melhorar.

2.2.5) Prof. Ayrton Luís Arnoni

Era tudo vigiado ao extremo e as cabeças pensantes, que se destacavam mais e que tinham mais audácia, essas foram praticamente banidas. Eu acho que penamos muito na época e por que não dizer até hoje... Temos uma defasagem muito grande de líderes políticos, cabeças pensantes, mas por quê? As cabeças pensantes que poderiam estar agindo hoje muitas foram eliminadas, então se abriu um espaço, um buraco que não foi preenchido. O regime militar dentro das escolas colocou cada um no seu quadrado. Então, grandes criatividade não tinham chance de sobrevivência, acredito que isso fez com que hoje o Brasil seja um país de acomodados, tanto é que hoje vemos coisas absurdas e encaramos como se fossem normais. Acredito que, neste período, não houve nada de positivo; aliás, foi um retrocesso inclusive para a educação.



Fonte: Foto tirada no dia da entrevista – Arquivo nosso

Sr. Ayrton fez o Curso Normal no Instituto de Educação “9 de Julho” em Taquaritinga/SP, tem formação superior nos cursos de Letras e Pedagogia, respectivamente, pelas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Jales e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Batatais/SP. Trabalha há 44 anos na rede estadual de ensino e, atualmente, é supervisor de ensino na Diretoria de Ensino - Região de Jales-SP. Atuou, desde o ensino primário até o colegial, passando pela vice - direção. Ministrou cursos de formação de professores junto à Secretaria Estadual de Educação em parceria com a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e atuou no Projeto Ipê¹. De 1991 a 1992, foi

¹ Projeto de Atualização e Aperfeiçoamento de Professores e Especialistas de Educação dos Multimeios – em virtude da implantação do Ciclo Básico pela Secretaria Estadual de Educação. Aconteceu entre os anos de 1984 até 1990. Era preciso realizar a formação dos profissionais envolvidos com a alfabetização dos alunos que deveria acontecer no Ciclo Básico. Coincidiu com a implantação das propostas curriculares elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), que introduziram a construção do conhecimento na rede com base na teoria piagetiana. Cursos: “Quem quiser que conte outra”, “Isto se aprende com o Ciclo Básico”, “Discutindo o currículo de 1º grau”, “A criança e o conhecimento”. Foi um aprendizado muito grande para a rede, que insistia em alfabetizar através de fonemas, vogais, consoantes, sílaba, palavra, frase, oração, período e depois o texto. (Ayrton).

supervisor do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e participou do Grupo de Implementação do Projeto. Entrei em contato com Ayrton por indicação do prof. Ailton César Camilo em São José do Rio Preto/SP e da dona Satiko Aramagui e ainda por contatos da DER/Jales durante a produção de dados desta pesquisa. A entrevista foi realizada na DER/Jales em 27 de maio de 2013, às 08h, com duração de uma hora e dezessete minutos.

Meu nome é Ayrton Luís Arnoni. Nasci no distrito de Jurupema, município de Taquaritinga/SP, onde vivi, cresci e estudei até a conclusão do Curso Normal. Nasci em sete de junho de 1947, sou casado, tenho dois filhos e meus pais eram agricultores.

A minha educação familiar foi rígida, pois minha mãe era filha de alemães e meu pai era italiano com a mãe índia. O meu cotidiano de infância foi na Fazenda São Salvador de propriedade do meu avô, Salvador Arnoni, que chegou da Itália com 14 anos em quinze de maio de 1888. Eu tive uma infância muito boa. Minha religião professada desde o início é a católica. Fiz as primeiras séries do que hoje chamamos de Ensino Fundamental no Grupo Escolar Rural de Vila Negri – distrito de Taquaritinga, que fazia limite com a fazenda de meu avô. Essa escola tinha algo peculiar, porque os professores, na década de 1950, para poderem lecionar nela, tinham que fazer cursos de orientação técnica na Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ) de Piracicaba. Iniciei o primário em 1954 e concluí em 1957.

Meu avô, quando veio da Itália, com quatorze anos cursava a 7ª série no sistema de ensino europeu, então ele era uma pessoa muito culta, letrada e a sua paixão era a leitura e, por isso, ele tinha uma biblioteca particular. Meu pai herdou dele o gosto pela leitura. Na fazenda, quando era pequeno, a minha casa à noite era ponto de encontro. Naquela época, eram doze casas de colonos, meu pai tinha aqueles rádios com pilhas enormes e os colonos todas as noites iam para a minha casa para ouvir o repórter Esso, levado ao ar diariamente pela emissora Nacional do Rio de Janeiro e ouvir novela na mesma emissora. Depois que desligava o rádio, meu pai comentava as notícias e fazia a leitura de obras literárias para os colonos. O companheiro inseparável do meu pai e do meu avô era o livro. Meu pai faleceu com quase 92 anos e lia diariamente todo o jornal e tudo que caísse em suas mãos.

O ambiente estimulador que vivi fez com que eu me interessasse pelo curso de Letras. Meu pai falava de escritores brasileiros e de obras que ele havia lido. Falo que meu pai não tinha memória e sim um *chip*. Naquela época, o ensino era voltado para as escolas literárias, então você pegava um determinado autor ou uma determinada escola literária e tinha que fazer suas leituras. Isso fez parte da minha formação e da minha vivência e, dentro da carreira

do Magistério, isto me ajudou muito. Essa visão que eu tinha das leituras, de letramento, me ajudou tanto que, desde o início da década de 1990, fui convidado para fazer trabalho junto à Secretaria da Educação e para trabalhar na CENP.

Eu tenho na minha vida uma reprovação na 5ª série, que hoje é 6º ano, no componente Matemática. Precisava na prova final da nota 4.2 e obtive 4.0, então, por dois décimos, fui obrigado a fazer a 5ª série novamente. O problema foi a Matemática trabalhada comigo nos anos iniciais. Era uma Matemática que o aluno não era levado à compreensão da situação-problema, não havia o uso do raciocínio e isto foi uma constante nas séries iniciais. Quando chegou na 5ª série, era a Matemática dos conjuntos e começava muito cedo o trabalho com os teoremas, teses, hipóteses, pra mim a hora mais feliz era o CDQ – (Como Queríamos Demonstrar), tudo memorizado. Eram coisas que a gente não entendia, você decorava. Comecei a ter uma compreensão melhor da Matemática na formação de Magistério, que tinha uma linha da compreensão, de raciocínio. Tive uma experiência amarga com esta disciplina e por conta disso fazia de tudo para que os meus alunos entendessem aquilo que a gente estava trabalhando, procurei fazer um bom trabalho para que eles não passassem por aquilo que passei. Naquela época, era na base da decoração e muita memorização, a compreensão praticamente não existia.

Imagina uma criança, com onze anos, estudar Latim, Francês e Inglês, eram disciplinas que compunham a matriz curricular. Estudávamos também as declinações da língua portuguesa que são flexionadas no masculino, no feminino e no neutro, cujas terminações das declinações, nominativo, vocativo, genitivo, dativo, ablativo, acusativo, ditam qual vai ser a função sintática das palavras dentro da oração. e então, como um aluno com onze anos iria entender isso? Era tudo decoração. Estudávamos a função sintática, o professor trabalhava com textos literários latinos na ordem indireta passada para a ordem direta. Era uma exigência militar, um massacre.

Depois, fui fazer o que se chamava, à época, de Ginásial em 1959, mas para entrar tinha que fazer durante um ano o curso de admissão. Fiz este curso no ano de 1958 e ele era ministrado para que os interessados em conseguir uma vaga na rede estadual prestassem uma prova como se fosse hoje para entrar na faculdade. A gente fazia este curso e, no final do ano, prestava a prova. Se conseguisse aprovação, então se matriculava no instituto de educação e, se não conseguisse, você faria de novo por mais um ano ou você ia para a escola particular, o que, à época, tinha um sentido pejorativo, pois a escola boa era a estadual. Alguns alunos prestavam o exame de admissão e, se eles não conseguissem fazer a matrícula na rede estadual, esses alunos tinham as seguintes opções na cidade de Taquaritinga: havia o Instituto

de Educação Estadual “9 de Julho”, a Escola Comercial Dr. “Aimone Salerno”, que era profissionalizante e que trabalhava na formação de contadores. Tinha ainda a opção de estudar em um famoso Educandário “Nossa Senhora da Consolação” de responsabilidade das irmãs (freiras), onde as meninas faziam os estudos no Ginásio e no Curso Normal. Este educandário funcionava como um internato e semi-internato. Na região de Jales, quando eu cheguei em 1969, muitas professoras tinham sido formadas neste internato. Os pais mandavam suas filhas porque existia a formação religiosa e também havia a formação acadêmica para o Magistério. Naquela época, o aluno não podia jubilar senão perdia a sua vaga, porque a demanda era grande de alunos querendo estudar e o número de vagas oferecidas era muito pequeno. A escola era altamente classificatória para conseguir oferecer o estudo que o pessoal gostaria de ter. Por conta disso, o ensino público era concorrido e oferecia um nível excelente de ensino. Com tudo isso, eu posso até dizer que eu fui fruto de um período histórico – a defasagem e o declínio do ensino público.

O declínio em relação ao ensino público ocorreu no final da década de 1960 e início de 1970. Nesta época, as classes populares conseguiram direito de adentrar à escola pública. Assim, o MEC foi obrigado a abrir Ensino Superior em várias localidades, onde nem se pensava em ter, para poder formar professores. Cheguei à região de Jales em 1969 e havia somente formação de professores no IBILCE/Rio Preto para Letras; em Catanduva, na Faculdade Padre Albino, que iniciou em 1967 e em Votuporanga em 1969. Com a necessidade de formação de professores, o MEC autorizou cursos em outras localidades. Em 1970, Jales conseguiu o curso superior em Licenciatura curta para a formação de professores, porque havia a necessidade da formação aligeirada pra atender a demanda que chegava às escolas.

Com a formação aligeirada de professores para atendimento, o pessoal saía de uma Licenciatura breve de dois anos pra fazer a formação do pessoal que, em sua maioria, eram alunos que pararam de estudar e que, geralmente, eram expulsos da escola diurna, porque naquela ocasião não havia ensino noturno. O resultado dessa formação de professores aligeirada foi o lançamento no país dos famosos livros didáticos com as respostas. Os livros didáticos vinham, inclusive, com erros conceituais, exercícios resolvidos de forma inadequada e que eram passados automaticamente para os alunos, porque o professor não tinha uma boa formação, então o livro didático era usado “ao pé da letra” e com utilização da metodologia do estudo dirigido, aquelas coisas de preenchimento – que são exercícios onde cabia ao aluno seguir o modelo proposto. Havia também os livros que eram voltados para o ensino dirigido

onde as questões eram elaboradas com lacunas, então o preenchimento delas se dava para responder às questões posteriores, então esse tipo de “abordagem” surgiu naquela época.

Em 1970, tínhamos a notícia da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB/5.692/71). Ela trouxe algumas novidades: a Licenciatura curta e a plena e o direito de todos à educação, que foi quando ocorreu a expansão da rede estadual. Com isso, houve o maior número de faculdades autorizadas pelo MEC e sujeitas, depois, à aprovação do curso pelo ministério, quando fosse formada a primeira turma. A breve podia lecionar até o 9º ano e tinha duração de dois anos e a plena era para atuar até o Médio com a duração de três anos. Jales, à época, tinha uma cidade flutuante convivendo com a população radicada, pois o pessoal de Minas Gerais, Mato Grosso e da região inteira vinha para fazer faculdade. Havia salas com 150 alunos para a formação docente. Iniciou com os cursos de Letras, Ciências, Pedagogia e Estudos Sociais. Era algo monstruoso e o pessoal queria porque justamente sabia que tinha campo de trabalho ao findar o curso.

Quando concluí o ginásial, iniciei o Curso Normal de Formação de Professores de Professores Primários, que só existia nos institutos de educação. O instituto, naquela época, oferecia três tipos de formação. Havia a possibilidade de fazer o Curso Normal, o Científico ou o Clássico. A linha de formação do Científico preparava os alunos para o curso de Engenharia e Medicina e os alunos para os cursos de Línguas e Direito eram oferecidos pelo Clássico. Entrei no instituto de educação em 1959, fiz o Ginásial e, em 1966, concluí o Normal. Naquela época, os institutos de educação ofereciam, após a Habilitação do Normal, os cursos de Administração Escolar e de Aperfeiçoamento. Em 1967, cursei o de Aperfeiçoamento e tinha a duração de um ano. Nele, estudávamos as metodologias e estratégias de todos os componentes que faziam parte da matriz curricular do antigo primário, o que mais contribuiu para a minha prática posteriormente foram os conceitos matemáticos estudados nesta especialização. O outro curso, o de Administrador Escolar, era para galgar a direção de escola, sendo que este exigia experiência no Magistério.

A duração do Curso Normal era de três anos e a matriz curricular era Português, Matemática e disciplinas específicas de Magistério. Os estágios eram feitos no grupo escolar anexo, que ficava dentro do instituto de educação e oferecia atendimento de 1º até o 4º ano. Nesse Grupo Escolar Anexo, dentro das horas de estágio, ministrávamos aulas práticas observadas pela professora da classe e pelo professor do Curso Normal. Éramos avaliados pelo nosso desempenho. Quando não ministrávamos aulas, assistíamos às aulas da professora regente da classe. As aulas ocorriam no período da manhã e, à tarde, você voltava para os estágios.

A Matemática trabalhada na formação era direcionada para alunos do Curso Primário, que, além do conteúdo apropriado, também tínhamos as aulas de Didática, que ensinava como desenvolver os conteúdos e ainda na elaboração do material didático. Não que houvesse uma mudança nas concepções de ensino e aprendizagem, mas um jeito de tornar o abstrato mais concreto, mais entendível. Esse novo olhar possibilitou-me amenizar um pouco os traumas colecionados até então. O foco maior no curso era com a alfabetização.

Ao entrar na sala de aula, para iniciar a minha carreira no Magistério paulista, olhava para os alunos e queria que eles não passassem pelas minhas experiências de aluno, embora o material utilizado fosse uma espécie de apostila chamada “Débora”, que cobrava memorização dos alunos. Assim, eu tentava concretizar ao máximo o conteúdo. Por exemplo, se o conteúdo fosse perímetro, iniciávamos trabalhando com a carteira, medindo e anotando as medidas, que tipo de figura geométrica, uma folha de papel onde era utilizado o mesmo procedimento... Depois, saíamos da sala de aula para observar as cercas divisórias dos sítios... Nos problemas, já tínhamos a preocupação de contextualização, utilizando as medidas de um piquete, de um curral existente na propriedade de algum aluno... Para podermos cercá-lo, para calcularmos a quantidade de mourões, de arame... O inspetor, ao visitar a escola, a primeira coisa que fazia era tomar a tabuada dos alunos. Todos os dias ao final do período, brincávamos com a tabuada. Solicitava a um aluno que fosse ao entorno do prédio, por exemplo, cinco vezes e, em cada vez, trouxesse seis pedrinhas ou folhas. Depois questionava: “Quantas vezes você foi ao pátio? Quantos objetos você trouxe em cada vez que você foi lá? Então 5x6”... Os demais alunos seguiam o comando trabalhando com grãos de milho ou feijão, botões, tampinhas... Nessa época, o professor tinha que ser muito criativo, pois o que menos existia em disponibilidade era material didático.

Em 1968 estava habilitado, mas não lecionei, pois não havia espaço para trabalhar na região de Taquaritinga. Por isso, em 1969, decidi me mudar para a região de Jales. À época, a região oeste do Estado era praticamente aberta no sentido de não ter professores habilitados. Atualmente, o Estado está carente de professores em qualquer região. No dia 21 de maio de 1969, por ter realizado a inscrição no início do ano, comecei a lecionar em uma Escola Isolada na cidade de Três Fronteiras. A zona rural ainda não tinha sofrido o processo de abandono das famílias saindo para os centros, então, por exemplo, o município de Três Fronteiras tinha aproximadamente vinte Escolas Isoladas, subdivididas em três categorias: as de emergência, as masculinas e as mistas. Geralmente, a de emergência era classe multisseriada e localizada em bairros onde havia recebido um fluxo grande de agricultores. Nós, professores do sexo masculino, só podíamos lecionar em escolas de emergência ou

masculina, embora, na composição, não diferirem em nada das mistas. Havia muitos colonos, sítiantes pequenos, minifúndios e as escolas de emergência eram abertas de acordo com a necessidade. Tive muita sorte porque eu comecei a trabalhar na escola masculina do bairro da Máquina, ela ficava num bairro bastante populoso e eu trabalhei somente com o 3º ano em 1969, com 26 alunos.

Prestei o concurso para PEB I em 1971 na Delegacia de Ensino Básico de Araraquara, tendo sido aprovado e fui chamado somente em 1976, quando assumi o meu cargo em Aspásia, na época distrito de Urânia, no início de 1977.

Em 1970, foi criada e instalada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales (FAFICLE); hoje, Centro Universitário de Jales (UNIJALES) onde iniciei a Licenciatura curta em Letras com duração de três anos, apesar de a legislação exigir apenas dois. Em 1973, fui para Votuporanga e concluí a plena, pois esta modalidade só havia em Votuporanga e no IBILCE em São José do Rio Preto, faculdades mais próximas de Jales. Naquela época, a FAFICLE foi criada justamente num movimento histórico da sociedade pleiteando vagas para estudar e assim chegando à rede estadual, que precisava de professores com urgência. Em 1974, iniciei a especialização em Linguística na cidade de Ribeirão Preto/SP, na Faculdade Barão do Mauá, para onde viajava todos os sábados. Em 1976, fiz a Pedagogia Plena com o aproveitamento do histórico da graduação em Letras na cidade de Batatais, durante um ano em meio. À época, já tinha em Jales o curso de Pedagogia, mas eu resolvi cursá-lo em Batatais, pois eu teria uma exigência de frequência menor. Dava aula durante a semana e todo o fim de semana a minha esposa e eu viajávamos para eu fazer este curso. Ela ficava em Taquaritinga, pois nossas famílias moravam lá e eu ia para Batatais. Na volta, passava em Taquaritinga para buscá-la e voltávamos para Jales.

Em 1980, prestei a prova para PEB III, que dava o direito de atuar no ensino de 1º e 2º grau. Fui aprovado e resolvi exonerar o cargo de PEB I. Como fiquei bem classificado, escolhi a escola Dom Artur em Jales, onde atuei como vice-diretor e por três anos como diretor substituto. Em 1986, com um pouco de audácia, prestei outro concurso: o de supervisão e fui aprovado. O concurso para a supervisão não oferecia vagas na região de Jales, a delegacia de ensino mais próxima com vaga era em Taquaritinga, onde assumi. Nesta época, tive oportunidade para retornar à Taquaritinga, mas, como havia me casado em 1974, minha esposa e meus filhos jalesenses não quiseram que eu retornasse para minha terra natal, pois já estavam ambientados na região onde nasceram. A minha esposa é modista, alta costura, então ela já tinha a sua clientela local e também de Minas Gerais e de Mato Grosso do Sul. Então, trabalhei por duas semanas na DE/Taquaritinga e voltei numa substituição para

a diretoria de Jales. Em seguida, trouxe o meu cargo para a DE de Votuporanga e fiquei substituindo na DE/Jales. Posteriormente, através de remoção, trouxe o cargo para a DER/Jales, onde me encontro até hoje. Trabalhei como professor primário por doze anos e experiência como PEB III eu tenho oito, alguma coisa concomitante com o PEB I. Depois, na vice – direção, eu fiquei por seis anos e, na supervisão, estou desde 1989, 24 anos. Ainda não me aposentei, tenho 44 anos de serviço e se eu parar vai ser difícil, pois gosto muito do que faço.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo fez um processo de reorganização das delegacias de ensino no final da década de 1990. Com isso, a DE/Santa Fé do Sul deixou de existir e todos os municípios dela vieram para DE/Jales, juntando com aqueles municípios que a tínhamos. Além desta incorporação total, ainda incorporamos os municípios de Auriflama, Guzolândia da extinta DE de General Salgado e Suzanópolis da extinta DE de Pereira Barreto. Outras delegacias foram extintas, também, em todo o Estado de São Paulo. Quando eu comecei no Magistério na região de Jales, nós tínhamos a Delegacia de Ensino Básico, que funcionava somente com as séries iniciais e, em Fernandópolis, além da Básica, tinha também a DESN que era a Diretoria de Ensino Secundário e Normal, que atendia os professores de PEB III. Com essa reorganização ocorrida, temos, atualmente, vinte e cinco municípios jurisdicionados à DER de Jales: Rubinéia, Santa Clara D'Oeste, Santa Fé do Sul, Três Fronteiras, Nova Canaã Paulista, Santana da Ponte Pensa, Santa Salete, Aspásia, Urânia, São Francisco, Palmeira D'Oeste, Marinópolis, Aparecida D'Oeste, Suzanópolis, Guzolândia, Auriflama, Pontalinda, Jales, Vitória Brasil, Dolcinópolis, Paranapuã, Santa Albertina, Mesópolis, Dirce Reis e Santa Rita D'Oeste. Por exemplo, a DE/Fernandópolis é menor em termos de municípios, mas na divisão é levada em consideração a quantidade de escolas dos municípios. Atualmente, a nossa DE conta com doze supervisores. Então, não é que o número de escolas estaduais seja um exagero, porque nós tivemos o processo de municipalização, onde várias escolas que tínhamos foram municipalizadas. Em Jales, cem por cento do Ensino Fundamental I – Ciclo I é de responsabilidade do município. Na nossa diretoria, dos vinte e cinco municípios nós temos apenas seis que não são municipalizados: São Francisco, Dirce Reis, Aspásia, Urânia, Santa Salete e Santana da Ponte Pensa. Talvez, com o passar do tempo e se houver vontade política local, a tendência é que eles consigam a municipalização.

Ministrei muitos cursos autorizados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) para os professores da região. A formação que realizei na região com os professores é algo muito marcante e, no início da década de 2000, fiz muitos trabalhos na CENP, dentro do PROGESTÃO, trabalhei no Projeto IPÊ e pedi autorização junto à SEE de

15 cursos para trabalhar com os professores da rede estadual. Realizei muito curso de formação também junto às prefeituras municipais, que aderiram ao processo de municipalização na formação dos professores que atuavam nas escolas municipais. Em 2009, 2010 e 2011, trabalhei com a formação de gestores nas escolas que são consideradas pelo Estado prioritárias, escolas que não atingem as metas estabelecidas pela SEE. O Estado realiza trabalhos diferenciados com estas escolas. Então, além de todo o tempo de sala de aula, foi marcante ter passado por todas as fases de magistério e considero essas formações junto à SEE importantes pra mim.

Embora não entendesse nada, o primeiro acontecimento político em minha vida que nunca esqueci foi em virtude da dispensa das aulas, em 1954, devido ao suicídio de Getúlio Vargas. Coursava o primeiro ano e a escola inteira foi dispensada. No momento, achei maravilhoso não ter aulas, mas era justamente pelo suicídio do presidente Getúlio. No início da década de 1960, estava cursando o primeiro ano do Magistério, quando aconteceu o Golpe Militar, o regime militar. Com ele, vieram grandes mudanças nas escolas e, principalmente, para os grêmios, que era um local de formação de futuros líderes políticos, que foram extintos. Tive muitos colegas perseguidos, torturados. Eu os vejo hoje em Taquaritinga, são pessoas que parecem que fizeram uma lavagem cerebral.

Então, era tudo muito vigiado, porque neste período da história tolhiam-se muito os movimentos estudantis, pois eles achavam que poderiam gerar algo maior. Era tudo vigiado ao extremo e as cabeças pensantes, que se destacavam mais e que tinham mais audácia, essas foram praticamente banidas. Eu acho que penamos muito na época e por que não dizer até hoje... Temos uma defasagem muito grande de líderes políticos, cabeças pensantes, mas por quê? As cabeças pensantes que poderiam estar agindo hoje muitas foram eliminadas, então se abriu um espaço, um buraco que não foi preenchido. O regime militar dentro das escolas colocou cada um no seu quadradinho. Então, grandes criatividade não tinham chance de sobrevivência, acredito que isso fez com que hoje o Brasil seja um país de acomodados, tanto é que hoje vemos coisas absurdas e encaramos como se fossem normais. Acredito que, neste período, não houve nada de positivo; aliás, foi um retrocesso inclusive para a educação.

Quando cheguei à região, me lembro que tínhamos os institutos de educação que ofereceram o curso de Magistério por um bom tempo. Em Jales, o Dr. Euphly Jalles; em Santa Fé do Sul, o Itael de Mattos e o EELAS; em Fernandópolis, eram todos institutos de educação. Com o passar do tempo, ocorreram mudanças de nomenclaturas. Depois, começaram a abrir esta formação de professores em outras escolas. As Habilitações Específicas para o Magistério (HEM) surgiram mais tarde nas cidades de Paranapuã, Urânia e

Palmeira D'Oeste, mas, com a implantação e implementação do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elas foram sendo extintas no final da década de 1990.

O CEFAM ofereceu uma formação bem diferenciada, onde os alunos permaneciam em período integral. Eu era supervisor e acompanhava o CEFAM, mas quem ficou à frente do Projeto CEFAM foi a Satiko. Os alunos tinham a formação do currículo básico e depois eles tinham as matérias profissionalizantes, recebiam bolsa para estudar e não dependiam do trabalho. Então, hoje na rede temos inúmeros professores com formação do CEFAM e percebemos que eles são diferenciados pela formação que receberam. Depois, com a exigência do curso superior, os Centros foram extintos em todo o Estado. O de Jales passou a ser Unidade Administrativa acho que em 2002 e passou a ter diretor e acredito que, devido a esta mudança, passou a ser uma escola comum, perdendo as características iniciais.

Sabíamos que a 5692/71 estava totalmente defasada, inclusive tínhamos todo o estudo a respeito de concepção de ensino e aprendizagem, que diferia de seu conteúdo, ela tinha que ser alterada. Foi quando começou todo o processo com o Darcy Ribeiro. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB/9394/96) foi aprovada e trouxe, em minha opinião, uma mudança que incomoda até hoje, porque o que ela traz de diferente e que deixa o pessoal meio doido é que o professor não é só aquele que ensina, mas é aquele que aprende e faz o aluno aprender. Há uma diferença muito grande entre dar aula e fazer com que o aluno aprenda. O professor é o protagonista da aprendizagem e o aluno deixa de ter uma atitude passiva para ter uma atitude ativa diante de sua aprendizagem. Então, mudou a concepção de ensino e aprendizagem. Se vivíamos um período de intensa memorização e decoração, a LDB traz uma nova concepção: a construção desse conhecimento pelo aluno, que está duro de implantar até hoje.

A extinção do CEFAM ocorreu em virtude disso: exigência de formação superior. Fiz o Curso Normal durante o dia e a maioria das HEM foram oferecidas em cursos noturnos, então não dá para comparar uma formação diurna com a noturna. O CEFAM fez um trabalho totalmente diurno, o aluno entrava de manhã e saía à tarde, então era uma formação mais completa. Eu acho que houve uma época em que a formação de professores era muito precária. Mas, hoje não podemos generalizar dizendo que a formação, em geral, não é boa. Percebemos que há uma defasagem acentuada nos cursos superiores com relação à formação do professor para atuar nos anos iniciais. O Magistério deixou de ser uma carreira atraente, então vai para o Magistério aquele que pensou em fazer “x”, “y” ou “z” e que não conseguiu; então, para o Magistério, ele serve. É diferente você ter uma pessoa que faz determinada

formação/habilitação porque se identifica com ela e aquela que faz por falta de opção e isto vai chegar à sala de aula.

O chão da sala de aula é que sofre com isso. Hoje, além da formação que deixa a desejar, as pessoas que fazem o Magistério não entram com embasamento necessário à sua formação. Durante o curso, não consegue suprir essa carência e vai às escolas com certa defasagem. Por outro lado, nós temos hoje algo que é jogado nas costas da educação, acham que a educação vai dar conta de todos os desmandos sociais. Temos um alunado hoje sem compromisso e sem responsabilidade, então é complicado, é muito difícil. Em relação às políticas públicas, o Estado sempre primou por deixar de lado aquilo que é do governo “x” que saiu, entrou o “y” e começa tudo de novo. Você não vê uma sequência de políticas dentro do Estado. Nesta perspectiva de não continuidade das políticas públicas, se pensarmos na escola-padrão que existiu, era um projeto maravilhoso. Havia o desenvolvimento deste projeto em algumas escolas e a gente participava dando apoio pedagógico. O Estado tinha intenção de dar continuidade à ideia, de repente eles resolveram acabar com tudo, era uma escola parecida com o CEFAM. Os professores tinham mais horas voltados à realização de estudo e de formação.

Na Escola-Padrão, os professores não efetivos contratados para atuarem eram admitidos por perfil. Os coordenadores, por área, faziam as HTP, que era a formação continuada dos professores e isto era o forte do projeto. Na nossa região, foi uma coisa que deu muito certo, mas isto não foi verdade no Estado, de repente eles resolveram acabar com o projeto. Era uma implantação a longo prazo, mas infelizmente não dão tempo de saber se o trabalho funcionará ou não. Estávamos conseguindo um trabalho muito legal e de repente isso deixou de existir. Hoje, tem a escola de tempo integral que é para o Ensino Fundamental, agora é que o Estado está colocando para o Ensino Médio. O aluno tem o currículo básico e depois ele tem as oficinas, onde faz um aprofundamento diferenciado dos conteúdos.

Os supervisores são responsáveis praticamente pela política que está sendo implantada. Hoje, temos um currículo oficial e nós temos que dar suporte para isso. Neste sentido, temos que acompanhar as escolas, onde visitamos, orientamos e direcionamos. Fazemos toda a orientação para que a escola desenvolva um trabalho dentro da visão política e das avaliações existentes. É um trabalho árduo, porque encontramos, às vezes, resistências nas escolas ou por problemas de formação ou por ideologia; é complicado.

Trabalhamos hoje com avaliações externas que as escolas participam. Em nível estadual, temos o SARESP, que gera o IDESP. O país tem o SAEB que dá o IDEB. Embasados nos resultados dessas avaliações externas, que conversam, dialogam entre si

seguindo o currículo oficial, que trabalha competências e habilidades, são elaboradas políticas públicas educacionais e cada escola elabora seu plano de melhoria educacional. Quando o Estado vê que determinada linha de trabalho está comprometida, ele lança políticas educacionais para tentar sanar a lacuna que está aparecendo. Então, as políticas educacionais hoje estão voltadas para os resultados que o SARESP fornece para o Estado. Além disso, o país tem participação em avaliação internacional, PISA² e ainda o ENEM. Todas essas avaliações têm em comum o trabalho por competências e habilidades, então elas têm uma articulação e assim as políticas educacionais surgem. Para isso, as escolas têm as ATPC³ para formação de aprofundamento teórico dentro das concepções, para que o professorado possa realizar seu trabalho de acordo com que o Estado pensa junto aos alunos no chão da sala de aula.

No momento, estou escrevendo um livro. Fiz uma especialização na Unicamp e escolhi escrever um memorial para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O memorial é um resgate desde a chegada do meu avô no Brasil e dos momentos que vivi na fazenda, passando por toda a formação do grupo, da admissão e fui encaixando a parte teórica do curso. Meu avô chegou ao Brasil dois dias depois da libertação dos escravos, o navio precisou voltar para alto mar, pois não podia desembarcar por conta da abolição. Ao término da especialização na Unicamp, minha orientadora estava em uma banca de livros no dia do encerramento do curso, e ela me disse que ficou apaixonada pelo memorial, que havia se identificado com o meu histórico de formação e de vida. Ela fez uma dedicatória especial para mim porque o memorial havia mexido com ela.

Sempre tem encontro em Taquaritinga da família italiana da minha esposa e um dos organizadores é um professor aposentado da Fundação Getúlio Vargas. Ele me pediu para escrever sobre o meu avô, pois está fazendo um documento maior dos primeiros italianos que chegaram à Taquaritinga. Eu disse que vou conseguir porque eu tenho muita coisa anotada, então acho que dá para escrever. Fui atrás de resgatar coisas antigas, fotos, documentos e

²O *Programme for International Student Assessment* (PISA) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante, há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>

³Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo. A mudança ocorreu em 2013, antes era Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC. As ATPC são voltadas para a formação continuada dos professores, onde o responsável é o coordenador pedagógico da escola.

certidões do meu avô. Aí eu pensei: “Já que eu fiz esta primeira parte, porque não dar sequência?” No momento, o livro está com noventa páginas, fiz uma parte de infância sobre a fazenda e agora estou justamente na parte profissional, estou parado no ano de 1977. Então, é isso. Se Deus quiser, vai nascer, mas são coisas assim que ficaram da profissão. Estou resgatando a essência, acho que vai sair. Voltei várias vezes à Vila Alegre, consegui foto do grupo e dos professores da época. Encontrei uma foto minha com um grupo de alunos, acho que é de 1955 e vou colocar no trabalho. Acho que vai ficar legal, vai dar certo.

2.2.6) Profas. Renata Cidrão dos Santos Rodrigues e Simone Caldeira da Silva



Fonte: Foto tirada no dia da entrevista – Arquivo nosso (Renata, à esquerda e Simone, à direita)

Renata é formada na segunda turma do CEFAM, em Fernandópolis/SP; fez o curso de Letras pela Fundação Educacional de Fernandópolis (FEF) e Pedagogia pela Faculdade Ernesto Riscali (FAER) de Olímpia/SP; foi docente durante doze anos na rede municipal de Fernandópolis e, atualmente, é diretora do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) “Miguel Risk” da mesma cidade. Simone cursou a primeira turma do CEFAM em Fernandópolis; fez o Curso Normal Superior pela Uniararas/polo da FEF e especialização em Gestão Escolar pela FAEC; foi docente da rede municipal por doze anos e, atualmente, é coordenadora no CEMEI “Miguel Risk”. Entrei em contato com Renata e Simone no dia em que me apresentei na Secretaria Municipal de Fernandópolis ao longo da produção de dados. A assistente técnico-pedagógica, Lidiane Balieiro, informou-me que muitos professores da rede formaram-se no CEFAM, inclusive ela; por isso, pensamos ser importante a realização dessas entrevistas. Realizamos essa entrevista no CEMEI “Miguel Risk” em 03 de junho de 2013, às 8h e esta durou uma hora e cinquenta e um minutos.

RENATA: Meu nome é Renata Cidrão dos Santos Rodrigues, nasci e cresci na cidade de Fernandópolis/SP. A data de meu nascimento é dezoito de novembro de 1980, sou casada, tenho uma filha, sou professora da rede municipal de Fernandópolis há treze anos e, atualmente, estou na direção do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) “Miguel Risk”. Tenho dois irmãos e fui criada em um modelo familiar tradicional, tive uma infância

boa, apesar de não ser rica. Minha mãe é professora e se formou quando eu tinha sete anos. Ela sempre foi muito batalhadora, buscando o melhor para nós. Crescemos na religião católica e sempre frequentamos a igreja onde participávamos das missas. Fizemos catequese, crisma, tudo o que é oferecido pela religião católica.

Iniciei os estudos em 1985 na Escola Estadual Profª Ivonete Amaral da Silva Rosa e fiz toda a Educação Básica no ensino público. Nesta escola, cursei da pré-escola até a oitava série do Ensino Fundamental. Depois, fui para o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento (CEFAM), prestei a provinha, pois havia uma seleção e ingressei em 1995, na segunda turma do CEFAM de Fernandópolis. Inicialmente, fiz o CEFAM pela facilidade, por ter uma remuneração e por conta disso me dedicar somente aos estudos. Minha mãe era professora de Geografia no CEFAM de São José do Rio Preto/SP e ela sabia da qualidade do ensino que era oferecido neste Projeto. Independente de minha opção na faculdade, ela quis que minha irmã e eu fizéssemos o CEFAM. Assim, fiquei sabendo deste curso por conta de minha mãe, pois o de Rio Preto começou em 1988. Eu me formei em 1998, mas a minha irmã não, pois ela engravidou e preferiu finalizar o Ensino Médio em uma escola convencional. No final de 1998, prestei o concurso público da prefeitura municipal local e, em fevereiro de 1999, assumi o cargo.

No primeiro ano, o CEFAM funcionou na Fundação Educacional de Fernandópolis (FEF) e íamos de ônibus custeado pela prefeitura. Não tínhamos gasto com nada, somente com o material, mas, para isso, recebíamos a bolsa no valor de um salário mínimo. Depois, fomos para a Escola Estadual Líbero de Almeida Silvaes (EELAS), que é uma escola maior, que fica no centro da cidade e íamos com meios próprios. Para mim, foi ótimo, porque o ensino era excelente, a base que a gente tinha era muito boa, independente de ser para a formação de professores ou para o vestibular, porque, no terceiro ano do CEFAM, eu prestei vestibular na área de Medicina, porque eu queria trabalhar com crianças, mas não passei. Quando eu estava no terceiro ano do CEFAM, eu entrei no curso de Letras da FEF, pois o terceiro ano do CEFAM equivalia ao terceiro colegial, então você podia prestar o vestibular. Quando me formei no CEFAM, estava terminando o segundo ano da faculdade.

Os professores eram muito bons, todos capacitados e com metodologias diversificadas. Tratavam os alunos com respeito, eu sinto muito pelo CEFAM não ter continuado, porque era uma educação excelente, você tinha muitos subsídios, trabalhava todos os aspectos tanto as metodologias de ensino como a parte teórica e prática, a postura do professor dentro da sala de aula, a forma de se expressar, a gente aprendia a perder a inibição para apresentar projetos, teatros, todo o tipo de metodologia, então fomos despertados em todos os sentidos neste

curso. A professora de Matemática era a Zoraide, ela é a minha madrinha de crisma. Particularmente, nunca tive dificuldade na escola; então, assim, eu gostava da maioria das áreas, com exceção da Física. Independente de ser minha madrinha ou não, ela trabalhava muito bem e sempre fui boa aluna.

O ensino era puxado, pois estudava de manhã e, à tarde, tinha enriquecimento curricular, mas, quando comecei a fazer faculdade, foi mais difícil, mas acabei conciliando os estudos. Minha mãe era boia-fria¹ e iniciou a faculdade em Jales-SP. À época, a gente não tinha carro, então meu pai a levava de bicicleta até o ponto de ônibus que era no centro da cidade. Com muito sacrifício, ela se formou e comprou um fusquinha². No começo, ela praticamente pagava para dar aulas, pois a sua carga era mínima em cidades vizinhas. Com o tempo, ela conseguiu mais pontos na rede estadual e foi assim que ela conseguiu dar aulas no CEFAM de Rio Preto. Ela ia na segunda-feira e voltava na sexta-feira. Essas questões, de certa forma, mexeram comigo, pois fui influenciada a ser professora também.

SIMONE: Meu nome é Simone Caldeira da Silva, nasci dia vinte e três de março de 1977 em Santa Fé do Sul/SP, mas, quando tinha sete meses, minha família se mudou para Fernandópolis, pois meu pai passou no concurso da polícia militar e teve que ir para lá. Tenho uma união estável e duas filhas, minha mãe é costureira e crocheteira. Meu pai saiu da profissão quando a gente era menor.

A educação familiar que tive não foi estruturada igual à da Renata, meus pais brigavam muito, tive muitos problemas com o meu pai. Somos três filhos e minha mãe sempre foi a matriarca, pois o meu pai não tinha preocupação com a família e com os filhos. Foi uma infância que não sinto saudade, pois foi muito sofrida. Apanhávamos muito, mas aprendemos com o sofrimento também. Minha mãe sempre foi católica; então, assim, a gente cresceu no catolicismo, fizemos a eucaristia e a crisma, minha mãe sempre foi o nosso norte. A gente tinha que ter fé em Deus e provar para nós mesmos que a gente tinha capacidade; então, assim, ela sempre lutou para a gente estudar.

Não tive a oportunidade que a Renata teve de fazer a pré-escola, à época este tipo de ensino era para o pessoal que tinha dinheiro. Estudei o primeiro ano na Escola Estadual Armelindo Ferrari e, por problemas familiares, a gente ficou dois anos sem estudar. Quando

¹ Boia-fria é o trabalhador agrícola que se desloca diariamente para a propriedade rural para executar distintas tarefas.

² O Volkswagen Fusca ou Volkswagen Carocha foi o primeiro modelo de automóvel fabricado pela companhia alemã Volkswagen. Foi o carro mais vendido no mundo, ultrapassando em 1972 o recorde que pertencia até então ao Ford Modelo T. No Brasil, o termo “fusquinha” é uma maneira carinhosa de tratar o carro que é muito querido pelos brasileiros.

retornei aos estudos, voltei para a Escola Estadual Joaquim Antônio de Pereira (JAP) na segunda série e fiquei até a oitava série. A dona Áurea era a diretora e eu ajudava a professora a dar aulas de reforço para os alunos quando estava na oitava série. Não sabia da existência do CEFAM, mas passaram na escola avisando sobre a seleção e sobre a bolsa de estudos, pois era a primeira turma em Fernandópolis. À época, não pensava em ser professora, achava que os professores não tinham boa remuneração, pois foi quando começou a decair a educação e os professores faziam muita greve. Continuei ajudando no reforço e dava aulas particulares também. Acabei prestando o CEFAM por insistência da diretora, porque eu não tinha interesse próprio. Agradeço toda vez que a encontro, pois não tinha incentivos em casa como a Renata teve. Entrei em 1994 na primeira turma, achei muito diferente e gostava de coisas diferentes. Os professores eram selecionados e apresentavam projetos, foi um trabalho muito gratificante, você ter o apoio dos professores. Tudo a gente participava, passeios e atos cívicos, abertura de exposição, danças, entrevistas, íamos para as indústrias, então a gente saía a campo mesmo, os professores queriam que a gente visse a realidade escolar e comunitária. Os dois primeiros anos foram na FEF, porque na época o prefeito cedeu, falou que ia ser construído um prédio do lado da Fundação para a gente ter a facilidade. Ele usou o prédio para conseguir trazer o CEFAM, na verdade ia ser o prédio do CEFAM só que o mesmo prédio serviu pra trazer a Universidade Camilo Castelo Branco (UNICASTELO). Quando isso aconteceu, a gente teve que desocupar o prédio da Fundação. Então, ficaram duas faculdades e o CEFAM. Estudávamos no primeiro bloco e, na frente, foi construído o segundo bloco, que seria o do CEFAM, mas foi alocado para a UNICASTELO.

Renata: Eu nunca tive esta preocupação que ela teve de saber desses acontecimentos, eu estava no primeiro ano e eu não tive esta preocupação.

Simone: Porque a intenção do CEFAM era para que tivesse o seu prédio como nas outras unidades: São José do Rio Preto, Jales, Santa Fé do Sul. Nestas cidades, eles tinham o prédio próprio e em Fernandópolis não, porque a gente viajava para outras unidades por conta do Torneio Interclasses e para conhecer como funcionava o Projeto nas outras cidades. A gente queria uma escola que fosse realmente nossa, pois a gente achava que, mesmo sendo um Projeto, que ele ia continuar, mas por quê? Porque o conteúdo era muito bom, a parte teórica perfeita, muito melhor que o colegial.

Como eu não queria ser professora, no primeiro e segundo anos fiz o colegial à noite na EELAS, no terceiro ano já não pôde mais porque veio a ordem do Estado: ou você fazia

CEFAM ou você fazia o colegial e, por isso, optei por ficar no CEFAM. A diferença no ensino era berrante, o que eu vi no primeiro ano do CEFAM, no segundo ano, a gente ainda não tinha visto no colegial. A mãe da Renata, à época, dava aulas à noite para nós de Geografia no colegial. Era gritante a diferença. O CEFAM começou com uma turma de cento e vinte alunos e destes formaram-se sessenta e três. Teve muita desistência porque você tem que gostar, porque você ficava o dia inteiro estudando. Tinha que fazer apresentações, plenárias, tribunas, teatros, interpretação de músicas; enfim, tinha que falar em público, se você tem dificuldade, você aprendia, tinha coisa que eu não conseguia fazer e, no CEFAM, aprendi. Não gostava de falar e melhorou, porque era trabalhado com a gente. Todas as matérias eram trabalhadas, os professores esmiuçavam os conteúdos, então não precisava estudar em casa, porque você já tinha o conteúdo se prestasse atenção nas aulas. Eles tentavam de várias formas para que a gente entendesse, foi muito gratificante e enriquecedor, era um estudo que abria a mente e os horizontes e, com isso, aprendi a ser crítica. Estudava no colegial e no CEFAM ao mesmo tempo, então percebia esta diferença, conversava com outras pessoas que faziam o Magistério, pois na EELAS funcionava o Magistério normal, acho que a última turma que se formou foi em 1996. Quem fazia o Magistério, trabalhava durante o dia, tinha o Magistério diurno e o noturno, então tinha contato com os alunos do noturno. Os alunos pensavam que eu queria fazer graça por quê? Como o CEFAM era um projeto novo na cidade, o professor também queria mostrar o trabalho que estava sendo feito em sala de aula com os alunos. Então, à época, o secretário da educação era o Gesiel, ele fez uma parceria com o CEFAM. A gente fazia a comparação dos preços dos produtos dos supermercados de Fernandópolis, assim fazíamos tabelas com os preços mais baratos, a gente anotava todos os preços. Dividíamos em algumas turmas, então a perua da prefeitura deixava os alunos da rede municipal junto com os alunos do CEFAM em vários supermercados. Depois, as tabelas eram entregues aos motoristas que levavam para o jornal, o jornal publicava o preço de cada um, porque foi na época de inflação, tinha os preços exorbitantes, então quem fazia este trabalho era a gente. Era um trabalho diferenciado e que ajudava a comunidade. Os alunos do CEFAM eram atuantes na comunidade, tudo a gente participava, sem falar na qualidade do ensino, então os alunos das outras escolas não gostavam da gente, acho que eles tinham implicância. Os professores das outras escolas também, porque quem trabalhava no CEFAM ganhava bem melhor que eles, então acabava tendo certo incômodo.

A disciplina que tínhamos mais dificuldades era com a Física, pois era uma matéria muito difícil. Química também era...

Renata: Só que o professor era muito bom para conduzir as aulas...

Simone: Ele usava da realidade e fazia a diferença. Tínhamos a disciplina de Matemática Pura, que era a do colegial e tínhamos a Metodologia do Ensino de Matemática, que era específico para a área de Magistério.

Renata: O estágio supervisionado era absolutamente diferente do que a gente vê hoje. A gente iniciava o estágio no segundo ano, estudávamos de manhã e, no período da tarde, tinha dias específicos que íamos para as escolas. Não íamos para passear, ficávamos o período todo na escola e os professores utilizavam a gente dentro da sala de aula. O primeiro ano era teoria pura, mas, a partir do segundo ano, tinha dia que era aula e nos outros dias era estágio, só que a gente ia para escola e auxiliava o professor em tudo, a montar cartaz, corrigir caderno; no dia de apresentar aula, ia à frente da sala. Assessorávamos alunos com dificuldades.

Simone: A diferença do estágio de hoje, que a Renata está falando, era que a gente estava preparada para fazer o estágio, você não podia ir de chinelo, com a barriga aparecendo, se você tivesse *peircing*, você tinha que tirar, tinha a parte de estética e comportamental. Então, a direção do CEFAM se preocupava com isso também. A Irma era a diretora da escola...

Renata: Na minha época, quem iniciou na coordenação foi a Rosangela Caparroz...

Simone: A Caparroz ficou durante o primeiro ano na coordenação do CEFAM, quando a gente estudava na FEF, depois que veio para a EELAS foi a Irma, que era a professora de História.

Renata: Mas, o estágio era totalmente supervisionado mesmo, não é como hoje, que quem faz Pedagogia não tem como fazer estágio, pois normalmente trabalha. Então, assim, vai uma vez ou outra na escola, eles não têm comprometimento. Inclusive, quando eu assumi na prefeitura, ainda tinha o CEFAM e as meninas do CEFAM faziam estágio na minha sala e elas me ajudavam absurdamente, era totalmente a mesma postura, não decaiu a qualidade, elas me ajudavam, me assessoravam em tudo o que precisava, sempre estavam na sala, nunca

passeavam pela escola, sempre presentes, não tinha aquela história que vai um dia e assina cinco.

Simone: O professor que cuidava dos estágios, ele ia para as escolas também e, às vezes, ele ia de surpresa, ele via os alunos que estavam marcados como professores, sentava na sala de aula e ficava observando os alunos a darem suas aulas como professores.

Renata: Mas é porque, no CEFAM, tinha um ensino diferenciado, ele estava ali para aquilo. Totalmente diferente dos alunos de outros lugares que recebíamos para estágio, porque eles não têm compromisso com a escola, quase não vêm aos estágios.

Simone: Para você ver a questão da postura, no início, enquanto eu estava em sala como docente, os alunos do CEFAM eram compromissados, mas percebi que as duas últimas turmas do CEFAM tiveram uma queda absurda, eu tive um estagiário que vinha de chinelo, com a barriga aparecendo e com *piercing*. A última turma foi a pior do CEFAM, eles estavam muito soltos. Como eles já sabiam do término do CEFAM, então eles não tinham comprometimento. Então, até o final do curso, o último ano do CEFAM, a última turma era complicada, eles não tinham postura de professor.

Renata: Eu não recebi alunos do último ano para estágio. Mas, às vezes, nem é a questão de postura da escola, é a postura da educação como foi ficando e como está, a banalização nas escolas, além de ser o último ano, acaba relaxando um pouco mais, mas a educação em si começou a ser assim, porque, quando eu estudei nos Ensinos Infantil e Fundamental e no CEFAM, não era assim, jamais eu levantaria o tom de voz para a professora, jamais, inclusive o professor de Física, que deixava a desejar numa aula, jamais batíamos de frente com ele, havia um respeito absurdo, absurdo!

Simone: O que aconteceu com o término? A gente pegou a época que reprovava no CEFAM, muita gente reprovou e, neste caso, você podia continuar o curso, mas você não ganhava a bolsa. Então, o aluno acabava não querendo estudar no CEFAM, só que a gente tinha um respeito muito grande pelos professores. Às vezes, é o jeito que a gente foi criada, mas tinha gente que não respeitava, então essas últimas turmas que foram saindo, a formação dos alunos foi menor em relação ao nosso curso. O problema foi quando surgiu a progressão continuada, em que os alunos foram passando, então foi diminuindo o conteúdo para o aluno

conseguir passar. Hoje, o professor é obrigado a passar o aluno, a documentação é muito complicada para o professor provar o porquê de uma reprovação. Você tem que fazer relatórios, você tem que provar, tem que ter tudo documentado, então é complicado, cada vez mais o serviço do professor vai ficando burocrático. Tem professor que luta e batalha para o aluno aprender e o aluno não quer, aí se você levanta o tom de voz, o aluno fala que está mexendo com o psicológico, pressão psicológica e os pais vão reclamar do professor que insultou o seu filho. Hoje, existem quantos casos de agressão aos professores? Então, quer dizer, você vai falar alguma coisa, o pai quer entrar com processo. É a gigantesca quebra de valores...

Eu entrei na prefeitura no mesmo concurso da Renata, foi em 1998, a gente entrou na mesma escola por felicidade, com a mesma diretora...

Renata: Nós começamos juntas, depois ela se removeu para outra escola e agora nós voltamos a trabalhar juntas de novo, agora foi por opção.

Simone: No meu primeiro ano de prefeitura, uma aluna minha de dois anos do maternal II, não esqueço, virou para mim e falou assim: “Meu pai falou que, se você gritar comigo, ele vai chamar a polícia e você vai presa”. Então, acontece que a gente vem de uma geração que o pai fazia a gente ter respeito com o professor, porque o professor era a pessoa maior. Eu também tive uma professora que eu tinha pavor dela, que ela colocava os alunos em tapetes de tampinhas atrás da porta de joelhos, eu tinha medo da professora, só que eu não levei este trauma para a vida. Agora, teve alguns pais que sofreram esse abuso e agora dão muita liberdade para os filhos e estes confundem com libertinagem.

O acontecimento político maior para mim foi a candidatura do Orestes Quércia para governador do Estado de São Paulo, pois foi no mandato dele em que o CEFAM foi criado e, como era apenas um projeto, não tínhamos nada garantido. Então, por segurança, a minha mãe votou nele para que houvesse uma reeleição. Assim, em termos de política, o meu medo era ele perder e que pudesse fechar todos os CEFAM, porque não era uma coisa fixa e, na época, a preocupação nossa era fechar o curso e a gente estava em andamento. Houve rumores de fechamento do CEFAM, pois ele perdeu, mas viram que estava dando certo e isto acabou não ocorrendo.

Renata: Então, eu não sei se é por conta do fato que, se terminasse o CEFAM, não interferiria financeiramente, eu não tinha a preocupação da Simone. Eu me preocupava com o

ensino e, se terminasse, tudo bem, porque o dinheiro eu usava só para mim mesmo. Eu terminei o terceiro ano e eu já fui para a faculdade, então independente se eu pudesse dar aula com o CEFAM ou não, eu teria outro meio de sobrevivência por conta do curso superior, eu não tinha essa preocupação de verdade, eu não me lembro da minha mãe falar do Quércia. Só me lembro do problema da inflação por causa dos gastos que ela comentava no mercado, mas assim, esta parte política, eu tinha outras prioridades, eu não me preocupava com essa parte. Depois veio a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394/96) e havia a necessidade de formação em nível superior.

Simone: No meu caso, eu já tinha a preocupação com o fechamento do CEFAM, porque, mesmo com a bolsa, você tinha que comprar material para estudar e eu ainda ajudava no sustento de casa. Então, a parte financeira do CEFAM ajudou bastante, por isso eu tinha essa preocupação e ficava mais ligada nessas coisas. Me formei em 1997 e, em 1998, comecei um curso, não era na área educacional, comecei o curso de Tecnologia e Processamento de Dados na primeira turma de Fernandópolis, porque eu pensava que não seria professora, mas acabei me tornando professora.

Renata: Eu sempre quis trabalhar com criança, então eu prestei Medicina, porque eu queria ser pediatra; como eu não passei, em seguida prestei outro. Na FEF, havia os cursos de Pedagogia e Letras, então a minha mãe me aconselhou assim: “Se você já está no CEFAM, a gente não sabe até onde vai o curso, com ele você pode trabalhar com crianças pequenas, faça outro curso que você também possa dar aula, só que seja em outra área, porque depois, se vier a necessidade de um curso superior, você já tem uma forma estável de se manter e depois você pode fazer outra habilitação”. Foi o que eu fiz, eu terminei Letras e, com o diploma do CEFAM, eu ingressei na Educação Infantil na prefeitura e, ao mesmo tempo, trabalhei durante três anos substituindo na rede estadual com a disciplina de Letras/Inglês. Depois, quando eu precisei do curso de Pedagogia, eu já estava financeiramente estável para me manter. Fiz a complementação do curso de Pedagogia durante um ano e meio pela Faculdade Ernesto Riscali (FAER) em Olímpia/SP, porque eu já tinha o curso de Magistério. Com a obrigatoriedade de formação em nível superior, você tinha que ter um curso na área da educação na época, então você não perderia o direito de trabalhar como docente no Ensino Fundamental I. Esta complementação que me deu o direito de trabalhar na gestão da escola.

Simone: Na época, quando a gente entrou na prefeitura, não havia ainda a obrigatoriedade, mas logo depois o estatuto foi mudado.

Renata: Pela LDB, o prazo foi de dez anos, mas depois me parece que aumentou o prazo. Então, assim, neste meio em que eu estava na educação, eu tive vontade de ir para outra área, porque eu prestei concurso público em outras áreas, mas eu não passei. Eu acredito que, pela aplicação que eu tive em meus estudos, o retorno em relação à parte financeira é muito pequeno, mas, particularmente, acho que têm coisas que são feitas do que jeito que tem que ser. Eu acho que não passei porque jamais eu me daria bem num lugar que eu não mexesse com criança, porque eu gosto muito. Inclusive, quando eu me casei, falaram que eu teria três ou quatro filhos, sempre ajudei a cuidar dos primos, vizinhos, em todo lugar eu estava com uma criança. Minha prima nasceu quando eu tinha quinze anos e eu saía para passear com o meu namorado e levava a neném junto. Ainda bem que eu não passei na área de Direito, porque ela é mais fria, é uma área sem contato humano e eu gosto desta parte do contato humano. Hoje, já mudei totalmente meu repertório, teria vontade de ter uma escola de Educação Infantil; com o trabalho, a gente percebe realmente a nossa aptidão.

Simone: No CEFAM, foi maravilhosa a abertura de olhares que tivemos, tem uma leitura que me marcou bastante que se chama *Em busca de si mesmo*. Este livro fala de autismo...

Renata: O autista é uma criança que vive em outro mundo, no seu próprio mundo, com isso ela não consegue interagir no mundo que nós julgamos ser o normal, é aquela criança que vive alheia, isolada. Eu acredito que o autismo, dependendo do grau, de como atinge, é fácil de detectar nas crianças.

Simone: Não tem como você falar que a criança que se isola é autista; às vezes, simplesmente ela não está conseguindo acompanhar as aulas.

Renata: Tem diferença para você detectar. Se a criança é autista, pode cair a sala de aula e ela continua ali, eu não sei se, em uma avaliação psicológica ou neurológica, pode ser diferente disso.

Simone: A criança com autismo não vai olhar você no olho. O livro que te falei, a professora Maria Aparecida (Mimi) que pediu para a gente ler, ela era a nossa professora de Psicologia. Este livro foi marcante nas leituras que fiz no CEFAM, porque ele dá muita abertura para você trabalhar a questão de como você olha para o seu aluno, como você olha, mas do outro lado, porque, às vezes, têm crianças que apresentam esses sintomas, mas ela não é autista.

Renata: Tem essa diferença e, se você não tiver esse olhar diferenciado dentro da sala de aula, talvez não detecte que ele seja autista ou você faz uma avaliação errada de uma criança que não é e que, sim, tem dificuldade, é diferente.

Simone: Esse livro é bem curtinho, em uma hora você lê.

Eu terminei o CEFAM e não fiquei em Fernandópolis. Na época, o pessoal falava que tinha muita aula em Sumaré/SP e em Americana/SP; então, em janeiro de 1998 eu fui para Americana na casa de minha tia para tentar dar aula. Fiz a inscrição na Delegacia de Ensino e fiquei na expectativa de trabalhar, pois havia acabado de sair do CEFAM com aquele sonho, com aquela ideologia de mudar o mundo – todo professor recém-formado pensa que vai mudar o mundo, era até uma filosofia que aprendi no CEFAM. Enfim, quando chegou a atribuição de aulas, teve professor que era efetivo e que não conseguiu aulas, então pensei: “Eu nunca vou conseguir dar aulas aqui”. Neste tempo, minha mãe ficou trabalhando com os meus irmãos em Fernandópolis e eles mandavam dinheiro para mim, eu fiquei em Americana praticamente quarenta e cinco dias, porque como eu não consegui nada na educação, então a minha prima e eu saíamos na madrugada para distribuir currículos no setor industrial, entregamos currículos em todas as escolas de Ciclo I também. Com o passar do tempo, foi ficando difícil a situação financeira para a minha mãe ficar me enviando dinheiro. Em um certo dia, a minha mãe me ligou para falar do processo seletivo para a prefeitura municipal de Fernandópolis e me avisou que eu teria que estar pessoalmente para fazer a inscrição. Quando fui ver as datas, não dava tempo de eu viajar, então organizei toda a documentação e enviei para uma amiga fazer a inscrição para mim. Depois, fui prestar a prova e não voltei mais. Eu não fiquei bem classificada e por isso não fui chamada, mas tinha a possibilidade de eu ser chamada, pois estavam precisando de muitos professores. Comecei a trabalhar como estagiária em uma escola particular, o Reino Encantado, hoje ela é Renato Zotti da prefeitura. Nesta escola, era para eu ficar na parte da decoração, pois no CEFAM a gente aprendia a fazer de tudo. O salário era ruim; na verdade, como eu era estagiária, recebia menos que um salário

mínimo. Fui trabalhar em outra escola particular e fiquei nela até agosto, pois neste tempo a prefeitura me chamou para substituir durante vinte e nove dias, o que me ajudou mais tarde na contagem de pontos. Como não havia mais aulas na prefeitura e eu já estava na Faculdade de Tecnologia em Processamento de Dados, fiquei de babá da filha de uma ex-professora de Biologia que tinha dado aula para nós no CEFAM. Este curso era a primeira turma em Fernandópolis, assim como o do CEFAM. Para auxiliar financeiramente, eu comecei a trabalhar com a professora, corrigindo provas, preparando aulas, fazendo cadernetas e, sobretudo, sendo babá da filha dela. Como eu nunca fui uma pessoa de sair, aos fins de semana eu cuidava de crianças; então, pegava três ou quatro crianças, porque eu tinha que pagar a faculdade. A situação foi ficando complicada, então eu falo que eu passava óleo de peroba no rosto e ia falar com a diretora, porque eu não tinha condições de pagar o curso inteiro. Ela deixava para o mês seguinte ou eu pagava um tanto; aí, normalmente, ela deixava eu pagar o valor que eu tinha. Por sorte, nós prestamos o concurso da prefeitura no dia vinte e dois de dezembro de 1998. Eu tinha passado a noite corrigindo prova, porque era a última semana da professora entregar as notas de Biologia. Por conta disso, eu não tinha tempo para estudar, o pessoal tinha feito um grupo de estudo e eu não queria prestar o concurso. Daí, como eu havia pagado trinta reais da inscrição, acabei fazendo a prova, quase dormi na prova, mas fiz. Saindo da prova e conversando com o pessoal, todo mundo falava: “Acertei”, o outro dizia: “Acertei”, eu disse: “Errei tudo”. Na minha cabeça, eles haviam estudado e muitos substituíram o ano todo, então eles estavam em condições melhores do que eu. Fui para casa muito triste. Cheguei em casa e falei para a minha mãe que não havia passado e pensando o que eu ia fazer no outro ano, como a gente é pessimista... Quando saiu o resultado, eu nem acreditei: eu passei em sétimo lugar, mas, com a contagem de pontos, eu fui para o décimo terceiro lugar na classificação final. Neste concurso, passaram muitos alunos que fizeram o CEFAM, principalmente da primeira e segunda turma. Logo houve a convocação e nós assumimos o concurso e começamos a dar aulas em fevereiro de 1999. Consegui pagar o meu curso de Tecnologia.

Renata: Naquele ano, eu tinha acabado de fazer dezoito anos, em novembro e eu estava no último ano do CEFAM.

Nós assumimos no Benedito Cunha e ninguém queria deixar a gente pegar os alunos maiores porque não tínhamos experiência, eu tinha acabado de sair do CEFAM, mas nós começamos em uma escola que, graças a Deus, a diretora era excelente, era a Leila, inclusive ela é diretora efetiva na escola onde estamos, só que ela está afastada por motivos de doença.

A Leila era muito profissional, ela nunca deixou um pai maltratar a gente, nunca deixou um pai brigar na nossa porta, sempre estava do nosso lado, nunca ficou questionando qual a metodologia que a gente fazia dentro da sala. Ela queria saber do resultado da avaliação; então, independente de como a gente trabalhava, era muito boa diretora, excelente, orientava a gente, mas sem acusar, sem apontar. Eu, particularmente, no segundo ano, tive problema sério com um pai e ela foi muito sensata. Como confiava muito em nosso trabalho e sabia da nossa postura dentro da sala, tinha confiança no que a gente fazia, porque estava sempre trabalhando com a gente: “Sou diretora que não meço esforços, se a gente tiver que limpar, a gente vai limpar, se eu tiver que olhar as crianças, eu vou olhar, se eu tiver que cozinhar, eu vou cozinhar.” Então, assim, a gente trabalhou com ela e era uma pessoa muito presente na nossa vida.

Simone: A gente fazia Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na época, então eu ficava mais tempo e auxiliava a Leila, com isso aprendi a ter aquela paixão pela escola; enfim, pelas crianças. A gente trabalhava com uma clientela muito carente, era uma época em estava começando a creche, então não tinha a visão de escola na Educação Infantil. O professor dentro das creches foi um diferencial e isto começou quando a gente entrou na rede municipal. Foi apaixonante dar aulas em todos os segmentos do Ciclo I. Tive uma experiência também de dar aulas para o Ensino Fundamental II, porque, como eu havia feito o curso de Tecnologia e não tinha professor de Matemática, eu tive a oportunidade de trabalhar na escola agrícola. Foi uma experiência única, pois a gente trabalha tanto na Educação Infantil as figuras geométricas, cores, numerais, números e, quando fui explicar para os alunos, eles não sabiam o que era um triângulo, um cubo, um numeral. Achei estranho, porque esses conteúdos são trabalhados, aliás, trabalhamos desde o berçário. Eu me lembro que substituí bastante naquelas turmas, pois a professora voltava e tirava licença novamente. Os alunos tinham dificuldades, enquanto na escolinha eu estava trabalhando a parte tridimensional, os alunos da escola agrícola não sabiam o que era um triângulo; então, fui começar a usar uns livros que eu tinha ganhado de uma professora. Montamos a parte tridimensional, eu tive que começar a trabalhar do zero com as figuras planas para depois passar para as tridimensionais. Foi um trabalho legal que realizei em grupo, mas eu não vi o resultado depois, porque acabou o período da substituição. Antigamente, a gente não tinha cobrança de avaliação no Pré, hoje nós temos. Quando iniciamos na prefeitura, as turmas de Pré I e Pré II, que eram os alunos maiores, ficavam para os professores que estavam há mais tempo na escola, depois este ritual acabou se invertendo, pois começou a avaliar Jardim e Pré. Assim, os professores não

queriam mais essas turmas. A cobrança passou a ser maior, porque temos que trabalhar os conteúdos afins, avaliar os alunos e mandar o mapa daquilo de todos os conteúdos que foram trabalhados durante o ano. Então, para não ter essa preocupação, alguns professores preferem agora escolher as turmas dos menores. Eu acredito que eles confundem muito a questão do construtivismo, pois é fácil entregar os blocos lógicos e deixar os alunos brincarem em vez de sentar e questioná-los sobre as formas, lados, cores, espessura, o que eu posso ou não construir. Porque eu não tenho que incentivar o meu aluno a construir conhecimento, pois, se eu não chegar para o meu aluno e dizer que tal cor é vermelha, ele nunca vai saber, eu não vou ensiná-lo a construir um conceito, porque isto é conhecimento social e é o professor que tem que dar.

O CEFAM surgiu quando o construtivismo estava em plena discussão no Brasil. Quando a gente entrou na prefeitura, estava sendo desenvolvido o Projeto de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (PROEPRE) que é da Faculdade de Campinas, a gente estava aprendendo a aplicar o PROEPRE que é uma metodologia³ de ensino que trabalha a criança para que ela construa realmente. Então havia a equipe que passava as intervenções e objetivos do curso, no início tivemos aula com a professora Dra. Orly⁴, e posteriormente foi a professora Andréa Patapoff Dal Coletto. Este curso foi aplicado para os professores da rede municipal local e depende da questão política, ou seja, depende da gestão que foi eleita, neste momento a gestão já é outra.

Fala-se “Metodologia dos Cantinhos”, porque cada cantinho você monta uma mesinha com quatro alunos, cada mesinha vai ter um trabalho que vai ser realizado diferente da outra mesinha, então eu tenho o cantinho da massinha, da escrita, da Matemática, do bloco lógico, do brinquedo e o da lousa. A criança vai escolher onde ela quer ficar, então ela vai com o crachá com o nome dela e coloca no cantinho que ela quer ir. No mesmo momento que você está dando aula, que você está no cantinho da escrita, que é mais direcionado, ou no cantinho da lousa que você quer direcionar a escrita, a Matemática ou a parte cursiva de numerais. Tem o cantinho do professor também: quando o professor está com três crianças, os outros estão

³ PROEPRE: Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica para a Educação Infantil.

⁴ Uma importante constatação realizada pela Profª. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, em 1976, já anunciava a necessidade de uma mudança na prática educativa da educação infantil. Sua pesquisa comprovou que a maioria das crianças de 5 e 6 anos que participaram de classes em que os professores empregavam procedimentos pedagógicos diferenciados, apresentou nítido progresso no desenvolvimento da capacidade de raciocinar, atingindo um estágio de desenvolvimento intelectual mais adiantado. Essa pesquisa comprovou também que crianças pertencentes a diferentes níveis sócio-econômicos apresentaram progresso semelhante. 1980 – O MEC em convênio com a Faculdade de Educação da UNICAMP, desenvolveu o Projeto Formação de Recursos Humanos para Implantação do PROEPRE. O Distrito Federal e os Estados de Minas Gerais, Pernambuco e Rio de Janeiro foram as primeiras Unidades da Federação a implantarem o PROEPRE. Fonte: http://www.proepreemacao.com.br/?page_id=398.

fazendo as outras atividades. De repente, tem uma criança que quer trocar de mesinha, ela vai e senta na mesinha do professor, uma criança já acabou a atividade e foi para outra mesa. Não é aquela aula coletiva que todo mundo vai fazer a mesma coisa, cada um está fazendo uma coisa naquele momento. Mas tem aluno que só quer ficar no da massinha ou no da pintura, aí você tem que induzir. Ela fala que a palavra não é induzir, mas eu falo que é sim, porque para você conseguir trazer o teu aluno, por exemplo, para o cantinho da escrita que tem as atividades, tem os nomes dos alunos que fizeram, aquele aluno que não fez, ele tem que ir naquele cantinho, então você trabalha a semana inteira aqueles cantinhos. Geralmente, criamos cinco ou seis cantinhos por semana; mesmo o aluno que não quer ir, em algum momento ele tem que passar por todos os cantinhos. O professor tem que induzir o aluno, induzir não, você vai direcionar, direcionar e induzir pra mim é a mesma coisa. Eu gosto dessa metodologia, porque é difícil para o professor trabalhar com todos os alunos ao mesmo tempo, tem aquele que faz mais rápido, outro faz mais devagar e tem também o aluno que tem mais dificuldade e aquele que já terminou e vai ficar de braços cruzados ou fazendo bagunça porque já acabaram as atividades. A professora do PROEPRE fazia visita e gravava, temos vários documentários de Fernandópolis que é um dos lugares que mais deu certo a Metodologia dos Cantinhos. Foram dois anos de curso, era difícil; então, a gente trabalhava e trabalha sempre, muito, só que, assim, tem professores que mesclam, eu mesclo, eu trabalhei muito o coletivo, quando as crianças são maiores esta maneira é mais fácil. Hoje, a gente tem apostila também, então você tem que dar conta da apostila e a apostila tem hora que não atende a todas as necessidades do aluno. Para mim, a apostila é para finalizar, é produto final, porque até você conseguir fazer o aluno acompanhar o ritmo da apostila, você já teve um trabalho grande feito anteriormente. A melhor parte da Metodologia dos Cantinhos é a do raciocínio lógico de Matemática, esta é maravilhosa. Então, é pesquisa, muita reação, muito acontecimento que você vai estudando.

O trabalho de coordenação é diferente, pois, quando você tem a sua sala de aula, você vai se preocupar com ela, com os seus alunos, para você conseguir alcançar o objetivo daquela série. Isto fica mais evidente com o Jardim e o Pré, mas no Berçário e no Maternal I e II fazemos avaliação também, fazemos a avaliação dos alunos em todos os anos, mas quem está do lado de fora, por exemplo, tanto para o governo quanto para o pai, o aluno tem que aprender a ler e escrever, mas esquece que a gente trabalha o cognitivo da criança, o aspecto motor, a parte de afetividade, jogo simbólico, a gente trabalha tudo.

O PROEPRE auxilia em muitos aspectos, mas o resultado você vê no Jardim e no Pré, porque você tem papel para provar a avaliação e os outros não têm. O meu perfil é de dar aula

para criança maior, porque eu sou mais agitada, mais elétrica, por isso eu adorei a experiência no Ensino Fundamental II, neste nível de ensino é mais linguagem. Quando eu peguei a coordenação, não senti tanta diferença, porque a gente sempre foi atuante. Recebemos alunos desde o Berçário I ao Pré, são crianças de seis meses, mas, assim, quem faz seis anos depois do dia trinta e um de março, que é a data-base, vai para o primeiro ano. Quando eu fiz o curso de Tecnologia, a minha monografia foi voltada para a área da Educação, a gente fez um projeto, um portfólio que era um sistema que abrangesse toda a parte de infraestrutura, a parte pedagógica da escola, então a gente tinha um programa para gravar tudo isto. Quando eu acabei o curso, para eu não ficar parada e eu não queria fazer a Pedagogia na cidade, porque a Pedagogia achava muito fraca comparada com o CEFAM, fui fazer Análise de Sistemas na União das Faculdades dos Grandes Lagos (Unilago). Com este, era o terceiro curso que eu havia feito sendo a primeira turma. Ele era uma pós-graduação na área de Informática também. A minha monografia foi em programas infantis que ajudassem os alunos na área de educação.

Enquanto eu estava fazendo a pós, comecei o curso do Normal Superior na FEF e me formei em 2005. Este curso teve a duração de três anos, ele era a distância, mas presencial, então havia um armário com rodinhas que tinha a televisão onde assistíamos às aulas que eram gravadas, tinha a internet e computador que você podia entrar para falar *online* com os professores do Centro Universitário Hermínio Ometto (Uniararas) e tínhamos as apostilas. A grade era muito extensa e as aulas eram de segunda a sábado, de segunda a sexta era à noite e, sábado, o dia todo ou meio período de aula, dependendo do sábado. Este curso foi praticamente a complementação do CEFAM, ele era voltado para quem já atuava em sala de aula e tinha o Magistério ou o CEFAM. O estágio poderia ser considerado o tempo que tínhamos com a nossa própria turma no trabalho. O curso de Pedagogia habilitava para a Gestão, mas o Normal Superior não, ele era específico para a sala de aula. Agora, estou terminando a pós-graduação em Gestão Escolar pela FAEC.

Renata: O desafio atual de estar na direção é constante. Na verdade, trocamos a segurança da sala de aula e, agora na direção, você passa de pedra para vidraça, porque eu sempre fui muito questionadora, questionava a parte administrativa e pedagógica em todos os ângulos, em todos os momentos, eu era a pedra... A hora que você passa para o outro lado, você vira a vidraça... Eu é que tenho que achar as respostas e que, às vezes, nesta posição, vejo que têm coisas que não tem como... E que antes, na função de professora, eu não conseguia entender. Têm coisas que não são a ferro e fogo; então, assim, no começo do

trabalho na direção, a vontade que a gente tinha era voltar para a sala de aula, pois assim que eu assumi todos começaram a me questionar... Conforme vai passando o tempo, a gente percebe que a vontade de voltar para a sala de aula passa, porque você consegue ajudar a escola de outra forma e, dentro da sala, você não consegue. O acesso aos pais, à família, aos funcionários, é totalmente diferente. Eu tive uma diretora excelente, que foi a Leila. e então, nesta posição, você percebe que você pode ser aquilo que você é e não aquilo que você quer que os outros queiram que você seja. Independente das ordens que a gente tem da Secretaria Municipal de Educação (SME), tem *n* coisas que eu posso fazer diferente. Nesta posição, posso colaborar tanto com os professores quanto com os pais, com os funcionários. Este é um cargo de confiança da prefeitura, Simone e eu estamos em desvio de função, comissionado em outra função. O sabor verdadeiro é fazer a diferença para a escola. Então, este é o meu primeiro ano na gestão, em janeiro fui chamada no gabinete do prefeito e recebi o convite para ser diretora desta escola. Não tive a oportunidade de escolher o local de trabalho, isto foi indicado, mas a secretária me deu a oportunidade de escolher a minha coordenadora, daí eu pedi para que fosse a Simone. Ficou claro que, como é uma função política, não poderiam ser pessoas do partido oposto, que tivesse trabalhado para os outros candidatos.

Simone: Quando fui contatada pela secretária, disse que aceitaria o convite. Eu sempre fui neutra nas eleições, porque eu adoro trabalhar no dia da votação, acho que é um dia diferente, então eu sempre fui neutra.

Renata: Dentro da escola, a gestão escolar depende de sua equipe; se eu trabalhar de uma forma e a coordenação de outra, não funciona... Mas eu já trabalhei em escolas que eram assim e não funciona mesmo; a escola fica parada, com opiniões divergentes e quem sai prejudicada é a própria escola, porque ela não cresce, não melhora, não aprimora... Então, a gente fala a mesma língua, são os mesmos focos e objetivos. Cada função é uma atitude, um comportamento, é um jeito que você tem para agir. Quando fomos assumir, sabíamos que iríamos para outra escola e isto de certa maneira ajudou, porque, sem o vínculo, você consegue impor certas regras; como você chegou agora, você tem a oportunidade de mostrar realmente o seu serviço. Hoje, a gente já começa a ver as coisas de outra forma, hoje eu já me sinto como se aqui fosse a minha segunda casa, é a minha segunda casa, eu a trato como se fosse minha, pois eu quero o que é melhor para ela.

Tenho vontade de ter uma escolinha de Educação Infantil, porque, mesmo eu estando na direção, a hierarquia não deixa com que a gente faça diferente e, se eu tivesse uma

escolinha, eu poderia fazer o trabalho do jeito que acho melhor ou que acredito ser o melhor. Eu gostaria que o CEFAM voltasse com as mesmas características e com as bolsas de estudo, pois a parte financeira dá oportunidade para as pessoas se dedicarem aos estudos, porque, às vezes, você quer estudar, mas não pode. Poderia ter uma formação diferenciada do curso de Pedagogia, acredito que foi válido o modo com que eu fiz: o CEFAM, depois a complementação, porque a formação do CEFAM é superior a do curso de Pedagogia. Primeiro que o CEFAM era integral e este fator é diferenciado. Agora, eu sei que tem o objetivo do lucro, porque é uma instituição financeira – a faculdade, ela perderia muito, tirando o curso de Pedagogia, mas eu acredito que seria muito melhor, os professores formados seriam mais preparados para trabalhar do que são hoje. A gente trabalha com professores e percebemos a diferença, basta uma troca de ideias para você perceber que ele foi mal orientado, mal trabalhado. Com uma ou outra orientação, ele muda a sua prática, a sua postura, os professores mais velhos, às vezes, são mais resistentes. Mas, em relação à formação do CEFAM, poderiam utilizar os mesmos princípios e finalidades para implantar no curso superior, porque é muito triste o término do CEFAM.

Simone: Realmente, ele terminou e há pessoas que têm vontade de ser professor e não têm condição financeiramente. Acredito que não precisa do governo investir na quantidade de bolsas para o Ensino Superior, seria mais viável se ele investisse na qualidade dos cursos. Eu acho interessante o método que existe nos Estados Unidos, onde os alunos em curso equivalente ao nosso Ensino Médio já investem na formação específica, ou seja, aquela que mais têm afinidades. Ele vai fazer algo mais específico para a sua formação. O CEFAM, de certa forma, foi isso que aconteceu, ele dava suporte e sustentação para os alunos saírem habilitados como docentes.

Renata: Mas os norte-americanos e nós do Brasil temos visões diferentes. Nos Estados Unidos, eles trabalham o jovem para que cuide e melhore o país; aqui, eles trabalham os jovens para que eles não tenham consciência, para que não sejamos críticos. No nosso país, os cidadãos não questionam, é a minoria que está sempre no poder, eu vejo diferente esta visão.

Simone: Não, eu falo da parte preparatória; assim, eu concordo com você, mas eu falo do incentivo que os alunos recebem e assim cada um faz o que tem interesse.

Renata: Mas, o Brasil não tem interesse que você cresça e até acredito que seja esse o motivo do término do CEFAM, pois alunos eram formados mais críticos e podiam fazer certos questionamentos aos governantes.

Simone: Porque, na realidade, em termos políticos também, a gente era questionador mesmo. O aluno que fez o CEFAM é considerado questionador, porque abria a visão dos alunos, ajudava a gente a pensar criticamente e ser atuante defendendo seus pontos de vista. Porque é assim: se você critica, você tem que dar a sua solução e o CEFAM fazia isso, porque muitos criticam, mas não dão a solução.

Renata: Você tem que buscar, você não vai criticar sem fundamento, você tem que ter argumentos.

2.2.7) Profa. Ednéia Otávia de Souza Costa

Hoje em dia, você tem que ver que a tua ação como ser humano, a tua formação como docente, vai interferir na vida de muita gente, de outras pessoas, que também interferiram na sua, porque é ação e reação. Se você planta uma boa semente, rega e zela por ela, você vai ter uma boa colheita. Eu vejo que a nossa colheita está doente, é uma colheita que não é boa, você aproveita trinta por cento, mas e os outros setenta? Tem alguma coisa que prejudicou.



Fonte: Foto cedida pela colaboradora

Ednéia cursou a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) na cidade de Novo Horizonte/SP. É formada em Letras e Pedagogia e, atualmente, é professora da rede municipal de Catanduva/SP. Tem experiência nos Ensinos Infantil e Fundamental I e foi coordenadora PEB II. Conheci a professora Ednéia por intermédio de uma professora que, na ocasião de minhas investigações na região, trabalhava na prefeitura de São José do Rio Preto. Antes da entrevista, Ednéia e eu visitamos a Diretoria de Ensino (DE) de Catanduva e a Prefeitura Municipal de Catanduva para conversarmos com os supervisores de ensino sobre o CEFAM. Vale ressaltar que a DE/Catanduva foi a única diretoria pesquisada em que o CEFAM não foi implantado na região de São José do Rio Preto/SP. Entrevista realizada em sua casa na cidade de Catanduva/SP em dez de dezembro de 2013 às 15h30, com duração de duas horas e dez minutos.

Meu nome completo é Ednéia Otávia de Souza Costa, nasci e cresci na cidade de Novo Horizonte/SP. A minha data de nascimento é seis de março de 1967, sou casada, tenho dois filhos e a minha formação é em Letras e Pedagogia. Atualmente, sou docente na rede municipal de ensino de Catanduva/SP.

Os meus pais não tinham formação completa, a minha mãe era cabeleireira e meu pai, eletricitista. Ele era rígido em relação aos costumes da época, por isso a nossa educação foi rígida e formal. Quando fazíamos “arte” perto das pessoas, ele não batia na gente e nem chamava a atenção na hora, mas sabíamos que depois ele conversava com a gente. Nós formamos uma família grande e ao mesmo tempo pequena, pois tenho dois irmãos por parte de mãe, uma irmã por parte de pai e somos duas irmãs por parte de pai e mãe. Com relação à formação educacional de meus irmãos, entre nós cinco, a minha irmã mais velha, por parte de pai, fez a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e hoje é professora aposentada; a minha irmã por parte de pai e mãe cursou Administração de Empresas e os outros dois irmãos por parte de mãe não acharam interessante estudar, tiveram uma criação longe da gente, na verdade acho que eles não tiveram incentivos nos estudos.

Um dia desses, minha irmã comentou que a gente tinha estudado e que somos alguém na vida, mas que a nossa mãe não havia ensinado aos nossos irmãos (por parte de mãe) o sentido de uma formação. Mas penso que, para você ensinar, você tem que ter conhecimento. Como você vai ensinar, vai dar alguma coisa que você não tem? É difícil. Meu pai dizia, quando eu era pequena e mesmo adolescente, que a educação era a única coisa que ninguém poderia tirar da gente, ele falava: “Estudem, porque eles não poderão tirar isto de vocês”. Para mim, o conhecimento te dá uma luz para a vida, te abre a mente e portas, ele te deixa em uma situação tanto pessoal como espiritual elevada. Você tem que ter uma base, uma certeza, um suporte para falar de algo ou ensinar. Meus tios tinham orgulho de mim, pois eu sou professora e entendo isso, porque eles vieram de uma época difícil, tanto política quanto cultural.

Meu pai participou da Segunda Guerra Mundial e abriu mão da aposentaria de tenente-coronel do exército brasileiro, porque ele falava que não queria viver uma vida boa e tranquila através do sofrimento dos outros. Ele passou por tratamento e falava que jamais seria o mesmo. Ele foi para a Itália e conheceu vários países, inclusive se casou com uma mulher que conheceu em Nápoles na Itália. A história de vida da minha família é interessante, porque o irmão do meu pai participou da Revolução de 1932. Eles entraram para a polícia militar e meu pai trabalhou um bom tempo no DEIC¹. Naquela época, não tinha muitas escolhas, pois era

¹ Departamento Estadual de Investigações Criminais. É a unidade da Polícia Civil do Estado de São Paulo, especializada no combate aos grupos criminosos que atuam de forma organizada e compõem a chamada macrocriminalidade, em decorrência do nocivo impacto que suas ações acarretam na sociedade. A denominação DEIC surgiu em dezembro de 1.967, quando o decreto 49.046 reestruturou o DI. Surgia uma unidade que englobava atribuições para investigar diversas objetividades jurídicas protegidas por lei como: homicídios, narcóticos e crimes contra a Fazenda Estadual. Fonte: http://www2.policiacivil.sp.gov.br/x2016/modules/mastop_publish/?tac=DEIC

Ditadura Militar e eles eram convocados. Eles eram envolvidos com a política e a militância, a família foi crítica neste sentido. Ele não falava da época da Grande Guerra, até hoje guardo os recortes de jornais, avisando o fim da Guerra. Ele falava que, para sobreviver, você precisava matar alguém e em nome de um país, em favor de uma causa, que no momento não era a sua.

A minha infância foi com brincadeiras de criança, que hoje, infelizmente, não existem mais. Morávamos meu pai, minha irmã e eu no centro da cidade e os nossos vizinhos sentavam à noite com cadeiras na rua e conversavam, enquanto as crianças brincavam. Na época de Páscoa e Natal, compartilhávamos bolos, pães e doces. Cada vizinho fazia um tipo de prato e, como meu pai tinha idade avançada, as vizinhas mais antigas me ensinavam a fazer crochê, pão, doces e bolachas caseiras. Hoje em dia, a gente não vê mais esse tipo de coisa, pois as pessoas não têm mais tempo de preparar esses quitutes. Na minha casa, tinha forno de barro, eles assavam pão na folha de bananeira, faziam fogueiras nas festas de São João, reuniam todo mundo, cada um levava um prato, era uma coisa mais amiga, mais confiável, quando um vizinho viajava, o outro ficava tomando conta da casa.

Estudei com a cartilha Caminho Suave que tenho até hoje, ela foi passada para a minha irmã. A minha professora de primeiro ano e o meu diretor, à época, eram vizinhos de quarteirão. Quando o colega de classe ficava doente, o outro ajudava, tinha cumplicidade, era uma turminha bem legal e a intimidade era maior. Estudei na escola próxima à minha casa, naquela época era uma escola elitista, eram poucos que podiam estudar. Quando um aluno precisava de material ou livros, a gente chamava de “alunos da Caixa”. O governo ajudava a manter os alunos com cadernos, lápis, borracha e uniforme. Os alunos e os professores usavam jalecos, o que diferenciava um do outro era que o do professor tinha bolso e o do aluno tinha um emblema da escola. Aliás, o uniforme/jaleco era chamado de “porta-pó” ou “guarda-pó”. Eram sapatos colegiais, meias até o joelho, saia quadriculada branca e preta e camiseta branca. Fui pegar a fase das camisetas no meu segundo ano de colégio. As meninas que cursavam o Normal usavam a saia azul marinho e camiseta branca.

Quando iniciei o Magistério, que era o Normal, já sabia que queria ser professora, talvez por influência de minha irmã que havia feito o Magistério na cidade de Birigui-SP. Quando passei para o colegial, fui para a Escola Estadual Prof.^a Shirley Camargo Vonzubem e, ao mesmo tempo, fazia a Escola Técnica de Comércio. O outro motivo pela escolha foi porque o meu pai ficou doente naquela época. Quando eu nasci, ele tinha cinquenta anos, então estava com uma idade bem avançada já. Eu o levava para fazer o acompanhamento

médico em Catanduva. Como eu era a filha mais velha, permaneci na cidade e a minha irmã foi fazer cursinho na cidade de São Carlos/SP, passou um ano fora e depois retornou.

No colegial, você tinha o primeiro ano básico para todos. O coordenador, no mês de outubro, passava em todas as salas explicando e orientando sobre as escolhas, pois podíamos escolher o primário que era para as Exatas, o secundário para a Humanas ou o Magistério. Era uma formação mais específica de acordo com a sua escolha. No primeiro ano e na oitava série, tínhamos a disciplina sobre Orientação para o Trabalho. Nela, aprendíamos as orientações e organização para o trabalho e os alunos tiravam suas dúvidas sobre as profissões. Acho um diferencial essa disciplina e acredito que ela deveria ser oferecida nos dias atuais, pois hoje percebo que os alunos saem do nono ano sem saber as profissões, cursos técnicos e faculdade que são oferecidos. Fui coordenadora por três anos e meio do Ensino Fundamental II e procurava, ao máximo, orientar os meus alunos sobre as medidas dos governos federal e estadual, que promovem formação ou que oferecem bolsas de estudo em faculdades.

Saí habilitada do Magistério com três anos em 1988. Coursava o Magistério à tarde e, no último ano, fui para o curso noturno, porque casei, engravidei e comecei a trabalhar o dia todo na Escola Técnica de Comércio. Durante o primeiro ano, os professores iniciavam a orientação dos estágios sobre o conhecimento prático que eles tinham, porque eram professores bem experientes. Eles especificavam como deveria ser a postura do professor em sala de aula, como fazer anotações e registros em diários. No segundo ano, começávamos os estágios e o importante era ganhar a confiança dos alunos. Fazíamos observação e a dona Ivani era a nossa professora de Didática da Educação e, também, encarregada dos estágios em sala de aula. Ela orientava os procedimentos de sala e apostava na relação professor-aluno.

O professor de Matemática era o Paulo Magri, trabalhávamos na Escola Técnica e à noite, ele dava aulas no Magistério. O professor era ético, pois sabia distinguir muito bem; durante o dia ele era ético, me tratava como colega profissional e, em sala de aula, como aluna; se tivesse que dar bronca, ele dava. Tenho carinho grande por ele, pelo esforço e capacidade, pois atualmente ele é Secretário da Educação há vários anos em Novo Horizonte. Ele era recém-formado naquela época, mas todo o conhecimento que possuía passava para os alunos. Ele dava dicas, falava assim: “Não me venha com nada pela metade; se eu te dou por inteiro, eu também quero receber por inteiro”. Ele usava muito a prática, por exemplo, para trabalhar com fração: ele pegava maçãs e folhas e explicava a divisão, fazendo com que ficássemos no concreto e não no ilusório. Acredito que com a Matemática o aluno tem que saber o concreto, ele tem que sentir e viver situações práticas.

Outro suporte que tive com a disciplina de Matemática há algum tempo foi na escola onde trabalho. A professora Mirtes era a diretora da escola naquela época, agora ela é docente em uma faculdade e mora em São José do Rio Preto/SP. Ela dava cursos para os professores sobre o material dourado e os AM, que eram cadernos de Atividades Matemáticas e que eu, como professora, achava muito bom para desenvolver o pensamento e o raciocínio do aluno. Ela reunia os professores e perguntava como estava o nosso conhecimento, qual era a noção de Matemática que tínhamos e o que gostaríamos de nos aperfeiçoar e capacitar. Não eram cursos de capacitação que a Secretaria Municipal de Educação (SME) oferecia; ela, por conta própria, queria nos auxiliar para que o ensino fosse de melhor qualidade. Ela não media esforços e esmiuçava o conteúdo e as atividades, sanando, assim, as dúvidas dos professores. Ela era excelente, rígida e acompanhava passo a passo o teu “porquê”, a vida do aluno. Para essas funções, não recebia remuneração, ela gostava e acreditava no ensino de qualidade.

Onde trabalhamos, a clientela é carente, então Mirtes fazia com que os professores valorizassem o aluno, ela queria que o aluno aprendesse os processos de multiplicação, divisão, subtração e adição. Então, buscava filmes para gente, referências, atividades diferenciadas e ajudava os professores, principalmente os recém-formados que não tinham prática. Percebo que a formação desses professores, com os quais eu tive contato há uns quinze anos atrás, era totalmente diferente da minha vivência, dentro do Magistério, dentro da sala de aula. Eles faziam o Magistério na Escola Estadual Barão do Rio Branco em Catanduva, que, por muitos anos, ofereceu este curso de formação profissional. Essa escola fica ao lado da DE/Catanduva e, quando visitamos a DE, os supervisores de ensino falaram que o CEFAM não foi implantado por falta de espaço físico e que, na época, havia o curso de formação de professores que eram as HEM, então não havia a necessidade de outro curso de formação em nível de Magistério.

Percebo que os professores estão chegando às escolas com muitas dificuldades e que há defasagem no conhecimento específico de formação em sala de aula. Eles falam que a prática é totalmente diferente da teoria. A SME junto à DE/Catanduva oferece cursos de capacitação para os professores. Nós temos, no município de Catanduva, suporte para os cursos de formação continuada em áreas como a Matemática, História, Geografia; enfim, para formação específica, também. Os professores mais antigos da rede, às vezes, transferem suas vagas e dão prioridade para os professores que estão chegando para que eles tenham subsídios de melhorar sua prática e estarem se formando.

Cheguei à Catanduva em 1992, pois meu marido foi transferido para uma usina próxima à cidade e, neste período, meu pai acabou falecendo. Em Novo Horizonte, não

lecionei, pois quis estar presente na primeira infância de meus filhos, que é um período mais crítico. Assim que cheguei à cidade, uma amiga me falou que estava tendo inscrições para a seleção de professores na prefeitura local. Fiz a inscrição e, nessa época, era entrevista. e então, preenchi um questionário e, de acordo com as respostas, os professores eram selecionados. Fui selecionada e nem esperava por isso, porque não tinha experiência como docente, só havia atuado no orfanato em Novo Horizonte como colaboradora. Neste local, os alunos frequentavam a escola o dia todo e, à noite, eles tinham aulas de reforço, onde funcionavam todas as séries juntas. Foi uma experiência maravilhosa e gostei bastante.

Enfim, fui classificada no processo seletivo e as aulas foram atribuídas na rede municipal de Catanduva. A minha primeira experiência foi com uma quarta série e assumi no CAIC², onde estou até hoje. Naquela ocasião, a escola não estava legalizada. No dia da inauguração, foi uma grande festa e o governador Luiz Antônio Fleury Filho estava presente. Enfim, começamos a trabalhar em 1993 e, depois de dois meses, a escola foi totalmente legalizada. A escola teve que iniciar suas atividades, pois foi o começo do Conjunto Habitacional Euclides II e do bairro Solo Sagrado, era uma comunidade muito grande e não tinha escola para atender as necessidades do bairro. Nunca troquei de escola, já substituí praticamente em todas da cidade, mas o CAIC é a minha sede, onde estou há mais de vinte anos. Atuei em todas as séries, desde o Ensino Infantil à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com a alfabetização, trabalhei durante quatorze anos.

A época em que cursei o Magistério foi de transição: da Ditadura Militar para a atual república e sua constituição, mas ainda havia muita repressão. Os professores comentavam que o ideal era formar um aluno crítico e atuante, mas eles não podiam oferecer este tipo de formação, pois senão ele questionaria a forma de governo. O único lado positivo para mim da Ditadura foi a censura em relação à mídia. É lógico que houve castração e muitas coisas eram mascaradas, mas, hoje em dia, os pais não têm consciência real de como os programas de televisão podem afetar a vida de seus filhos. As crianças são induzidas pela mídia e isto reflete em seus comportamentos na escola. A família está perdendo noções de valores e as crianças não têm os conceitos construídos e discernimento para saberem o que é melhor para elas, por isso confundem liberdade com libertinagem e isto é preocupante porque nem toda família tem pais que orientam seus filhos.

² O CAIC é o Centro de Atenção Integral à Criança; em outras cidades, eles são conhecidos como CEAPES. No CAIC, funcionam três escolas, que é a escola onde eu atuo que é EMEF Graciano Ramos da Silva, a EMEI Virgílio Mendes de Arruda e EJA que é a escola Claudiomar Couto. Temos um Projeto Brincando e Aprendendo e a fanfarra do CAIC. A biblioteca da escola atende a comunidade toda, a quadra é utilizada aos finais de semana. A escola tem uma funcionalidade muito grande no bairro e virou referência, é a maior escola municipal de Fundamental I e II de Catanduva.

Eu nunca me esqueço: um amigo, às seis horas e meia da manhã, disse: “Amiga, nós conseguimos”! Ele se referia à Constituição Federal de 1988. A gente assistia os comícios que passavam na televisão e o jornal anunciava a internação de Tancredo Neves. Os comentários eram feitos e as pessoas comparavam a sua doença com a morte de Getúlio Vargas, dizendo que o Tancredo Neves ia mudar o país, que deram um jeito de calá-lo, era esta expressão que eles usavam. As pessoas mais antigas associavam a sua doença com a morte de Vargas e falava que, quando o Brasil começou a melhorar, ele foi eliminado pelos militares.

As fotonovelas, a gente lia, mas a minha irmã gostava mais do que eu, eu lia poucas, gostava mais de ler os livros de Alexandre Dumas e de Machado de Assis. Tenho algumas coisas antigas guardadas por conta de alguns movimentos históricos que a gente ensina para as crianças. No caso, entra a Matemática com a linha do tempo, a gente também explica para os alunos para eles terem uma noção de como eram os períodos anteriores. Trabalho a história da vida deles, o período de gestação, então a gente faz ganchos com outras disciplinas. Eu falo para eles: “Na vida, os números são muito usados”, eles respondem: “Por que, professora?” Daí, vou falando: “Vocês levaram um tempo para serem concebidos, cada um tem a sua data de aniversário, idade; enfim, tudo é número”. Têm, também, as letras do alfabeto, a junção de sílabas, então a gente tem que fazer estas associações com eles. O curso de contabilidade que fiz me ajudou trabalhar com eles a noção de poupar, economizar.

Gostava bastante de ler e fui influenciada por alguns professores, então optei por cursar Letras. Era um curso noturno de Licenciatura Plena em Bebedouro/SP, terminei-o em 1998, viajava praticamente todas as noites. Foi bom eu ter feito este curso, pois a cada ciclo, a cada fase que você ultrapassa ou finaliza, é sempre algo a mais que você acrescenta, é um ir mais profundo, mais além, ou seja, como PEB I eu tenho uma visão geral, como PEB II eu tenho uma visão mais específica. Naquela época, houve a obrigatoriedade de eu concluir, até 2005, o curso superior em Pedagogia ou mestrado em Educação, pois eu tinha apenas a habilitação do Magistério, que era de nível secundário. Iniciei o curso de Pedagogia em 2001 na Faculdade Reunida (FAR) em Ilha Solteira/SP, com duração de quatro anos. Era um curso que a gente ia aos sábados, pois estávamos em uma turma de professores na mesma situação que eu. Os estágios eu fazia na escola onde atuo em salas e período diferentes dos de minha atuação, pois você não podia pegar a sua turma como estágio, você tinha que fazer estágio em outras turmas. O prazo foi estendido pela LDB. Quando estávamos finalizando este curso, a reitora da faculdade perdeu a documentação e o prazo para regularizar o curso, então infelizmente tivemos que refazer outro curso, em outra faculdade. Na ocasião, entramos com uma ação judicial contra a faculdade e o parecer da justiça disse que, infelizmente, a causa era

perdida, pois a faculdade não pagou os professores e funcionários. Ainda tivemos sorte, pois o prazo da obrigatoriedade em nível superior foi estendido.

Nós refizemos o curso em Nova Granada/SP aos sábados, este era pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). A mesma turma que ia para Ilha Solteira foi novamente para Nova Granada. Enfim, iniciamos este curso em 2008, porque ficamos esperando o parecer da justiça em relação ao curso anterior. Neste segundo curso, eles tomaram um cuidado maior, porque eram professores de Ilha Solteira que também foram lesados pela FAR e que depois foram atrás e conseguiram abrir o curso pela UNIUBE perante a justiça e o MEC. Entramos com uma ação pedindo uma indenização pelos danos sofridos, enfim tivemos suporte da UNIUBE, que conhecia o caso. Esta faculdade era de Uberaba-MG e tinha um polo presencial em Nova Granada. Fizemos os dois primeiros anos em Nova Granada e os dois últimos em São José do Rio Preto/SP. No curso, tínhamos praticamente as mesmas leituras do anterior, o que mudava foi que os professores estavam mais experientes. Fizemos tudo novamente, mas, assim, valeu a experiência posso lhe dizer, estou apta mesmo na Pedagogia (risos). Sempre eu deixo o alerta para quem quiser fazer um curso, que vá atrás da faculdade e pesquise se o mesmo está regularizado. Enfim, finalizamos o curso de Pedagogia em 2012. A maior novidade em relação à minha formação nos cursos de Pedagogia e ao Magistério foi no campo das políticas públicas. Hoje, eu consigo entender que a época em que cursei o Magistério era pós-Ditadura e, por conta disso, não se falava em política e em políticas públicas, os professores de certa maneira eram cautelosos em alguns assuntos. Hoje em dia, tudo é política pública.

A minha filha se formou no IMES-FAFICA³ em 2011, prestei atenção na colação de grau e percebi que muitos alunos desistiram dos cursos, turmas de cinquenta e sessenta alunos, formando-se apenas quinze, doze; o curso de Matemática terminou com apenas sete formandos, a maior turma era de cinquenta alunos, a do curso de Pedagogia. Para mim, é uma situação preocupante, porque eles começavam todos empolgados no curso de Licenciatura, mas, diante das dificuldades, mercado de trabalho e valorização em relação a outros profissionais, o aluno acaba ficando desmotivado, principalmente com a questão financeira. A faculdade quase fechou, porque não tinha a quantidade de alunos suficiente para manter o prédio, o campus é grande, mas como você vai manter o docente se não tem alunos, se não tem a matéria-prima? Em geral, está ocorrendo um esvaziamento nos cursos de Licenciaturas. Infelizmente, o professor não é visto como um ser que atua dentro da sociedade como formador de cidadãos, outros profissionais são valorizados, só que se esquecem de que, para

³ A Faculdade de Ciências, Filosofia e Letras (FAFICA) foi criada em 1966 na cidade de Catanduva e, em 2008, muda o nome para Instituto Municipal de Ensino Superior (IMES) de Catanduva.

esta valorização, eles tiveram um professor. Hoje em dia, vejo que os professores não têm ânimo para fazer cursos de capacitação, porque exige muito como profissional, pois têm que estar sempre se reciclando, se renovando para poder acompanhar a modernidade e a tecnologia. Às vezes, para isto, ele não tem suporte financeiro.

A nossa realidade no Estado de São Paulo é diferente, fico pensando naquele professor esquecido nos lugares mais remotos e que não tem oportunidade para estudar e se atualizar. Penso que os cursos de formação a distância podem ajudá-los de alguma forma, mas tem que ter compromisso com esta modalidade, principalmente com datas e problemas tecnológicos. Falo assim, pois já fiz um curso de Didática da Educação pela faculdade São Luís a distancia. Hoje em dia, a educação a distância melhorou, ela deu um avanço, pois fornece um suporte para o aluno e direciona para os polos mais próximos. Essa pós-graduação serviu para eu me autoavaliar em relação à minha atuação, como eu me empenho ou desempenho, o que a mudança da lei educacional vai interferir no meu aluno hoje ou interferiu ontem. A minha monografia foi em Educação Infantil, pois eu trabalhei muito tempo com alfabetização. Com a mudança da LDB, a criança passa a ser alfabetizada mais cedo e não somente quando ela entra no primeiro ano. Na pós, estudei os pensadores: Philippe Perrenoud, Paulo Freire, Sigmund Freud, Emília Ferreiro, que me ajudaram a ampliar o meu conhecimento, tive o contato também com Platão e Sócrates, com as mudanças desde a antiguidade até os tempos atuais. Estes estudos me deram uma visão muito ampla de ensino, de alfabetização, da ação da criança, porque você pega uma criança na época que era com sete anos, mas ela vem com a garatuja⁴, vem com o pré-silábico alfabético. Como uma criança de três ou quatro anos pode ser alfabetizada? Dependendo de como você trabalha com ela, a vivência dela, alfabetizar escrevendo corretamente, frequente não, mas ela já está numa pré-silábica, ela vai tendo um contato inicial. A criança tem condições de contar uma história, ela só não sabe reproduzir a escrita no papel, ela conta uma história e não tem a noção de começo, meio e fim, direita, esquerda, lateralidade. Hoje, eu tenho crianças com onze anos de idade que não têm esta noção, tudo isso é trabalhado na Educação Infantil. Antes, tinha a seguinte concepção: você não pode introduzir nada em relação à alfabetização, a uma criança na pré- escola, você só pode ensiná-la a brincar. A partir do momento que a gente fez a especialização, entendemos que a criança não é só brincadeira, ela aprende com a brincadeira, mas ela também pode desenvolver outras coisas, outras habilidades durante as brincadeiras, como pegar um lápis, como ela vai estar movimentando, coordenação motora fina e grossa, isto tudo auxilia. Então,

⁴ São os rabiscos, letras iniciais da criança, letra mal feita.

hoje, no primeiro ano, que era o antigo pré-primário, houve uma mudança de mentalidade em relação a isso. Nós, alfabetizadores, fazíamos assim, entre aspas, “alfabetizava escondido”, porque não era permitida pelas políticas públicas da época. Essa mudança veio pela LDB, porque antigamente não era Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), era creche; a creche dos anos de 1970 e até metade da década de 1980 ela era considerada uma assistência, porque os pais não tinham onde deixar seus filhos. A partir do momento em que houve essa alteração, que você tem que estar instruindo a criança já desde pequena a agir como um ser, um ser incompleto, vamos assim dizer, houve essa mudança.

Quando entrei na coordenação, eu tinha praticamente dezesseis anos de CAIC. Não quis assumir esse compromisso antes, pois meus filhos estavam na faculdade e gostaria de ter mais tempo para eles. Depois, decidi fazer a inscrição, entreguei o meu plano de coordenação e fui eleita. Entrei no fim de 2009 e, nesta ocasião, havia uma pressão política, teve também um período de instabilidade emocional dos professores que estavam descontentes com a parte da coordenação e direção. Tinha contato com eles, pois substituí como PEB II. Não me interessei em prestar concurso para PEB II, pois gosto de ensinar os menores. Os professores e a equipe gestora me acolheram muito bem, tiveram alguns que ficaram meio receosos, mas com o tempo fui conquistando o meu espaço e pedia a colaboração dos professores. Coordenava oitocentas crianças e na faixa de trinta professores efetivos PEB II, fora, também, os contratados e os substitutos. A equipe era formada por mim, diretor e vice e pela coordenadora PEB I. Criei vários amigos e vínculos que me ajudaram. Na ausência dos gestores, assumia a responsabilidade pela escola; então, para funcionar, você tem que ter uma equipe, uma união. Então, sentavam as quatro para discutir projetos, orientávamos e dávamos suporte para os professores; trabalhava com indisciplina de alunos, auxiliando os nossos professores com o Sistema de Avaliação do Ensino Municipal de Catanduva (SARENCA); auxiliava os professores novatos em sala de aula, tentando sanar suas dúvidas; atuava com as dificuldades dos alunos e atividades diversificadas, material pedagógico que chegava às escolas; enfim, era um trabalho mais voltado para a parte pedagógica. Encaminhávamos os alunos com dificuldades motoras, visual, psicológica para os profissionais da área. Fazíamos as provas baseadas em distratores e descritores: os descritores são as habilidades e competências cobradas na Prova Brasil, enquanto um distrator é quando você dá uma introdução, um suporte, não é aquela pergunta seca, é quando introduzimos contextos. Auxiliava o professor no laboratório de informática, tinha as HC que você faz em grupo ou quando você faz individualmente. Trabalhei três anos e meio, eu saí porque a filha estava com um problema sério de saúde. Tenho saudades da coordenação e têm coisas que o professor

não imagina que aconteçam. Penso em voltar novamente, foi válida a experiência, pois conheci o lado burocrático também.

As dificuldades acontecem o dia todo em sala de aula, principalmente com a realidade de meus alunos. Às vezes, eles não têm orientações e formação de uma família bem estruturada, então busco este olhar diferenciado para eles. Eles me procuram quando estão com dificuldades e me sinto realizada por, pelo menos, tentar ajudar, mas é difícil. O que me ajuda muito ter esse trabalho é a minha religião, evangélica. Ela me dá um suporte para trabalhar com o público e em me adaptar facilmente a certas situações. Tenho outra visão, uma responsabilidade, mas não tanto quanto, você está além do púlpito e quando eu estou além púlpito, se eu não estiver em harmonia, eu não vou passar confiança, eu não vou te passar segurança, eu não vou te passar uma verdade. Então, para mim, para estar pregando, falando da palavra de Deus, eu tenho que ter uma vida em retidão, não só na igreja, mas, sobretudo em meu trabalho.

Estou há bastante tempo na escola, eu vi aquele bairro se formar, às vezes sou convidada a pregar em igrejas do bairro e isto trouxe os pais, os alunos, os avós, eles têm uma confiança muito grande em mim, é uma questão de orientação, tem que ser por amor e não força e dor.

As políticas públicas são subjetivas, porque no papel, na teoria, é tudo belo e maravilhoso, mas de certa forma é preciso renovar a formação de professores, pois hoje recebemos os recém-formados que não sabem preencher uma caderneta, escrever na lousa, não havia separação de escrita na lousa, então a gente percebe que o professor não tem vivência e prática nenhuma de sala de aula. O estágio deve ser realmente supervisionado, pois ele é a única porta de entrada para os alunos terem uma noção da realidade escolar. Isto é preocupante, porque os nossos jovens estão se formando, muitos saem com pouca bagagem da faculdade e acabam com esforços aprendendo no dia a dia, mas têm professores também que dizem: “Ah, está tudo bem, está tudo muito bom, a vida é bela e maravilhosa”, mas, infelizmente, não é assim. Nós temos problemas, os problemas não podem ser deixados de lado, eles têm que ser solucionados, não é tudo “sem lenço e sem documento”.

Hoje em dia, você tem que ver que a tua ação como ser humano, a tua formação como docente, vai interferir na vida de muita gente, de outras pessoas, que também interferiram na sua, porque é ação e reação. Se você planta uma boa semente, rega e zela por ela, você vai ter uma boa colheita. Eu vejo que a nossa colheita está doente, é uma colheita que não é boa, você aproveita trinta por cento, mas e os outros setenta? Tem alguma coisa que prejudicou.

O nosso país é um país de analfabetos funcionais e isto é preocupante, porque, se você é um professor, você diz que você vai alfabetizar, mas que alfabetização foi esta até agora? Se os cidadãos só sabem ler e escrever o nome e que muitas vezes eles não conseguem interpretar o que leu e escreveu, isso é uma realidade de muito tempo do nosso país. Atualmente, quando se fala sobre as mudanças e as reformas políticas, a gente se preocupa muito, pois, há a comparação da nossa realidade escolar com a de outros países. Isto para nós é uma irrerealidade, a questão do currículo e das avaliações, eu analiso o meu aluno só pela prova que ele fez, só por aquilo que ele acertou e se, por exemplo, o aluno olhar na prova do outro aluno, quem me garante que eu sei? A análise de um aluno tem que ser feita dia a dia, minuto a minuto, segundo a segundo. Então, eles pegam outras vivências, outras experiências e implantam no Brasil, que é totalmente diferente. Saiu o novo IDEB e querem comparar o Brasil com outros países e, além de tudo, os asiáticos. No Japão, o professor é a autoridade máxima, o imperador se curva diante dele. Agora, nós pegamos uma política pública de outro país, de outra vivência, de outra situação e cultura. Como você aplica aqui, onde a desigualdade social é gigantesca? Todos falam que o Brasil é um país de todas as raças, mas para mim não é uma raça definida, é uma raça de todas as cores e de todos os países, mas não temos uma identidade própria, isto é a minha concepção. Nós temos boa vontade, nós temos brilho em situações, porque eu acho que o brasileiro tem um gingado muito grande pra estar driblando situações e arrumando soluções.

Pretendo fazer uma faculdade de Teologia, eu quero estar me especializando nesta área, já tenho certo conhecimento de Teologia através de estudos e livros. Mas eu quero um diploma, porque a sociedade valoriza muito o papel e não propriamente o conhecimento que você tem. O meu pai era eletricitista e, antes dele falecer, o arquiteto e o engenheiro do Clube de Tênis de Novo Horizonte foi procurá-lo no leito do hospital. Ele estudou até a quarta série e eles não conseguiam desvendar o traçado que o meu pai fez nos fios elétricos, porque os fios eram todos embutidos. Meu pai estava quase morrendo, a diretoria do Clube pegou todos os engenheiros e arquitetos foram ao hospital para que o meu pai pudesse explicar para eles detalhadamente o que ele tinha feito, porque se não o Gigantesco, que é um dos maiores clubes de Novo Horizonte, teria que ser todo quebrado, eles tinham passado meses até conseguirem entender o que foi realizado na parte de elétrica, há vinte e quatro anos atrás. Os arquitetos e engenheiros, com toda a formação acadêmica em nível superior, não conseguiram entender o que o meu pai fez com a quarta série, isto é difícil.

A gente tem esperança que as coisas vão melhorar, vão se aprimorar. A gente tem que ter sempre isso em mente, de que vai melhorar, amanhã sempre será um dia melhor como

dizem: “O choro dura à noite, mas o sorriso dura uma vida”. A gente tem que ter fé, sempre além, porque, com esta minha vivência evangélica, eu aprendi que soldado covarde no caminho volta; Cristo, ele quer soldados valentes para caminhar sempre em frente, sem olhar para a esquerda, sem olhar para a direita, somente para o centro, para o teu objetivo. Quero voltar novamente para a Itália em 2014 e, surgindo cursos, vou fazendo; desligar de tudo eu não vou, jamais, a gente tem que ficar atualizando. Faltam três anos para eu me aposentar, eu digo que vou até parar, mas eu não sei. Se parar, pretendo fazer cursos profissionalizantes tanto é que já estou no curso de pintura.

2.2.8) Profa. Adriana Cristina Pinheiro Félix

Então, as famílias não conseguem entender o que de fato se perde ou se ganha na escola, a escola está muito perdida, ela está à deriva e eu acredito que isto é consequência da má formação dos professores. É uma profissão totalmente desprivilegiada, não tem condições de trabalho, não tem condições de formação, como que vai dar uma boa formação para essas crianças?



Fonte: Foto cedida pela colaboradora

Estudou na primeira turma do CEFAM de São José do Rio Preto e tem formação em Letras pela Unesp/São José do Rio Preto, mestrado em Educação e doutorado inconcluído em Educação pela Unicamp. Trabalhou como coordenadora do Curso Normal Superior e Pedagogia na Faculdade Ceres (FACERES). Foi professora durante quinze anos na prefeitura municipal de São José do Rio Preto, onde atualmente é gestora da Escola Municipal “Zumbi dos Palmares”. Entrei em contato com a professora Adriana por intermédio da professora Adriana de Bortoli da cidade de São José do Rio Preto. A entrevista foi realizada na casa da colaboradora em São José do Rio Preto, em 10 de dezembro de 2013 às 19h30, com duração de uma hora e quarenta e cinco minutos.

Eu me chamo Adriana Cristina Pinheiro Félix, tenho dois filhos, me considero nordestina e isto é uma honra para mim, mas nasci em vinte e sete de maio de 1971 na cidade de São José do Rio Preto/SP. Sou brasileira e a minha descendência é africana e índia. Atualmente, sou gestora de uma escola municipal que se chama Zumbi dos Palmares, onde cultivamos a cultura africana. Tenho a assessoria de uma pesquisadora de cultura africana da

UFSCar, ela me ajuda na formação dos professores para que possamos dar formação específica para eles.

A minha família veio fugida da seca do Ceará, em 1970, para o Paraná, onde minha mãe engravidou de mim. Meu pai adoeceu e nós viemos para São José do Rio Preto porque meu pai tinha família aqui. Quando chegamos à cidade, meu pai morreu quando eu tinha nove meses e a gente ficou morando de favor na casa de um tio dele, que, depois de dois anos, morreu também. A minha mãe ficou sozinha para criar duas filhas, na década de 1970 não tinha creche e foi uma fase complicada para ela. Minha mãe sempre trabalhou, eu fui criada pela minha irmã mais velha com o apoio da minha avó. A minha avó era especial e deficiente físico também, a idade mental dela com certeza não correspondia à cronológica, nunca foi identificado, diagnosticado, porque naquela época, no Ceará, não tinha condições suficientes. Ela morava com a gente também, ela veio no “pau de arara” e foi muito interessante porque eu cresci só com criança, porque a minha irmã era seis anos mais velha do que eu, a minha vó não tinha juízo, então foi uma infância muito boa, muito divertida, só que muito pobre, por isso eu tive que trabalhar muito cedo.

Com quatorze anos, fui convidada a trabalhar no escritório de uma indústria de implementos rodoviários – FACCHINI, que estava em expansão. Eles estavam iniciando o departamento jurídico e ia oferecer bolsas de estudos para os funcionários, então seria uma oportunidade naquele momento de eu obter recurso financeiro para fazer o curso de Direito. Era pobre e não tinha condições de pagar a faculdade, então era uma grande chance para mim e, neste momento, surgiu o CEFAM. A minha mãe era manicure da esposa do Dr. Benedito, mas ele não era doutor, ela assim o chamava pela atenção, até pela questão de status mesmo, eles eram muito ricos e ele era da gestão da Secretaria da Educação. A minha mãe ficou sabendo deste concurso e o grande sonho da minha vida era poder estudar o dia todo, só que precisava trabalhar. Então, se não fosse a bolsa do CEFAM, eu não poderia ter estudado. Mesmo com a bolsa, eu andava a pé, porque morava na rua São Jorge e ia a pé até o Eldorado, pegava um ônibus, descia no São Judas Tadeu e ia a pé até o Cristo Rei, porque era um jeito de economizar o transporte. Levava marmita, porque a merenda que era servida era de péssima qualidade, era sempre macarrão com salsicha. Nós ficávamos o dia todo e eu realmente precisava da bolsa de estudos para me manter e ajudar em casa. Era pouco, mas precisavam da minha ajuda, pois não podiam me bancar. Eu sempre tive vontade de ser professora, mas eu não tinha condições de estudar e trabalhar e os cursos de Magistério eram diurnos, então pra mim realmente o CEFAM fez muita diferença, porque a chance que eu

tinha para fazer faculdade era na área jurídica, então provavelmente eu seria advogada, se não fosse o CEFAM.

Eu sempre fui realmente muito dedicada, gostava de estudar, sempre abracei as responsabilidades. Eu pedi demissão do trabalho, o que eles acharam uma loucura naquela época, porque tem muito mais *status* ser advogada do que ser professora. O CEFAM foi realmente um divisor de águas; eu fiz CEFAM, fiz Letras na Unesp de Rio Preto, fiz mestrado e doutorado inconcluído na Unicamp, tenho uma especialização também, mas, de essas formações, o que mais me marcou foi a do CEFAM. É uma constatação que fica até contraditória, pois o CEFAM era uma formação em nível médio e de repente você está dizendo que fez mais diferença do que o doutorado na Unicamp? Sim, fez mais diferença talvez pela idade, pela liberdade que a gente tinha, eu nunca tinha tido a liberdade de escolher o que estudar e no CEFAM nós tínhamos, pelo menos no CEFAM de Rio Preto foi assim: uma experiência única.

O que hoje muitas escolas buscam, o que muitas metodologias buscam foi o que nós vivemos na década de 1990. Por exemplo, a minha primeira matéria de Didática no primeiro ano do CEFAM, eu estudei Paulo Freire, o primeiro livro que a gente usou foi “O cuidar da escola”, então nós tínhamos uma base muito boa de formação em todas as áreas do conhecimento e os professores trabalhavam com projetos. Várias vezes eu tive aula com três professores dentro da sala; para gente discutir determinado assunto, a gente precisava da contribuição do professor de História, Matemática, eu me lembro do meu professor de Matemática. Se você me perguntar quem foi o melhor professor, eu já vou dizer para você que foi a professora de Matemática, a dona Mirtes Abdelnur. Uma aula que foi fantástica, que eu me lembro da voz delas até hoje, foi uma análise do trabalho que a professora de Português, Eli Burner Guerra, havia pedido. Ela era pesquisadora e fazia doutorado na Unesp, ela tinha um trabalho muito bacana, que inclusive está registrado no doutorado dela. Tem um texto na tese dela, que nós demos entrevista para a TV Cultura. Eles foram nos entrevistar pelos trabalhos que fazíamos, dentre eles, poesias, cartazes, ilustração dos textos e espalhávamos pelos mercados do bairro onde estudávamos.

O CEFAM não tinha prédio específico. No primeiro ano, foi na Escola Estadual Monsenhor Gonçalves, depois foi para a Escola Técnica Estadual de São Paulo (ETEC) Philadelpho Gouvea Netto por um ano e os dois últimos anos para um prédio emprestado que era a Escola Estadual Michel Pedro Sawaya no bairro do Cristo Rei. Nos primeiros anos, eu ia a pé para economizar, porque eu morava na rua São Jorge, eram quarenta minutos de

caminhada e aproveitava para fazer atividade física. Quando foi para o Cristo Rei, eu precisei fazer a combinação de transporte urbano.

A professora Eli estava trabalhando uma proposta que era um diálogo entre o livro de Literatura “O Retrato de Dorian Gray” e o poema “O Retrato” de Cecília Meireles, entre outros textos que não me marcaram tanto quanto esses dois. A professora Mirtes estava trabalhando com a gente o conteúdo de “Simetria”, alguém percebeu alguma coisa e o outro foi completando, porque a gente trabalhava coletivamente, as análises também eram coletivas. Então, eu me lembro de ter feito uma interpretação no caderno e a Eli chamou a atenção e, quando ela chamou a atenção na interpretação que eu tinha feito com algumas outras contribuições, a gente conseguiu identificar uma construção de simetria; em seguida, a Mirtes entrou na sala para falar sobre simetria pontual e axial, aí, assim, já entrou a professora de Psicologia que era a Cidinha. As professoras de Português e Matemática estavam na aula e era muito bacana porque elas ouviam o que a gente dizia, e em geral os professores conversavam entre eles também. Então, era muito recorrente essa prática nas aulas e as aulas eram de período integral de segunda a quinta. Na sexta-feira, nós tínhamos aula até o meio-dia e a parte da tarde era de livre pesquisa.

Nas sextas-feiras, o aluno representante de sala não ia embora, ele ficava na escola para a reunião de preparo da semana seguinte. Então, os professores discutiam os projetos e avaliavam como tinha sido a semana de trabalho e nós opinávamos. Eu era representante de sala, até tenho um sentimento muito grande de não ter conseguido defender o suficiente uma colega que foi reprovada porque ela não conseguia acompanhar, o estudo era realmente muito forte e muito puxado, eu estudava o dia todo e chegava em casa à noite e ainda ia estudar. Era muita novidade, informação, muita ciência e minha amiga não conseguiu acompanhar as aulas. Como eu participava das reuniões e nas avaliações os professores diziam da dificuldade que ela estava tendo, a gente a levava para dormir em casa, dava aula particular e a gente não conseguiu resgatar. O pior pra mim nesta história foi ela achar que ela não ia dar conta, isso foi mais difícil e aí ela foi reprovada...

E depois, quando chegou a progressão continuada, porque eu sou de um tempo que reprovava e eu vivi a progressão como professora, eu pensei tanto na Mônica. Quando chegou esta possibilidade do aluno caminhar apesar das dificuldades que ele tem, eu pensei tanto na Mônica, pois à época não tinha esta oportunidade. Então, o CEFAM ele teve este espaço não só político do ponto de vista do pensamento de poder, mas político até num espaço de poder, de dividir com o aluno as preocupações pedagógicas e em entender o funcionamento das escolas e salas de aula e estrutura do sistema. Então, nós vivemos isso na década de 1990, em

que as pessoas pouco falavam. Nós recebemos o Paulo Freire no auditório da nossa escola, o Paulo Freire esteve em Rio Preto e fez questão de visitar o CEFAM e eu o conheci pessoalmente. Então, quem foram os professores do CEFAM: Mirtes Abdelnur, um gênio da Matemática, uma magna da didática, depois do CEFAM ela foi fazer mestrado; Eli Guerra defendendo doutorado na década de 1990 como professora da rede pública, nós não tínhamos doutores na Unesp dando aula e nós tínhamos uma professora doutoranda dentro do CEFAM, efetiva no Estado; Reinaldo Amaral de Geografia, um dos maiores intelectuais que eu conheci, ele era muito interessante, pois se coçava muito, era muito peludo, então eu me lembro muito dele assim se coçando e, quando a gente tinha alguma colocação muito inteligente, ele surtava, se coçava numa velocidade (risos) e era muito engraçado. A gente fazia muitas visitas à biblioteca pelo pouco tempo que nós tínhamos livre; se o professor estivesse na biblioteca, tinha uma galera de alunos com ele, porque ele dava muita dica de livros para a gente ler e me indicou um livro que me marcou muito, que foi “As botas do diabo”, do Kurt Falkenburger, que fala da construção da Ferrovia Madeira Mamoré. Então, era muito bacana porque os professores eram seus amigos, eles sabiam da vida da gente e a gente frequentava a casa deles também. Na casa do Reinaldo, a gente fazia sarau, conhecia as filhas e a esposa dele, então ele abria a casa dele para a gente ouvir música de qualidade.

Nós fizemos um hino¹ para o CEFAM e era muito lindo, porque ele realmente traduzia a vivência do CEFAM. Nós começamos a dormir uns na casa dos outros para estudar à noite, tivemos uma professora de História fantástica, Elizabeth. A Beth passou aquele disquinho do Joãozinho Trinta, que o samba era “Liberdade, liberdade, abre as asas sobre nós, e que a voz da igualdade seja sempre a nossa voz”... Nós fizemos outro trabalho multidisciplinar; aliás, todos os trabalhos eram integrados no CEFAM. Quando a gente não conseguia que o conteúdo se encaixasse, nós estudávamos à tarde como matéria. Neste trabalho de História, a gente fez a análise dessa música. A professora constituiu um júri e eu tinha que defender que a música era crítica, porque a música estava sendo acusada de não contribuir pra a formação crítica das pessoas, que ela trazia uma conformação de uma história que não era uma história verdadeira, então eu tinha que defender o Joãozinho Trinta. A minha linha de argumentação foi a da ironia, porque a gente estava saindo de um período de ditadura, de repressão. Tinha o advogado de ambas as partes, de defesa e acusação, tinha júri, juiz e a gente tinha um grupo para ajudar a organizar. Cada segmento era organizado por um grupo, então a gente se reunia

¹ A letra e música do hino estão em anexo 7.2.

muito, porque realmente tinham muitos trabalhos para fazer e nós tínhamos aula, era pouco tempo que tínhamos para nos preparar na escola.

Nós tínhamos matérias pedagógicas desde o primeiro ano, eu não sei se era estrutura de todos os CEFAM, até eu peguei a minha pasta de documentos para ver as matérias no histórico escolar, mas só encontrei o histórico da faculdade. Seria bacana saber se era uma grade fixa para todos os CEFAM. Desde o primeiro ano, os professores eram muito politizados e nós tínhamos um grêmio estudantil que se chamava “Quatro de abril”, que foi a data da inauguração do CEFAM em Rio Preto. Me marcou a data por conta disso e, na hora de colocarmos o nome, decidimos por este. Achava muito bacana as assembleias, juntavam as quatro salas e como a gente começou a frequentar muito os espaços de greve do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), porque a Mirtes era a presidente da APEOESP e era um barato, porque a gente ia pra escola quando tinha greve, os professores iam conversar com outros professores e nós do grêmio íamos conversar com os alunos. Então, a mesma conscientização que nós tínhamos, nós queríamos passar para os alunos pra que eles apoiassem a greve dos professores também. Nós passamos a frequentar os congressos e levamos esta maturidade para dentro do CEFAM. Nós tínhamos cartão de votação; então, sempre quando tinha uma proposta, a gente votava, era o mesmo encaminhamento que tinha nas assembleias da própria APEOESP. O cartão vermelho era para auxiliar na contagem dos votos. Cada membro tinha um cartão, então falava: “Quem vota em tal proposta?”. Ao invés de levantar a mão, se erguia o cartão e, quando terminava, devolvia os cartões e guardávamos.

Com tudo isso que a gente viu, estudou e viveu, a gente quis fazer uma música, que é o hino do CEFAM. Nós fizemos letra e melodia, estávamos na casa do Adevaire um dia à noite, apesar da letra não ter sido feita toda no mesmo momento, eu me lembro deste dia específico, estávamos eu, a Margarida, o Adevaire, não tenho certeza se a Luciana Ananias...

A Adriana Dias fez a música, a Margarida, o Adevaire e eu participamos mais da composição da letra e os professores que inspiraram diretamente esta música foram a Mirtes e o de Geografia, o Reinaldo. Foi um hino que nós fizemos para todos, mas os maiores ícones que nós tínhamos era a Mirtes, não só pela questão política, mas pelo empenho. Ela ficava em pé em cima da mesa para dar aula (risos), ela dava uns gritos, ela virava os olhos e ela dava uns trabalhos fantásticos, fantásticos. Pra você ter ideia, até hoje quantas vezes eu não sei o que fazer, eu penso: “O que a Mirtes faria?”. Ela é a minha referência, é o maior nome que eu tenho para te dizer de referência de educadores, tanto que a primeira oportunidade que eu tive

como gestora de universidade foi contratá-la. Assim que eu assumi a gestão, eu fiz questão de procurá-la e saber onde ela estava, pois havia perdido o contato com ela.

Assim que eu assumi a gestão de uma faculdade, eu ia dar continuidade na contratação dos professores, a minha equipe não estava formada, eu fui buscar os melhores professores, busquei a Adriana Dias para trabalhar com Estrutura e Funcionamento da escola, fui buscar a Mirtes para dar aula de Matemática e acabei sendo a coordenadora dela, foi uma honra enorme.

Os professores do CEFAM eram avaliados, só que, com as greves, nós começamos a incomodar demais. Nós participávamos das discussões e das greves, a minha mãe me deixava viajar e, depois que eu tive os meus filhos, eu falei: “Mãe, como você deixava a gente viajar? A gente corria da cavalaria em São Paulo nas greves”. Muitos professores que viajavam de ônibus custeado pela APEOESP chegavam a São Paulo, iam fazer compra na rua 25 de março e nós ficávamos reivindicando a questão salarial e qualidade de trabalho. Na verdade, o que me marcou muito foi o que nós vivemos, as propostas eu já não me lembro tanto. Com isso, nós passamos a ter muito contato com o pessoal do Estado, com os diretores e isto atrapalhou muito, porque eu não conseguia abrir sede depois quando eu me formei. Éramos as baderneiras do CEFAM, mas, assim, teve uma vantagem também, pois as escolas particulares procuravam os que eram formados no CEFAM.

Em janeiro de 1992, iniciei no trabalho, eu não tive férias. Aliás, eu comecei em dezembro fazendo alguns trabalhos (bicos) e, assim que terminou o CEFAM, a dona de escola ligou no CEFAM para pedir indicação e o inspetor me indicou. Ao chegar na escola para levar o currículo, ela me perguntou quando eu poderia começar, eu disse: “Agora” e já fiquei trabalhando. A escola se chamava República de Educação Infantil “Porto Seguro”, hoje não existe mais. Quando deixei as minhas aulas, coloquei outra colega do CEFAM em meu lugar. Trabalhei nesta escola por seis meses, porque eu passei na Unesp, todos nós passamos em universidades públicas sem cursinho pré-vestibular, todos nós assim, nós que éramos do grêmio chegamos muito longe por conta da formação do CEFAM: a Iara é professora na Unicamp, o Adevaire é professor em Londrina, a Margarida é professora universitária, eu não sou professora universitária por opção, a Adriana Dias não é professora universitária por opção, então é um pessoal que não tem como negar: foi influência do CEFAM, o exemplo, a motivação e a oportunidade fez toda a diferença.

Então, por conta das greves nós ficamos muito conhecidas. Só para fechar a questão da escola que estava trabalhando, porque em seis meses passei na Unesp e fui fazer Letras. Na verdade, eu adorava Matemática, mas eu queria ser alfabetizadora, eu me sentia muito

confortável em Matemática e uma colega do CEFAM também. Preenchi o “x” na hora de entregar o papel, porque eram duas áreas que adorava e não me arrependo pela minha opção. No curso noturno só tinha Letras/Francês, eu preferia Francês, mas a professora de Francês foi mal educada comigo, eu tinha feito a escolha e já estava no segundo ano, pois tínhamos o primeiro ano em comum. Eu não admito um educador mal educado, não pretendia lecionar língua estrangeira, cursava porque fazia parte da grade. Fui conversar com a professora de Italiano, expliquei para ela o que havia acontecido e que gostaria de voltar para o curso dela. Não era mais prazo, mas eu era professora na Unesp no Centro de Convivência Infantil (CCI) “Bagunça Feliz” e era uma mãe de aluno meu que cuidava do departamento e acabei conseguindo a transferência. Saí da escola Porto Seguro, porque passei no vestibular da Unesp e, como eu fazia o curso noturno, fui convidada a dar aula no CCI que era para os filhos dos funcionários da Unesp. Era uma creche que se transformou em pré-escola. A preferência para trabalhar no CCI era para alunos da Unesp, porque nós tínhamos bolsa de iniciação para pesquisa dentro do CCI. Trabalhava neste local de manhã e à tarde e fazia faculdade à noite. Trabalhei no CCI por dois anos esperando sair concurso público em Rio Preto.

Demorou muito para sair concurso e, quando abriu a Cooperativa de Ensino Albert Sabin (COOPEC), eu participei do processo seletivo, pois era o mesmo salário do CCI para meio período. Como ia me casar, fui para a COOPEC e fiquei por seis meses como apoio pedagógico e, no ano seguinte, iniciei no Ensino Fundamental. Neste período, saiu o concurso para a prefeitura municipal de São José do Rio Preto e fiquei bem classificada. Entrei na Prefeitura em 1997. Então, de 1991 a 1996 trabalhei na rede particular, porque no Estado ninguém abria sede para as “Cefanetes”, mas nós demos muito trabalho mesmo, eles tinham razão, a gente fazia piquete em porta de escola para os alunos, grêmio, para os professores, então qual era a mentalidade que nós tínhamos de aceitação da Diretora de Ensino, nós éramos *personas não gratas* e assim foi o CEFAM, o primeiro, o segundo ano, quando a gente estava transitando para o terceiro, começou a pipocar, começou a ter muitos problemas políticos, mudança de metodologia e começaram a tirar os nossos professores.

Não sei bem como eles conseguiram tirar. Lembro que cheguei a passar três dias na porta da sala da dona Valentina que era a Dirigente Regional para protocolar documento, pedindo para não tirar os professores do CEFAM. Teve uma situação muito complicada, pois eu tive que depor, os professores foram processados e acusados de subversão. Era finzinho de Ditadura; como eles não podiam usar isso, eles diziam que os professores estimulavam a gente negativamente e quando, na verdade, a professora Mirtes falava justamente o contrário. Mas, como eles conversavam abertamente sobre tudo, pegaram um pouco por este lado, então

a gente teve que depor e, inclusive para defendê-los, eu fui a convite do advogado de defesa da dona Mirtes. Foi uma situação vexatória e muito desconfortável no terceiro ano, pois você vê aqueles professores que eram os seus ídolos, acusados de coisas e a gente não podia fazer nada. Fizemos um hino para eles e eles foram retirados e os outros professores que vieram não tinham a mesma ideologia dos primeiros. Hoje, com a maturidade que eu tenho, acho que a gente foi muito cruel com alguns deles, mas alguns, nós fomos até generosos demais, porque, para quem teve o primeiro contato com o mundo da Didática com o Paulo Freire no primeiro ano e a minha última prova de Didática foi fazer flor de papel crepom, era inaceitável essa situação. Alguns amigos saíram do CEFAM, eles não aceitaram a situação, a Adriana Dias e a Margarida batiam de frente, eu fiz greve branca, eu fazia tricô nas aulas, pois não podia perder a bolsa de estudos. Eu não podia abandonar o salário e ir para outra escola, eu tive que administrar tudo isso...

Foi muito interessante. Hoje, com a maturidade que eu tenho, vejo que o CEFAM foi a melhor coisa, a minha turma recebeu o melhor curso que nós podíamos, dois anos e meio de “como ser” e um ano e meio de “como não ser”. Tinha professor que fazia tricô durante a aula e chamava a diretora. Eles tinham medo da gente e isto era uma delícia, porque realmente nós tínhamos mais sustentação teórica do que eles, então ocorreram muitos embates nas aulas. A primeira coordenadora foi a Natalina, ela começou quando era Projeto, ela era maravilhosa. Depois da Natalina, nós tivemos a Elaine Munia, a melhor pessoa que eu já conheci na minha vida. Quando começou aquela situação, tiraram a Elaine e colocaram a Ana Maria do Prado Scotti, com quem eu tive altos embates. Felizmente, muitos anos depois, a Ana Maria prestou o concurso e nós fomos colegas de trabalho na escola municipal Rolemberg Sampaio. Quando ela entrou na escola, eu fui muito vingativa, não vou mentir, e eu já era da casa, aí eu judiei um pouco dela.

Acredito que não tinha como ela desenvolver um bom trabalho no CEFAM, porque ela representava o poder, para mim ela representava quem tirou os meus professores, então a hora em que eu a vi, eu falei: “Não acredito que esta bruxa vai vir trabalhar comigo!”. Ela sempre foi muito respeitosa. Depois de ter vivido com ela em outra condição, consegui entender algumas coisas que eu vivi naquela época, só que, com os olhos de uma adolescente que teve seus professores amados e queridos retirados e no lugar deles colocaram professores medíocres dando aula, o que eu podia fazer? Rebelde, não tinha opção. Mais tarde, quando a gente se encontrou e eu já era mulher formada, mãe, professora, no início eu não conversava com ela, eu não queria ser amiga dela, mas eu comecei a ver como ela trabalhava com as crianças, uma professora fantástica e foi ótimo que eu tive a oportunidade de me desculpar de

algumas coisas que eu disse para ela na época do CEFAM. Uma das coisas que eu não me desculpo, porque é verdade, e ela também teve que me dizer, eu estava fazendo tricô em uma aula, daí ela me disse: “Adriana, você sempre foi uma liderança na escola”, aquele discurso de coordenador... Então, ela me disse isso e eu olhei para ela e falei assim: “O dia que o CEFAM voltar a ser formação de professor, volto a estudar. Enquanto for curso de espera marido, eu vou aprender dotes, porque eu não sei bordar, como que eu vou casar?”. Eu já era noiva e foi a forma que eu tinha de sobreviver àquela situação. Outra coisa que me incomodava muito era que os professores achavam que tinha que ensinar a gente a dar aula, dando aula pra gente como se a gente fosse criança, isto era desesperador. Tinha uma figura que nem vou falar o nome dela, a gente fazia coqueiro na sala de aula, ela não sabia nem falar o português, a gente colocava as carteiras no fundo da sala. Foi quando eu acabei me ligando às outras pessoas que eram bons alunos, mas não tinham tanto comprometimento político como os outros.

Teve um dia, numa aula, a figura disse pra mim: “Você aí, o coqueirinho”. Na verdade, a gente não fazia o coqueirinho, porque, como estava muito calor, eu prendia o cabelo no alto e ele arrepiou, eu não sei se ela não sabia o meu nome, ela me chamou: “Você aí, de coqueirinho, que não está prestando a atenção, faz o favor de fazer certo aqui na lousa então, já que você é boa”. Mexeu comigo! Eu peguei o giz e falei: “É pra fazer certo?”. Ela disse: “É, é”. Eu falei: “A senhora quer a lousa inteira certa?”. Ela disse: “Quero”. Eu fui apagando os erros de português, de pontuação, de vírgula, porque eu sempre fui muito boa de português, eu corriji todo o texto que ela havia colocado para o azar dela. Ela estava dando Metodologia de Ciências que também é uma área que eu gosto e eu realmente estudava bastante, eu fiz tudo o que ela me pediu, depois da correção eu perguntei: “É para corrigir o português que a senhora fala também ou só o escrito?” Joguei o giz na lousa, voltei a sentar na minha carteira e, depois daquela história do coqueirinho, eu passei a carregar direto um laço de cabelo: toda a vez que ela entrava para dar aula, eu erguia o cabelo, então o coqueirinho acabou virando uma demarcação de território, de poder político. No dia da formatura, na hora em que estava indo embora, ela parou para mim e falou assim: “Olha, apesar de tudo, eu desejo que você dê certo na escola, viu?!” Eu falei: “Ah, muito obrigada e eu desejo que você seja uma ótima professora, eu desejo que a senhora seja uma pessoa mais estudiosa, porque a senhora precisa estudar muito”. Então, a gente teve alguns desafetos, sabe? Não dava pra não ter...

Teve uma professora que acabei ficando com vergonha (risos), ela era bacana, gente boa, mas não tinha preparo nenhum, porque, como a gente dava muito trabalho, ninguém quis dar aula para gente, enfim pegaram os professores que sobraram. Esta professora gritava na

sala, ela reconhecia que a gente sabia mais do que ela, então ela pedia pra gente dar matéria. Uma vez, a gente combinou: ela gostaria de desenvolver os trabalhos que a gente desenvolvia com os outros professores, que juntavam todas as matérias, mas ela dizia que não sabia como fazer os trabalhos: enfim, a adotamos. Depois, a gente acabou tendo no espaço da aula dela um tempo para a gente, a gente fez uma festa multidisciplinar e dividimos o serviço com a turma, então a gente reviveu um pouco da era do CEFAM dos primeiros anos.

Prestei o concurso da prefeitura municipal de São José do Rio Preto. Eram vinte vagas, eu fui a segunda a escolher e empatei na pontuação. Foram mais de mil pessoas prestando o concurso, há muitos anos não tinha concurso na cidade e, com o processo de municipalização, abriram novas vagas. Teve a primeira classificada e depois empatamos em cinco pessoas na pontuação. Das cinco, acho que tinha duas na minha frente pelo critério de idade, mas elas não foram e eu fui a segunda a ser chamada dentro de um auditório lotado no Centro Universitário do Norte Paulista (UNORP). O concurso ia ser cancelado, não era certeza que ia assumir, então, assim, eu estava na COOPEC um período e eu assumi o concurso para não perder a minha vaga, porque se o concurso fosse validado eu já havia assumido. Enfim, o concurso foi validado, fiquei efetiva nele até fevereiro de 2012, pois depois eu assumi este de coordenação. Eu fui docente durante quinze anos e só me afastei para fazer o mestrado e, como eles não apoiam pesquisa, o período que eu fiz os créditos do doutorado também fiquei em sala de aula.

No dia em que assumi o concurso para docente, a hora que chamaram o meu nome e que eu levantei, a professora gritou assim: “Minha aluna! Minha aluna! Ai, que orgulho!!!” Eu disse: “Oi, professora”. O auditório estava abarrotado porque quem não estivesse no momento para assumir perderia a vaga. Eu achei tão bonito da parte dela, acho que teria este orgulho também se fosse um aluno meu. Eu também fico tão orgulhosa, porque eu tenho alunas que hoje já estão defendendo doutorado, a pesquisadora que dá assessoria de cultura africana para a minha escola foi minha aluna de graduação, é então é uma honra sem precedentes, eu tenho um aluno que eu alfabetizei que já está terminando residência médica. Eu achei bonito da parte dela, mas ela foi uma das professoras que não contribuíram muito com a minha formação.

Eu terminei o CEFAM e não queria parar de estudar, a única chance que eu tinha era em universidade pública, porque eu não tinha dinheiro para pagar faculdade e não estava estabelecida como professora. Prestei a Unesp, mas em dúvida entre Letras ou Matemática, porque era realmente duas paixões. Na hora de entregar o papel, eu optei por Letras, fui muito feliz, porque eu queria alfabetizar. Busquei no curso de Letras pressupostos que me

auxilhassem com a alfabetização, porque, mesmo tendo feito um bom curso de Magistério, eu não me sentia segura para alfabetizar, eu tinha muito medo de alfabetizar, eu ficava confortável com os meninos maiores, mas a alfabetização para mim era meio mágico. Fiz o curso, foi muito bacana e o meu projeto de vida era faculdade, um filho, mestrado, um filho e doutorado, só que esta história de ter filho é legal demais (risos), eu gostei demais, eu emendei os dois. Quando eu estava no CCI da Unesp, eu tive uma iniciação científica e a minha vida inteira eu trabalhei com projetos multidisciplinares, nunca trabalhei com disciplina estanque. Nunca trabalhei em escolas particulares que tinham material apostilado; somente no período que eu fiquei afastada para fazer o mestrado, fiquei como docente por apenas seis meses, eu não consegui me adaptar às propostas pedagógicas do Anglo. Meus filhos estudaram em cooperativas que têm propostas distintas de trabalho, não gosto de apostila, a minha formação não me permite trabalhar com material apostilado com as crianças, acho que para o Ensino Médio até é entendível por conta do vestibular.

Então, quando eu terminei o curso, eu achei que não era bem conhecendo a língua que ia me ajudar mais. Na graduação, então, eu tive a iniciação científica, tinha publicação com trabalhos na graduação, com projetos multidisciplinares, com experiência que eu tinha com as crianças tanto na pré-escola quanto no Ensino Fundamental. O meu primeiro projeto para o mestrado era pesquisar metodologias de ensino, só que eu cursei um semestre como aluna ouvinte com o professor Raul Martins que era mestre em Psicologia na Unesp de Marília, mas não era bem o que eu queria. Depois de um tempo, a minha professora orientadora da iniciação científica da Unesp tinha efetivado na Unicamp e, quando eu estava no CCI, a gente acabou ficando muito próxima. Ela me convidou para fazer mestrado, mas à época eu não tinha as crianças. Quando eu fui fazer o processo seletivo, entrei em contato com ela e falei do meu interesse, pois havia saído a determinação da LDB. Aliás, quando estávamos no CEFAM, na UNORP, o pessoal se reunia para discutir as propostas para a LDB, nós participamos, nós participávamos fazendo sugestões, inclusive um tema que, com certeza, não saiu de Rio Preto foram as deliberações para a formação de professores passarem às universidades.

O Normal Superior de certa forma, ele vem com a obrigatoriedade da LDB, que passou por uma discussão das pessoas que pensavam a educação em Rio Preto, então era aberta à comunidade e o CEFAM mandava os alunos. Foi muito complicado, porque o Ministério da Educação, eu tenho para mim que foi cartel, porque as universidades tinham Pedagogia e não queriam perder o pedaço do bolo, porque, com o advento do Normal Superior, a Pedagogia ia perder clientela, porque ia ficar só com a Gestão. O Normal Superior

só não habilitava para a gestão e a Pedagogia não habilitaria mais a sala de aula; então, pela proposta, tinha o Normal Superior na questão da Educação Infantil, Normal Superior com a habilitação para o Ensino Fundamental e Pedagogia para Gestão, só Gestão.

A FACERES tinha os três cursos, então o que aconteceu: a Pedagogia, ela tinha a questão da gestão escolar e de outros espaços, então, por exemplo, a gestão de ONG é empresarial e tem o enfoque para preparar um profissional que pudesse gerir as questões de relacionamento e aprendizagem em diversos espaços, esse era o perfil do egresso da Pedagogia que eu coordenei. Na FACERES, nós montamos a grade de uma forma que o nosso aluno faria aproveitamento de conteúdo e o aluno do Normal Superior Infantil fazendo mais um semestre do Fundamental teria a outra habilitação, eles teriam a monografia novamente; então, em quatro anos, ele teria o Normal Infantil, quatro anos e meio o Infantil e o Fundamental, e cinco anos Infantil, Fundamental e Gestão, só que as universidades que já tinham Pedagogia não queriam que isso acontecesse.

Esta questão da formação de professores, ela é complicadíssima, até tem um livro que, se você quiser, vale a pena ler que se chama “Quinhentos anos de educação no Brasil”. Ele foi organizado pelo Luciano Mendes de Faria Filho, ele é da Federal de Minas, se eu não me engano, maravilhoso, eu o conheço, a Eliana, a Marta Carvalho, são as minhas referências de mestrado e doutorado. Este livro é uma síntese de todas as teses de doutorado e de pós-doutorado desse pessoal que é *top* de pesquisa em História da Educação sobre a educação no Brasil. Então, tem a educação das mulheres no Brasil Colônia, tem a Rilda Ribeiro que é maravilhosa, as pesquisas e os textos dela são fantásticos. A minha biblioteca ainda não está organizada com a mudança, os livros estão encaixotados, mas este livro vai estar na escola, porque eu estou usando nas minhas HTPC. Eu usei muito este livro nos cursos de formação.

Então, tinha o Normal Superior e a Pedagogia, quem tinha feito o Normal fazia a Pedagogia. Nós do CEFAM temos habilitação só para o Fundamental e não para o Infantil. Quando sai a orientação da Secretaria Municipal da Educação para atribuição de sala, que vem professor transferido para a escola onde sou gestora, a primeira coisa que eu tenho que avaliar antes de atribuir aula é se ele é habilitado, porque, dependendo da época que ele recebeu o diploma, a Pedagogia não dava habilitação para o Infantil. O Normal Superior não viveu o suficiente para dar habilitação, porque depois voltou a Pedagogia. Porque nós que pensamos a formação de professores, eu sou do time favorável ao Normal Superior, não dá para você achar que você vai dar uma formação eficiente e de qualidade se ela tiver várias habilitações. Quando eu estava na gestão da FACERES, este foi um dos motivos pelo qual eu me demiti da Instituição que eu coordenava, era assim: tinha o Normal Superior Infantil,

Normal Superior Fundamental e Pedagogia, eu coordenava os três cursos, porque era um núcleo em comum, eram os mesmos professores. Então, o aluno em cinco anos saíria com as três habilitações e teria escrito três monografias com as habilitações específicas, então Filosofia, Fundamentos, Didática, Metodologia, era tudo na base de formação. Quando, no último semestre, ele era específico para aquela habilitação, então ele ia ter Metodologia de Matemática pra Educação Infantil, Metodologia de Alfabetização para Educação Infantil, Metodologia do Ensino de Ciências pra Educação Infantil. Quando ele fosse para o Fundamental, ele já tinha a base teórica que era do primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto, que era do sétimo semestre, ele já tinha a base.

A Adriana de Bortoli ministrava a disciplina de Fundamentos de Matemática, ensinava Matemática para quem estava no Fundamental, a Metodologia o aluno estudaria depois, por exemplo, a Constance Kamii, com as suas orientações metodológicas que servia de referência para o Fundamental. Porque, quando você coloca uma grade, mesmo que seja cinco anos de estudo, mas com habilitações distintas, você fica muito na opção do professor da Metodologia e que, muitas vezes, não tem aderência que o Ministério da Educação dá para as avaliações dos Cursos Superiores. Qual é a aderência que eu tenho? Sou formada, sou professora, estou na sala de aula, tenho Letras e mestrado em formação de professores, a disciplina adequada para mim é Metodologia de ensino da língua, é literatura infanto-juvenil, então são disciplinas que eu tenho competência técnica, prática e teórica. Eu tive uma colega que ficou chateada comigo porque ela era doutora em Genética e queria dar Prática do Ensino de Ciências no Normal Infantil, eu falei: “Filha, você não pode, você não sabe dar aula pra criança”. Ela disse: “Mas eu sou doutora em Genética” e eu respondi: “Então você vai para o laboratório”. São confusões que parecem óbvias, mas que as pessoas não conseguem entender.

Outra questão que eu também acho que é relevante para gente quando pensa nos Normais Superiores é que nós tínhamos as faculdades e nós tínhamos os Institutos Superiores de Educação (ISE), que eram para formar professores. Este seria um espaço que para que se vinculassem as Licenciaturas, enquanto as Faculdades os bacharelados. Nós poderíamos juntar isso e ter um centro universitário, uma universidade dentro de um mesmo espaço físico, eu acho muito bacana essa ideia. Quando a legislação pede para separar, porque você obriga a capacitar, você obriga a ter uma biblioteca mais específica; enquanto você tem algumas exigências, fica mais fácil das pessoas obrigarem a atingir, você coloca todo o mundo no caldeirão só e aí vai no movimento...

Na FACERES, tinha o instituto de educação, mas hoje eu não sei como está organizado. Só sei que acabou fundindo tudo na Pedagogia, porque, quando baixou a

exigência, os alunos iam procurar onde? Questão de mercado, quem vai fazer quatro anos e meio, cinco anos de habilitação fazendo três monografias, porque na FACERES era pesado, era estilo CEFAM, muita gente optava por fazer FACERES a fazer Unesp, porque a Unesp formava mais acadêmico, quem queria dar aulas era com a gente. Nós fomos referência no Ministério da Educação, a equipe que veio receber as três comissões de reconhecimento do curso, passaram a nossa referência em outras universidades com os estágios que nós fazíamos, a forma como o estágio era feito na FACERES. Hoje, a coordenadora do curso é muito competente, ela se chama Patrícia Flavite. Com certeza, não caiu a qualidade do que era cobrado, porque ela é muito exigente, eu sei porque eu fui coordenadora dela, era a professora mais organizada da equipe. Então, eu não sei como está hoje, só sei que tem Pedagogia, Letras, mas as Licenciaturas de um modo geral sofreram um esvaziamento.

Mas a questão do Normal Superior foi uma perda irreparável, este lobby das universidades que tinham a Pedagogia e que não queriam perder a fatia do bolo. Na verdade, eles ganharam a queda de braço em detrimento da qualidade de formação, porque não dá para achar que dá para ser um bom professor de Educação Infantil, Fundamental e gestor ao mesmo tempo só com a formação que tem, não fazendo nem o estágio, que é importantíssimo para a formação do aluno. O que acontece? O professor vai para a sala de aula, a propaganda agora é a formação continuada, formação continuada e HTPC; ficou a responsabilidade para o coordenador pedagógico dar formação para o professor. Hoje, os concursos baixaram demais o nível de exigência. Se você for conversar com o pessoal da Secretaria de Educação que faz o processo seletivo dos professores temporários, é desesperador; você pega as provas, porque eu recebo na escola para dar aula, é o “*nóis vai*” daquela professora que eu corriji na lousa, tem gente boa, tem, mas não é a maioria e cada vez menos.

O Ministério da Educação tem uma proposta muito boa que, na FACERES, nós usamos muito, o meu diretor queria trazer Medicina, então ele investiu muito nos cursos de Licenciatura. À época, nós tínhamos um grupo de alfabetização da terceira idade institucionalizada que os professores trabalhavam, as minhas alunas que queriam fazer carreira acadêmica, todas tinham espaço. Então, elas iam, nós ajudávamos e estudávamos Paulo Freire junto com elas, era eu, a Jane, professora de universidade pública agora, quase toda a equipe que eu constituí para trabalhar no Normal Superior, praticamente todos estão em universidade pública. Trabalhei como gestora na FACERES em 2005 e 2006 e, como professora, até 2007. Na verdade, sempre deixei claro que sou exigente e o que exijo é muito pouco, que é ter cuidado com as crianças e que tenha empenho nos estudos, acho que isto é

básico. Se não cabe na área da educação, vai para outro canto, mas cada um na sua área e assim ninguém sofre. Acredito que a educação necessita de pessoas comprometidas com ela.

Eu não tenho dúvida: o que fez a diferença na minha formação foi a vivência no CEFAM. Agora, na graduação, eu tive um desencanto, porque eu acho que todo o mundo que entra na universidade pública tem, porque a gente entra pensando que tudo é maravilhoso e a gente tem ótimos e péssimos professores igual foi no Colegial e no Ensino Fundamental. O que eu senti muita falta na Unesp, na minha graduação, foi de ter espaço, porque no CEFAM nós tínhamos. e então, foi assim: eu vivi o Fundamental que eu não tinha espaço, fui para o Magistério que eu tinha espaço, fui para academia que eu não tinha espaço de novo, no mestrado eu fiquei muito encantada e achei legal, mas só fui entender o mestrado depois que eu acabei, enquanto eu estava no processo eu me achava inteligente, pois eu faço mestrado na Unicamp, aí depois que caiu a ficha, eu vi que não sou sabida, eu tenho que estudar muito mais e estudei tudo o que eu quis, fui para o Rio, fui para o Arquivo Nacional, achei correspondência do Dom João acerca do método de ensino que eu queria ter percorrido e quem estuda isto eu acho que, inclusive, é de Rio Claro, a Vera Valdemarin e a Rosa Fátima de Souza. Enfim, eu queria estudar metodologia de ensino, porque eu queria entender por que uma coisa é tão verdade num tempo e não se sustenta em outro e que verdade antecede outra, eu queria muito entender isto. Eu acho tão bacana trabalhar com projetos que não consigo entender porque não é todo mundo que trabalha, é tão mais fácil para as crianças, os conteúdos são trabalhados e desenvolvidos, você divide a turma e todo mundo pode falar, então todo o mundo é mais feliz, as pessoas vão felizes para a sala. Dei aula vinte e dois anos e eu acho muito bom, me pagam para fazer o que eu mais gosto na minha vida. É uma piada, sabe? E quando você dirige o conteúdo da fala, as crianças se descobrem, elas te mostram coisas, elas querem ficar com você, porque as pessoas gostam de ser ouvidas, que é o que me comove na História Oral, todo o mundo quer ser ouvido, os professores acabam podendo as crianças, acabam deixando outras crianças ouvirem as crianças. Hoje, eu percebo na gestão, a minha equipe ainda se confunde, eu estou fazendo agora avaliação institucional.

Eu sou coordenadora pedagógica e, como toda escola muito pequena, respondo pela administração da escola. Aliás, eu não entendo a Matemática deles, a primeira reunião que tive em 2013 na Secretaria Municipal de Educação, eu disse: “Olha, gente, eu tenho que falar uma coisa: eu sempre achei que eu soubesse Matemática até o dia em que eu assumi a gestão do Zumbi, porque eu sou gestora por oito horas numa escola que funcionaria com professores que trabalham por cinco, com crianças que deveriam ficar por dez, mas permanecem por onze, eu não consigo fechar esta equação. Eu tenho período integral e tenho professor que

trabalha cinco horas e outras cinco horas... e então, as turmas tinham que ir embora com dez horas de escola, estava resolvido, mas são onze”. O funcionamento da escola é das sete às dezessete horas, mas tem os pais que trabalham, não é porque a mãe é desleixada, é porque ela trabalha, é horário de trabalho. Então, ela deixa a criança às sete, ela tem uma hora de almoço, depois ela volta pra pegar a criança, nem sempre ela consegue estar na escola às cinco, tem pais que, pra pegar às dezoito, sofrem pra chegar. Eu sou a única gestora da escola e trabalho só por oito horas. Eu entro às sete horas porque eu consigo atender todos os pais, acho que isto baixa muito o grau de ansiedade da escola, se não tem professor, já estou resolvendo o problema, porque, se deixo para entrar às oito, não consigo atender os pais e nem pedir substituto para os professores que faltam no dia.

Outra coisa fantástica, também, o departamento que manda substitutos para as escolas abre às oito horas, todas as escolas de Rio Preto abrem às sete horas, números, né? Adoro!!! Aí, a chefe fala assim: “Não, porque você precisa negociar com o professor”. Acredito que o professor não tem que negociar, professor tem que receber o salário e trabalhar, então fica muito complicado porque o professor sofre assédio moral, porque eu tenho que apelar para o professor ficar com a criança, o responsável pela criança é o sistema, quem é pago pra contratar não é a gente, então são coisas que, às vezes, nós conseguimos administrar. Tem uma legislação agora que determina que os professores devem ficar somente dois terços do tempo de trabalho com a criança e isso vai causar uma revolução, porque, com a mudança agora de carga horária, só vai aumentar o problema, porque o professor não vai poder aumentar a jornada, é complicado, vamos esperar... Ele não vai poder substituir e nós não temos professores. Quando faltar, quem vai dar aula? Vai ter que juntar turma. Então, são seis turmas na escola, que, na verdade, são dez, porque dessas seis quatro são integral, então funcionam em dois períodos. Para eles, como é a Matemática conveniente, eu tenho só seis turmas porque são seis matrículas, são só seis turmas de matrículas, só que o atendimento de merenda, limpeza e tudo, sem contar com os professores que ficam com as quatro turmas à tarde. Além de administrar os azulejos que caem, o portão que não abre, porque na escola não tem diretor e eu respondo por isso também. Meu pressuposto é que eu quero ser a gestora que eu queria ter tido, eu parto disso; então, quando tem um problema, eu jogo para o grupo, porque quanto mais cabeças pensando é melhor, eu procuro ver as necessidades da escola e as necessidades das pessoas, porque isto ajuda bastante, porque a hora que você precisa as pessoas também querem resolver teu problema. Eu acho que o professor é muito mal tratado, desrespeitado, tudo é culpa dele, já se espera sempre que o professor não vai querer fazer e eu realmente acredito que as pessoas não dão o que não têm.

Na academia, fui colaboradora por seis meses na Unicamp, eles precisavam de um professor para trabalhar com um grupo de professores que estavam fazendo Pedagogia. O que me levou para o mestrado foram as exigências da LDB, mas, como eu havia feito Letras, pela LDB, ou eu teria que fazer Pedagogia ou mestrado em educação, daí pensei: “Se eu for fazer Pedagogia, eu vou crescer para os lados”. Eu adoro estudar e por isso pensei na Unicamp. Assim que eu liguei para a Cris, ela ficou empolgadíssima e, como eu te disse, uma das minhas qualidades é que sou responsável e ela tinha sido a minha orientadora em iniciação e nós sabemos o quanto é difícil encontrar mestrandos que abraçam o que fazem... Ela tinha trabalhado com arquivo, eu gosto muito de arquivo também, daí ela disse: “Adriana, que bacana! Então você vem fazer comigo, manda teu projeto e a sua pequeninha já cresceu?” Eu respondi: “Estou com dois”. Na mesma hora, ela fechou o tempo comigo e disse: “Você acha que você vai conseguir fazer pesquisa com dois filhos pequenos?”. Deu um monte de pito e terminou falando que “Pensa bem, eu acho melhor você não vir não”. Desliguei o telefone e pensei “Tá louca? Não tem só ela que orienta naquela Unicamp de meu Deus”. Entrei na internet, fui ver quem era do grupo dela, porque ela podia não querer me orientar porque eu tenho duas crianças, mas mal de mim ela não falaria.

Eu preferi mudar o meu projeto para um grupo que tem alguém que me conhece a mandar para qualquer lugar, aí eu foquei no Guilherme Toledo, foquei no Gui, peguei e li tudo o que ele havia publicado, li o livro “Cartografias do trabalho docente”, minha bíblia para montar o meu pré-projeto, mandei o pré-projeto e fiz a prova. Num belo dia, eu estava na minha casa descansando e tocou o telefone e ela brava igual o cão: “Como você mandou as suas coisas?”. Porque, na Unicamp, você manda o projeto, faz a prova, passando na prova é que eles vão ver o seu projeto. Daí ela disse: “Seu projeto tá aqui comigo”. Na verdade, eles estavam selecionando para as entrevistas, eles estavam se preparando para nos entrevistar. Ela continuou “Sorte que eu reconheci aqui o seu currículo, as suas coisas, por que você não me indicou?”. Eu falei: “Cristina, você falou que não quer me orientar”. Porque eu sou abusada, tem coisa que eu não pago não, eu não preciso do título, pois, até fevereiro de 2012, o que me sustentava era o meu Ensino Médio, não precisava nem da faculdade que eu tinha, meu diplominha do CEFAM garantiu o leitinho das crianças, então tem sapo que eu não engulo. Ela me disse “É, você está vindo pra entrevista, viu?” Aquilo, o meu coração disparou, já comemorando, porque o meu sonho era fazer Unicamp, eu fui visitar a Unicamp no CEFAM, nós fazíamos excursões pelas universidades, então foi muito bacana!

Quando nós saímos do CEFAM, um grupo grande foi para Universidade Estadual de Londrina (UEL) fazer Pedagogia, eu não fui para a UEL fazer Pedagogia porque eu queria

casar e ter filhos, aí acabei fazendo Letras, como eu já te contei. Fui pra entrevista na Unicamp crente que eu não tinha orientador, na banca foi muito interessante porque uma moça me perguntou: “Estou vendo aqui que você tem filhos. Você não acha que vai te atrapalhar?” Eu falei: “Quantos filhos a senhora tem?”. Ela me respondeu: “Não, eu não tenho nenhum”. “Então, a senhora não tem ideia, porque filho não atrapalha em nada”. E, realmente, os meus não me atrapalharam... O que eu passei para fazer o mestrado, você não tem noção... Eu dormia na rodoviária porque eu não tinha dinheiro para pagar o hotel; até hoje eu não tomo *shake*, porque eu levava um saquinho de *shake* e batia na garrafa d’água como refeição. O dinheiro era escasso para a comida, só dava para a viagem, porque não podia faltar nada para as crianças e eu estava separada, meu casamento não sobreviveu ao mestrado, então foi “upa”!

Cheguei para fazer a entrevista, estava tudo bem, tudo tranquilo, enfim passei... Não precisava indicar orientador e eu, então, crente que eu não tinha orientador, fui lá, marquei horário com o Guilherme: “Olha, professor, queria o seu auxílio”. Ele tinha sido amigo de graduação da Cris, então ele olhou bem para mim e disse “Por que você não vai pedir orientação pra sua orientadora?” e eu falei “Eu não indiquei ninguém”. Ele falou: “A Maria Cristina te escolheu”, eu falei: “Sério?”. Peguei amizade com o Gui, porque o Gui me deu muita carona pra voltar pra rodoviária e ela começou a ficar com ciúmes, ela não deixava a gente conversar com ninguém, ninguém podia saber da nossa pesquisa, ela era meio “neura”. Aí, um dia ela falou assim: “Ó, não quero você de conversa com o Guilherme, não quero, porque o Guilherme queria te pegar na banca, ficou todo animadinho, queria catar o teu projeto”. Eu falei: “Cristina, eu achei que você não queria me orientar, mandei o projeto pra seduzir o Guilherme, eu queria entrar, né? Cada um usa as armas que tem”. Iniciei o doutorado com ela e cumpri todos os créditos, depois te conto em particular...

Eu fiz uma especialização em Paranaíba, eu dava aula na pós de Metodologia de Pesquisa, História da Educação, Prática de Ensino, então, aí eu acabei fazendo especialização também na área de gestão, porque eu não tinha muita leitura e eu precisava de pontuação. Como pesquisadora em Educação, acredito que o término do CEFAM foi a questão da necessidade de tirar o foco da profissionalização, eu acredito que foi por conta da LDB, foi por conta do Normal Superior. Eu acho que está assustador a questão das políticas públicas para a formação de professores por conta dos cursos a distancia. Eu entendo que realidade que nós vivemos em Rio Preto, no Estado de São Paulo, não pode ser considerada parâmetro para o Brasil, aqui a gente tropeça em faculdades, então eu acho que deveria ter maior responsabilidade dos lugares que devem ser oferecidos os cursos a distância. Eu acho que

onde tem a condição de ser presencial não deveria ser a distância, acho que o que Ministério da Educação propõe hoje é tipo um nivelamento, é como você pegar o aluno como ele chegou e se comprometer a deixá-lo como aluno de Ensino Superior, que é esta história de o aluno vai passando, porque a progressão e a promoção são bem diferentes. Acho que não existe comprometimento dentro das escolas, acho que as famílias não estão preparadas para a forma como as coisas acontecem na escola, eu sofro com pais de crianças, porque nós temos um critério de matrícula, que cumprir seis anos até trinta e um de março; o pai que tem a criança que é do começo de abril fica desesperado porque o filho vai perder um ano e eu falo: “O teu filho vai ganhar um ano de infância”. Então, as famílias não conseguem entender o que de fato se perde ou se ganha na escola, a escola está muito perdida, ela está à deriva e eu acredito que isso é consequência da má formação dos professores. É uma profissão totalmente desprivilegiada, não tem condições de trabalho, não tem condições de formação, como que vai dar uma boa formação para essas crianças?

Quando chega à universidade, por exemplo, a minha filha está terminando agora o terceiro ano e pergunta pra turma dela: “Quantos vão fazer Licenciatura?” Ninguém, não tem, não tem... E aí, pra piorar a situação, além das pessoas não terem uma boa formação, porque as Licenciaturas estão esvaziadas, aí você tem as pessoas que vão para as Licenciaturas que também não estão preparadas, não têm uma cobrança efetiva da qualidade com que o curso é oferecido. Eu sei que isto não acontece somente nas Licenciaturas, por exemplo, meu marido é professor universitário e dá aulas no curso de Engenharia. Num dia desses, ele teve uma exigência do coordenador do curso para que ele aplicasse uma prova com calculadora para um aluno da engenharia que tem o distúrbio de discalculia. Agora eu te pergunto: “Como vai ser engenheiro uma pessoa que tem discalculia?”. E, se fosse um médico, como ele se prestaria a tal papel?

Eu acho que a gente está vivendo um tempo de direitos irresponsáveis onde todo o mundo mete a mão na educação, todo mundo se sente em condições porque já viveu, porque tem parâmetro para ter um modelo, porque acha que com ele aquele modelo deu certo e é só fazer daquele jeito que vai dar... Eu acho que precisaria de mais respeito, de mais valorização dos professores, não somente financeiramente. Pelo menos no município de Rio Preto não é tão ruim a questão salarial, ficou um pouco restrito porque a referência que eu tenho é a de professores que não receberam uma boa formação, porque o salário que é oferecido não é condizente mediante tal formação. Mas, na verdade, a culpa não é desses professores e sim porque não temos espaços que propiciam ao aluno uma boa formação. Não sei se este problema é cultural, eu acho que o que ajudaria muito seria estimular as Licenciaturas, não

com bolsas, como está sendo feito, mas estimular mesmo com a valorização no trabalho, mais valorização no *status* social do professor, de respeito mesmo.

Quando você observa o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), é muito legal, eu achei fantástico para a iniciação à docência, a gente só tinha iniciação científica até então... A minha cultura de graduação era iniciação científica, você vai ser feliz na profissão, você vai ser considerado um bom profissional se você for pesquisador acadêmico e isto não é verdade! Eu sou uma pessoa que, pela formação que eu tenho, pelo meu empenho, eu poderia trabalhar e ganhar muito mais do que eu ganho hoje, mas eu gosto muito do que eu faço e até acho que não ganho mal, meu salário é realmente bom, ele é suficiente pra tudo o que eu preciso. Eu fui fazer um pedido para o Departamento de Infraestrutura da Secretaria da Educação pra colocar um parque a mais em minha escola, você sabe o que eu ouvi do engenheiro que me recebeu? “Mas, isso que a senhora está propondo não tem fundamento não, a senhora tem que procurar alguém que entende de educação pra pedir uns conselhos”. Eu pedi para ele alguma referência que entende de educação pra eu procurar e acabei ficando bem confortável porque é uma amiga minha a referência que ele deu...

Na verdade, o que eu pedi foi uma avaliação para ver se passava uma tubulação de encanamento no espaço que eu vou colocar um parque, é um parque de pneus ecológicos, que é o meu projeto de educação ambiental para o ano de 2014. Eu vou começar com dois brinquedos e depois a gente vai ampliando com os pais, os pais vão fazer os outros brinquedos. A proposta é ótima, mas, enfim, eu ouvi isso dele, você acredita? Pensei comigo: “Não, não, eu não entendo de educação, eu sou inexperiente, eu acabei de passar no concurso, eu devo ter dado sorte, acertado um “x” ou outro na concepção do engenheiro”... Isto é porque eu cheguei com uma planta baixa da escola, que a minha secretária é formada e ela desenhou pra mim, fez toda a planta e o que eu precisava era só saber da tubulação, onde passa e onde não passa, aí ele me falou um nome que é uma querida minha, que é responsável pela Educação Infantil, daí eu agendei um horário com ela e, na hora que eu contei pra ela, ela deu risada... Isso porque, no ano passado, o mesmo engenheiro me pediu para ensinar as crianças a não quebrarem as portas, ele falou isso pra mim (risos).

Outro fator importante, principalmente na educação, é a gente ter *status*, eu evito ao extremo me expor, esses dias eu passei por uma situação e resolvi como eu gosto de resolver. Estávamos recebendo orientação para algo que não tem legalidade. Quando eu deixei o doutorado, comecei fazer o curso de Direito e fiz por dois anos, pois havia passado no concurso para a gestão e não deu para conciliar. Sobre a orientação que recebi, eu não consigo

fazer se não tiver legalidade e eu não concordei com o que estava sendo exposto na reunião aberta, tinha muita gente e virei para uma professora e disse assim: “Você aceita tomar um café comigo na quinta?”. Eu fiz essa proposta para ganhar tempo, pois até quinta eu teria condições de fazer o que ela me pediu, de estudar e pegar toda legalidade para dar um retorno para ela. Na quinta-feira, passei o que ela havia me pedido e disse: “Foi isto que a senhora me pediu?”. “Foi, tá certo, então?”. “Tá pronto, tá aqui”. Agora, eu vou apresentar para a senhora o que eu penso... e em seguida, expus o meu ponto de vista. O que eu quero dizer com esse acontecimento: eu não posso resolver algumas coisas por problemas hierárquicos, há fatores que eu não possuo autonomia para resolver, é importante a gente ter esta clareza e isso me fez sobreviver no CEFAM. Algumas amigas não conseguiram sobreviver no CEFAM porque não conseguiam fazer isso, não conseguiam entender que, naquele momento, você só podia fazer aquilo e isto eu acho que é uma coisa que faz toda a diferença para quem consegue sobreviver em sala de aula. Porque você recebe aluno o tempo todo e que você não vai dar conta de fazer por ele tudo aquilo que você gostaria, porque ele não está pronto, então isso, eu acho que para ser um bom professor, além da formação, tem que ter *feeling* e de tudo que eu fiz na vida, eu trabalhei com tantas coisas, sabe? Eu não sei ser gestora ainda, estou me esforçando... mas saber, saber, eu sei dar aula para as crianças...

Eu tenho alguns projetos em mente: eu pretendo terminar o Direito, mas só quando eu me aposentar daqui oito anos. Então, dentro de oito anos eu vou me organizar pra não depender financeiramente de mais nada a não ser do meu salário. Então, eu tenho mais três anos pra gastar o meu salário integral, daqui três anos eu já reduzo as minhas despesas e começo uma poupança fixa, porque eu pretendo passar um tempo só estudando de novo. O João já vai ter terminado a faculdade, a Mari também, daí quero ter a vida universitária que eu não tive, eu quero comprar todos os livros que eu puder e que eu precisar ler, porque eu sempre tive livro emprestado de biblioteca. Agora, tenho a minha biblioteca e todos os livros eu já li, eu coleciono livros, eu gosto. Quando eu terminar o Direito, eu pretendo ter uma casa aberta, eu quero fazer Direito pra poder administrar a minha ONG, eu quero ter uma casa aberta pra mães que precisam de uma casa pra caminhar com os filhos, eu já tenho a estrutura, o modelo, elas poderão ficar o tempo que elas precisarem desde que elas não levem os companheiros pra casa. Seria uma vila, com cozinha comunitária, com transporte para as escolas das crianças, então elas não pagariam moradia, teriam cursos de formação profissionalizante, assistência social, então assim, quando precisassem, teriam cestas básicas, alimentação, essas coisas... Não teriam despesas de água, luz e moradia, pra elas se organizarem pra pagar um aluguel, a hora em que elas estivessem prontas elas sairiam.

Eu trabalhei com crianças tempo demais, a minha mãe ficou sozinha com a gente, que, apesar das loucurinhas da minha avó, foi a melhor infância que eu poderia ter tido e, muitas vezes, eu vi mães se sujeitarem a relacionamentos infelizes porque dependia, né?... Aí, você pode falar: “Adriana, está cheio de bolsas-escola, bolsa não sei das quantas”... Isto pra mim é assistencialismo, isso dá conta de pessoas que querem ficar encostadas, agora um espaço onde uma mulher se sinta segura pra chegar e dizer: “Preciso de uma profissão, preciso de uma amparo, porque eu não tenho apoio”. e então, é a ONG que eu pretendo ter, a gente já pensou em morar na praia, aí já são mais devaneios, né? Mas, projeto mesmo é esse... Até lá a minha filha vai ter terminado o curso de Direito, então talvez ela fique respondendo pela ONG e eu vá morar na praia e quero ter um café, mas pra atender só o dia que eu quiser...

Gostaria que você conversasse com mais pessoas sobre o CEFAM, porque, com certeza, você ia ter muito mais referências, né? Porque a memória é seletiva, sabe?... A gente lembra as marcas, né?... Mas acho que é isso.

2.2.9) Profa. Dora Ivana Bérghamo do Rálio

Nós, como educadores, temos que cobrar que estas políticas sejam contínuas e batalhar por elas, pois não adianta elas existirem se a gente, do outro lado, não trabalhar. O que nós temos é muito bom, nós temos uma política boa, propostas boas, temos que assumir, enfrentar, trabalhar e cobrar que os governantes não usem delas de trampolim eleitoral ou que fiquem na dança das cadeiras, são essas coisas que entram a educação.



Fonte: Foto cedida pela colaboradora

Dora cursou a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) na Escola Municipal Professor “José Jabur”, na cidade de Américo de Campos /SP, onde nasceu. Cursou também Pedagogia na cidade de Jales-SP, atuou como alfabetizadora de jovens e adultos, foi coordenadora do ciclo básico e a primeira coordenadora do CEFAM em Votuporanga-SP. Atualmente, é diretora da Escola Estadual Profª Sarah Arnoldi Barbosa (SAB) em Votuporanga, onde trabalha com o Programa de Ensino Integral (PEI). Entrei em contato com a profa. Dora por indicações da Secretaria Municipal de Educação (SME) e Diretoria de Ensino (DE) de Votuporanga, além de outras indicações, por meio de conversas informais ao longo da produção de dados desta pesquisa. A entrevista foi realizada na escola SAB em doze de dezembro de 2013, às 9h30, com duração de duas horas.

Meu nome é Dora Ivana Bérghamo do Rálio. Nasci em quatorze de março de 1961 em Américo de Campos/SP. Eu sou a quarta filha de cinco filhos que meus pais tiveram, sendo duas meninas e três meninos, em um espaço de seis anos, foi uma escadinha (risos). Nós tivemos uma infância de cidadezinha pequena, de muita brincadeira, liberdade e

responsabilidade, porque meus pais nos cobravam muito e eram bastante severos. A gente morava no centro da cidade, então tudo a gente ficava sabendo, porque nas cidades pequenas todos se conhecem. Meu pai tinha formação superior, ele era médico no hospital da cidade. Nós morávamos em uma casa que era geminada ao hospital, onde tinha uma porta que era de acesso exclusivo dos meus pais. Nós tínhamos restrições severas para não colocarmos os pés além dessa porta, a nossa curiosidade ficava somente nesta porta. Américo de Campos é uma cidadezinha de cinco mil habitantes e todos os acontecimentos ocorriam no hospital. Meu pai atendia de manhã, à tarde e de madrugada. Ele era médico de serviço público no posto de puericultura da infância, assim ele cuidava das doenças infantis, pois à época havia muitos casos de mortes de crianças por doenças de diversos tipos. Ele era preocupado e sempre batalhou muito pela importância da alimentação na primeira infância, se as vacinas estavam em dia; enfim, ele era realmente cuidadoso com estas questões, tanto é que nós nunca pegamos infecção e nem cataporas.

A minha mãe era professora primária e alfabetizou a vida inteira. Em Américo, eram poucas as pessoas que tinham o nível de cultura educacional que os meus pais tinham e, além de tudo, meu pai era uma pessoa aberta, de vanguarda. Ele gostava das modernidades e, à época, ele trouxe para a cidade a primeira televisão colorida, a antena mais alta da cidade para conseguir pegar todos os canais, era um show! Na Copa do Mundo de 1970, todas as pessoas foram para minha casa assistir os jogos e a televisão foi para varanda. O mesmo ocorreu em 1974, mas nesta copa a televisão já era colorida. Tive uma infância com biblioteca de Shakespeare a Freud, essa era a literatura dos meus pais. Tenho a coleção deles, eles eram bem voltados para a cultura.

O meu irmão mais velho foi o único que não cursou o grupo escolar em Américo, pois ele estudou na cidade São José do Rio Preto/SP. Nós quatro fizemos o grupo escolar e o ginásio na cidade. Fizemos escola pública, escola de excelente qualidade, os meus professores eram os mesmos que os dos meus irmãos. A minha mãe nunca deu aula para nós, ela não nos aceitava na sala dela, porque ela não queria misturar as tarefas de ser mãe e professora, ela também era severa com a gente. Os meus professores do ginásio foram praticamente os mesmos do colegial. Muitos professores eram de Votuporanga/SP, que é uma cidade próxima a Américo, mas era difícil o trajeto, pois a estrada era de terra. Quando chovia, a gente torcia para eles encravarem e não chegarem à escola. Mas, o meu pai mandava buscar o trator para desencravar o carro e, assim, os professores logo estavam na escola. Eu sempre fui boa aluna, era do grupo que fazia todas as atividades escolares.

À época, tinha a opção de fazer o segundo grau na rede estadual, o Magistério e o técnico em Contabilidade no municipal. Durante o meu primeiro ano de ensino de 2º grau, cursava o Magistério de manhã, colegial à tarde e o técnico em Contabilidade à noite. Iniciei esses cursos em 1979 e eram três períodos de estudos e uma festa na escola. No Magistério, tinham as matérias regulares da parte curricular e tinham as específicas do Magistério. Então, eu tinha, por exemplo, Português no Magistério e Português no colegial e essas disciplinas eram bem parecidas, com a Matemática ocorria o mesmo procedimento, só acrescentava a Metodologia da Matemática. Então, eu estudava seis aulas de manhã e à tarde e cinco aulas à noite, mas consegui estudar assim somente no primeiro ano, porque, no segundo, meu pai me tirou do Ensino Técnico porque eu ia para a escola só para namorar, só pra namorar mesmo!

O curso de Contabilidade era fácil, então rapidinho eu fazia as atividades e depois eu dava aulas para os meus colegas. Como eu fazia dois cursos que tinham Português, Literatura, era muita moleza e sobrava tempo para namorar. Então, o meu pai me tirou porque ele era bravo e eu era muito novinha. Enfim, ele me tirou, mas eu continuei namorando escondido. Nenhum dos meus irmãos cursou o Magistério, um fez Medicina, dois fizeram Odontologia e um fez Administração, todos estudaram fora da cidade, pois em Américo só tinha a opção do Magistério e, desde criança, eu queria ser professora. Acabei me espelhando em minha mãe, como ela dava aula sempre no período diverso do nosso, eu ia para a escola; como eu não podia ser aluna dela, então eu tinha que ser aluna do colega em outro período. A paixão da minha mãe era a alfabetização. Os meninos adoravam a minha mãe como professora, levavam o material dela para casa e eu morria de ciúmes, porque eram só eles que podiam levar, a gente não! Eles eram apaixonados pela minha mãe. Eu ensaiava na frente do espelho com o casaco e os óculos dela, assim eu dava aula me olhando no espelho. Meus irmãos não gostavam de brincar de escolinha, mas eu dava aula sozinha para mim mesma no espelho, era muito bom!

Voltando à minha formação, fiz os dois cursos concomitantes, o Colegial, que era de três anos, e o Magistério de quatros. Durante o Colegial, houve uma mudança na legislação e toda escola tinha que oferecer um curso técnico que era profissionalizante, assim a grade foi alterada. Então, em Américo, pela estrutura do prédio, poderia ter sido um laboratório de Biologia, mas foi escolhido para o curso de Eletricidade. Então, fiz durante o Colegial um curso técnico em Eletricidade. Assim, de manhã cursava o Magistério e, à tarde, eu fazia o curso técnico em Eletricidade. Com isso, estudava Química, Física, Desenho Geométrico e tudo mais aprofundado à tarde juntamente com o ensino regular de segundo grau. Era uma

tendência da LDB que oferecia essa formação, depois voltou a ser só o regular, sem especialização, sem técnico, sem nada, né?...

Então, era bem legal, pois preparava aula, cursava as Metodologias de Ensino, Eletricidade, Química e Física. O curso de Eletricidade precisava bastante de Matemática e eu já tinha certa facilidade com ela, sempre gostei. Eram legais as aulas práticas do técnico, pois aprendia a montar e desmontar aparelho na prática, a gente construía peças utilizando as noções do desenho geométrico... Eu sempre gostei muito de estudar Matemática e português também. No Magistério, a gente lia muitos livros de literatura e o professor era excelente.

O único problema de estudar os dois períodos foi o estágio supervisionado, porque eu tinha que faltar alguma tarde do Colegial para fazer o estágio. O meu estágio não exigia um número alto da carga horária durante os quatro anos. A maior parte foi no quarto ano do Magistério, mas eu já havia concluído o colegial. No estágio, tínhamos as aulas práticas nas escolas isoladas, escolas rurais, a gente passava uma semana em cada escola rural, foram várias escolas na região de Américo. Tinha que cumprir uma carga horária nas escolas do grupo escolar e a outra parte da carga horária em escolas rurais, que era obrigatório, e nas pré-escolas. A minha turma foi a primeira do Magistério a se formar depois que veio a mudança na legislação que propiciou a especialidade em maternal e pré-escola. Então, já estava incluso em minha carga horária essa especialidade. Éramos formados para as séries iniciais do Ensino Fundamental, ciclo I, com especialidade em maternal e jardim de infância.

Me casei quando conclui o Ensino Médio. Se meu pai tivesse deixado eu continuar estudando à noite, eu teria arrumado outros namorados e não teria me casado, acabei ficando com aquele mesmo (risos nossos). Eu casei com dezessete anos e não fui à festa de coleção de grau, porque estava viajando em lua de mel. Com isso, o quarto ano de Magistério eu fiz casada e nos mudamos para Votuporanga/SP. Em 1979, cursei o último Magistério, viajava todo dia ou ficava na casa dos meus pais em Américo. Meu marido trabalhava em Votuporanga e em Américo também, às vezes ficava a semana toda na casa dos meus pais. Terminei o Magistério em 1979 e, em 1980, eu não trabalhei e nem estudei. Queria trabalhar, só que estava organizando a minha vida de casada, enfim, muito novinha, né?

A ex-diretora da escola que estudei em Américo estava trabalhando na Escola Estadual Dr. José Manoel Lobo em Votuporanga como diretora, me viu um ano inteiro em casa e se incomodou com a minha situação. Daí, em 1981, ela fez o meu cadastro para dar aula. Comecei a lecionar como eventual, pois já conhecia o processo quando fui aluna. Então, fui pegando algumas aulas advindas de outros professores em licença, no ciclo I, nas séries iniciais e na pré-escola. Fiquei como eventual até 1984 e, a partir de 1985, não parei mais um

dia até hoje, nenhum dia. De 1985 em diante, peguei licença e fui emendando, emendando e fiquei trabalhando naquela legislação toda de ACT¹ da rede pública estadual. Em 1990, prestei um concurso e ingressei em Américo de Campos.

À época, estava acontecendo bastante coisa, o período de 1976 a 1979 foi antes das Diretas Já, só que a gente ainda era muito devagar com as questões políticas. Os meninos mais velhos que estudavam fora é que traziam as notícias, eu tive uma influência desde o colegial contra a Ditadura. Meu pai era direita ferrenha. Naquela época, existiam dois partidos: ARENA² e o PMDB³. Meu pai era ARENA, ele era militarista mesmo, ele achava que o sistema militar era tudo mesmo, eu comecei a formar opinião política no colegial. Com essas influências, comecei a estudar o Golpe Militar, aquela coisa da Ditadura, a gente se revoltava e tinham meus primos e meu irmão que estudavam fora e vinham com as ideias mais contrárias ao regime militar e eu fui muito influenciada neste sentido. A minha irmã era direitíssima e é até hoje como o meu pai. A questão política começou a me aflorar, tanto é que logo que eu me formei, nas primeiras campanhas do Lula, comecei a ser atuante, mas nunca me filiei, porque seria uma tristeza muito grande para o meu pai. Mas ele sabia que eu me opunha a ele na política. No início do PT⁴, ele já sabia que eu era petista e a gente discutia e eu argumentava também, então a gente era muito unido, eu era grudada nele, mas sempre defendendo a minha ideia.

Eu nunca me filiei por respeito ao meu pai, tanto é que eu nunca levava para Américo os adesivos do Lula. Em Américo, eu não me envolvia, porque Américo era uma cidade pequena e a política era vivida fortemente. Mas em Votuporanga era diferente, eu já comecei a participar dos movimentos e campanhas nas ruas. Na escola nunca fui partidária, eu discutia política na escola como algo a ser discutido mesmo, com os cuidados de não influenciar, mas de discutir e debater as verdades, que acho que sempre temos que debater, nunca impor, mas debater. Comecei a atuar como petista, só fui me filiar ao PT depois que meu pai faleceu. Me filiei ao PT em 1999, mas, depois de um tempo, também me afastei bastante por coisa pessoal mesmo, em relação ao partido de Votuporanga. Cheguei a fazer curso para ser vereadora, fui

¹ Admitido em Caráter Temporário. Trata-se de uma das especificações para os professores da rede pública estadual de ensino, conhecida também como professor “eventual”. Essa medida foi implantada pela lei nº 500 de 13 de novembro de 1974 e revisada até maio de 2007.

² Aliança Renovadora Nacional foi um partido político brasileiro criado em 1965 com a finalidade de dar sustentação política ao governo militar instituído a partir do Golpe Militar de 1964.

³ O Partido do Movimento Democrático Brasileiro é um partido que foi criado em 1980 e que se opunha ao regime militar de 1964. É o maior partido do Brasil em termos de filiação, mas nunca conseguiu eleger um Presidente da República por meio do voto direto.

⁴ O Partido dos Trabalhadores foi fundado em 1980, e é um dos maiores movimentos de esquerda da América do Sul. O PT é o segundo maior partido político do Brasil, ficando atrás somente do PMDB.

disputar a indicação, aí o PT me passou a perna, discuti e fiz alguns apontamentos, mas me afastei, depois eles vieram, me pediram para entrar na última eleição, mas aí já passou, o trem passou, mas fui a única, a única não, tinha o meu irmão mais velho que era como eu.

Em meados da década de 1980, ocorreu o movimento das Diretas Já e eu vibrei mesmo com o fim da Ditadura, a gente contestava muito. O mais gozado é que, dos cinco irmãos, só dois tinham essa visão, os outros três eram mais acomodados e diziam “amém” para tudo, para o mais fácil, mas o meu irmão mais velho e eu éramos mais questionadores. Na escola, sempre fui crítica como aluna e, depois, quando comecei a trabalhar, também. Acabei de fazer o conselho de escola neste momento e o meu conselho não é brincadeira, não tem esse negócio de promovido ou retido, o que vai mudar na vida do meu aluno se ele for retido ou promovido? Em qual posição ele vai ter uma oportunidade melhor? Nunca a questão do castigo e da opinião que tanto faz porque a gente sabe que reprovar não é a melhor opção, mas, dependendo do momento e da situação de cada um, às vezes, ele até necessita de uma oportunidade de estudar mais.

Agora mesmo eu discuti esse ponto de vista com os meus professores. É difícil porque é um tal de passar o aluno porque no outro ano ele vai para outra escola mesmo, ou, senão, aquele tem que ser castigado ou então fica porque ele não fez nada mesmo. Eu vejo com outro olhar, eles são crianças, são adolescentes, estão em formação, eu vejo que, às vezes, ele vai ter mais chance numa promoção parcial, fazendo o nono ano junto com o Ensino Médio, pois ele vai ter um apoio no nono ano do que ele precisa pra enfrentar o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, ele não vai ficar desmotivado porque repetiu e nem vai passar, ele vai ter uma chance de estudar mais, então esta é uma discussão grande durante o conselho. Todo final de ano, eu argumento bem com os meus professores, principalmente com aqueles que entraram no início do ano.

Na época da Ditadura, em que eu era aluna, não percebia muito a regressão na educação, a gente era muito manipulado, demorava pra gente perceber alguma coisa. Apesar de toda criticidade, os professores faziam de certo modo para que a gente não percebesse a realidade, pois nas cidades pequenas não era interessante ter alunos que procurassem as verdades. Então, eu percebo que, como aluna, a Ditadura, com certeza, reprimia mesmo e te dava um pouco de oportunidade de querer algo melhor e diferente. No final do Magistério, que eu já tinha um pouco mais de visão e depois atuando e estudando, conseguia perceber o tanto que a gente era preparado para não pensar. Por exemplo, eu sou aluna do tempo do ensino dirigido e a gente era muito esperto. Naquela época, o ensino era dirigido mesmo, você dirigia a primeira para encontrar a resposta para a segunda questão; então, você nem precisava

ler a primeira questão, já ia automaticamente para a segunda, então era uma maneira que não precisava ler e nem pensar. Depois, você começa a pensar nessa educação e vê o tanto que ela limitava o raciocínio e para quem tinha um pouco mais de esperteza já buscava a resposta ali e quem não tinha também fazia e depois ia refazer e ficava na mesmice. Mas, à época, eu conseguia perceber muito a questão do ensino dirigido. Tinha, também, a questão das aulas de Educação Moral e Cívica, que deixava a gente achar tudo lindo, maravilhoso e bonito e depois é que veio uma abertura maior da educação, o aluno pode pensar mais. Mas eu vejo que o aluno não tinha abertura para pensar mais, os professores não estavam preparados para ensinar, eles não tinham, nós, professores, não tínhamos. Então, era um ou outro que conseguia dar a chance e deixar o aluno se desenvolver sozinho, buscando e criando e aí a gente teve muita dificuldade para lecionar quando entra a questão do Construtivismo.

O Construtivismo, inicialmente, foi uma barreira, era uma dificuldade muito grande para o professor que não estava preparado para deixar a criança construir o conhecimento, pois ele havia sido manipulado, formado de uma maneira diferente. Eu, graças a Deus, consegui perceber e trabalhar esta questão, eu fui coordenadora de ciclo básico, então eu consegui perceber esta dualidade, lendo muito Piaget, Paulo Freire e lendo muito e sempre estudando... A gente conseguiu mudar, nós não fomos formados assim e, para a grande maioria dos professores, o impacto foi grande, pois sair daquela coisa fechada do militarismo e da educação militarista e passar por uma coisa mais aberta, para uma concepção de educação totalmente diferente, a gente não estava preparado, até como pais, a geração que mais sofreu foi a nossa.

Eu penso que hoje há uma diferença enorme em termos de gerações, por exemplo, a minha geração é muito diferente da sua e, conseqüentemente, diferente da dos alunos que estão na etapa básica de ensino. E este fator repercute diretamente na questão educacional, causando um grande impacto. A educação que tive em escola pública era de excelente qualidade, mas em uma época em que ocorreu a democratização da escola pública. Com isso, começou a entrar uma quantidade enorme de alunos nas escolas, que foi o movimento conhecido como “Educação pra todos”. Em contrapartida a esta questão, a escola não estava preparada para essa mudança, para receber todos esses alunos na escola, porque ela era elitizada. Eu vejo pela minha formação de escola de cidade pequena, todo o mundo praticamente estava na escola, tinha a escola rural, mas nos grandes centros já não era assim. Na minha escola, teve uma influência de classe média e pobre, até de muito pobre mesmo que estudava, porque todo o mundo vinha para a escola, era fácil vir para a escola. Mas, nos grandes centros, a gente sabe que não acontecia isso. Aí, quando vem todo mundo para a

escola nos grandes centros, aí a coisa ficou difícil, porque a escola não estava preparada, era uma escola para todos assim: entra, mas não sai, não dava oportunidade pra todos saírem. Até hoje ela é excludente, ela continua, por mais que a gente sabe, todo mundo conhece os problemas, mas é difícil recuperar isso. Mas eu vejo que, nesses últimos dez anos, a escola caminha hoje bem melhor, embora os índices de aprendizagem estejam cada vez menores nas avaliações externas - apesar de que, nessas avaliações, eles comparam também com outros países, com outras realidades, não é uma coisa nossa. Para promover um aluno no Conselho, o professor falou: “Vamos deixar este aluno e vamos ver outros que não serão promovidos”. A minha equipe gestora é boa e sabe o que eu penso, daí a dona Cecília falou: “Eu não concordo, nós vamos esperar ele para compará-lo com outro? Mas nós não temos que comparar ele com ele mesmo? O crescimento dele? Não é o crescimento dele que nós estamos julgando? Não estamos vendo o que é melhor pra ele? Não podemos compará-lo com outro”. Para mim, é o que acontece com as avaliações externas que comparam com outras realidades, compara o nosso Brasil, que é enorme, com tantas realidades diferentes e, ainda, com os outros países. Então, não é uma coisa verdadeira, está longe de ser verdadeira. Mesmo assim, eu acho que a escola, hoje, está caminhando, está enfrentando os problemas porque, de primeiro, os problemas ficavam para baixo do tapete. Hoje, ela enfrenta os problemas com muita dificuldade, mas enfrenta, eu acho que é por aí, enfrentando...

A Secretaria do Estado de São Paulo é tão rica de material, de pesquisa, tem tudo para dar certo, é só não deixar misturar a política, as políticas partidárias, eu acho que isso é o que entrava quando um político sai, o outro chega e não dá sequência na política implantada pelo outro. Nós, educadores, temos que cobrar que estas políticas sejam contínuas e batalhar por elas, pois não adianta elas existirem se a gente, do outro lado, não trabalhar, o que nós temos é muito bom, nós temos uma política boa, propostas boas, temos que assumir, enfrentar, trabalhar e cobrar que os governantes não usem elas de trampolim eleitoral ou que fiquem na dança das cadeiras, são essas coisas que entravam a educação.

Como gestora, tenho que cobrar e exigir que os professores aceitem algum tipo de formação. Hoje, existem oportunidades boas de formação, mas teve um tempinho atrás, uns três, quatro anos, que a formação estava meio esquecida. Nos últimos três anos, a SEE está oferecendo muita oportunidade de aperfeiçoamento, principalmente, com os cursos *online*, que são excelentes. Eu acabei de fazer uma capacitação e foi muito boa, uma troca pequena de aprendizado que lhe proporciona muito conhecimento. Eu fiz este comentário no final do curso: é impossível você terminar o curso e não perceber nada de diferente em sua prática, sempre algo é acrescentado. Há muita falta de vontade por parte de alguns professores nos

curso de formação continuada. Os que fazem, a mudança é assim visível. Os cursos fazem parte da proposta do Melhor Gestão, Melhor Ensino do Estado de estar formando, de estar dando curso de formação em serviço. Primeiro, foi para a disciplina de Português e Matemática, mas todos voltados para a questão da leitura e escrita. Eu amei o de Matemática, que foi o que eu acompanhei mais de perto, porque na ocasião eu estava fazendo o meu curso de gestor, então li o material deles também. O curso para o gestor era voltado para a competência leitora e escritora do aluno. O meu desafio sempre foi trabalhar com o professor de Matemática para que ele contextualizasse o conteúdo, essa disciplina tem que estar na vivência do aluno, no cotidiano dele. Neste curso, a gente percebe isso, é um explicar a Matemática, é fazer a Matemática, vivenciar a Matemática de uma forma diferente, aí eu fiquei apaixonada, eu sempre fui apaixonada pela Matemática. Acabei não fazendo o curso de Matemática porque eu sempre gostei de ser alfabetizadora, o meu negócio era ser alfabetizadora, aí eu fiz todos os cursos voltados para a alfabetização. Volta a questão do construtivismo, a questão da psicogênese da vida, entender como a criança aprende, sempre foi a minha paixão; aliás, o aprender é a minha paixão e especialmente com a criança.

Eu comecei a fazer a faculdade depois de casada, fui fazer Letras em 1981, comecei, mas não terminei, sabe por quê? Porque era no começo de casamento, não deu muito certo, fiz só um ano e parei, gostava do curso, só não gostava de inglês, nunca aprendi inglês na vida, nunca aprendi inglês até hoje, até pra ler nome, nossa! Eu não gosto, eu acho que a única deficiência em minha formação foi a questão de línguas, nunca consegui aprender línguas, mas tudo bem, até tentei (risos nossos). Depois eu fiz Pedagogia só para fazer um Curso Superior. Ainda não tinha a obrigatoriedade da LDB/96, tinha já os estudos dela e a gente participou bastante das questões e dos estudos da LDB.

Eu fiz Letras porque eu queria fazer o nível superior, eu achava que eu merecia ter um curso superior, eu tinha vergonha para preencher qualquer documento, onde tinha que colocar a minha formação de 2º grau, Magistério era 2º grau, eu ficava com vergonha de não ter um curso superior. Fiz Pedagogia só porque era curso superior, porque eu não tinha a pretensão de trabalhar no administrativo das escolas, fui fazer por acaso. O curso de Pedagogia fiz na cidade de Jales, no início de 1988, e era de três anos, porque na verdade não precisava ter uma presença muito significativa. O curso era sábado o dia todo e algumas noites. Eu ia todo o sábado, mas não era curso vago, até tinha curso vago na região naquela época. Eu ia todo sábado e eu escolhia algumas noites para não estourar em frequência nas disciplinas. Levei legal o curso e tirava boas notas nas provas, porque sempre gostei de estudar e aprendi bastante. A Matemática foi a maior negação da minha vida no período de Pedagogia, eu via

Estatística o tempo inteiro, só Estatística, você acredita? Pode pegar o meu currículo para ver. Sociologia eu tenho mais de trezentas horas no curso, era Filosofia e Sociologia pura, não era Sociologia da Educação, fora a Sociologia da Educação, a minha jornada são trezentas e sessenta horas de Sociologia pura durante os três anos. Eu acho que a professora de Sociologia da faculdade deveria ser doutora e as aulas iam todas para ela. Filosofia eu tinha pouquinho, tanto é que eu não posso dar aula de Filosofia, pois eu não tenho as trezentas e sessenta horas que eu preciso pra lecionar. A Didática foi muito fraca no curso. O estágio eu não cumpria, pois eu já lecionava, daí a diretora assinava, porque eu já tinha estágio do Magistério. O que mais me marcou no curso foram os estudos em Sociologia e Filosofia. A habilitação do curso de Pedagogia não habilitava pra lecionar nas séries iniciais do Fundamental como é hoje, eu só podia lecionar as matérias de formação que eram Didática, Sociologia, Filosofia e História da Educação, pois, no Ensino Infantil, a minha habilitação do Magistério me permitia lecionar.

A Pedagogia da época era para formar professores que iam ministrar aulas no Magistério e para a área de administração escolar, eram para essas duas coisas apenas. Na verdade, a Pedagogia Plena sempre foi o curso maior que habilitava para a gestão, não habilitava para as séries iniciais. Esta habilitação demorou a ser implantada na faculdade de Votuporanga, depois é que fizeram a mudança, quando a LDB foi promulgada.

Ingressei como professora das séries iniciais no concurso de 1990 em Américo de Campos. Nunca saí daqui da região, pois o meu cargo estava em Américo e dei aula somente no primeiro ano. Quando fui pegar aula novamente no ano seguinte, fiquei adida, pois não tinha sala pra mim, fiquei feliz porque não ia ficar viajando para Américo. Na verdade, pensei que pegaria aulas em Votuporanga, pois havia aulas sobrando, mas naquele ano havia fechado muitas classes por conta do processo de municipalização, eram cerca de vinte salas de pré-escola que tinham passado para o município. Então, tinha um monte de professoras bem mais velhas do que eu e quase para aposentar, que eram professoras de pré-escola e elas tiveram que pegar classe regular.

Outros professores do Estado, mais velhos, também ficaram adidos. Daí, tivemos que pegar substituições. Eles pagavam a metade da minha jornada, pois até hoje, quando um professor fica adido, a carga horária se reduz pela metade, aí a gente é obrigado a pegar substituição. Voltei para a escola rural de novo em Votuporanga durante um ano, ninguém queria essas aulas porque a professora estava de licença. Eu fui para a escola e tinha mais ou menos uns quinze alunos, mas tinha as quatro séries, porque era uma classe multisseriada. Eu

sempre gostei de trabalhar em tudo, então eu trabalhava o terceiro e quarto ano juntos, só ia aumentando algumas dificuldades no texto e adorei a experiência.

Eu peguei tudo na educação, desde aluna até professora. A primeira turma que não fez a admissão foi a minha. Antes, os alunos estudavam no grupo escolar, primeiro, segundo, terceiro e quarto anos, aí passavam para o ginásio. Nessa passagem, tinha uma prova de admissão, que era tipo de um vestibulinho. Você tinha que fazer um cursinho, fazia o quarto ano, estudava e depois prestava a prova pra ser admitido ou não, só que eu fui a primeira turma que não teve mais esta prova. Eu queria tanto fazer a admissão, pois achava legal, via a minha irmã fazendo a admissão e queria fazer, mas eu fui direto. Foi nessa época que iniciou a democratização, no início da década de 1970, pois, em 1971, acabou a admissão. Eu fui a primeira turma que não fez o primeiro ginásio, eu já fiz a quinta série. Foi neste período que mudou a nomenclatura e entrou o começo da democratização de escola pra todos, que dava mais abertura para entrar, mas não dava muita abertura para sair da escola.

Naquela época, tinha a exclusão, porque a escola era muito excludente, eu sei que hoje ainda é, mas era muito mais, muito mais! Então, eu passei por várias fases na educação como aluna e como professora. Bom, quando eu estava na escola rural, surgiram as aulas no supletivo da Escola Estadual Profª Juraci Lima Lupo em Votuporanga. Nesta escola, eu fui ACT de 1985 até ingressar, em 1990, no concurso. Havia chegado a minha vez de dar aulas no supletivo, que estava no auge naquela época, outra experiência ótima para mim. Era uma sala de terceiro e quarto anos com adultos a serem alfabetizados. Foi uma experiência única porque estava, de manhã, na escola rural e, à noite, no supletivo.

Antes de ingressar no concurso eu fui coordenadora de ciclo básico em 1986 e já estudava o Construtivismo. A gente tinha um grupo que estudou durante três anos a psicogênese da Emília Ferreiro e toda a semana se reunia. Então, a gente devorou aquelas coisas. Todos os cursos de capacitação que eram oferecidos pela DE⁵ eu fazia. Eu era coordenadora em um período e alfabetizadora em outro. Podia conciliar estes trabalhos porque o ciclo básico era jornada única em 1985. Neste tempo, eu já estava estudando, então eu já estava aplicando o Construtivismo em minha sala de aula. Apesar de usar a cartilha, naquela época não alfabetizei com a Caminho Suave, alfabetizei com a que vinha do Estado; enfim, era uma da “macaca”, eu lembro que a “macaca comia na cuia”. Estava muito envolvida em saber como a criança aprendia. Daí, fui dar aulas para adulto, tudo que eu fazia

⁵ À época, era Delegacia de Ensino; depois, com a reorganização da rede estadual, ficou Diretoria de Ensino.

na escola rural de teste e avaliação para as crianças eu fazia com os meus adultos também, eles passavam pelas mesmas etapas e hipóteses que as crianças.

Os adultos tinham uma defesa maior, era difícil fazer com eles ficassem à vontade ou mostrassem o que eles realmente sabiam. Por exemplo, na garatuja⁶, a gente não conseguia fazer com que eles dessem uma devolução da garatuja para a gente, porque eles tinham uma barreira. Então, fazia por meio de leitura mesmo, conseguia ver com eles a dificuldade de entender a letra como leitura e eles iam com desenhos iguais as crianças faziam. Com a Matemática era a mesma coisa, eu trabalhava e discutia a Matemática bem construída com eles, até levar as minhas barras de paçoca igual eu levava para as crianças para repartir com eles, eles aprendiam fração igual as crianças, eles gostavam, você acredita? Eu usei muito o Construtivismo e Paulo Freire na alfabetização de adultos, as hipóteses de aprendizagem, as fases de aprendizagem, então eu fazia tudo junto.

Eu alfabetizei uma senhorinha que até hoje eu encontro na rua. A dona Antônio aprendeu porque queria ler a bíblia e a carta que ela recebia da filha que morava na Bahia. Então, ela levava as cartas da filha pra gente ler e, por meio das cartas, a gente procurava os nomes dos netos, eu usava a questão do Construtivismo, primeiro do sujeito, que é importante, aí eu juntava Paulo Freire para as importâncias das coisas que eram relevantes e, assim, ela aprendeu a ler. Ela ia para igreja, pois ela é evangélica e levava a bíblia, ela ficava tão feliz. Fui madrinha de casamento do filho da dona Dirce, que também aprendeu a ler e a Matemática comigo, ela tinha uma dificuldade na Matemática e muita vontade em aprender, porque o lance dela era compra. O adulto quer aprender a Matemática para administrar o dinheiro da família e eu trabalhava várias situações de compras, preços, foi muito bom. Eu trabalhei três anos no supletivo, mas foi laboratório mesmo, porque tudo o que eu estudava eu aplicava.

O governo de São Paulo lança o ciclo básico, jornada única e adere ao CEFAM em 1988, são as ações que ele vai realizar para melhorar o ensino nas séries iniciais, porque ele vê que precisa cuidar das séries iniciais, ter alunos melhores. Tem um estudo da UNESCO, que já entra aqui cuidando dos professores e das séries iniciais, só que o Estado de São Paulo demora para entrar nisso. Ele só entra em 1988 com ações pra melhorar os índices de aproveitamento escolar, entra com a jornada única, seis horas com aluno e um professor só trabalhando na classe e com o CEFAM investindo na formação dos professores das séries iniciais.

⁶ É a primeira escrita, é a escrita da garatuja, dos riscos e rabiscos.

O meu cargo foi removido para Votuporanga, no distrito de Parisi, que naquela ocasião pertencia à Votuporanga, mas, como eu já estava trabalhando no supletivo e como coordenadora, permaneci na escola Juraci. No final de 1993, foram abertas as inscrições para os professores que gostariam de trabalhar no CEFAM de Votuporanga, pois, em 1994, ia iniciar a primeira turma. Era fim de ano, entregando nota, fazendo conselho, enfim aquela loucura. Eu sabia pouca coisa do CEFAM, pois ele tinha iniciado no Estado em 1988 e em Jales já tinha. Bem, estava na escola e os professores estavam falando da proposta nova do Estado e a diretora comentando. Pensei: “Vou fazer!”, pois eu podia dar aula de História da Educação e de Sociologia por conta da Pedagogia. Fui fazer a inscrição, tão tontinha, né? (risos) Que ,na hora em que eu cheguei para fazer, vi não tinha essas matérias no primeiro ano. Na DE, eles me falaram que eu podia pegar somente duas aulinhas de História da Educação, que no final seriam seis aulas por conta das três turmas que estavam iniciando. Pensei: “Vai que eu gosto de dar aula para a formação de professor”. As seis aulas não faziam parte da minha jornada, mas eu podia complementar, aquelas coisas que professor faz as contas...

Fiz a minha proposta e levei, mas tinha entrevista depois. Eu era bem conhecida na DE, tinham os supervisores, que era o pessoal do grupo de estudo e me perguntaram: “Por que você não faz pra ser coordenadora?” Eu disse: “Eu, coordenadora!? O que faz o coordenador do CEFAM?”. Eles falaram: “O coordenador que vai assumir a função de diretor, porque o CEFAM é um Projeto”. Eu falei: “Vou ver se eu faço, não sei se vai dar tempo de fazer outra proposta e eu estou na escola agora”. Voltei para a escola e estava fazendo o conselho e o almoço de fim de ano, porque eu fazia as comidas também, eu gosto de cozinhar, eu entrava na cozinha, ia para o conselho da minha turma. Era muito boa aquela escola, acabou o almoço, tinha tomado umas... (risos) tudo alegre e feliz, né? Pensei: “Eu acho que vou fazer essa proposta que dá tempo de entregar hoje”. Em seguida, toca o telefone, era uma amiga minha que era vice-diretora numa escola. Ela disse: “Eu passei lá e você não fez a inscrição para coordenador? Você não vai fazer?”. Eu falei: “Eu vou fazer, até as cinco horas eu levo a proposta na DE, eu vou fazer”. Fiz a proposta, bati à máquina e levei. Tinham dez propostas para coordenador na Diretoria inteira, só dez, mas depois tinha que fazer a entrevista.

Eles marcaram a entrevista e eu fui fazer em janeiro de 1994, no comecinho do ano, inclusive a gente estava de férias. Foi tão interessante, não conhecia ninguém dos supervisores de Jales, a supervisora que cuidava do CEFAM em Jales e outro supervisor. Era uma japonesinha e um homem bem alto. Depois que fui conhecê-la era a dona Satiko, de Jales, mas, na hora, não conhecia ninguém, pensei comigo “Onde fui me enfiar?”. Enfim, eles

pegaram a minha proposta, ela perguntava, ele também, eu respondendo tudo, a Satiko rindo, eu pensava assim “Ela está rindo de mim ou pra mim?” (risos nossos), não entendia aquele sorriso da Satiko. Eu falei “Tudo bem”, fiz a entrevista, fui embora e fui viajar com o meu pai. Quando cheguei a Goiás, eles me ligaram falando que eu tinha sido classificada para ser coordenadora do CEFAM. Eu tive que voltar correndo de Goiás pra montar essa escola, no carnaval fazendo seleção de alunos, porque demorou pra eles darem o resultado, então foi bem demorado.

Eram noventa alunos, três turmas de trinta e selecionando alunos. Fiz vestibulinho, montando banca e entrevistando professores, foi uma loucura! O CEFAM iniciou as atividades em 1994. Em 1995, eu fiz a inscrição para o concurso de diretor e, em 1996, fizemos a primeira prova. Este concurso foi o mais demorado da história, a segunda prova foi somente em 1998, acho que eles esqueceram, foram três anos pra fazer a específica. Eu fiquei na coordenação do CEFAM direto, mas ingressei no concurso para diretora, escolhi em Serrana, pertinho de Ribeirão Preto e fiquei por quinze dias. Voltei designada como coordenadora do CEFAM e nunca mais fui embora. Tinha uma parte na legislação que falava que podia ter um afastamento como diretor para ficar na coordenação do CEFAM. Depois que entrei no CEFAM, fui pesquisar, corri atrás da Satiko em Jales e, em Fernandópolis, conversava muito com a Irma. Estávamos sempre juntas, aprendemos muitas coisas, íamos muito para São Paulo, pois tínhamos muita formação. Com o CEFAM de Rio Preto não tinha muito contato não, era mais com o de Fernandópolis e Jales. No primeiro e segundo anos, nós tivemos muita formação, fomos às palestras do Paulo Freire na PUC, Cortela, Luchese, Palma, Teresinha Rios, foram anos de glória na educação. Eu aprendi História com o Cortela na formação, mas eu contextualizei, eu juntei história da educação com a história do Brasil, com a história do mundo, em uma semana que nós estivemos com ele, era muito bom. Na época, era a Fundação do Desenvolvimento da Educação (FDE), que promovia esta parte para o pessoal do CEFAM. Tinha a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), mas ela era o órgão que dava formação pedagógica. Nessa época, a CENP ficou em segundo plano, pois a FDE era a rica, a gente falava que era a prima rica e a prima pobre. A CENP ficou bem restrita, dava pouca formação, até então ela era a dona da formação. No início da década 1990, a FDE estava no auge, ela era como a PUC, era muito boa mesmo, depois ela teve uma barreira e começou a cuidar só da parte de estrutura e voltou sempre a cuidar do que ela tinha que cuidar mesmo, mas foi muito bom. Já na época de 2000, foi meio fraco, é a época que eu falo que foi fraco de formação, a década de 1990 foi ótima.

Os alunos fizeram a prova para a seleção e tinha os critérios do CEFAM, a legislação determinava que cerca de 50% das vagas tinham que ser para alunos oriundos do curso noturno. A classe que fazia o Magistério trabalhava durante o dia e estudava à noite e cursava a Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Então, o aluno que fazia HEM tinha uma formação deficitária, pois, além de trabalhar o dia todo, não conseguia fazer o estágio. O CEFAM foi criado para suprir o fracasso das HEM, pois elas não estavam formando adequadamente o professor. No CEFAM, tinha a bolsa de estudo que correspondia a um salário mínimo, então 50% das vagas tinha que ser para os alunos do noturno. Esse aluno entrava com uma diferença de nota na prova grande, por exemplo, o aluno do diurno entrava com média 8 ou 8,5 e o do noturno entrava com 5. No primeiro ano, eles supriam essa deficiência, essa diferença. Para ingressar no CEFAM, era necessário ter, no mínimo, quatorze anos completo e não tinha uma idade máxima estipulada, até me lembro que, na primeira turma, tinham alunos mais velhos. Não tinham alunos das HEM, mas tinha gente que tinha terminado o médio e começava de novo, isto podia. Hoje, não pode mais, no Estado, voltar no mesmo sistema de ensino, porque se toma a vaga de outros que queiram estudar. Mas a grande maioria dos alunos que ingressava no CEFAM era de concluintes da antiga oitava série. Somente no primeiro ano teve entrevista.

A gente percebia que os objetivos dos alunos era a bolsa e não a formação de professores, eles mudavam bastante suas concepções com o passar do tempo. Eu era muito severa com eles, exigia os estágios e queria que eles estudassem. Eles recebiam a bolsa e davam uma parte para investir em livros, teatros, viagens, excursões e em cinema. Eles recebiam a bolsa e tinham que pagar as contas para a escola, porque todo mês tinha cinema, sempre que tinha oportunidade pra assistir uma peça de teatro e toda a turma tinha uma excursão por ano. A primeira turma ia para Holambra, que era um lugar não muito perigoso, mas tinha uma cultura legal, eles trabalhavam história, a questão das culturas, da influência holandesa e aproveitava que era bonito e gostoso.

O segundo ano ia para uma hidrelétrica em Ilha Solteira ou em Barra Bonita, deixava-os escolher. O terceiro ano tinha duas viagens, geralmente eles iam para São José do Rio Preto conhecer a Escola Montessori e na APAE, pois eles já estavam cursando as matérias pedagógicas. Na segunda viagem, era para São Paulo, eu os colocava para atravessarem a Avenida Paulista, todo mundo com medo e pegávamos o metrô; o dia terminava na Barra

Funda⁷, onde visitávamos o Memorial⁸ e, depois, íamos para o shopping à noite. Tudo isso era muito diferente e acreditava que era válido para a formação deles. O quarto ano era uma viagem em que eu os deixava mais à vontade por causa da formatura deles, todo mundo tinha compromisso. Eu consegui montar uma equipe muito boa e integrada, os professores trabalhavam o interdisciplinar. Eu tinha uma supervisora, a dona Sandra Toscano, que foi a minha mestra, a minha mentora, a gente se dava muito bem.

Sandra, eu e mais um supervisor fazíamos a seleção dos professores, sempre trabalhamos, no mínimo, em três e a gente trabalhava em cima do perfil do professor; enfim, alguns não davam certo. Os professores trabalhavam a autoavaliação com os alunos, eu fazia eles terem contato com as avaliações dos alunos, então muitos foram mudando a postura pela avaliação do aluno. Tinha aluno que elogiava o professor que era competente, mas alguns tinham problemas, então a gente resolvia as pendências. Éramos numa equipe de trinta professores, muito diversificada, mas coesa, muito legal de trabalhar. A maioria do tempo foi um grupo grande, tinham poucos que saíam, era um grupo legal do CEFAM e os alunos adoravam os professores, mas de mim eles não gostavam muito não... Eles tinham medo, pois sabiam quando eu estava brava... Mas eles me contestavam também, eles eram muito críticos. Tiveram duas atitudes deles - as relativas a um jornal e a uma carta chilena que rodou bem no anonimato. Eles fizeram críticas grandes, umas boas e outras bem pesadas, eu discutia bastante com eles e eles argumentavam também, mas depois observei que era a opinião de uma minoria. Foi bom eles escreverem a carta, eles tiveram oportunidade de falar do que queriam. Muitos alunos estão bem hoje, acho que devido à formação que eles tiveram no CEFAM.

Muitos alunos egressos do CEFAM continuaram na carreira docente, a maioria está em Votuporanga na educação municipal, eu chego às escolas e tem três ou quatro alunos do CEFAM na direção, outros dando aula ou na coordenação e eles se saíram muito bem. Quando o CEFAM terminou, o Estado de São Paulo tinha poucas escolas das séries iniciais do Ciclo I, eles não tinham mais compromisso com este tipo de formação e passou a responsabilidade para o município. Quando veio a LDB garantindo a formação de professores em nível superior, o Estado tira a responsabilidade que até então era dele, o que achei uma

⁷ É um bairro da cidade de São Paulo, localizado no distrito de Barra Funda. Ele é famoso por ser o bairro onde fica a sede da escola de samba Camisa Verde e Branco, a emissora paulista Rede Record, os centros de treinamento dos times de São Paulo e Palmeiras e também o Memorial da América Latina.

⁸ Memorial da América Latina foi inaugurado em 18 de março de 1989. O projeto cultural foi desenvolvido pelo antropólogo Darcy Ribeiro e o conjunto arquitetônico foi criado por Oscar Niemeyer. Assim, o Memorial nasceu com a missão de estreitar as relações, culturais, políticas, econômicas e sociais do Brasil com os demais países da América Latina. Fonte: <http://www.memorial.org.br/conheca/>.

bobagem... O Estado tinha condição de dar essa formação muito bem dada, bem feita, mas aí vem o entrave da Pedagogia, porque a LDB falava no curso superior de formação de professores, uma coisa que até hoje não foi destrinchada, foi? O que aconteceu com o Normal Superior? Então, o Estado falava que não podia dar mais esta formação, porque tinha que ser no Normal Superior. Nós tivemos muitas reuniões do CEFAM em que nós achávamos que o CEFAM ia ser transformado em Normal Superior, nós tínhamos esta expectativa, mas depois...

Então, o Estado poderia transformar o CEFAM numa escola superior, tinha tudo pra fazer isso, daí ele fugiu da responsabilidade da educação, a gente vê hoje que está precária essa formação, não forma como formava no Magistério. Eu acho que a formação hoje complementa, mas não consegue fazer o que o Magistério tinha condição de fazer... A gente vê a atuação do professor que fez o Magistério nas disciplinas do Fundamental, ele tem outra postura, é muito diferente, a postura do professor que fez o Magistério e que depois faz a habilitação é diferente daquele que só faz a Pedagogia, eu vejo o perfil dos professores completamente diferente. Eu tenho a visão do todo, tem diretor que não foi alfabetizador e que nunca trabalhou nas séries iniciais e que começou sendo diretor, eu tenho essa visão, então eu percebo isso por conta das experiências vividas na educação.

O CEFAM foi instalado no Bairro do Café, onde ficamos por dois anos. Em 1996, teve uma reorganização das escolas do Estado em que se separou as escolas das séries iniciais com as de Ensino Fundamental, umas ficaram mistas com o Ensino Médio. Nesta escola, que é a Escola Estadual Profª Sarah Arnoldi Barbosa (SAB) hoje, ficou o Ensino Médio noturno e abrigou o CEFAM no diurno. Então, viemos para este prédio e ficamos até terminar o prédio novo do CEFAM que foi em 2002. Quando inaugurou o prédio, já estava nas últimas turmas.

Eu consegui segurar o CEFAM até 2001, pois ele se transformou em Unidade Administrativa. Uma colega preencheu errado um documento envolvendo sua remoção e colocou o CEFAM na frente de uma escola que ela queria ir; como ela tinha mais pontos que eu, tirou minha chance de continuar no CEFAM. Foi ao acaso, tanto é que ela não assumiu, eu poderia ter ficado substituindo, mas eu já tinha visto que o CEFAM estava mudando as características, já tinha tirado o primeiro ano, que no início eram quatro anos. Na reunião que eu fui, que a dona Rose⁹ acabou com o primeiro ano, eu já voltei e falei para os professores: “O CEFAM está com os dias contados”.

⁹ Teresa Roserley Neubauer da Silva foi secretária da educação do Estado de São Paulo durante o período de 1995 a 2002.

A secretária de educação disse que não tinha necessidade, que o curso regular cuidava da especificação do segundo ano para frente. Estava no auditório e falei para a dirigente Marina: “Está acabando, dona Marina!”. Ela disse não, eu cheguei na escola e contei para os professores sobre a reunião em São Paulo. Eu fiquei mais seis meses e, quando veio a remoção, eu falei: “Bom, acabando por acabando, não vou ficar substituindo ninguém, deixa eu ir pra minha escola, porque eu não quero fechar a porta e apagar a luz”. E fui para a Escola Estadual Profª Enny Tereza Longo Fracaro, onde estava o meu cargo de diretora. Eu já era diretora, meu cargo já tinha vindo de Serrano para Votuporanga. Eu assumi o Enny até vir para o prédio atual onde estou.

Em 2002, eu nem participei das atividades do CEFAM, fui para a escola Enny onde estava o meu cargo de diretora. Fiquei nesta escola até 2007, era uma escola de Ensino Fundamental Ciclos I e II, Ensino Médio e EJA, tinham uns dois mil alunos. Algumas escolas ficaram com os vários níveis de ensino, dependendo das posições geográficas da cidade. Em 2002, municipalizou o Fundamental I da escola e foi outra diretora para cuidar das primeiras séries até o que hoje chamamos de quinto ano. Depois, foi construído o prédio para o Fundamental I e ficamos somente com o Fundamental II, Ensino Médio e EJA.

Quando eu cheguei neste prédio, na metade de 2007, já funcionava a ETI – Escola de Tempo Integral - desde 2006. A ETI era um projeto e por isso poderia acabar a qualquer momento. Era igual o CEFAM, eu vim para cá com a expectativa do CEFAM. Tinham as aulas do regular e as de oficina. Eram quinze aulas e mais de oficinas, sendo estas para orientação de estudos, experiências Matemáticas, leitura e produção de texto, atividade motora e física, então tinha uma grade diversa. Eu quebrei a cara, pois não tinha nada a ver com o CEFAM, eram meninos que ficavam, porque os pais trabalhavam o dia todo; outros que ficavam, porque aqui era uma escola muito boa. As escolas que funcionavam como ETI em Votuporanga era esta e a E.E. Profª Esmeralda Sanches da Rocha, mas tinha o caráter de creche.

Eram conflitos entre os professores, uma separação dos professores que era do regular com os professores de oficina, porque os professores regulares não gostavam da ETI, eles achavam que o projeto estava tomando espaço e tirava as aulas deles. Na realidade é que essa escola já não tinha muitas aulas; se ela ficasse só com os alunos dela, ia fechar as portas, então aproveitaram o prédio e aproveitaram a escola com um bom nome e deram esta oportunidade. Os professores queriam acabar com a ETI; quando eu cheguei, eu falava: “Gente, se acabar com a ETI vocês também vão embora, esses alunos não são daqui”. Tive

que fazer uma pesquisa e mostrei que os alunos não eram daqui, mas foi uma guerra, sempre esta escola está em conflitos, não me encontrei aqui até hoje...

Eles tinham muito ciúmes de mim por causa do CEFAM, porque, quando eu estava com o CEFAM aqui, a escola era agitada e acontecia, eu era o CEFAM. Nós dividíamos o prédio com o pessoal do Ensino Médio noturno. Então, quando eu estava no CEFAM, ficava a minha turma do CEFAM e a turma do Médio aos trancos e barrancos, um casamento assim bem complicado, a gente superou bastante coisa, mas, quando eu voltei como diretora, já foi outro impacto... Enfim, conseguimos continuar sendo uma escola de referência, uma escola valorizada pela comunidade, conseguimos bons resultados, os melhores de Votuporanga.

Outro projeto foi a escola-padrão que foi na época do CEFAM, foi curto o percurso, por isso que eu falo das políticas parlamentares, as políticas de governo e não as políticas educacionais. Um tempo saiu a jornada intermediária e a jornada final, depois veio a padrão com a característica de jornada única para todo mundo do Ciclo I, os professores eram selecionados para trabalhar no projeto. Ele funcionou em algumas escolas de Votuporanga. Enquanto eu estava no CEFAM, sei que aqui chegou a ter status de padrão, mas a escola-padrão acabou logo, antes do CEFAM. Ela durou somente uns dois ou três anos, tinha um aumento diferenciado para quem trabalhava, foi emenda constitucional, então nenhuma proposta continuou. A proposta da escola-padrão era ótima, era bem parecido com o CEFAM.

Agora veio outra proposta do novo ensino integral. Uma escola diferenciada da mesma maneira, mas todo mundo é designado, igual o CEFAM, não tem cargo, o meu cargo vai voltar para a escola Juraci em janeiro de 2014. Os cargos de todos os professores irão para outras escolas. Eu fiz a inscrição como gestora e a minha equipe gestora vai continuar, a seleção dos professores foi *online* e a entrevista vai ser realizada com o supervisor da DE, eu nem participei... Eu fui entrevistada de novo, então eu fiquei. O novo ensino integral se chama PEI que é Programa Ensino Integral, só que esse já não é mais projeto, ele já é regulamento por lei; então, não vai acabar de repente, só a Assembleia pode derrubar, não é igual do CEFAM, então tem um pouco mais de segurança. Em toda DE, só nesta escola que vai ser implantado o PEI. Em Rio Preto, vão ter cinco escolas que fizeram adesão, algumas foram convidadas, pois estavam dentro do perfil e outras tiveram que fazer a inscrição. Os professores só permanecerão na escola se eles forem selecionados, a minha expectativa é que eu tenha um corpo docente bom. Quem trabalhar no PEI terá 75% de aumento aprovado pelo legislativo, aprovado por lei, mas este aumento corresponde ao salário base. Estou muito apreensiva para saber do meu corpo docente, o resultado sairá em janeiro.

Eu sempre parti do princípio que você não precisa aprender de novo o que você já aprendeu, esse é o princípio básico da progressão. Com ela, você continua aprendendo. Por exemplo, a alfabetização, o menininho chegava nas sílabas duplas, nas sílabas de dificuldade, eles emperravam e, às vezes, durante o ano você não conseguia trabalhar aquelas dificuldades, mas eles tinham aprendido a sílaba simples, eles escreviam, eles tinham uma aquisição de conhecimento grande, daí eles voltavam para o primeiro ano quando retidos, o que eles voltavam a fazer no primeiro dia? O menininho voltava no primeiro ano a fazer os lacinhos, as cobrinhas, o “A”, “E”; enfim, eles começavam tudo de novo. Cabe na cabeça de alguém que pensa a educação voltar tudo novamente!?

Pra mim, isso é muito forte, porque eu vivenciei a progressão continuada, seu princípio básico é continuar de onde o aluno parou. Gente, é óbvio! Só que outra vez o professor não tem essa visão ainda, precisa ser trabalhada melhor essa questão, ela não é ruim, ela foi uma coisa empurrada, por exemplo, o aluno não aprendeu, vai para a série seguinte e não se preocupa de iniciar onde ele parou e sim de onde a classe está continuando, as lacunas do aluno não são retomadas, é só isso que é o defeito que eu acho, tem que trabalhar o professor. A progressão continuada é só para o Ensino Fundamental, no Ensino Médio não tem. No nono ano, o aluno pode repetir, ela podia repetir, agora está vindo para o sétimo ano, pois são ciclos menores que você consegue, às vezes, com um bom trabalho, recuperar a lacuna do aluno. Tem que ser bem trabalhado, não adianta repetir por repetir... Pela legislação antiga, se o aluno ficasse em três disciplinas, ele passaria para a série seguinte com a progressão parcial, fazia estudos naquelas três disciplinas. Agora, na nova legislação, eu preciso estudar melhor para falar.

A progressão continuada foi confundida com a promoção automática, porque teve a época na educação que existiu promoção automática, isso foi há algum tempo. A progressão continuada é o sistema do ensino paulista que o aluno vai para as séries seguintes normalmente, ele só fica retido pela frequência; se ele teve frequência, ele é promovido, só que ele vai continuar o estudo, é só isso que é a diferença, ele não vai aprender o que ele já aprendeu, ele vai dar continuidade no que ele não aprendeu, que é o certo. Eu sempre falo para o professor uma experiência assim do que eu entendo da progressão continuada: eu vou te ensinar a cozinhar, eu vou te levar para a cozinha e vou te ensinar a fazer o básico, que é o arroz e o feijão. O feijão você põe de molho, doze horas de molho que ajuda no cozimento, aí você cozinha na panela de pressão, te ensino a fazer e depois tem que temperar... O arroz você lava e refoga, isso eu estou fazendo junto com você e você está aprendendo, tá bom? Então, já discutimos todos os passos, agora você vai cozinhar sozinha, eu vou te avaliar e de que jeito

eu vou te avaliar? Experimentando o teu arroz e feijão, não é? Aí você fez o arroz e o feijão, eu comi o teu arroz: “Menina, mas o teu arroz está uma delícia, mas o teu feijão está aguado, o grãozinho está ainda durinho”. O que eu vou fazer com você? Você vai ter que fazer o arroz novamente? [não] O arroz você já aprendeu, onde eu tenho que ficar? Não é no feijão? Eu não vou continuar no feijão? Não preciso ensinar o arroz novamente... Vou insistir no feijão até você aprender, né! Isso é, para mim, é progressão continuada... E na escola acontecia isso: voltava para aprender o que o aluno já tinha aprendido. A progressão é continuar a aprendizagem. Teve uma época no sistema de ensino, que eu era aluna, que existiu promoção automática, eu estava na escola quando aconteceu isso. Os professores devem fazer cursos de capacitação, estudar a nova proposta, é igual no CEFAM dava tempo para os professores estudarem, acho que com o PEI vai dar mais oportunidade, eles vão se envolver mais com a escola, vão desenvolver mais projetos, igual o CEFAM. Eu tenho muita expectativa do que eu vivi no CEFAM.

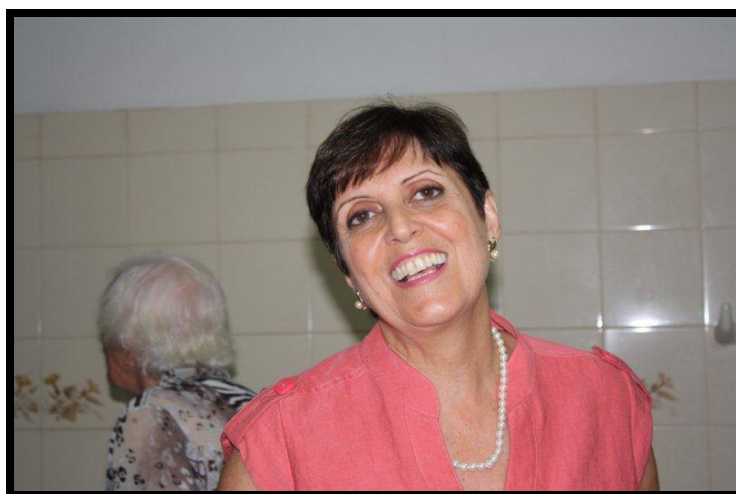
A Secretaria de Educação oferece muitas oportunidades de capacitação, de formação continuada, basta o professor querer e buscar, as expectativas e as oportunidades em São Paulo são muito grandes para os professores. A gente precisa trabalhar a questão da carreira em si, da valorização do professor, porque realmente a valorização do professor está péssima; em São Paulo, principalmente, ninguém valoriza o professor, então tem que trabalhar a valorização. Eu acredito que não tem como você buscar a valorização se não trabalhar a competência, então eu acho que o caminho é trabalhar a competência profissional e buscar a valorização, a valorização você busca na rua também, não é só dentro da escola. Aqui, você produz e, na rua, você cobra e se mostra, não é? É o que eu sinto: se você trabalhar bem, você pode cobrar em outros setores e eles têm que valorizar o que você faz dentro das escolas, eu acho que é por aí... Eu me sinto valorizada, não me sinto valorizada financeiramente, porque aí é outra competência, a gente tem que votar melhor, aprender a eleger, eu debato muito esta questão, porque não adianta reclamar dos políticos, se é a gente que os coloca no poder.

O desafio para mim, no momento, é essa escola para 2014, a minha expectativa é grande. Peço a Deus para que me dê saúde e força pra enfrentar mais esse desafio, porque seria muito bom encerrar com *chave de ouro* a minha trajetória na educação. Há muitas diversidades, mas vou enfrentando, levantando a cabeça e respirando fundo, mas eu gosto, eu amo ser professora, eu acho que sou professora o tempo todo, na rua eu me sinto professora, porque tem hora que eu me pego orientando e ensinando... Eu acho que o educador é isso, não tem como ser educador só na escola, na rua uma orientação aqui outra ali, um questionamento aqui, eu defendo o meu papel de educador sempre, sempre. A gente erra muito e como erra...

Enxergar o erro e é um caminho e tanto, você reconstruir... Eu tento... Todo mundo que trabalha comigo sabe que eu tenho este objetivo de ajudar o outro a crescer, porque se a gente se enxerga no outro, a gente tem que melhorar...

2.2.10) Profa. Mirtes Abdelnur

A educação, quando é revolucionária, permite aos alunos o acesso ao conhecimento geral e, mais especificamente no caso, ao conhecimento matemático. Esse conhecimento os transforma e, por sua vez, os possibilita que transformem a sociedade. No CEFAM, quisemos quebrar a hierarquia de poder instituída no interior do curso, caracterizada pela posição que os agentes educacionais ocupavam dentro do sistema, evidenciadas nas posturas do: “Faz porque eu quero”, “Faz porque eu mando”, “Eu que sou o chefe”. O poder, expresso de forma autoritária, não poderia emanar da pessoa pela posição ocupada por ela no sistema, mas sim pelo conhecimento que ela detinha e que a legitimava como líder. Todos os professores do CEFAM de Rio Preto eram líderes dentro da sua disciplina, o que os legitimava a terem uma postura democrática, em todas as ocasiões, com todos os alunos. Isso me emociona até hoje!



Fonte: Foto cedida pela colaboradora

Foi professora da disciplina de Matemática da primeira turma do CEFAM de São José do Rio Preto e tem formação no Curso Normal pelo Instituto de Educação “Monsenhor Gonçalves”, em Matemática pela Unesp/São José do Rio Preto, Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Artes (Dom Bosco) em Monte Aprazível/SP e mestrado em Educação Matemática pela Unesp/Rio Claro. Trabalhou na rede estadual de ensino, sendo professora de Matemática, diretora de escola e, durante três anos, na Divisão Regional de Ensino de São José do Rio Preto – antiga DRE, preparando material cuja ênfase era desenvolver atividades práticas de Matemática a alunos do 1º ano do “primário” (hoje 2º ano do Ensino Fundamental) utilizando material concreto, mais especificamente os Blocos Lógicos de Zoltan Paul Dienes. Atuou na prefeitura municipal de Catanduva como diretora de escola, no Ensino Superior na Faculdade de Administração (FAECA) com a disciplina de Filosofia, Ética e Responsabilidade Social e na Faculdade Ceres (FACERES) com o Curso Normal Superior, Pedagogia e Letras ministrando as disciplinas de Planejamento Institucional, Políticas

Públicas e Educacionais, Gestão Escolar, Legislação e Supervisão de Estágio. Foi professora durante quarenta e um anos e atualmente é aposentada. Entrei em contato com a professora Mirtes pelo critério de rede, por intermédio das professoras Adriana Félix, Ednéia e Adriana de Bortoli durante a produção de dados. A entrevista foi realizada na casa da colaboradora em São José do Rio Preto/SP, em quatro de outubro de 2014 às 7h30, com duração de duas horas e quarenta e cinco minutos.

Apresentação, formação escolar, Curso Normal e Superior.

Meu nome é Mirtes Abdelnur, a data de meu nascimento é 12/09/1950, nasci e fui criada na cidade de São José do Rio Preto/SP. Meu pai era imigrante libanês e trabalhava como técnico em refrigeração, a minha mãe sempre foi dona de casa e ela é neta de imigrantes italianos. Somos quatro irmãos, três mulheres e um homem. Fomos criados dentro de uma perspectiva de que o estudo seria a grande porta de entrada para nosso desenvolvimento intelectual. Meu pai, que veio do Líbano no ano de 1922, falava, além do idioma árabe, rudimentos de inglês e francês, aprendido nas escolas libanesas. A leitura de jornais, revistas e literatura sempre esteve presente em nossa casa.

Meu pai, Tufic Melhem Abdelnur, queria muito que nós estudássemos várias línguas estrangeiras, pois seria mais fácil nos comunicarmos com o mundo. Nenhum de seus filhos cursou Letras, porém o gosto pelo estudo foi nosso diferencial. Uma das prioridades era que tivéssemos uma formação profissional para conquistarmos nossa independência financeira o mais rapidamente possível. Então, nós três: Miriam, Marta e eu nos formamos “professoras primárias” no Curso Normal que já nos qualificava para a docência após três anos de estudo. Meu irmão Miguel iniciou o curso de Engenharia Elétrica na Faculdade de Engenharia Industrial (FEI), localizada na região do ABC¹, mas, após passar no concurso do Banco do Brasil, desistiu do curso universitário. Minha irmã Miriam estudou música, mais especificamente piano, formando-se como professora desse instrumento. Durante todos esses anos, Miriam ensina música, teoria musical, coral e assuntos correlatos à sua formação no Conservatório Musical Villa Lobos de Rio Preto e em Núcleos Municipais de Artes, mantidos pela prefeitura local, localizados na periferia da cidade. A minha outra irmã Marta fez o

¹ É uma região industrial do Estado de São Paulo, parte da região metropolitana de São Paulo. A sigla ABC é originária das três cidades que compõem a região: Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul.

primeiro ano de Matemática na Unesp em Rio Claro/SP, mas depois se transferiu para o IBILCE, onde se formou em Licenciatura em Matemática.

Ao invés de inglês, francês ou italiano, como queria o meu pai, o gosto pela Matemática aconteceu quando eu estudava na terceira série ginasial (hoje oitavo ano do Ensino Fundamental) nas aulas da professora Tita Baldi do Instituto de Educação “Monsenhor Gonçalves”. Quando ela demonstrava os teoremas relativos aos triângulos na lousa, que era impecável, pois ela tinha uma letra muito bonita, um capricho todo especial em colorir com giz as alturas, bissetrizes e lados das figuras referentes aos teoremas. Assim, ao observá-la, parecia que havia decidido o rumo de minha formação. Não foi necessariamente o gosto pela disciplina que determinou a minha escolha, mas o fascínio do conhecimento matemático apresentado pela professora. Quando a professora estava demonstrando os teoremas, virei-me para uma colega e questionei: “Como ela sabe tudo isso?”, a minha colega respondeu: “Deve ser no curso de Matemática que ela aprendeu...”. Pronto. Naquele momento, decidi que a Matemática seria a minha opção. Era uma aluna que tirava excelentes notas, mas hoje penso que, se fossem trocados a ordem dos teoremas, não saberia resolver nenhum.

O Curso Normal de Formação de Professores, em meados da década de 1960, era a trajetória comum das moças de todas as estratificações sociais. Chamado de Curso “Espera marido”, dotava as alunas (mulheres, em sua maioria) em jovens prendadas e “especialistas” em tarefas domésticas. Além de dotá-las de conhecimentos necessários e indispensáveis para a docência, também o fazia para a criação dos filhos. Assim, as normalistas eram as esposas desejadas por juizes, engenheiros, médicos e advogados. Além de prendas domésticas, o currículo do Curso Normal era constituído por disciplinas de formação geral e outras de formação específica, como as Metodologias de Ensino.

Especificamente em relação à Matemática, a ênfase dada era de Metodologia de Ensino. Introdução ao ensino da aritmética, operações com números naturais, tabuadas e a confecção de materiais específicos ao ensino dos diferentes tópicos. Geometria também tinha sua ênfase na classificação de polígonos e o cálculo das respectivas áreas. Lembro-me que fazíamos cartazes com os polígonos e construíamos as relações dos cálculos das áreas comparando, superpondo e dividindo as respectivas superfícies.

Durante o Curso Normal, deparei-me com a Sociologia. Fiquei encantada! Tudo o que a professora Cleone ensinava para mim já era familiar. Minhas notas superavam em muito a média da classe. Fiquei dividida entre o curso superior de Matemática e o de Sociologia. O desempate veio com a implantação do curso de Matemática na Unesp da cidade, o que facilitaria em muito meus estudos, já que, para cursar Sociologia, deveria sair da cidade e

nossa família não dispunha de recursos financeiros para me manter fora de casa. Por outro lado, a inexistência de outros cursos de Matemática em faculdades públicas na região de Rio Preto favorecia os novos formandos para ministrarem aulas antes mesmo de concluírem o curso. Isso, por si só, era a garantia de independência financeira mais rapidamente.

Ingressei no curso de Matemática do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) na Unesp de Rio Preto em 1969 e foram quatro anos intensos dedicados aos estudos, pois tinha que estudar muito e ainda não conseguia notas altas. No primeiro ano, peguei dependência de Cálculo Diferencial e Integral I. Este foi um período que fiquei totalmente alienada do circuito de cinemas e festas.

Experiências profissionais anteriores ao CEFAM

Comecei a carreira do magistério em 1971, quando ainda estava no terceiro ano da faculdade. Assumi uma licença de uma professora de Matemática na cidade de Nova Granada/SP, que é bem próxima de São José do Rio Preto. Neste período, para que conseguisse dar aulas, tive que voltar aos livros de Matemática de quando havia estudado no ginásio e no Curso Normal. Em 1972, em paralelo ao término do curso superior, estava com uma jornada de quarenta e quatro aulas na rede estadual de ensino. Com isso, houve ainda um maior esforço e mais noites de estudo para conseguir aliar a docência com o curso na faculdade.

Toda a minha formação foi na escola pública, desde o grupo escolar, ginásio, instituto de educação e universidade e a pós-graduação, exceção ao curso de Pedagogia, concluído na Faculdade Dom Bosco de Monte Aprazível. Por isso, me considero “*macaca de auditório de escola pública*”. A escola pública constituía-se no grande diferencial na formação geral de crianças e jovens. Ela socializava os alunos (ou, pelo menos, era essa a sua finalidade), além de possibilitar a ampliação da visão de mundo pela convivência entre alunos de diferentes níveis sociais. Para mim, essa história de confinar o rico na escola particular e o pobre na escola pública não possibilita a vivência e a compreensão das diferentes dimensões sociais existentes no interior da escola pública e da sociedade, impedindo a convivência democrática, criando extratos sociais que estimulam o preconceito. Meus sobrinhos sempre estudaram em escolas públicas. Entendo que é muito importante que os alunos compreendam que as diferenças sociais estabelecem barreiras para o acesso ao consumo. Hoje, no meu ponto de vista, com os alunos pobres “confinados” em escolas públicas, fica evidente a separação social, a escola pública fica segregada, reforçando a dicotomia existente: escola particular

para gente rica e escola pública para gente pobre. O abandono a que estão sujeitas as escolas públicas reforça a ideia de que os estudantes estão divididos em duas categorias: pobres e ricos, cada qual fazendo jus a um tipo de escola.

A escola pública há um bom tempo, é de péssima qualidade do ponto de vista material. Os prédios estão sucateados e os professores desestimulados pela qualidade das aulas, pela sua formação e remuneração e esse desestímulo que também desestimula a entrada no mercado de trabalho docente, de pessoas com um maior e melhor acervo cultural e intelectual. Então, hoje se assistem a professores apanhando de alunos, professores desestimulados e oprimidos. Pergunto-me, então, quem é que vai exercer a docência hoje na escola pública? Talvez pessoas cuja formação profissional tenha sido precária e que oriundas do mesmo nível socioeconômico de seus alunos. Estes, por sua vez, podem perguntar: “Se esses professores vieram do mesmo meio que eu, o que eles poderão acrescentar à minha formação”? Como resposta: “Nada”. Cria-se, então, no imaginário dos alunos, a predisposição em rejeitar esse docente que, muitas vezes, veio do mesmo bairro que ele, que tem o mesmo estilo de vida que ele e que, como consequência, não lhe ensinará nada. A hierarquização não social, mas cultural, que vem das possibilidades que o conhecimento dá às pessoas, desapareceu hoje do campo docente. Então, os alunos se acham no direito de não respeitar professor nos dias de hoje.

Depois de formada e já dando aulas na escola pública, fui convidada para participar de um grupo de professores de Matemática na Divisão Regional de Ensino (DRE) da cidade entre os anos de 1974 e 1975. Tratava-se de uma pesquisa e avaliação da Secretaria da Educação de São Paulo sobre o ensino da Matemática para alunos das séries iniciais, que foi publicada, em 1981, pela mesma Secretaria. O objetivo da pesquisa era desenvolver atividades práticas de Matemática para alunos de 1º ano do “primário” (hoje 2º ano do Fundamental) utilizando material concreto, mais especificamente abordando o enfoque pedagógico do professor Zoltan Paul Dienes². Foram muitos estudos e reuniões na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) em São Paulo para que as

² Zoltan Paul Dienes (1916-2014) foi um matemático húngaro que elaborou um método para exercitar a lógica e desenvolver o raciocínio abstrato. Foi doutor em Matemática e Psicologia pela Universidade de Londres. Na década de 1950, demonstrara que as crianças de cinco anos poderiam chegar a um pensamento lógico mais elevado através do uso de material concreto, bem adaptado à sua idade. Ele imaginou um conjunto de materiais composto por 48 peças de madeira, entre os quais as relações lógicas se estabeleciam por características sensoriais fáceis de serem observadas e diferenciadas por elas: cor, tamanho, forma e espessura. Referências: Dienes, Zoltan Pál. As seis etapas do processo de aprendizagem. Editora EPU. Dienes, Zoltan Paul. Primeiros passos em Matemática V. 1, 2 e 3. Editora EPU Origem. Wikipédia, a enciclopédia livre. (Nota feita pela colaboradora).

atividades pudessem ser elaboradas com uma sequência lógica para os alunos. Tais atividades giravam inicialmente em torno de preparar os alunos para o conceito de número: classificação, ordenação, intersecção e união de conjuntos. As atividades eram elaboradas por nós e apresentadas a professoras que as aplicavam para seus alunos sob nossa orientação. Essa experiência foi desenvolvida em apenas uma escola pública de Rio Preto, antes de ser estendida para as demais classes. O trabalho com bases de numeração diferentes da decimal também foi desenvolvido com os alunos dessas professoras que, com muita facilidade, se apropriaram do conceito de Base Dez, introduzido com o Material Dourado. Daí, a aprendizagem do sistema de Numeração Decimal e as operações aritméticas foi uma facilidade. Infelizmente, o grupo de pesquisa da DRE foi desfeito com a mudança de governo estadual.

Durante o período em que o projeto foi desenvolvido, a vivência de uma nova prática pedagógica proporcionou a todos os professores o contato com uma maneira de ensinar, além de se constatar o bom desempenho dos alunos nas aulas de Matemática, tendo em vista que os procedimentos didáticos eram voltados para a manipulação de material concreto. Para os docentes das classes onde este projeto foi desenvolvido, era evidente a sensação de angústia diante do novo justamente pela falta de experiência em relação ao ensino-aprendizagem com novos materiais e, sobretudo, com a introdução de uma nova proposta didática sem o tempo hábil para elaborar e aprofundar estudos sobre os temas propostos pela equipe da DRE.

Concomitantemente a esse trabalho na DRE, eu cursei, aos sábados, Pedagogia na cidade de Monte Aprazível, na Faculdade Dom Bosco, por se tratar de uma exigência da legislação estadual àqueles que queriam ascender na carreira do magistério. A duração deste curso foi pequena, pois pude aproveitar muitas matérias pedagógicas do meu curso de Licenciatura em Matemática. Esse curso de Pedagogia me estimulou a aprofundar estudos em Educação Matemática, uma vez que eu já tinha feito muitas leituras sugeridas nas reuniões da DRE.

Em 1979, fui aprovada para o concurso público para o cargo de professora de Matemática. Assumi o cargo na cidade de Onda Verde/SP e, depois de seis meses, o meu cargo foi removido para a cidade de Mirassol/SP, onde permaneci até 1991.

Entre os anos de 1981 e 1984, participei do grupo de professores de Matemática do Estado de São Paulo, em que eram realizados os estudos preliminares sobre a proposta curricular para a disciplina de Matemática para o primeiro grau com ênfase no material “*Atividades Matemáticas*” para o Ciclo Básico. Fui membro da equipe de professores de Matemática da Secretaria de Educação do Estado que divulgou e implantou o material

*Geometria Experimental I e II*³ para as terceiras e quartas séries do primeiro grau. Esse material foi criado durante o governo de Paulo Salim Maluf (1979-1982). Os idealizadores do projeto foram os professores Luiz Roberto Dante e Marineusa Gazzetta, os quais criaram o material experimental para alunos da terceira série do Ensino Fundamental. O objetivo desse projeto era implementar novos materiais para o ensino da Matemática, propor o desenvolvimento de novas metodologias aplicáveis ao processo ensino-aprendizagem do 1º grau e capacitar recursos humanos. Tal material é constituído de livros do aluno e do professor. Os livros dos alunos possuíam fichas que os alunos iam completando com grau crescente de dificuldade e introdução de conceitos geométricos. Construíamos com eles os principais sólidos geométricos e, através da exploração do material concreto, os alunos iam contando os vértices, as arestas e faces dos sólidos até concluírem a relação de Euler.

Esta proposta foi apontada como o grande incentivo ao ensino de Geometria para as séries iniciais. Neste período, fui afastada da sala de aula, sem prejuízo de vencimentos e trabalhei na DRE preparando reuniões com professores a fim de introduzir, nas classes do Ciclo Básico, o conjunto de atividades Matemáticas. Viajava para São Paulo, nas reuniões da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), para avaliar a aplicação do material nas salas de aula e aprofundar estudos com a equipe formada por outros professores de Matemática das diferentes regiões do Estado de São Paulo.

Na DRE/Rio Preto, juntamente com mais colegas de trabalho, elaboramos e disponibilizamos a proposta de ensino de Geometria para todas as séries do primeiro grau da DRE por meio de minicursos e encontros com professores da rede. Percebemos com esses encontros que os professores estavam interessados em discutir novos caminhos para o ensino de Matemática, mas, por outro lado, eles se mostravam receosos em relação às mudanças ocorridas em suas práticas. Apesar disso, nossas reuniões eram apoiadas pelas autoridades educacionais locais que nos incentivavam. No mesmo período, criamos o TRILEGAL, um material didático para pré-escola, cujo objetivo principal era proporcionar aos alunos a aquisição de estruturas cognitivas básicas para a alfabetização.

Com isso, fundamos a Cooperativa Associação dos Professores de Matemática de Rio Preto (APROMARP), que era responsável pela elaboração, impressão e distribuição de apostilas de Matemática para professores e alunos da rede pública de Rio Preto e região. O conteúdo das referidas apostilas era discutido com todos os professores e nosso grupo de

³ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Geometria Experimental. Projeto de novos materiais para o ensino de Matemática e desenvolvimento de novas metodologias aplicáveis ao processo ensino-aprendizagem do 1º grau. Convênio MEC/DEF/SE. Livro do aluno, 1979.

professores de Matemática se encarregava de elaborar a sequência do conteúdo e os exercícios de fixação. Os professores da rede, durante suas aulas, aprofundavam os estudos com seus alunos, dependendo do nível de suas classes. Foi um sucesso total. Por quatro anos, os livros didáticos de Matemática não eram utilizados nas escolas da cidade. Essa experiência, assim como começou, teve seu fim pelo esgotamento do modelo e pela entrada das editoras de livros que, através do convênio com o MEC e com o governo estadual, passaram a ter o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que distribuía livros gratuitamente nas escolas.

Na época, eu era membro da APEOESP e militante dos movimentos de classe de âmbito estadual e regional, sempre enfrentando problemas e reivindicando soluções em prol da categoria e da escola pública. Esse movimento de militância juntamente com as experiências anteriores, a participação nos Encontros Estaduais de Professores de Matemática em Rio Claro nos anos de 1985 e 1986 e dos Encontros Regionais da Sociedade Brasileira de Matemática, foram consequências naturais de minha busca incessante de atualização de meus conhecimentos. A criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na Unesp de Rio Claro deu novo alento às minhas perspectivas em relação ao meu aperfeiçoamento e crescimento intelectual, mas, naquele momento, não dispunha de condições para ingressar no Programa, pois eram muitas horas de trabalho em sala de aula. Então, a busca continuou no sentido de preencher parte da lacuna reservada à formação pedagógica deixada pelo Ensino Superior. Assim, passei a centrar minhas leituras em John Dewey, Zoltan Paul Dienes, Jean Piaget, Filosofia da Educação, metodologia de ensino e didática.

Todos esses fatos contribuíram para a minha formação que se deu no conjunto das transformações de questões sociais e políticas emergentes, além de minha postura em defesa da qualidade da escola pública. A década de 1980 foi marcada pela efervescência dos movimentos pelas *Diretas Já*, o restabelecimento da democracia, as eleições diretas para presidente da república, a nova Constituição, além das discussões sobre questões da economia nacional e os sucessivos planos econômicos para conter a inflação. Esses acontecimentos contribuíram para que a minha visão de escola e de mundo sofressem consideráveis alterações.

Sobre a experiência no CEFAM

Em 1987, estava trabalhando na EEPSG “Genaro Domarco” em Mirassol, onde fiquei sabendo da implantação do projeto CEFAM na cidade de São José do Rio Preto. Bem,

comecei a me inteirar do projeto e, considerando a minha trajetória profissional marcada pelo trabalho docente e pelas pesquisas e orientações a professores de primeira a quarta série do primeiro grau, percebendo a resistência desses professores a novos desafios e a insegurança dos mesmos de romperem barreiras para as necessidades reais dos alunos, fiz minha inscrição como docente no CEFAM. Minhas reflexões me remetiam a uma escola pública que implorava por professores que fossem habilitados de maneira crítica, que fossem conscientes de suas funções e que, sobretudo, dominassem o conteúdo a ser trabalhado com as crianças. Senti-me, portanto, motivada em desenvolver um trabalho de formação de professores no curso de magistério, pois acreditava que os futuros professores buscassem neste curso uma visão aberta às novas propostas de ensino, plantando, assim, “novas sementes” no quadro de magistério paulista. Aliado a este anseio, acreditava em reformular a prática pedagógica existente nas escolas no que se referia ao ensino de Matemática. Para tanto, atuar no CEFAM era a possibilidade de atuar no cerne da questão: colaborar com o desenvolvimento e formação de profissionais arrojados e engajados no momento histórico vivido até então pela sociedade atual.

Quando entrei no CEFAM, participei de uma seleção juntamente com professores de outras áreas, comprometidos com uma formação de qualidade dos futuros docentes. Todos tinham uma bagagem cultural muito grande e defendiam uma escola pública em que a produção de conhecimento seria a ênfase de nossas aulas. A partir do segundo ano do CEFAM, houve a incorporação de professores que tinham mestrado e doutorado e que tinham contato com a USP, Unesp e Unicamp que são as maiores universidades do Estado. Com isso, esses professores deram uma contribuição elevada nas discussões teóricas nas Horas de Trabalho Pedagógico (HTP) do curso. A partir desse contato com novos professores, quem não tinha mestrado ou doutorado começou a ter uma visão importante do nível de conhecimento teórico encontrado nesses cursos e que possibilitava amplas discussões acerca dos conteúdos ministrados no CEFAM. Mais uma vez, minha atenção se voltou à necessidade de cursar o mestrado. Assim, não poderia ser diferente com minha formação em Matemática e com o acervo de leituras no campo psicológico, didático e metodológico, eu só poderia cursar o mestrado em Educação Matemática, pois assim eu aliaria as duas vertentes educacionais: uma mais específica e a outra de conteúdo geral.

O conhecimento dá uma dimensão diferente para a postura do professor. No CEFAM, queríamos discutir e, se possível, alterar a hierarquia existente no sistema educacional. A hierarquia está representada por agentes interessados em manter o *status quo* existente entre

direção, professores e alunos, tanto assim que a minha dissertação⁴ de mestrado fala do poder, da Matemática e da interdisciplinaridade. A hierarquização do poder era representada por frases como: “Faça porque eu quero”, “Faça porque eu mando”, “Eu que sou o chefe”. O poder, expresso de forma autoritária, não poderia emanar da pessoa pela posição ocupada por ela no sistema, mas sim pelo conhecimento que ela detinha e que a legitimava como líder. Todos os professores do CEFAM de Rio Preto eram líderes dentro da sua disciplina, o que os legitimava a terem uma postura democrática, em todas as ocasiões, com todos os alunos. Isso me emociona até hoje!

Até então, a tônica das HTP, além das discussões sobre os conteúdos a serem estudados na semana e a avaliação dos trabalhos da semana passada, também era a de discussão sobre os desempenhos dos alunos. Alguns professores se utilizavam de adjetivos desencorajadores em relação aos alunos, dizendo: “Aquele aluno é burro”. “Nossa, aquele lá não vai”. “Aquele outro é muito inteligente”. O grupo docente começava então a classificar os alunos de acordo com os seus desempenhos, esquecendo-se que 50% deles tinham vindo do curso noturno e que eram alunos trabalhadores, que dispunham de poucas horas de estudos, além de desrespeitá-los enquanto pessoas.

Dentro dessa perspectiva, quando os alunos começaram a participar das HTP, a fala dos professores foi alterada. Cada classe do CEFAM tinha dois representantes discentes nas reuniões, o que dava um total de oito alunos. Eles deveriam levar para as suas classes as nossas discussões tanto do ponto de vista do conteúdo, quanto da avaliação de cada aluno. Assim, como o aluno ia falar: “A Mirtes disse que a Mariazinha é burra...”, por exemplo? Os alunos escreviam tudo que nós, professores, falávamos. Nenhum professor poderia ter mais essa postura descrita e nós tínhamos que melhorar o vocabulário: “O que significa a palavra *burro*?”, por exemplo. Ninguém é burro. Se o aluno chegou até aqui... Nesse momento, começou a cisão dentro do grupo de professores, entre os que gostavam e apoiavam a participação dos alunos nesses encontros e, em especial, dessa desmistificação do papel do professor “todo poderoso” e outros que não gostavam.

Foi nesse momento que começaram os atritos, porque “onde já se viu alunos participando das reuniões dos professores?...” Mas acreditávamos que esta dinâmica era importante para os momentos de familiarização dos alunos nas reuniões, porque eles seriam futuros professores. Com isso, a dinâmica das reuniões passou a contar com a presença da

⁴ ABDELNUR, M. Formação de Professores: O poder, a Matemática e a interdisciplinaridade. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1994.

coordenadora pedagógica, dos professores e dos alunos. As HTP eram de cunho muito pedagógico, discutíamos o desenvolvimento da semana anterior, as dificuldades, que tipo de materiais o corpo docente precisava, além de elencar as leituras importantes que todos deveríamos fazer. Durante estes momentos, os professores ficavam sabendo quais os conteúdos que os outros professores estavam trabalhando e tinham a oportunidade de pensar na proximidade da Matemática com a Arte, História, Literatura, por exemplo, depois os alunos faziam poesias matemáticas por conta da literatura, da língua portuguesa... Esboçava-se a interdisciplinaridade nessas reuniões.

Na verdade, quem fazia a interdisciplinaridade eram os alunos e não os professores, os alunos que falavam: “Não, espera um pouco, isso é Matemática, mas nós trabalhamos em língua portuguesa!”. Com isso, os alunos já faziam os ganchos com outros conteúdos... O que o pessoal confunde é que a interdisciplinaridade não é algo forçado, os professores não podem conversar no sentido de: “Ah, é Dia das Mães... então o que vamos fazer? Todos vão trabalhar o significado dessa data?” O grande embate na Delegacia de Ensino, hoje Diretoria de Ensino, foi a questão da avaliação, pois o calendário era único para todas as escolas da rede, inclusive para o CEFAM. Então, de acordo com o calendário escolar, as provas seriam dia 30, por exemplo. Nosso questionamento era em relação ao limite de tempo que o aluno deveria aprender o conteúdo: “Eu aprendo até o dia 30 ou até o dia 29?...”. Quem disse que a elaboração do conhecimento, a interiorização, a abstração daquele conteúdo se dá ao mesmo tempo para todas as pessoas? Então, a professora de Língua Portuguesa dava o seu conteúdo, que era todo contextualizado e a gramática também, passava trabalhos com consulta para os alunos, ela corrigia e voltava para os alunos dizendo: “Esta parte não está certa, vai refazer...” Com isso, eles pegavam o livro de gramática e corrigiam. Por exemplo, se o aluno escrevesse a palavra “cebola” com “s”, ele deveria corrigir, citando a fonte de informação sobre a grafia correta da palavra: “*Segundo o dicionário Aurélio, na página tal, “cebola” se escreve com “c”...*” Então, o texto ficava desta forma, juntamente com as outras coisas aprofundadas na gramática. E, assim, nós começamos a fazer, a desenvolver os trabalhos com os alunos. O trabalho do aluno ia para o professor que o avaliava, devolvia para o aluno corrigir e depois tornava a ir para as mãos do professor.

Eu falava: “Em Matemática... por que você errou aqui? Por que essa equação não se faz desse jeito? Essa função é linear, crescente ou decrescente?...”, questionando o aluno, não para que ele me respondesse no momento, mas sim para que ele voltasse a pesquisar sobre o conteúdo dado e pudesse refletir o seu erro. E esses trabalhos que geravam as notas das avaliações demoravam semanas... Muito diferente da prova convencional que o professor

corrigia e dava a nota cinco, por exemplo... Então, do jeito que a gente entendia a avaliação, ela passaria a ser um processo e não apenas um produto do momento. Todo aluno tinha a oportunidade de reaprender o conteúdo ministrado e se saía bem nas avaliações... O grande drama do CEFAM daqui de Rio Preto foi a alteração da divisão do ano em bimestres, pois a forma pela qual nós do CEFAM conduzíamos nossas aulas não se adaptava mais ao modo de avaliação imposta pelo sistema. Pensávamos a avaliação totalmente diferente...

Dessa forma, como íamos entregar as notas no dia tal, se os alunos não haviam terminado a avaliação? Nesse novo modelo, a prova de Língua Portuguesa, por exemplo, tinha vinte páginas, uma vez que a avaliação ia e voltava, ia e voltava. Muitos alunos se detinham em analisar os textos dos romances e dissertavam sobre os assuntos, sobre o que ele tinha entendido e a sua escrita dava três, quatro páginas apenas sobre uma questão. Em Matemática, também os alunos deveriam redigir, tecer comentários sobre os exercícios realizados. Na verdade, era muita leitura, muita dissertação e os alunos aprendiam com os seus erros. Como íamos, então, entregar as notas até o dia tal? Tinha disciplina que não seguia os nossos critérios, então uma parte dos docentes entregavam as notas bimestrais no dia estipulado no calendário escolar e outra parte não...

Resumo: O CEFAM não funcionava dentro das regras pré-estabelecidas. Quando chegava o momento da entrega das notas, porque nós, professores, éramos coagidos a dar uma nota, alguns decidiam dar “A” para todos os alunos, justificando que todos haviam aprendido a matéria. Mas outros docentes falavam: “Você não pode dar “A” para todo mundo, porque os alunos não são iguais...” E assim novas discussões se iniciavam... A primeira coordenadora entendia as posturas perfeitamente, porém logo se aposentou. A segunda coordenadora também entendeu as inovações feitas na avaliação dos alunos. Porém, na metade do ano, em 1989, com essa segunda coordenadora, houve a greve do magistério da escola pública. Foi a maior greve da categoria junto ao Estado tanto em número de professores paralisados como no tempo de duração. Os alunos do CEFAM, juntamente com a APEOESP, participaram ativamente do movimento grevista. Estávamos reivindicando salário, melhores condições de trabalho porque as escolas estavam sucateadas (e estão ainda hoje). Os alunos puderam participar de muitas discussões sobre política educacional, índice de reajuste e ampliaram seus conhecimentos sobre as reais situações das escolas públicas. Com isso, acabaram incomodando muito o sistema e, como a coordenadora também participava intensamente das assembleias, foi dispensada e, a partir daí, foi instalada uma intervenção no CEFAM de Rio Preto.

Colocaram uma coordenadora que implantou uma dinâmica diferente nas HTP, que passaram a ser somente reuniões de cunho administrativo. Não discutíamos nada de pedagógico e proibiram a presença dos alunos nas reuniões. Essa atitude foi intencional no sentido de colocar “ordem”, porque o CEFAM ficou uma escola pluricurricular, com uma característica específica, diferente das demais escolas da rede, especialmente no que se referia à avaliação e ao prazo de encerramento do bimestre. No início, durante as aulas, fazíamos análise das letras de músicas, de filmes e de todos os assuntos do cotidiano da sociedade. Essa postura influenciava a nova postura dos alunos em relação à sociedade e tornava a escola mais atraente.

Para atuar no CEFAM, cada professor trabalhava o que tinha disponível em mãos para o momento. Era também um ensino tradicional com lousa e giz e o que fazia a diferença era a criatividade dos docentes. Havia somente um retroprojetor com o qual dávamos nossas aulas. Tínhamos que fazer transparências em acetato para projetar, o que demandava uma mão de obra enorme, ou então comprávamos alguns plásticos e desenhávamos os conteúdos desejados. Não tinha nada de equipamento moderno. Tínhamos verbas disponíveis que ao longo do CEFAM fomos comprando material. Para Matemática, foram adquiridos o material dourado, os ábacos, por exemplo, utilizados especialmente para ensinar os alunos nas aulas do período da tarde. A manipulação dos materiais facilitava o entendimento e aprimorava a técnica de ensino. Hoje, digo que para ensinar no CEFAM não seguíamos nenhuma tendência pedagógica.

Atualmente, muitos ex-alunos do CEFAM atuam na área educacional tanto em escolas da rede pública municipal como estadual e até no Ensino Superior. Essa, talvez, seja a revolução a que me referi no sentido de fazer a diferença estejam onde estiverem. Na verdade, o objetivo do CEFAM era para que esses professores atuassem na rede pública de ensino, mais precisamente na alfabetização de crianças, mas onde eles estão hoje devem estar contribuindo para a formação de muitos alunos que inclusive serão professores e fazendo uso da formação que tiveram no CEFAM e que marcaram suas vidas.

Penso que, quando um(a) jovem entra em um curso de magistério e tem a possibilidade de evolução, ele/ela rompe com o poder estabelecido porque o conhecimento o legitima. Todos os estudos realizados de análise de gráficos à luz dos conceitos político, social, cultural e psicológico, inclusive a interdisciplinaridade fez com que os alunos tivessem uma visão abrangente de mundo, porque trabalhar a interdisciplinaridade permite dialogar com outras áreas. A interdisciplinaridade dotou os alunos de discernimento diante dos diferentes contextos, mesmo fora do âmbito educacional. Na interdisciplinaridade, os

professores não combinam: “Hoje nós vamos falar sobre a primavera”, por exemplo, porque ela é muito maior que isso. Nesses trabalhos, poderia ter primavera, verão, outono e inverno, mas num outro contexto, não necessariamente todos falando a mesma coisa... Cada aluno escolhia uma vertente, um foi para o corpo humano (ciências), o outro foi para um texto (literatura) e assim cada aluno escolhia aquilo que achava mais importante e que estava dentro de seu universo também.

Então, com todo esse relato, posso dizer que nós, professores, nos apaixonamos pelo CEFAM. Éramos engajados neste tipo de ensino, porque víamos o desenvolvimento desses alunos que em sua maioria era meninas, o desenvolvimento delas e a maneira como elas cresceram em todos os pontos de vista e saber que é fruto do seu trabalho, isso é recompensador. Hoje, ao reencontrá-las, vemos que são jovens senhoras com quarenta anos, com filhos de dezessete anos e outras tiveram filhos mais tarde e que hoje estão com cinco anos. Quanto aos professores do CEFAM, pouco nos encontramos.

A crítica que faço em relação à implantação do CEFAM do ponto de vista político e cujo objetivo era a formação de professores de 1ª a 4ª série é que foi uma boa iniciativa, porém atropelou o Curso Normal que já existia, causando constrangimentos não só entre os alunos daquele curso, como também entre docentes. Penso que talvez, se o governo do Estado de São Paulo tivesse investido nas escolas Normais, muitos conflitos poderiam ser evitados. Por outro lado, não tenho a avaliação das outras unidades do CEFAM nas demais regiões do Estado. Quanto aos nossos alunos, poucos se dirigiam à alfabetização aqui em Rio Preto, por exemplo. A maioria foi para o Curso Superior, então não houve o retorno para as escolas públicas como era a intenção do projeto. No entanto, a Adriana Felix é diretora na rede municipal de São José do Rio Preto, a Rejane Pradela é professora da universidade em Rondonópolis, a Margarida Mendonça cursou Matemática na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e fez seu mestrado em Educação Matemática na UNESP de Rio Claro e está em Goiânia na Escola Municipal João Alves de Queiroz e na Universidade Salgado de Oliveira (Universo), a Iara Andrea Alvares Fernandes fez Matemática, mestrado e doutorado na UNICAMP e hoje é assistente doutora na Faculdade São Francisco em Itatiba. Liliane Previdente estudou na FACITA – Faculdade de Itápolis e hoje é professora na APAE de São José do Rio Preto. Enfim, outras estão no comércio, outras são secretárias, outras foram dispensadas de escolas particulares porque também fizeram a revolução dentro dessas escolas ou porque quiseram introduzir algum diferencial pedagógico nas escolas particulares e não deu certo. Conclusão: cada um teve uma formação digna e estão dando a sua contribuição para a sociedade, talvez de uma forma diferenciada, com mais competência diante daquilo que

estão fazendo, com mais responsabilidade ética, que, aliás, era um dos principais temas abordados no CEFAM.

As reuniões na CENP em São Paulo eram praticamente uma por semestre e duravam dois dias. Nessas reuniões, os professores de Matemática trocavam experiências, materiais e discutíamos questões do ensino de Matemática no CEFAM. Quando eu levei os trabalhos dos alunos envolvendo essas criações e construções de gráficos, todos ficaram perplexos. A Kátia Stocco Smole era professora do CEFAM e, à época, ela estava fazendo aperfeiçoamento na USP, então ela tinha umas concepções bem avançadas sobre o ensino de Matemática. Com isso, as professoras perguntavam: “Como você fez do limão uma limonada?”, porque realmente a gente não tinha material. Então, a metodologia de aula durante o CEFAM só foi possível por conta das minhas vivências anteriores. A CENP estava formando os currículos das escolas de formação de professores, então não tinham muitas palestras. O CEFAM foi um “celeiro” para a CENP na constituição de materiais e no sentido de organização, segundo as nossas reuniões para o Ensino Médio. O Guia Curricular⁵ que você me apresentou foi produzido, acredito eu, por meio dessas reuniões. Porque depois que vieram os materiais, logo veio a crise de sindicância em que éramos proibidos de sair da linha de condução que estávamos trabalhando. Com isso, ficou muito difícil de trabalhar, mesmo porque a crise começou depois da primeira greve dos professores de magistério da rede estadual, esta greve foi no final de 1989.

Na verdade, no terceiro ano do CEFAM, é que entraram as matérias de metodologias de Matemática, de línguas. Como eu já tinha iniciado um tratamento metodológico para os conteúdos desde o primeiro ano do curso, a formalização, por exemplo, de como introduzir a geometria, o material dourado nas séries iniciais, a classificação dos blocos lógicos, a introdução dos números, foi mais tranquilo do ponto de vista metodológico. Na metade do terceiro ano, fui dispensada do curso com processo administrativo, instalado em função das inovações relatadas no início de nossa conversa, o que me impede de tecer comentários sobre o desenrolar do CEFAM após minha saída.

Na década de 1980, fui eleita a presidente da APEOESP pelos professores, então a gente participava das assembleias e viaja muito para São Paulo para as reuniões. Quando começamos a greve, fizemos comissões de paralisações, comissões para arrecadar fundos para pagar os ônibus para os professores irem a São Paulo. Nessas viagens, os alunos começaram a

⁵ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular de Matemática para o CEFAM e Habilitação Específica para o Magistério. São Paulo: SE/CENP, 1990.

participar também dessas paralisações, então eles participavam das discussões pedagógicas nas HTP, nas salas de aulas e, também, das políticas sindicais. Então, não eram somente os alunos do CEFAM de Rio Preto, mas de todas as unidades do CEFAM do Estado. Os alunos levavam faixas com os nomes das cidades e eram engajados no movimento. Fazíamos passeatas na Praça da República⁶ e na Praça da Sé⁷. Eram mais de cem mil professores, durou cerca de noventa dias, foi a greve que se entendeu mais tempo. Nunca conseguimos na greve o que reivindicamos, porque o governo jamais vai dar a inflação que corresponde dignamente o salário do professorado. Depois, a gente ajuizou essas questões, cada professor entrou com uma ação e os professores estão recebendo os precatórios até hoje; a minha casa eu comprei com precatórios⁸, até o ano passado estava recebendo.

Houve dias, no primeiro ano do CEFAM, em que decidimos fechar uma das salas de cinema da cidade em tardes que, geralmente, era a HTP. Isso aconteceu porque, quando um professor manifestava o desejo de passar um filme aos alunos como ilustração de seu conteúdo, isso se tornava uma atividade muito complicada pela indisponibilidade de tempo e de espaço, pois eram quatro turmas de trinta alunos cada e a duração do filme de aproximadamente duas horas. Isso inviabilizava as aulas por vários dias. Os professores participavam, pois tínhamos dedicação exclusiva para trabalhar no CEFAM. O cinema cobrava o equivalente a R\$ 1,00 de cada pessoa para cobrir despesas de energia elétrica. Então, após os professores escolherem o filme, todos íamos ao cinema. Lembro-me do filme “Um Grito da Liberdade” que era sobre o *apartheid* da África do Sul e que falava sobre os direitos humanos. Assistimos também ao filme “O Nome da Rosa”. Depois nos reuníamos na HTP para discutir qual a visão de cada um sobre o filme e isso ampliava a compreensão que

⁶ A Praça da República recebeu este nome em 1889. Antigamente ela era conhecida como Lago dos Curros e é um dos pontos mais tradicionais de São Paulo. Localizada no centro da cidade, a praça é visitada por turistas e habitantes da cidade. Neste local, os paulistanos no século XIX assistiam rodeios e touradas. Nesta época, como era uma área afastada da região central, o lugar abrigava um hospício e um hospital para portadores de varíola. A praça foi ponto de muitas manifestações e a mais conhecida foi a Revolução Constitucionalista de 1932. Construída a partir do modelo de urbanização europeia, a praça, que faz um elo entre o chamado "centro velho" e o "centro novo", foi escolhida em 1894 como o endereço da Escola Normal Caetano de Campos, edifício planejado por Antônio Francisco de Paula Sousa e Ramos Azevedo que atualmente é a sede da Secretaria Estadual da Educação. Fonte: www.cidadedesaopaulo.com/sp/br/

⁷ A Praça da Sé é localizada no coração de São Paulo e é centro geográfico da cidade. No local está o marco zero e é a partir dele que são medidas as distâncias das rodovias paulistas, dos quatros Estados da fronteira, assim como a numeração das vias públicas da cidade. Na praça se encontra a Catedral Metropolitana de São Paulo que foi construída em 1588 e reformada em 1954, no aniversário de 400 anos de São Paulo. Esta Catedral é a maior igreja de São Paulo, medindo 92 metros de altura. Neste local encontram-se as estátuas do Padre José de Anchieta e do apóstolo Paulo, as imponentes *Palmeiras Imperiais*, além de diversas obras de artistas plásticos. Fonte: <http://www.cidadedesaopaulo.com/sp/br/>

⁸ Segundo a professora, são dívidas do governo pagas aos professores que entraram na justiça e ganharam o processo. Segundo ela, é uma ação que somente quem entra contra o Estado recebe, pois é um direito do professor, mas, como o valor é muito alto, o governo não tem condições de realizar todos os pagamentos.

cada um tinha do filme, porque discutíamos desde a música, a cor do filme, a tendência, o enredo, a contextualização, a situação socioeconômica do filme, quem era o diretor, qual era a visão do diretor, enfim a gente destrinchava o filme. Nessa HTP, os alunos representantes também participavam e depois a gente discutia com os alunos na sala de aula, cada um tendo a sua visão, formando a sua concepção do filme. Cada professor buscava aprofundar a compreensão sobre o filme do ponto de vista de sua disciplina. Era uma vivência muito diferente, não era aquela visão de passar filme para o aluno e depois pedir uma mera redação sobre o enredo, pois hoje os alunos copiam os resumos na internet e entregam para os professores. De repente, os alunos lembravam algum contexto, então aparecia a Sociologia, a Psicologia, a Língua Portuguesa, a História e também a Matemática.

A formação continuada dos professores foi feita paralelamente à docência no CEFAM, em função dos trabalhos que desenvolvemos, das leituras que fazíamos, das buscas de novas tecnologias de ensino. Na verdade, era uma formação contextualizada. Posteriormente, em Santa Adélia, fiz um trabalho assim nas reuniões de HTPC e foi muito bom. Houve aprofundamento dos conteúdos ministrados pelos professores e um fortalecimento da equipe, pois todos sabiam qual a ênfase de cada professor em sua disciplina e da filosofia pedagógica da escola. Estudávamos textos que eu trazia do curso de pós-graduação de Rio Claro.

Ensino e práticas de Matemática na formação de professores no CEFAM

As aulas de Matemática no CEFAM eram divididas entre a disciplina de Matemática do ensino regular de manhã e no período vespertino, as aulas deveriam servir de aprofundamento de conteúdo. Os conteúdos matemáticos do período matutino eram baseados na Proposta Curricular para o Ensino de Matemática, elaborada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e coordenada pela CENP. Na verdade, a disciplina de Metodologia de Matemática somente estava inserida no curso a partir do terceiro ano, mas, como os alunos ficavam o período da tarde na escola, comecei a trabalhar com eles conteúdos matemáticos de maneira diferente daquela metodologia das aulas da manhã. Durante as aulas destinadas ao estudo de conjuntos numéricos, as discussões convergiam para a necessidade de vivenciarmos alguma situação que pudesse dar maior significado à existência de diferentes tipos de números, o que ensejou a pesquisa sobre alguma aplicação dos números racionais no cotidiano. Dessa forma, eu e algumas alunas com conhecimento de música, assessoradas por minha irmã, professora de música, vislumbramos a relação entre números racionais e a música, mais especificamente nos valores das notas musicais, na divisão dos compassos das

melodias, no andamento de cada partitura. Houve um aprofundamento dos estudos e a surpresa dos alunos foi reencontrar Pitágoras, há 600 anos A.C., medindo cordas e criando escalas. Fruto desse estudo pôde ser concluído aliando Matemática, História e Música. O material confeccionado está detalhado na minha dissertação de mestrado à página 133. Esse trabalho foi motivo de reportagem da TV Cultura que mostrou os alunos envolvidos não só na confecção do material, mas também cantando.

Trabalhávamos com duas coleções de livros paradidáticos no período da tarde: *Vivendo a Matemática*⁹ e *A Descoberta da Matemática*¹⁰. Como não havia material pronto e nem currículo específico para o CEFAM, criávamos material que possibilitava uma maior compreensão por parte dos alunos em relação ao conteúdo apresentado.

Na época, surgiram as coleções de livros paradidáticos para o Ensino Fundamental, mas, como os alunos não dominavam os conteúdos básicos da Matemática, começamos a trabalhar com eles, à tarde, com os livros das Coleções. Dividia os alunos em grupos e o primeiro de todos foi o livro *Descobrimos o Teorema de Pitágoras*¹¹. O livro aborda os conteúdos de uma maneira gostosa de trabalhar. Em cada livro, tem uma espécie de manual que vem solto dentro do livro e contempla alguns exercícios, então trabalhava esses exercícios do manual que são bem interessantes. Nestes livros, há contos, músicas, poesias, o significado de cada assunto no cotidiano. Em todos os livros, o conteúdo era apresentado também com o enfoque histórico e os alunos começaram a entender que a Matemática não se dissociava da história. Essas coleções ofereciam para os alunos a contextualização da Matemática, a existência dela em todas as atividades humanas, a história da contagem, o ábaco e como se faz a contagem usando o ábaco. Com isso, já entrávamos no livro *Brincando com Números*¹² que era outra história...

O livro do Teorema de Pitágoras apresenta a história, os triângulos retângulos e tem ilustrações que estimulavam os alunos a encontrarem os triângulos nos mais diferentes lugares do cotidiano de cada um. Os alunos começaram a perceber que a Matemática está presente sempre em nossas vidas e passaram a ter uma visão diferente da disciplina que antes era vista apenas como “bicho papão”, baseada apenas no professor, na lousa, no apagador, giz e caderno - a Matemática não se resumia mais a apenas teoremas ou exercícios mecânicos. A visão mais ampla da Matemática possibilitava que eu discutisse com eles, por exemplo, a

⁹ Editora Scipione LTDA 1989. (Vários autores).

¹⁰ Coleção: Editora Ática SA 1987. (Vários autores)

¹¹ IMENES, L.M. *Descobrimos o teorema de Pitágoras*. São Paulo. Scipione, 1989 (Coleção “Vivendo a Matemática”).

¹² IMENES, L.M. *Brincando com os números*. São Paulo. Scipione, 1989 (Coleção “Vivendo a Matemática”).

ideia de figuras planas: “Será que a porta possui um formato de um retângulo? Ou de um paralelogramo?”. E esse era o mote para o estudo do livro *Os poliedros de Platão e os dedos da mão*¹³. Sou apaixonada por essas coleções, não só porque possuem uma leitura extremamente fácil e compreensível aos alunos, mas porque as explicações são seguidas de exemplos práticos de como as medidas eram feitas antigamente, a compreensão do método utilizado pelo carpinteiro, o paquímetro...

Com o livro *Medindo Comprimentos*¹⁴, os alunos foram enxergando, por exemplo, o conceito de grandezas: “O que é maior, a sua idade ou o pé do seu irmão?”. Eles foram percebendo que tem grandezas que são incompatíveis, que não dá para falar, por exemplo, que eu sou mais velho que o tamanho do pé do meu irmão. Essas são medidas (in)comensuráveis ou (in)comparáveis. Na verdade, o que comparamos: grandezas ou os números? Discutíamos a respeito da polegada, do palmo, da jarda, do pé, da braça, do passo, então começamos a fazer a medida da carteira com a caneta e eu questionava os alunos: “Trinta polegadas correspondem a quantos metros?”. Enfim, os alunos sentiram a necessidade de padronizar as unidades de medidas utilizadas para estabelecerem comparações. Cada aluno começou a entender a dimensão da Matemática nos diferentes contextos e esses livros os reportavam à história através de uma linguagem acessível a eles.

No livro *Geometria das dobraduras*¹⁵, os alunos faziam as dobraduras e descobriam os conceitos de ângulo reto, retas paralelas, retângulo. O livro *Polígonos, Centopeias e outros bichos*¹⁶ conta a história da centopeia parálitica, que tem por objetivo identificar como raciocinamos. A pergunta da joaninha à centopeia ensejou toda a história: “Qual é o pé que você coloca primeiro para andar?”. A centopeia foi pensar e nunca mais andou e ficou parálitica... Em *Geometria dos mosaicos*¹⁷, trabalha com polígonos, pudemos conhecer a associação das obras de Maurits Cornelis Escher¹⁸ com a Matemática. A apresentação dos conteúdos remetia à observação da geometria contida na natureza, ilustrada pela casca dos abacaxis, dos favos de mel, da espiga de milho. Os alunos com o papel quadriculado “davam asas à imaginação”.

¹³ MACHADO, N.J. *Os poliedros de Platão e os dedos da mão*. São Paulo. Scipione, 1989 (Coleção “Vivendo a Matemática”).

¹⁴ MACHADO, N.J. *Medindo Comprimentos*. São Paulo. Scipione, 1989 (Coleção “Vivendo a Matemática”).

¹⁵ MACHADO, N.J. *Geometria das dobraduras*. São Paulo. Scipione, 1988 (Coleção “Vivendo a Matemática”).

¹⁶ MACHADO, N.J. *Polígonos, Centopeias e outros bichos*. São Paulo. Scipione, 1989 (Coleção “Vivendo a Matemática”).

¹⁷ IMENES, L.M. *Geometria dos Mosaicos*. São Paulo. Scipione, 1989 (Coleção “Vivendo a Matemática”).

¹⁸ Foi um artista gráfico holandês conhecido pelas suas xilogravuras, litografias e meios-tons, que tendem a representar construções impossíveis, preenchimento regular do plano, explorações do infinito e as metamorfoses – padrões geométricos entrecruzados que se transformam gradualmente para formas completamente diferentes.

Como os conteúdos a serem trabalhados no período da tarde não estavam descritos claramente, busquei aliar uma metodologia do ensino, possibilitando uma visão ampla da Matemática do mundo e essas coleções ajudaram a fazer isso: desconstruir aquela visão fechada da Matemática e que impediam os alunos de se apropriarem do conhecimento matemático. Os autores que escreveram esses livros foram muito felizes, porque utilizaram uma linguagem interessante, além do que tais paradidáticos já introduzem uma metodologia para quem for dar aulas, como o caso dos alunos do CEFAM. Com isso, conseguimos aliar a metodologia à curiosidade e à ampliação da visão de mundo. Eles começaram a olhar o mundo diferente, com um olhar matemático aliado ao olhar de língua portuguesa que fazia uma leitura interessante, poética, literária e realista do cotidiano, ao olhar da história, ao olhar da arte, depois da sociologia e tinha ainda a professora de Psicologia que era a prof.^a Maria Aparecida Saura Lujan Arruda. Ela era especialista em sexologia do adolescente e, em suas aulas, os alunos conversavam sobre tudo com a professora: das primeiras experiências sexuais, da relação com os pais e o desenvolvimento afetivo deles. Isso contribuiu para aumentar a efervescência que já contaminava aqueles alunos que entraram no CEFAM acanhados e o curso foi transformando cada um, abrindo “folhinha por folhinha”.

A formação que os alunos tinham no CEFAM era uma formação transformadora no meu ponto de vista. No livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*¹⁹, o autor fala, em outras palavras, que a educação é transformadora e, se ela é transformadora, ela é revolucionária. Vamos considerar os cento e vinte alunos da primeira turma ou nem todos eles, mas talvez a metade deles, aproximadamente uns sessenta alunos revolucionários. Você consegue fazer uma revolução educacional e consequentemente social no país. A sociedade começou a olhar o CEFAM de uma forma diferente, pois o ensino diferenciado era notícia no jornal e o poder constituído que era a Delegacia de Ensino, os supervisores e a delegada de ensino começou a perceber que o CEFAM poderia ensejar uma revolução, mas por quê? Você desconstrói a avaliação, você desconstrói e desmistifica a hierarquização do poder dentro da escola, você mostra para eles e forja a personalidade de cada um através do conhecimento, pelo conhecimento, isso tudo desestabiliza o poder vigente. Essa postura causou a instalação de uma sindicância administrativa²⁰ dentro do CEFAM que culminou com a dispensa de parte da equipe de professores. Com isso, corremos o risco de perder os nossos cargos na escola

¹⁹ SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* – Campinas/SP: autores associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

²⁰ Mirtes relata todo este processo in: ABDELNUR, M. *Formação de Professores: O poder, a Matemática e a interdisciplinaridade*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1994.

pública. Como é que se forja um cidadão? Pelo conhecimento, fazendo com que os próprios jovens tenham as suas convicções. E nossas aulas começaram a surtir efeito...

Então, acredito que, quando o governo do Estado pensou a implantação do CEFAM, não imaginava que fosse possível um tipo de formação docente que caminhasse pelos caminhos que caminhou. O pessoal da CENP se assustava todas as vezes que participávamos das reuniões bimestrais em São Paulo, com o grupo de professores de Matemática, pelos relatos que fazíamos dos acontecimentos aqui do CEFAM de Rio Preto.

No CEFAM, ao introduzir o estudo de Geometria no currículo, comecei pelo material *Geometria Experimental*, vinculado à proposta curricular da Secretaria do Estado de São Paulo, em que fui membro da equipe de professores responsável pela sua divulgação e implementação na região de Rio Preto. Fui clara com os alunos: “Eu vou trabalhar como se vocês fossem crianças e nós vamos chegar até volume dos sólidos”. No estudo do livro *Poliedros de Platão e os dedos da mão*, os alunos já tinham construído os sólidos que estavam com este material nas mãos. Muitas aplicações derivaram desse estudo do ponto de vista prático. Por exemplo, algumas alunas que já eram mães aproveitavam o conhecimento para fazerem o cálculo do volume das mamadeiras e como transformar milímetros cúbicos em mililitros. Em outras situações, calculavam a área das casas da Companhia do Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU) e as comparavam com as áreas necessárias para uma família viver com dignidade. Essas situações despertavam um maior diálogo entre as mães e os filhos, porque os jovens, alunos do CEFAM, levavam situações corriqueiras para os seus pais, os quais passaram a se despertar para a transformação de seus filhos. Então, este material se constituiu na aplicação dos conteúdos trabalhados no turno da tarde.

As leituras e discussões das aulas do período da tarde eram formalizadas nas aulas teóricas da manhã, onde trabalhávamos a Proposta Curricular para o Ensino de Matemática – 2º grau²¹. A Proposta continha os conteúdos a serem trabalhados nas três séries do 2º grau, mas ela foi trabalhada praticamente em um ano no CEFAM. As aulas da manhã eram mais teóricas.

Antes da implantação do CEFAM, foram implantados os Planos Cruzado I e II na economia brasileira. Hoje, nós temos o Real, mas antes era o Cruzado, então a gente tinha o Plano Cruzado I e o Plano Cruzado II. A inflação era altíssima e o consumo de todos os bens aumentava mês a mês. A inflação chegava a ser de 80% ao mês. Antes de iniciarmos o estudo

²¹ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o ensino de Matemática; 2º grau, São Paulo, SE/CENP, 1986. Publicação amparada pela Lei n. 5.988, de 14 de dezembro de 1973.

de Funções propriamente dito, fizemos um estudo de gráficos. Diante da realidade brasileira, preferi introduzir as análises de gráficos apresentados pelo jornal Folha de São Paulo para que os alunos pudessem fazer a interpretação deles à luz dos acontecimentos da época. Esse estudo antecedia a formalização do estudo de Funções que, tradicionalmente, era feito atribuindo-se valores para “x” e para “y” e distribuindo-os nos eixos cartesianos. Os gráficos apresentados no jornal tinham título de Indifolha, que era a publicação diária da Folha de São Paulo em 1988. Eu os recortava, os agrupava por assunto e os distribuía para os alunos que deveriam ler sobre os assuntos e colocar suas análises. Para isso, eles tinham que ler o jornal e ouvir noticiários.

A Matemática passou a ser ensinada de forma contextualizada, através da análise de gráficos, onde discutíamos política, economia, Matemática, história, artes. Com isso, os alunos percebiam, por exemplo, o crescimento do número de favelas, o avanço da inflação, a taxa de desemprego, o ritmo da importação. Os gráficos eram artes interessantes e os alunos gostavam do formato que eles vinham apresentados no jornal²². O Plano Cruzado I congelou os preços na tentativa de conter a inflação galopante e, após o congelamento, houve uma explosão maior em termos percentuais da inflação; com isso, a inflação subiu e era necessário implementar um plano econômico em cima do plano econômico. O Plano Cruzado foi uma intervenção necessária para o país naquele momento.

O conceito de Função era trabalhado até formalizarmos a equação, o domínio, a imagem e o gráfico de cada uma. Como aplicação desses exercícios, pedi para que cada aluno criasse uma função que representasse o cotidiano de cada um. Sugeria que pegassem num livro de Matemática tradicional e encontrassem exemplos de função. Assim, eles me entregavam suas criações, eu lia e devolvia com alguns questionamentos. Às vezes, sentava com eles e perguntava: “E, se você fizesse assim, seria ainda uma função?”. Esses trabalhos passaram a ser as avaliações do conteúdo de Funções, apresentados pelos alunos. Eles criavam suas funções e, depois de corrigidas, reproduziam-nas no estêncil e distribuía para os colegas de classe. Em geral, eles gostavam de Matemática e isso era gratificante. Esses trabalhos estão descritos na página 165 de minha dissertação de mestrado.

Isso também era a avaliação deles, o assunto era a Trigonometria, então a gente fez um teodolito que media a distancia por triangulação. Então, de acordo com as orientações do material da CENP, o transferidor de papelão colocava um palitinho de canudinho de refrigerante, este era fixo e botava aqui, formava o ângulo reto e você por triangulação media

²² Mirtes se refere aos formatos dos gráficos do Indifolha. Alguns exemplos desses gráficos estão em seu trabalho: (ABDELNUR, 1994).

a altura. Com isso, os alunos mediam os prédios e dava certinho: cerca de um metro de diferença que, para a altura de um prédio de quinze andares, não era nada a diferença. Então, os alunos sabiam a distância que eles estavam do prédio, essa distância eles calculavam utilizando o ângulo de visada e somava a parte que corresponde o seu corpo. Com isso, eles entrevistavam os engenheiros, eles fizeram o trabalho de ângulo de visada. Com isso, os alunos entendiam que graus, ângulos e tangentes eram usados em seu dia a dia, o aluno falava: “Apesar da tecnologia avançada, com um simples aparelho conseguimos chegar à precisão de medidas com aparelhos utilizados por nós”. Os alunos iam atrás de plantas de casa e calculavam a altura da parede, mediam postes. Então, para mim, as vivências no CEFAM foi uma escola também, você acha que entrei no curso sabendo que eu ia dar ângulo de visada para os alunos? Não... Que ia pedir essa loucura deles calcularem os prédios? Não... Aprendemos juntos...

Então, quando você trabalha com gráficos, eles servem como margem para outras discussões, porque os alunos precisam de outros olhares e, com isso, eles diziam assim: “Nossa! Nunca pensei que eu poderia estudar isso em Matemática”. Naquela época em que eu dava aulas no CEFAM, começou a estourar a morte por AIDS, e além de conversar com os alunos sobre a doença, eu também trabalhei o tema com um gráfico que está apresentado em meu trabalho de mestrado. Por conta do ensino religioso, as alunas atuavam nas paróquias com os alunos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e discutiam estas questões.

Também o texto *A Geometria da Barbárie*²³ discutia a questão dos direitos humanos, de como o sistema carcerário do Brasil é precário. Na discussão desse texto com os alunos, fiz um retângulo no chão da sala de aula e pedi para que ocupassem aquele espaço (interno ao retângulo). Não cabiam todos os alunos e eles puderam sentir, daquele modo, a realidade das prisões no país. Com isso, discutíamos também a dimensão de uma casa popular do CDHU, o perímetro e a área. *A Filotaxia do Número Áureo*²⁴ foi um trabalho interdisciplinar desenvolvido com as turmas do CEFAM e também está apresentado em minha dissertação de mestrado.

Greve, APEOESP, sindicância administrativa.

²³ In: (ABDELNUR, 1994).

²⁴ Texto cedido pela equipe de professores de Matemática da CENP – sem referência bibliográfica, 1989.

O governo esfacelou o Estado. Era um ensino estadual com currículo estadual, então você tinha um perfil. Quando entrou o PSDB na jogada (que foi o Mário Covas Júnior, a Rose Neubauer) que está no poder até hoje e será difícil de tirar porque o Estado de São Paulo é burguês e não quer dividir com as outras pessoas os seus privilégios, então por isso que está há vinte anos no poder, criou-se a escola-padrão e municipalizou o ensino. Quando municipalizou o ensino, houve a criação de guetos, então tem os alunos de Rio Preto, de Catanduva, Rio Claro, quer dizer, não ficou com um currículo e perfil único. Cada secretaria municipal mexe no seu currículo, tem a concepção básica da LDB, mas... Na municipalização que ocorreu no fim da década de 1990, houve o enfraquecimento do sindicato, este processo foi por conta do Estado Mínimo, pois o Estado não queria mais a responsabilidade, passando para os municípios e cada município teve que constituir a sua secretaria de educação.

Quando elegemos um governo, elegemos, também, as suas ideologias, o seu padrão e certamente eles colocam as pessoas de sua confiança. Quando a pessoa vai votar e pensa em eleger somente o candidato, é um pensamento errado, pois, na verdade, temos que pensar em eleger o candidato pensando no coletivo de pessoas que vão estar com ele no poder. Qualquer partido, para concluir o seu ideário político, tem que colocar pessoas de sua confiança que vão desenvolver a sua ideologia, então as pessoas falam que é um “cabide de empregos”, mas, se eu for pensar a educação, eu vou querer pessoas que pensarão igual a mim, assim acontece na saúde, no transporte, enfim, nas outras áreas. Quando eu estava em Catanduva, a secretária de educação, a Ana Maria Homem Marino, era uma pessoa extremamente comprometida, que passou por muitas experiências durante a Ditadura Militar... Nós nos conhecemos quando fomos assumir a direção de escola em 1991, eu na cidade de Santa Adélia/SP e ela na cidade de Altair/SP. Em 1997, assumiu a prefeitura de Catanduva um prefeito que também era militante da APEOESP, então ele convidou a Ana Maria para assumir a Secretaria de Educação (de 1997 a 2004) e eu para trabalhar em um cargo comissionado em Catanduva, pois nós tínhamos o mesmo ideal de educação...

Depois de todas as crises por conta da sindicância, por conta da postura ideológica e pedagógica de transformação e, conseqüentemente, de revolução que vivenciei, quando assumi a direção na cidade de Santa Adélia senti a necessidade de uma gestão democrática. Na primeira reunião da Diretoria de Ensino, eles falaram assim pra mim: “O que você veio fazer aqui?” Porque os diretores não gostavam que os professores fizessem greve. Santa Adélia é uma cidade pequena e a escola era muito pequena, com cerca de duzentos e oitenta alunos, cujos alunos eram filhos de cortadores de cana, era uma escolinha de primeira a quarta

série e extremamente pobre, o prédio era novo, mas era muito pobre de tudo. Comecei a fazer a revolução na escola, em primeiro lugar comecei o mestrado em 1991.

Fui mandada embora do CEFAM mediante sindicância e voltei para o meu cargo em Mirassol. Ao regressar à escola, convidei os professores para fazer um planejamento em conjunto na cidade de Mirassol, enfim reunimos todos os professores em uma escola e, quando estávamos no auge dos estudos, discutindo a parte final do currículo, quando os professores seriam divididos por disciplinas para focarmos nos conteúdos próprios, chegou um mandado no dia 13 de fevereiro de 1991 dizendo que eu estava proibida de pisar na escola pública. Nesse período, me senti muito mal e, para a minha família, foi muito sofrido, porque corria o risco de perder o meu cargo e a gente era pobre e dependia do salário. Liguei para a APEOESP e falei da minha situação, pois ainda era presidente do sindicato. Com isso, o advogado do sindicato foi falar com o Secretário da Educação, que acabou destituindo a delegada de ensino de Rio Preto que estava encabeçando o processo contra mim e, no mesmo ato, me nomeou para o meu cargo de professora. Eu tinha contratado um grande pedagogo para fazer a palestra final dos encontros para discutirmos o planejamento. Então, não pude assistir à palestra, tive que ficar do lado de fora, porque aconteceu em uma escola pública.

Experiências profissionais pós-CEFAM.

A minha posse para o cargo de direção em Santa Adélia foi prorrogada para maio de 1991. Neste período, já estava matriculada no programa de pós-graduação em Educação Matemática e estava cumprindo as disciplinas do mestrado. Quando entrei na escola em Santa Adélia, começamos a trabalhar e a primeira constatação era de que as meninas, ou seja, crianças de dez anos ficavam grávidas. Comecei a pensar em como iríamos fazer para sair dessa situação. Então, chamamos os pais para a nossa primeira reunião. Conversamos com eles e perguntei se eles achavam normal que as meninas engravidassem tão novas e propus que fizéssemos um trabalho conjunto, mas os pais responderam que não sabiam falar sobre isso com seus filhos, eles falaram que a escola é que tinha que fazer este trabalho. Conversei com os professores e pensamos em um projeto de educação sexual com as crianças, daí o professor disse: “Como é que vamos falar sobre isso? De jeito nenhum, eu não sei falar, nós não sabemos falar...”. Daí, eu entrei em contato com a Cidinha, que era a professora de Psicologia do CEFAM, pois ela era especialista em sexualidade. Ela nos ajudou muito a quebrar certos mitos e preconceitos para depois falarmos com os alunos.

A escola era até a quarta série, depois aumentou para a quinta série e novamente foi criada mais uma classe que era a da sexta série. Com o processo de municipalização, esta escola foi para o município e voltou a ser somente até a quarta série, que foram as separações dos níveis de ensino por escolas. Então, tinham alunos que não queriam sair da escola, porque a gente fazia desfiles temáticos e acabava movimentando a cidade. Durante a HTP, o professor de Ciências pediu para fazer uma Feira de Ciências, daí perguntei para os demais professores se eles tinham trabalhos e fomos conversando e percebemos que todos tinham materiais e a Feira de Ciências virou uma Mostra Cultural. Depois, trabalhamos com outros projetos e fazíamos campeonatos e interclasses entre os pais e alunos. Por conta do meu histórico de experiências no campo docente e, sobretudo, na direção de escola em Santa Adélia, fui convidada a trabalhar em Catanduva. Fiquei oito anos na direção escolar no Centro de Atendimento Integrado à Criança (CAIC), que estava em uma situação bem delicada, havendo vários problemas, inclusive, com drogas na escola. Com isso, aos poucos fomos enfrentando os desafios dentro da escola e propondo novas práticas ao corpo docente.

Com a LDB, não podia mais dar aula quem tivesse a formação em Magistério sem a formação pedagógica e, na verdade, os cursos de Pedagogia, os textos que a gente trabalhava no CEFAM eram os mesmos com quais se trabalhavam no Ensino Superior. Nos cursos que dava aulas na Faculdade Ceres (FACERES), a gente fez a leitura da LDB inteira, lemos e discutimos artigo por artigo. Na época, estava em discussão o Plano Nacional de Educação que estava no Congresso ainda e a discussão era os 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a Educação. Fazíamos também a leitura da Constituição no que se refere aos direitos humanos, que é o 5º artigo; enfim, mostrava para os alunos onde está a base legal da educação. Depois, tinham os alunos que queriam prestar o concurso para diretor de escola, então discutia sobre a formação dos Conselhos de Escola, formação dos Conselhos de Classe, da Associação de Pais e Mestres (APM). Discutir essas questões com os alunos, então, era essa a tônica do Curso Normal Superior, que a Adriana era a coordenadora e gente dava aula. Tinha uma discussão sobre o Horário de Trabalho Pedagógico da escola com os alunos e a Adriana falava da importância de trabalhar textos nessas reuniões.

Faz dois anos que me aposentei. Minha mãe estava precisando de mim, então decidi parar. No momento, faço parte de uma assessoria esportiva onde pratico esporte, correndo em pequenas e grandes provas. Hoje, cuido do corpo e estou cursando inglês para exercitar minha cabeça. A vida não para!

CAPÍTULO 3 - NARRATIVAS HISTÓRICAS

Este capítulo é composto por narrativas históricas constituídas, sobretudo, a partir das narrativas dos professores que colaboraram com este trabalho. Usamos, também, como referências, legislações, pesquisas e trabalhos que abrangem a história da educação e a formação de professores do cenário brasileiro. As narrativas e os documentos nos permitiram elaborar compreensões e produzir significados dentro de uma pluralidade de experiências formativas e escolares. Ainda que algumas dessas histórias se entrelacem, cada narrativa apresenta características que, embora inscritas em temporalidades próximas, possuem aspectos singulares.

O conjunto das narrativas permite-nos, por meio de suas leituras, uma viagem ao passado e uma aproximação com as (des)continuidades ocorridas ao longo dos tempos que não acompanhamos, mas que agora estão mais próximos, presentes em nossas vivências. A partir desse emaranhado, dessa complexidade de histórias e vivências, versaremos nossa narrativa histórica sobre a formação de professores da pré-escola e das séries iniciais, dada em nível de Magistério, durante as décadas de 1960 a 2000. Dentre os cursos de formação ocorridos nessa época, destacaram-se os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), implantados no final da década de 1980 no Estado de São Paulo, e sua implantação de maneira paulatina na região de São José do Rio Preto.

Este capítulo está organizado em duas seções: a primeira vislumbra um panorama geral dos acontecimentos a partir da década de 1940, em que Leis Orgânicas organizaram as diretrizes do ensino primário e o Curso Normal. Na mesma seção, seguiremos com a apresentação e discussão das Leis criadas nas décadas de 1960 e 1970, as quais, de certa forma, objetivavam diretrizes para o sistema educacional, inclusive para o curso de formação de professores. A última dessas Leis transformou o Curso Normal em uma Habilitação Específica para o Magistério com caráter profissionalizante e fez com que esta formação perdesse suas características iniciais.

Questões aliadas a tais movimentos buscaram, de maneira incisiva, uma educação que acelerasse o desenvolvimento econômico do país. Portanto, não podemos desconsiderar a educação pensada de forma dissociada da dimensão político-econômica do período em questão. Por detrás da implantação das Leis, encontramos a defesa de uma educação amparada por diferentes filosofias educacionais, partidos políticos antagônicos, interesses econômicos da elite em meio ao golpe militar, ou seja, diferentes concepções de educação

convivendo. Nesse contexto complexo, enxergamos uma educação sendo estruturada por Leis que refletiram escassas alterações no quadro educacional.

Por fim, na primeira seção, situaremos o início da década de 1980, ocasião em que uma nova diretriz foi aprovada, retirando o caráter profissionalizante da HEM, mas a Lei não foi capaz de suprir a carência e a defasagem deste curso. Muitas discussões são feitas em torno desta questão, que antecede o surgimento de uma nova política educacional – o CEFAM, idealizada pelo MEC para sanar as deficiências do curso de formação de professores em nível secundário (HEM).

Pela importância dada a tal política nos depoimentos de nossos colaboradores, dedicamos a segunda seção deste capítulo à história do CEFAM no Estado de São Paulo, implantada a partir do ano de 1988, narrando, sobretudo aspectos dos Centros da região de São José do Rio Preto. Pelo destaque que essa política teve nesta pesquisa, podemos considerá-la como o ápice da formação de professores para as séries iniciais, ao menos no Estado de São Paulo. Discorreremos sobre a proposta do projeto, apresentando suas características e filosofias, e sobre as percepções e constatações de nossos colaboradores: alunas egressas, professores e coordenadoras pedagógicas do CEFAM que viveram essa política na região de SJRP. A legislação que regeu e que manteve as diretrizes para a condução deste curso paulista também ajudou-nos a compor essa história. Nela, portanto, versaremos sobre sua implantação, mudanças estruturais e término no ano de 2005, nas diferentes cidades da região de SJRP.

Ainda na segunda seção, discorreremos sobre os cursos superiores, que pelo advento da LDB/96 teve o caráter de formação em nível superior, junto aos quais se destacam o Normal Superior e o curso de Pedagogia. Por meio das narrativas concedidas pelos colaboradores, teceremos considerações sobre a dicotomia entre esses cursos e suas instituições formadoras, e, inclusive sobre a crítica em relação ao modo como está sendo ofertado o curso de Pedagogia nos dias atuais.

3.1) Breve narrativa sobre a formação em nível secundário: o Curso Normal e a Habilitação Específica para o Magistério (HEM)

O Curso Normal foi responsável pela formação de professores durante décadas no Brasil e, por muitos anos, foi oferecido nas Escolas Normais¹. Tais escolas não mantinham

¹ A primeira Escola Normal foi criada no Brasil em 1830 na cidade de Niterói/RJ, sendo a primeira da América Latina, e também pioneira no ensino público em todo o mundo, pois as existentes nos Estados Unidos eram

diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal, assim o Ensino Normal ficava restrito aos Estados e às reformas feitas por eles. Nesta direção, no dia 2 de janeiro de 1946 a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 8.530) foi promulgada. Na mesma data, a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei 8.529) foi proclamada: “centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, e fixou as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional”². “A Lei Orgânica do Ensino Primário instituiu duas categorias de ensino: o primário fundamental, para as crianças de 7 a 12 anos, e o primário supletivo, para os adolescentes e adultos”³.

O Decreto-Lei 8.530 teve como finalidade para o ensino normal: “1. Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.”⁴. Desta maneira, o ensino normal foi estruturado em dois níveis: o curso de 1º Ciclo, que seria a formação de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos, sendo esta formação oferecida nas Escolas Normais Regionais; e a continuidade do curso de 2º Ciclo⁵, que era voltado para a formação de professor primário, sendo oferecido nas Escolas Normais com a duração de três anos⁶.

Esta divisão do ensino normal foi marcada pelo dualismo na oferta desses cursos, “que os fez discriminatórios quando opôs a educação popular à da elite”⁷. Deste modo, o curso de 1º ciclo teve uma função terminal, pois era destinado aos desfavorecidos economicamente, e assim, estes docentes atuaram somente na zona rural, sendo que o de 2º ciclo apresentava

escolas privadas. Essas escolas foram criadas posteriormente em outros Estados brasileiros, e em 1949, perfaziam um total de 540 espalhadas pelo Brasil (ROMANELLI, O. O. História da Educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis, RJ: Vozes, 2010).

Em 1951 havia 546 (primeiro e segundo ciclos), sendo que destas, 258 escolas estavam concentradas nos Estados de São Paulo e Minas Gerais, enquanto que os Estados de Maranhão, Sergipe e Rio Grande do Norte contavam com duas escolas apenas em cada Estado. No Estado de São Paulo tinha 125 escolas em 1951, elevando-se para 272 em 1956, sendo 147 particulares e 17 municipais. Quanto às matrículas em todo o país, foram registradas um total de 27.148 em 1945 e de 347.873 em 1970. (TANURI, L. M. História da formação de professores. In: Revista Brasileira de Educação, n.14, 2000).

² (ROMANELLI, 2010, p. 168).

³ CAVALCANTE, M. J. CEFAM: uma Alternativa Pedagógica para a Formação do Professor. São Paulo, SP: Cortez, 1994: p. 35.

⁴ (ROMANELLI, 2010, p. 168).

⁵ “Conforme o art. 8º do Dec.-Lei 8.530, de 2/1/1946, era o seguinte o currículo do Curso Normal de 2º ciclo: Português (1a), Matemática (1a), Física e Química (1a), Anatomia e Fisiologia Humanas (1a), Música e Canto Orfeônico (1a, 2a, 3a), Desenho e Artes Aplicadas (1a, 2a, 3a), Educação Física, Recreação e Jogos (1a, 2a, 3a), Biologia Educacional (2a), Psicologia Educacional (2a, 3a), Higiene e Educação Sanitária (2a), Higiene e Puericultura (3a), Metodologia do Ensino Primário (2a, 3a), Sociologia Educacional (3a), História e Filosofia da Educação (3a), Prática de Ensino (3a).” (TANURI, 2000, p. 76).

⁶ (ROMANELLI, 2010, p. 168).

⁷ (CAVALCANTE, 1994, p. 49).

características diversificadas, pois permitiam a continuidade dos estudos à elite, que geralmente atuaram na zona urbana⁸.

As Leis Orgânicas definiram novas medidas para o sistema educacional com ênfase para uma educação voltada para a mão-de-obra, devidas às exigências mais elevadas do capitalismo, especialmente em virtude da 2ª Guerra Mundial. Essas Leis dividem a educação no sentido de uma “escola voltada para o lazer e a ilustração, representada pelo ensino secundário tradicional; e a escola para o trabalho, para aqueles que não teriam maiores chances de ascensão social pela via escolar”⁹. As Leis foram elaboradas na gestão do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema¹⁰ e partiam de um pressuposto que o ensino primário tinha uma finalidade de “ensino igual para todos”, enquanto que o ensino secundário apresentava um caráter elitista, ficando, portanto, o ensino normal por ser profissionalizante em segundo plano¹¹.

As críticas, em relação à Lei Orgânica, eram voltadas ao currículo, ao exagero de provas e exames que eram desarticulados e que impedia os habilitados a ingressarem nos cursos superiores. Por último, a discriminação imposta pelo seu artigo 21 impossibilitava que os candidatos maiores de 25 anos fossem aceitos nos dois cursos (1º e 2º ciclos). Determinação contraditória porque ao invés de habilitar os docentes leigos, habilitou os adolescentes: Nesses termos: “Não se compreende uma exigência dessa ordem num país em que a maioria do pessoal empregado no magistério primário de então estava desqualificado para a função e pertencia a uma faixa etária que excedia esse limite”¹².

Todavia, a partir da aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal foram criados os Institutos¹³ de Educação com cursos que eram oferecidos pelas Escolas Normais Regionais e

⁸ (*Ibidem*, p. 49).

⁹ (CAVALCANTE, 1994, p. 34).

¹⁰ “As leis orgânicas do ensino constituíram-se numa série de decretos-leis que começaram a ser emitidos durante o Estado Novo e se completaram após o seu término. O Estado Novo durou de 1937 a 1945; as leis orgânicas foram decretadas entre 1942 e 1946. Basicamente, as leis orgânicas, chamadas de *Reforma Capanema*, consubstanciaram-se em seis decretos-leis que ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Foi uma reforma elitista e conservadora (...). Além das leis orgânicas do ensino, o período histórico do Estado Novo forjou algumas entidades que, posteriormente, passaram a ter importância fundamental nos processos de educação formal do país. (...) O Estado Novo foi uma ditadura. Um regime sem o funcionamento do Congresso Nacional, sem partidos legais, sem eleições”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, P. História da Educação. São Paulo: Cortez, 1992: p.83). “Oficialmente o Estado Novo terminou em 29 de outubro de 1945, com a deposição de Vargas”. (*Ibidem*, p.105).

¹¹ (CAVALCANTE, 1994, p. 35).

¹² (ROMANELLI, 2010, p. 170).

¹³ “Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto de ensino mas também de pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova”. (SAVIANI, 2009, p. 145).

pelas Escolas Normais que passaram a funcionar, também, com a oferta de cursos voltados para o jardim de infância, a escola primária anexa e os cursos de especialização de professor primário e habilitação de administradores escolares, sendo os cursos de especialização oferecidos somente nos Institutos de Educação. Esses cursos “seriam ministrados a fim de especializar professores para a educação pré-primária, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas e música, assim como para habilitar pessoal em administração escolar”¹⁴.

Ayrton Arnoni um dos três colaboradores que cursaram o Normal¹⁵, afirmou que após concluir o Curso Normal, iniciou, em 1967, o curso de especialização¹⁶ com duração de um ano, cujo estudo, segundo ele, envolvia as metodologias e estratégias de todos os componentes que faziam parte da matriz curricular do antigo ensino primário. Neste curso, ele ressaltou que foram trabalhados conceitos matemáticos que contribuíram para a sua prática em sala de aula, enquanto que o curso de Administrador Escolar era voltado para direção de escolas, inspeção escolar, orientação de ensino e, para tanto, era exigida, experiência no Magistério, o que naquele momento, ele não possuía.

A Lei Orgânica do Ensino Normal subordinou os Estados a uma tendência centralizadora, eliminou a autonomia dos educadores, com os seus conteúdos programáticos e seus processos didáticos. Contudo, a exagerada centralização das leis educacionais conflitou com a nova ordem social, proclamada com o fim do Estado Novo. Deste modo, “o país retornava ao processo de democratização política que teve início em 1930 e fora interrompido em 1937. Eram defendidos os princípios de “democratização de ensino”, “igualdade de oportunidades”, “descentralização administrativa”, postulados que se incorporaram à Constituição de 1946”¹⁷.

Nestes termos, “Entre 1946 e 1964 o Brasil foi governado sob uma nova Carta Constitucional. A Constituição de 46 era liberal e regularizou a vida do país procurando garantir o desenrolar das lutas político-partidárias ‘dentro da ordem’. O país conseguiu, então, a duras penas, uma democracia. Mas era uma democracia bastante peculiar”¹⁸. O projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ficou em tramitação por um bom período e foi caracterizado por arquivamentos e continuidades marcados pelos opositores dos partidos políticos: Partido Social Democrático (PSD), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e a

¹⁴ (*Ibidem*, p. 168).

¹⁵ Histórico Escolar do Curso Normal no anexo 7.3.

¹⁶ Histórico Escolar do Curso de Aperfeiçoamento no anexo 7.4.

¹⁷ (CAVALCANTE, 1994, p. 38).

¹⁸ (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992, p. 110).

União Democrática Nacional (UDN). Deste modo, havia “uma verdadeira guerra ideológica na sociedade civil”¹⁹ marcada pelos defensores da escola pública e os donos das escolas privadas, e as diferentes correntes filosóficas: o pragmatismo de Dewey, que caracterizou o movimento escolanovista de Anísio Teixeira, e o marxismo.

Assim, em 1959, desencadeou-se a Campanha da Defesa da Escola Pública. Nesta ocasião veio a público o “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados”, redigido por Fernando de Azevedo e com sustentação de educadores e intelectuais liberais, liberais-progressistas, socialistas, comunistas e nacionalistas. Diante deste emaranhado, se fazia urgente a aprovação de uma Lei que deveria reformular a estrutura educacional do país, herança deixada pelo Estado Novo por meio da Reforma Capanema²⁰.

Em meio a tantos conflitos e discussões, a Lei 4.024/61 foi aprovada em 20 de dezembro de 1961. Deste modo, o projeto recebeu mais de 200 emendas no Senado, e foram acentuadas as divergências em conflito. “Não há como negar que a aprovação da LDBEN frustrou as expectativas dos setores mais progressistas. (...) A Lei, que ficou treze anos no Congresso, e que inicialmente destinava-se a um país pouco urbano, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber”²¹.

A Lei, portanto, implantou algumas mudanças no sistema educacional e ao que se refere ao ensino normal tornou-o entre os ramos do Ensino Médio²², continuando as ofertas dos cursos em dois ciclos. “Por esta lei, ampliaram-se as finalidades do ensino normal, e formou não só professores, mas também orientadores, supervisores e administradores escolares, para o ensino primário e pré-primário, em cursos de especialização pós-normal”²³. Deste modo, houve a possibilidade de os Institutos de Educação formar professores para as escolas normais, mas para isto deveriam seguir as diretrizes dos cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Assim, esta possibilidade representou uma novidade, pois havia a preocupação “por extensão” com a formação dos professores do Ensino Superior que habilitavam os professores para atuarem no ensino normal²⁴.

De todo modo, a Lei sugere mudanças no quadro curricular e os “princípios de autonomia da escola, descentralização e democracia são também propostos; assim, o currículo

¹⁹ (*Ibidem*, p. 113).

²⁰ (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992).

²¹ (*Ibidem*, p. 117).

²² “Ensino Médio, subdividido em dois ciclos: o ginasial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores)” (ROMANELLI, p. 187).

²³ (CAVALCANTE, 1994, p. 40-41).

²⁴ (*Ibidem*).

das escolas normais fica constituído de disciplinas obrigatórias, fixadas pelo CFE; complementares, escolhidas pelos sistemas de ensino estaduais; e optativas, a serem indicadas pelas unidades escolares”²⁵. “Em essência, pois, a lei nada mudou. A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. Este, ao nosso ver, o único progresso da lei”²⁶. Desse modo, o fato de os Estados e estabelecimentos de ensino implantarem disciplinas optativas ao currículo mínimo representou “um progresso em termo de legislação” e “certo grau de descentralização”. Mas, na prática, as escolas continuaram com o mesmo currículo, especificamente em virtude dos recursos materiais e humanos que continuaram sendo disponíveis²⁷.

Sobre essa realidade, o professor Arnoni afirmou que em meados da década de 1960, fez o Curso Normal no Instituto de Educação “9 de Julho” na cidade de Taquaritinga. Sua formação teve a duração de três anos e, segundo ele, os estágios eram realizados no ensino primário do Grupo Escolar anexo ao Instituto de Educação. O colaborador relatou que as aulas práticas realizadas durante os estágios eram avaliadas pelo professor responsável pela turma do Grupo Escolar e pelo professor do Curso Normal. Segundo o colaborador, os alunos eram avaliados pelo desempenho e quando eles não ministravam aulas eles assistiam às aulas da professora regente da classe.

Para Arnoni, a disciplina de Matemática trabalhada na formação durante o Normal era direcionada para alunos do primário. Ele observou que o início do entendimento desse componente curricular foi com o curso de formação de professores, pois no Grupo Escolar e Ginásio era “uma Matemática que o aluno não era levado à compreensão da situação-problema, não havia o uso do raciocínio”. Ele afirmou que iniciava-se muito cedo o trabalho de demonstração de teoremas, o que exigia dos alunos muita memorização sem o entendimento do assunto.

Neste sentido, Arnoni salientou que a mudança em relação ao ensino da Matemática iniciou com as aulas de Didática que ajudavam os alunos na compreensão e no conhecimento dos conteúdos, além da confecção de materiais didáticos. Essas práticas, segundo ele, foi o modo mais fácil de tornar o abstrato mais concreto, “mais entendível”. Assim, o ensino de Matemática ofertado por meio do Curso Normal, ajudou-o na amenização dos traumas sofridos durante o Grupo Escolar.

²⁵ (CAVALCANTE, 1994, p. 41).

²⁶ (ROMANELLI, 2010, p. 188).

²⁷ (ROMANELLI, 2010).

O colaborador iniciou sua carreira docente em um 3º ano na Escola Masculina do Bairro da Máquina, sua maior preocupação era com o ensino e aprendizagem da Matemática. Ele salienta que suas aulas tinham o intuito de “concretizar ao máximo o conteúdo”, para minimizar a memorização. Como trabalhava na zona rural, ele utilizava vários recursos existentes no campo, como pedras, folhas de árvores, grãos de milho e feijão, cercas divisórias e trabalhava problemas matemáticos voltados para a contextualização dos seus alunos. Portanto, “Nessa época, o professor tinha que ser muito criativo, pois, o que menos existia em disponibilidade era material didático”. Segundo ele, a Matemática era centrada na tabuada, e quando havia a visita do inspetor de ensino “responsável pela fiscalização e avaliação do andamento das atividades escolares”²⁸, sua primeira função na escola era tomar a tabuada dos alunos. Por isso, disse Arnoni que “todos os dias ao final do período, brincávamos com a tabuada”.

Satiko Aramagui, outra de nossas colaboradoras, formou-se no mesmo curso, mas na cidade de Lins/SP. Segundo ela, no primeiro ano, estudavam-se disciplinas comuns, incluindo Psicologia e Sociologia. No segundo ano, estudavam-se as diversas metodologias, juntamente com a formação didática e geral. A partir do segundo ano, também iniciavam-se os estágios nas escolas primárias anexas aos Institutos. Segundo a colaboradora, essas escolas ofereciam o melhor ensino da época. Deste modo, durante o segundo ano, os alunos realizavam os estágios como observadores e relatores, enquanto que o terceiro ano era destinado às aulas práticas, sob a observação do professor regente da sala e do professor de estágio do Curso Normal. As aulas práticas eram compostas de todas as disciplinas que compunham o ensino da época e envolvia a alfabetização, e os ensinamentos de Matemática, Estudos Sociais e Ciências.

Satiko argumentou que havia cobrança por parte dos professores, para que as aulas dos estágios fossem preparadas adequadamente. Ela ainda ressaltou que os estágios também eram realizados em outras escolas da cidade e na zona rural, sendo o aluno obrigado a cumprir toda a carga horária destinada aos estágios. As aulas ocorriam no período da manhã e o estágio supervisionado, à tarde. Ao falar de sua formação durante o curso, Satiko argumentou que um dos diferenciais foi a sua professora de Didática, que discutia textos diferentes e indicava filmes, como um recurso inovador para a época. Segundo a colaboradora, o método de alfabetização que a professora de Didática propunha era totalmente diferente dos outros existentes.

²⁸ SOUZA, L. A. Um Grupo Escolar, um olhar sobre a formação de professores. In: Cartografias Contemporâneas: mapeando a formação de professores de Matemática no Brasil. Curitiba: Appris, 2014.

Satiko relatou que sua prática em relação ao ensino de Matemática centrava-se somente no ensino das tabuadas e na resolução de problemas matemáticos envolvendo as operações básicas. Para ela, os problemas trabalhados eram decorrentes de situações do cotidiano e o material utilizado era dos autores Ruy Madsen Barbosa e Osvaldo Sangiorgi. O ensino de Matemática no Normal, de acordo com a colaboradora era muito tradicional e, de acordo com suas afirmações, ao longo de sua carreira percebeu que o método com o qual trabalhava estava defasado. Assim, ela buscou novos mecanismos para ensinar e participava de todas as capacitações que a Secretaria de Educação oferecia aos professores.

Arnoni e Satiko relataram que o foco principal da formação no Curso Normal era a alfabetização. “A proposta didático-pedagógica dos grupos escolares, centrada na tríade escrever-ler-contar [...], se procurássemos uma ênfase temática, ela certamente se recairia sobre o domínio da leitura e da escrita de modo que tais competências pudessem apoiar o surgimento de um espírito cívico e de civilidade”²⁹. Os livros didáticos utilizados nesse Grupo traziam conteúdos relativos à higiene, ao comportamento em sociedade, voltados para a educação familiar. A leitura, deste ponto de vista, era tida como uma maneira para tentar solucionar os problemas de saúde pública da época. Portanto, “Nesse cenário, a Matemática não se revelará de forma notável ou diferenciada. Alfabetizar matematicamente equivaleria a ensinar os modelos elementares de contar e operar aritmeticamente”³⁰.

Mirtes Abdelnur, outra colaboradora formada no Curso Normal, realizou sua formação no Instituto de Educação “Monsenhor Gonçalves” na cidade de Rio Preto. Mirtes relata que o Curso Normal, em meados da década de 1960, era a trajetória comum das moças de diferentes classes sociais e que esta formação era denominada de “Espera marido”, pois dotava as alunas, em jovens prendas e “especialistas” em tarefas domésticas, além de dotá-las de conhecimentos necessários e indispensáveis para a docência e para a criação dos filhos. Por esses motivos, segundo Mirtes, as normalistas eram as esposas desejadas por juizes, engenheiros, médicos e advogados.

Mirtes afirmou que, além das prendas domésticas, o currículo do Curso Normal era constituído por disciplinas de formação geral e outras de formação específica. Exemplos das específicas eram as “Metodologias de Ensino de...”, que dentre outras ciências, enfatizava o ensino de Matemática. Segundo ela, os conteúdos abordados na disciplina Metodologia de Ensino de Matemática eram: “introdução ao ensino da aritmética, operações com números

²⁹ GARNICA, A. V. M. Analisando imagens: um ensaio sobre a criação de fontes narrativas para compreender os Grupos Escolares. *BOLEMA*, Rio Claro, SP. V. 23, n.35, p. 75-100, 2010: p. 77-79.

³⁰ (*Ibidem*).

naturais, tabuadas e a confecção de materiais específicos ao ensino dos diferentes tópicos. Geometria também tinha sua ênfase na classificação de polígonos e o cálculo das respectivas áreas”. Mirtes lembrou que os alunos faziam cartazes com os polígonos, em que eram construídas as relações dos cálculos das áreas comparando, superpondo e dividindo as respectivas superfícies.

Mirtes afirmou que a disciplina que mais gostou durante o curso de formação de professores foi a de Sociologia, e por isso ficou dividida com a continuidade dos estudos. “Havia ainda a chance de profissionalização, mais destinadas às moças, que depois do primário poderiam ingressar no Instituto de Educação e, posteriormente, cursar a Faculdade de Filosofia”³¹. Essa constatação foi o que aconteceu com Mirtes, que optou pelo curso de Matemática, implantado em Rio Preto na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o que facilitou seus estudos, pois sua família não tinha recursos financeiros para estudar em outra cidade. Ela afirmou que não havia curso de Matemática em faculdades públicas da região, aspecto que favorecia, aos alunos ainda não formados, o ingresso na carreira pública do magistério paulista. “Isso, por si só, era a garantia de independência financeira mais rapidamente”.

Arnoni relatou que para conseguir uma vaga no Ginásio (Instituto de Educação), o aluno deveria fazer o exame de admissão³² durante um ano. Este curso foi realizado por ele, no ano de 1958 e “era ministrado para que os interessados em conseguir uma vaga na rede estadual prestassem uma prova como se fosse hoje para entrar na faculdade”. Segundo ele, os alunos faziam este curso e, no final do ano, era feita uma prova, se o aluno conseguisse aprovação então se matriculava no ensino secundário e, se acaso o aluno não conseguisse, ele faria novamente por mais um ano, ou havia ainda a opção dele estudar na escola particular, “o que, à época, tinha um sentido pejorativo, pois a escola boa era a estadual”.

Mirtes argumenta que toda a sua formação ocorreu na escola pública e a mesma “constituía-se no grande diferencial na formação geral de crianças e jovens”. Esta nossa colaboradora relata que este tipo de ensino socializava os alunos, além de possibilitar a ampliação da visão de mundo, pela convivência entre alunos de diferentes níveis sociais.

³¹ (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992, p. 84).

³² Foi criado pelo Decreto nº 19.890/31, que ficou conhecido como Reforma Francisco Campos. Tal Decreto propôs mudanças na organização do ensino secundário observando a forma de ingresso na primeira série deste ensino por meio do exame de admissão. Este exame foi durante muitos anos uma forma de elitização da escola pública, onde os alunos menos capacitados não conseguiam o direito de prosseguir nos estudos. Ele foi extinto no início da década de 1970, e durante quatro décadas foi usado como justificativa de não haver escolas para todos. (MORAIS. M. B. Peças de uma História: Formação de Professores de Matemática na região de Mossoró (RN). (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Unesp/Rio Claro. 2012).

Mirtes salienta que a escola pública perdeu suas características de formação ao longo das décadas: “A escola pública, há um bom tempo é de péssima qualidade do ponto de vista material. Os prédios estão sucateados e os professores desestimulados pela qualidade das aulas, pela sua formação e remuneração”. Ao que tange ao aspecto formativo e financeiro, ela associa estes fatos ao desestímulo, ocorrido durante todo o período de governo, para a entrada no mercado de trabalho docente.

Segundo Mirtes, há um distanciamento existente entre as duas redes de ensino, a privada e a pública, no sentido de separação de alunos de diferentes camadas sociais. Nesse sentido, ela relata que “confinar o rico na escola particular e o pobre na escola pública não possibilita a vivência e a compreensão das diferentes dimensões sociais existentes no interior da escola pública e da sociedade, impedindo a convivência democrática, criando extratos sociais que estimulam o preconceito”. Desta forma, fica evidente a separação social, de acordo com ela, reforçando a ideia “de que os estudantes estão divididos em duas categorias: pobres e ricos, cada qual fazendo jus a um tipo de escola”.

Em relação à implantação do exame de admissão realizado pelos colaboradores Arnoni e Satiko, a Lei 8.529 “organizou o ensino primário num curso de quatro anos complementado por mais um ano que deveria ser preparatório ao exame de admissão ao ginásio”³³. A única mudança prevista nesta Lei era a de que o exame fosse realizado duas vezes ao ano, “sendo a primeira em dezembro e a segunda em fevereiro. Poderiam realizar o exame de admissão de segunda época aqueles que tivessem perdido a prova ou não tivessem sido aprovados na primeira”³⁴.

Além da formação do Curso Normal, as Normalistas que se formaram na década de 1960, Satiko e Mirtes, relataram que o Instituto de Educação oferecia mais dois tipos de formação: o Científico e o Clássico. Segundo elas, a linha de formação no curso Científico abrangia os cursos de Engenharia e Medicina, enquanto que o Clássico compreendia os cursos de Línguas e Direito. Neste contexto, na década de 1970, Maria Aparecida de Souza Rodero relatou ter feito o Curso Normal no Instituto de Educação “Vinte e um de Abril” na cidade de Lins, e ressaltou que este local era o único que os pais confiavam à educação de seus filhos. Na verdade, o curso estudado por Maria Aparecida, já era a HEM, mas por força do hábito, a habilitação ficou conhecida como Normal. Deste modo, Maria Aparecida afirmou que, anteriormente, o Ensino Médio dava habilitação com a oferta de curso com duração de três anos. No último ano, havia a possibilidade do aluno escolher entre os cursos de Humanas,

³³ (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992, p. 85).

³⁴ (MORAIS, 2012, p. 219).

Exatas ou Magistério. Assim, Maria Aparecida optou pela área de Humanas, pois sabia que cursaria Psicologia.

Paralelamente ao curso de Psicologia, Maria Aparecida também cursou o Magistério. Para ela, a disciplina mais difícil desta formação foi a Matemática, pois a professora era possessiva e autoritária, e deste modo, segundo a colaboradora, não havia uma relação afetiva com os alunos. Ela salientou que sempre teve dificuldade em se relacionar com pessoas desse perfil, e, conseqüentemente, a Matemática foi a disciplina de menos afinidade, menos prazerosa. Maria Aparecida acreditava e apostava na relação professor-aluno durante o processo de ensino e aprendizagem. Sobre a formação no Magistério, ela ressaltou que, considerando ser uma proposta educacional oferecida naquela época, o curso foi viável, pois possibilitava conhecer e entender o funcionamento da sala de aula, a postura de um professor, enfim, que os estágios propiciaram-lhe a vivência do trabalho docente em sala de aula.

Os colaboradores que se formaram no Curso Normal relataram que esta formação ocorreu no período da Ditadura Militar³⁵. Arnoni argumentou que o Regime Militar trouxe grandes mudanças, principalmente para a educação, pois era tudo vigiado neste período. Esta vigilância impedia os movimentos estudantis que ocorriam nos grêmios que, segundo ele, era o lugar de formação de líderes políticos. Segundo Arnoni, a Ditadura foi um retrocesso para o Brasil, pois atualmente há uma defasagem muito grande de líderes políticos. “As cabeças pensantes que poderiam estar agindo hoje, muitas foram eliminadas, então se abriu um espaço, um buraco que não foi preenchido. O Regime Militar dentro das escolas colocou cada um no seu quadradinho”.

De fato, o período ditatorial foi marcado pelo revezamento de cinco generais na Presidência da República, e pautou-se em termos educacionais “pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional”³⁶.

Sobre esse assunto, Satiko argumentou que o seu primeiro entendimento sobre a política se deu durante a Ditadura, quando se mudou para a cidade de Lins, em 1964, para cursar o Normal. Com o passar do tempo, ela percebeu os motivos reais do que foi o Golpe,

³⁵ O Golpe de 31 de março de 1964 iniciou quando o presidente João Goulart foi deposto e teve seu fim com a eleição indireta (via Colégio Eleitoral) de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985. O título “ditadura militar” foi rejeitado no início pelo governo que pensava ser uma democracia, acabou sendo veiculado com insistência pelos opositores, até que o último mandatário golpista – João Batista Figueiredo chamou o golpe de 64 de ditadura militar, sendo, portanto, sinal dos tempos. A ditadura militar durou cerca de 21 anos. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992).

³⁶ (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992, p. 163).

enquanto que a população ficou com as informações oficiais que distorciam a opinião pública sobre a realidade política. Segundo ela, alguns professores do Curso Normal apoiavam o Golpe, pois acreditavam que, “o país estava caminhando para o Comunismo”. “Todavia, o contrário se deu com a reforma de ensino de 1º e 2º graus, promovida pela Lei 5.692/71, que foi acolhida com entusiasmo por boa parcela do professorado que, empunhando os projetos inovadores da ditadura militar, se atiraram num frenesi pela concretização das determinações da nova legislação”³⁷.

A preocupação do governo em termos educacionais foi proibir os movimentos estudantis ocorridos principalmente nas universidades, estes representados por resquícios do clima nacionalista deixado pelo regime anterior ao golpe. Deste modo, o único meio encontrado pelos esquerdistas e pelas forças “liberais-progressistas” de conter a nova ideologia do governo ditatorial foi os movimentos estudantis, o que provocou o cerceamento e o controle na universidade pelos militares³⁸.

Para Satiko a questão que mais a incomodava no período da Ditadura era o cerceamento da liberdade de expressão, principalmente a proibição de algumas práticas, inclusive em sala de aula. Após o término do Normal, ela cursou Licenciatura em Ciências Biológicas no fim da década de 1960, na cidade de Marília. Segundo Satiko, os alunos eram bastante participativos com as questões políticas da época, mas o Diretório Acadêmico era bastante vigiado e havia a infiltração de agentes do DOPS.

Neste sentido, Satiko salientou que estava participando de uma Assembléia Geral na representação dos alunos e uma professora que tinha todo um histórico de direita acusou o seu professor, que era o coordenador do Curso de subverter o ensino. A colaboradora argumentou que todos eram vigiados e observados pelos agentes que, às vezes, estavam disfarçados. Estes não deixavam que grupos de três a quatro pessoas se reunissem nas ruas ou entorno da faculdade. Ela lembrou que sua amiga que cursava Ciências Sociais foi presa em um encontro da UNE, na cidade de Ibiúna e maltratada pelos oficiais. Da mesma forma, ela enfatizou que quando estava cursando o Normal, sua pensão foi invadida e os agentes levaram e queimaram todos os livros de capa vermelha, e os de cunho mais esquerdista.

A chamada “Revolução de 64”, nunca foi entendida de fato como uma ruptura revolucionária, pois não houve um movimento alterador na estrutura da sociedade brasileira, o que aconteceu foi uma ruptura na superestrutura caracterizada por um rearranjo na sociedade civil e política. Ou seja: “Na verdade, a ditadura não foi exercida pelos militares; ela foi

³⁷ (*Ibidem*, p.171).

³⁸ (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992).

exercida pelo pacto entre a tecnoburocracia militar e civil com a burguesia nacional e as empresas multinacionais. Pode-se falar, então, em *ditadura do capital* com braço militar”³⁹.

Contudo, o golpe de 1964 ajustou um novo modelo econômico do Brasil, substituiu a ideologia “nacionalista-desenvolvimentista” pelo “desenvolvimento com segurança”, resultou o “controle exclusivo da sociedade política, racionalizando e ordenando a economia no sentido de favorecer o processo de acumulação de centralização do capital”⁴⁰. Nesse sentido, as reformas do ensino universitário (Lei 5.540/68) e do Ensino Médio (Lei 5.692/71) foram implantadas no período ditatorial a fim de firmar o pacto político autoritário e alinhar a estrutura educacional à ideologia do “desenvolvimento com segurança”.

Em meio aos problemas ocorridos no setor educacional e, também, na sociedade, três⁴¹ planos setoriais de educação são desenvolvidos, o que auxiliaria mais tarde, em uma política mais efetiva em busca da melhoria da formação de professores. No início da década de 1970, começaram a emergir movimentos populares, assim as lutas políticas eram impregnadas pelas críticas à organização social de um Estado autoritário e centralizador. Destes termos, “A educação é reconhecida como uma variável, política estratégica capaz de intensificar o crescimento da renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justa”⁴².

Na região investigada, a formação no Curso Normal foi oferecida nos Institutos de Educação que, segundo Arnoni, havia nas cidades de Jales, Santa Fé do Sul, Fernandópolis e Votuporanga. Essas cidades atualmente possuem Diretorias de Ensino próprias, sendo que a de Santa Fé foi extinta na década de 1990. Arnoni ressaltou que, em seguida, com a aprovação LDB/71, as Habilitações para o Magistério foram sendo implantadas em diferentes cidades da região.

A Lei n. 5692/71 transformou o Curso Normal em uma das habilitações profissionais do 2º grau, fazendo surgir a Habilitação Específica para o Magistério – HEM, “habilitação esta que, no espírito da profissionalização geral e obrigatória, ficou dispersa entre outras habilitações, tendo sua parte de formação específica *diminuída* em função desta nova estrutura

³⁹ (Ibidem, p. 164).

⁴⁰ (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992, p. 166).

⁴¹ Nesse sentido, o Estado estabeleceu sua política educacional para o triênio 1972-1974 conhecida como I Plano Setorial de Educação e Cultura, cujo objetivo era a implantação da reforma de ensino indicada pela Lei nº 5.692/71. O II Plano Setorial de Educação e Cultura foi criado para o período de 1975 a 1979 que ficou conhecido como uma política educacional otimista e arrojada, pois seu objetivo geral foi definir como meta, até 1980, a escolarização de 90% da faixa etária de 7 a 14 anos. O III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980/1985) surgiu num momento em que o Brasil passou a discutir o significado de democracia, como requisito básico para a superação da desigualdade social e econômica. Sua execução se dá no chamado processo de abertura que evoluiu até o encerramento do ciclo militar, em 1985. Este Plano estabeleceu como documento-base em relação à educação, a questão salarial e a falta de professores habilitados. (CAVALCANTE, 1994).

⁴² CUNHA, L. A. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980: p. 16.

do 2º grau”⁴³. Neste sentido, a criação deste novo curso voltou-se para uma alternativa profissional implantada mediante as possibilidades da nova legislação e aliada ao crescimento do país em atenção ao desenvolvimento econômico. Com o crescimento da demanda educacional, aumentou-se a demanda por professores, resultando em desprestígio salarial no campo do Magistério, “pois, contraditoriamente, esta demanda educacional aumentada não redundou em políticas de melhoria das condições de exercício do Magistério e de apoio à melhor qualificação dos formadores de formadores”⁴⁴.

Na HEM⁴⁵ houve uma redução das disciplinas de caráter pedagógicas específicas para formação de professores que atuavam no 1º grau. Houve uma rápida implantação de conteúdos, marcada pela desarticulação do currículo e pelos usos inadequados dos problemas educacionais do país. Aliada a estas questões, ressaltou-se a ausência de preocupação com a aprendizagem das crianças e, sobretudo, com áreas específicas do ensino como a Alfabetização, iniciação à Matemática, Estudos Sociais e questões de desenvolvimento infantil: “a Habilitação Magistério é um curso com conteúdos rarefeitos, e formação idem. O que tem feito, em geral, é suprir as carências de formação de 1º grau. Não oferece nem formação geral nem base para sólida formação profissional”⁴⁶.

Outro ponto crítico deste curso foram os estágios, pois o seu controle era precário, baseando-se em apenas observação de aulas, não havia acompanhamento de um supervisor na maioria das escolas, ou seja, esta prática era centrada, sobretudo, nos relatórios bimestrais ou semestrais. “O problema do estágio, atividade integradora por excelência, não é recente. Sua realização a contento parece ter sido problemática desde sua instituição”. Esta situação intensificou-se justamente pelo crescente número de implantação de cursos de Magistério em nível médio com funcionamento em período noturno⁴⁷.

Satiko trabalhou por pouco tempo na HEM com a disciplina de Didática Geral, mas sobre esta experiência afirma que a carga horária e os estágios eram menores em relação à sua formação no Normal. Para ela, o curso noturno de formação de professores ficava apenas no nome (formação), pois a maioria dos alunos trabalhava o dia todo e não tinha tempo de realizar os estágios.

⁴³ GATTI, B. A. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997: p. 42.

⁴⁴ (*idem*).

⁴⁵ Histórico Escolar de Ednéia no anexo 7.5. Ela foi formada na HEM no fim da década de 1980.

⁴⁶ CANDAU, V. M. Revitalização do Curso Normal. In: Anais da IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, Goiânia, n.1, p. 502-508, 1986b. In: (PIMENTA, 2012, p. 69).

⁴⁷ (GATTI, 1997, p. 42-44).

Nessa mesma direção, Arnoni relata que a maioria das HEM foram ofertadas em cursos noturnos. Segundo ele, não dá para comparar uma formação diurna como foi a sua no Normal, com uma noturna. Ele ressaltou que houve uma época em que a formação de professores era muito precária, mas que atualmente este fato se expande para as demais formações, especificamente pelo ingresso do aluno em nível superior. Desta forma, o aluno não obtém uma formação sólida durante a educação básica e vai para a faculdade com deficiências graves, não dando conta de permanecer na faculdade, ou ainda pior, o que leva o menor rigor em termos de exigências na faculdade.

Vale ressaltar que a formação de professores em nível secundário tinha a responsabilidade das escolas onde ela se dava, ao preencher a parte diversificada do currículo. Verificou-se, por isso, “uma pulverização de disciplinas ao sabor do professor disponível na escola, e não em função de um plano de formação, o que contribuiu para uma dispersão ainda maior na formação dos jovens docentes”. Outro impasse nesta formação foi a possibilidade de estudantes de outras habilitações do 2º grau se matricularem na última série da habilitação para o Magistério. Com esta possibilidade o estudante fazia, em apenas um ano, todo o conteúdo do curso. Este aspecto evidenciou “o aligeiramento deste ensino, pois, neste tempo, é praticamente impossível dar a estes alunos um mínimo de domínio necessário dos conteúdos importantes para o exercício da função docente em nível de 1ª a 4ª série”⁴⁸.

Satiko argumentou que a HEM perdeu sua especificidade que era a de formação de professores, pois o professor que atuava de 5ª a 8ª séries e colegial também atuava na HEM. O professor não tinha formação específica, geralmente o professor que ministrava disciplinas de metodologia não tinha experiência no primário, no Magistério. Dessa forma, “a Habilitação Magistério descaracterizou a identidade do Curso Normal de formar professores primários. Os seus alunos e professores não têm clareza de que se trata de um ensino profissionalizante para o magistério das séries iniciais. A organização e o funcionamento da habilitação também refletem essa falta de clareza”⁴⁹.

A Lei de 1971 “foi um dos instrumentos que a ditadura militar acionou para a ‘reordenação da sociedade civil e manutenção da ordem’, conforme sua ótica”⁵⁰. Deste modo, ela “refletiu os princípios da ditadura, verificados pela incorporação de determinações no sentido da racionalização do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no 2º

⁴⁸ (GATTI, 1997, p. 44-45).

⁴⁹ (CANDAU, 1986). In: (PIMENTA, 2012, p. 69).

⁵⁰ PIMENTA, S. G. O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012: p. 65.

grau”⁵¹. Contudo, a lei não foi capaz de suprir as principais necessidades do sistema educacional: “consolidar o processo de ampliação quantitativa da escolarização básica e iniciar sua melhoria qualitativa. O que apontava para um aspecto fundamental das políticas de ensino, que era a formação de professores e suas condições de trabalho”⁵².

Deste modo, ao ignorar os problemas da formação de professores, a Lei ceifou o movimento que delineava a retomada da especificidade do ensino Normal, no sentido de um novo ensino primário que primava por sua extensão diante da ambiguidade de sua demanda. Também ceifou o movimento que iniciava uma cobrança da Universidade como instituição formadora de professores para o ensino de 1º e 2º graus. O movimento de criação e expansão das faculdades particulares e isoladas privilegiou a oferta de cursos de formação de professores, mas não ensejou uma relação com a realidade do ensino em discussão. Estes, “Eram, na verdade, fábricas de diplomas, com funcionamento precário”⁵³.

Portanto: “A Lei n. 5.692/71 provocou um profundo estrago na formação de professores primários – acabou de desmontar um ensino que vinha precário e não acenou com nenhuma possibilidade de melhoria real”⁵⁴. Contudo, quando tais questões são consideradas não se imputam à lei a responsabilidade “pelo estrago em si”, já que ela foi elaborada em um dado período histórico da sociedade, representado pelos interessantes dominantes. “Assim é importante ressaltar que a legislação educacional não determina por si só uma nova visão de educação, nem uma nova postura educativa. Ela representa, antes de mais nada, o registro do pensamento vigente num determinado momento histórico, mesmo não se efetivando na sala de aula”⁵⁵.

A mudança das Leis⁵⁶ passa de uma linha liberal para uma linha tecnicista, visando os interesses atendidos com os acordos MEC-USAID⁵⁷. Assim, isola a educação dos contextos social e político para centrar-se na racionalidade, eficácia e produtividade⁵⁸. Deste modo, para angariar o desenvolvimento do país, a educação voltou-se para o “espírito do

⁵¹ (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992, p. 182).

⁵² (PIMENTA, 2012, p. 66).

⁵³ (PIMENTA, 2012, p. 66).

⁵⁴ (*idem*).

⁵⁵ (CAVALCANTE, 1994, p. 50).

⁵⁶ 4.024/61 para 5.540/68 e 5.692/71.

⁵⁷ “No caso brasileiro o apoio veio por meio dos acordos assinados entre o Ministério de Educação e Cultura e a agência norte-americana Agency for International Development (USAID). Entre 1964 a 1968 foram assinados 12 acordos MEC-USAID, com a finalidade de diagnosticar e solucionar problemas da educação brasileira na linha do desenvolvimento internacional baseado no “capital humano”. Os assessores da USAID agiam segundo uma evidente mentalidade empresarial, que, combinada às medidas de exceção da área militar, deu as **marcas** da política educacional do período: desenvolvimentismo, produtividade, eficiência, controle e repressão”. (HILSDORF, 2011, p. 124). Mais informações em: ROMANELLI (2010) e GHIRALDELLI JÚNIOR (1992).

⁵⁸ HILSDORF, M. L. S. História da Educação no Brasil: leituras. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

desenvolvimento, inverteu o papel do ensino público colocando a escola sob os desígnios diretos do mercado de trabalho. Daí a ênfase na proliferação de uma escola capaz de formar mão-de-obra técnica, de nível médio, deixando a universidade para aqueles que tivessem ‘vocação intelectual’”⁵⁹.

Irma, também formada no Curso Normal, em Fernandópolis/SP, afirmou que sua formação, na década de 1970, foi uma tendência mais técnica, do tipo “siga o modelo”. A mesma ressaltou que as mudanças que ocorreram na sociedade no período seguinte, década de 1980, atingiram as escolas, as quais receberam propostas pedagógicas mais humanas. Neste sentido, segundo ela, essas propostas eram difíceis de serem incorporadas nas práticas dos professores, justamente pela formação que esses professores tiveram. De todo modo, o Curso Normal não tinha as preocupações dessas tendências atuais, “porque o professor era autoridade e acabou. Acredito que são metodologias diferentes para os cursos de formação de nível secundário”.

Com todas essas nuances, polêmicas e discussões por conta da formação de professores em nível médio, provocada pela profissionalização do curso com a LDBN de 1971, alguns movimentos emergiram em busca de propostas renovadoras para a formação de professores. Neste sentido, os institutos de pesquisas, como o caso da Fundação Carlos Chagas desenvolveu vários estudos avaliativos com o objetivo de implantação da reforma⁶⁰, enquanto que nas universidades, a criação dos cursos de pós-graduação possibilitou o desenvolvimento de teses e dissertações que discutiram a questão da formação de professores, sobretudo, nas associações de educadores (Associação Nacional de Educação – ANDE e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED)⁶¹.

Tais fatores encadearam dois grandes movimentos sobre a formação de professores: o de revitalização do ensino Normal e o de reformulação do curso de Pedagogia. Estes movimentos foram englobados em 1990 na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE). O primeiro movimento em especial, tomou força, sobretudo nos canais de expressão, por meio do MEC e de Secretarias de Educação. “Houve,

⁵⁹ (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992, p. 131).

⁶⁰ “Ver, por exemplo, Bernadete GATTI; Angelina ROVAL. Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau: antigos cursos Normais. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 20, p. 15-37, mar. 1977. E Guiomar MELLO et al. As atuais condições de formação do professor de 1º grau. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 45, p. 71-78, maio 1983”. (PIMENTA, 2012, p. 67).

⁶¹ (PIMENTA, 2012).

inclusive, a possibilidade legal de serem feitas modificações na estrutura da Habilitação Magistério com a Lei n. 7.044/82”⁶².

Nesses termos, “O advento da Lei n° 7.044/82, acabando com a obrigatoriedade da profissionalização, não alterou o quadro existente, persistindo o mesmo panorama dos cursos de formação de professores para o ensino das séries iniciais do 1º grau”⁶³. Esta lei substituiu a “qualificação para o trabalho” para a “preparação para o trabalho”. Depois de tantos estragos ficou sem características próprias. Assim “foi o reconhecimento público da falência da política educacional da ditadura e da demonstração de que as atitudes e planos tecnocráticos haviam, de fato, colocado o governo numa situação de distanciamento para com a maior parte da sociedade, até mesmo das classes dominantes”⁶⁴.

Ao longo da história da formação docente no Brasil, o país continuou a formar docentes em nível escolar, isto é, no 2º grau. A necessidade de implantação de uma política educacional voltada para a melhoria do ensino público e, também, a necessidade de intervenção na área da Educação, buscava reverter o conjunto de fatores responsáveis pela ineficiência do Sistema de Ensino. Dentre os vários obstáculos determinantes para a baixa qualidade da escola fundamental, alguns são ressaltados como fundamentais: “As precárias condições materiais existentes nos prédios escolares, acarretando superpopulação das salas de aula e jornadas escolares de curta duração; A inexistência da estrutura de carreira para o magistério, possibilitando a fixação de salários irrisórios e indignos, indicador agudo de uma situação profissional altamente desvalorizada; Uma porcentagem expressiva de professores não-titulados em exercício e, simultaneamente, a presença de um contingente não desprezível de profissionais legalmente habilitados, mas, de fato, muito pouco qualificados para uma atuação docente eficaz”⁶⁵.

No início da década de 1980, houve uma intensificação de estudos e pesquisas que comprovaram a precariedade da formação de professores nas HEM. Assim, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino do Primeiro e Segundo Graus, realizou encontros reunindo educadores e membros das secretarias de educação com a finalidade de discutir e propor alternativas para a formação de professores. A partir dos resultados das discussões,

⁶² (PIMENTA, 2012, p. 68).

⁶³ (CAVALCANTE, 1994, p. 49).

⁶⁴ (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992, p. 185).

⁶⁵ SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O Projeto CEFAM – avaliação de percurso. (Série Avaliação Educacional). São Paulo: SE/CENP, 1992: p. 7.

uma nova alternativa foi criada, em 1982, em alguns Estados brasileiros: os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM⁶⁶.

As recomendações quanto às discussões que ocorreram nessas reuniões foram em relação ao currículo da Escola Normal, sendo que este deveria apresentar uma competência necessária para o exercício da profissão docente. Então, a “‘Escola Normal’ deveria ser reestruturada, no sentido de ser capaz de promover a educação permanente, de desenvolver pesquisas, de realizar experiências e demonstrações, de atualizar e aperfeiçoar os profissionais da educação, de capacitar docentes leigos, de tomar decisões pedagógicas e de atuar como agência de mudanças, partindo de referenciais diversificados”⁶⁷.

De todo modo, o CEFAM⁶⁸ deveria se fundamentar nas diferentes realidades política, pedagógica, cultural, social e econômica para responder às demandas locais da região onde se inseriu. Nesses termos, alguns de seus objetivos eram: “formar profissionais para o magistério dos cursos de iniciação escolar básica de modo eficiente e adequado; funcionar como elo permanente de reflexão sobre a prática educativa dos diferentes graus, níveis e modalidade de ensino, promovendo a articulação entre esses e a comunidade;” e ainda “realizar pesquisas, experimentos, demonstrações, estudos e produção de material didático; criar e manter um fluxo de educação permanente, através da atualização e aperfeiçoamento constante de seus egressos e dos demais docentes das Escolas Normais, em suas áreas específicas”⁶⁹.

Diante da impossibilidade de atender todas as unidades da Federação, ao implantar o CEFAM, a escolha dos Estados pautou-se nos Planos de Trabalho Anual (PTA) das secretarias da educação. Assim, os primeiros convidados foram os Estados de Alagoas, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Diante da repercussão positiva do novo projeto, as secretarias de educação da Bahia, Pernambuco e do Piauí fizeram pressão política e forçou os dirigentes a aceitarem a inclusão desses Estados no projeto-piloto e, também, a solicitarem à Coordenação de Articulação, com Estados e Municípios (COEM), a elaboração de um projeto, em que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) apoiasse financeiramente a implantação do mesmo. Assim, os projetos foram implantados nas seis unidades da Federação citadas anteriormente, somando, ao final de 1983, o total de 55 CEFAM espalhados por esses

⁶⁶ (PIMENTA, 2012).

⁶⁷ (CAVALCANTE, 1994, p. 57).

⁶⁸ Cavalcante (1994) ressalta que o projeto CEFAM inicialmente recebeu o nome de Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar e o Ensino de 1º grau, assim segundo ela, o nome foi alterado por solicitação das secretarias de educação, responsáveis pelo desenvolvimento do projeto.

⁶⁹ (SÃO PAULO, SE/CENP, 1992, p. 8-9).

Estados⁷⁰. A intenção era a de que a implantação dos centros fosse feita “de forma gradual e progressiva; assim, os benefícios esperados referem-se a medidas operacionalizadas a curto, médio e longo prazos”⁷¹.

Por meio de estudos realizados pelo antigo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), suas equipes técnicas chamavam a atenção para a necessidade de o MEC fazer uma avaliação do projeto CEFAM para que não houvesse um desvio das características de sua proposta original. “Embora equipes do próprio CENAFOR tenham iniciado esse processo de acompanhamento, não há notícias de que essa avaliação tenha sido completada”⁷². Em meio a este acompanhamento, foram criados mais dois projetos complementares e paralelos ao CEFAM: o “Normalista”, que visava apoiar financeiramente a realização de estágios nas escolas de 1º grau e o “Ajudando a Vencer”, que tinha a finalidade de preparar os alunos para a prática da alfabetização⁷³. Tais medidas, juntamente com o projeto CEFAM, tiveram continuidade de avaliação pelo CENAFOR, mas não chegaram a ser completadas: “Certamente a descontinuidade administrativa no Ministério de Educação – onde cinco titulares ocuparam a pasta de 1985 a 1989 – dificultou a implementação contínua e efetiva de programas adequados à melhoria da formação docente”⁷⁴.

No Estado de São Paulo, no início da década de 1980, havia também a preocupação com a formação de professores ofertada. Deste modo, em setembro de 1983, “com o objetivo de debater e apresentar propostas de reformulação para a HEM foi idealizado o ‘Encontro’”. Neste encontro, “participaram Professores, Diretores de Escola, Supervisores de Ensino de 10% das 430 escolas estaduais que mantinham o curso e mais Assistentes Técnicos de Ensino do 2º grau”, sediados nas diferentes DRE. Deste modo, foram apresentados os seguintes pontos de estrangulamento do processo: “Quadro Curricular; HEM: finalidade, admissão e alunos e formação de turmas; Estágio supervisionado; Aprofundamento; Duração e turno do Curso; Componentes Curriculares: tratamento; Legislação e Recursos Humanos”⁷⁵.

⁷⁰ (CAVALCANTE, 1994). Conforme Anexo I nos anos de 1991 e 1992 havia um total de 199 CEFAM espalhados em dezenove Estados brasileiros, somando-se 72.914 matrículas: p. 123.

⁷¹ (CAVALCANTE, 1994, p. 63).

⁷² (SÃO PAULO, SE/CENP, 1992, p. 10).

⁷³ (CAVALCANTE, 1994).

⁷⁴ (TANURI, 2000, p. 83).

⁷⁵ MOURA, M. I. G. L, Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no Estado de São Paulo: resgatando sua história e analisando sua contribuição. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo. PUC/São Paulo. 1991: p. 61.

Com todas as sugestões⁷⁶ produzidas durante os trabalhos foi elaborada “uma proposta de reestruturação da HEM”, mas considerando a impossibilidade de continuidade pela intensa reformulação do curso, as pesquisas e os embates continuaram. Em suma, todas as questões foram discutidas em várias instâncias e teve, como produto, a elaboração de uma Proposta inicial e final de reformulação do curso. Neste sentido, a proposta em questão foi encaminhada entre os anos de 1986 e 1987 ao CEE após aprovação da Secretaria da Educação, mas a resposta do CEE não foi dada, o que ficou sem sanar as deficiências do curso⁷⁷.

Em dezembro de 1987, durante o Encontro Estadual promovido pela CENP, foi apresentada a ideia de criação do CEFAM, que foi recebida com muita repercussão para com os envolvidos no impasse de uma nova política de formação para os professores. “A política educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo incluiu a Reorganização e Melhoria do Ensino do 1º e 2º Graus como prioridade do governo na gestão 1987-1990”. Nesta direção era salientado um “processo de construção de uma escola pública de melhor qualidade. (...) Os CEFAMs integram uma política de melhoria da formação dos futuros docentes”⁷⁸.

Em meio a essa variedade de ações, no que tange à formação de professores, a Secretaria Estadual de São Paulo, procurou adequar a legislação e corrigir falhas apontadas na prática dos professores. Deste modo, culminando com a reforma da HEM foram propostas as Deliberações (CEE 30/87 e 15/87) e a Resolução SE 5/88, “modificando-se a sua estrutura básica de conformidade com algumas medidas consensuais entre os educadores. Assim, eliminou-se a compartimentação no interior do curso, organizando-o em um só bloco, com vistas à preparação do professor da pré-escola à 4ª série do 1º grau”⁷⁹.

Além dessas mudanças, “procurou-se resgatar a especificidade do curso, definindo-se seu início a partir da 1ª série do 2º grau, recuperou-se a unidade de alguns componentes curriculares, antes fragmentados em função dos ‘aprofundamentos’, ampliou-se o conteúdo destinado à instrumentação pedagógica”⁸⁰. Tais medidas foram adotadas também nos cursos dos CEFAM, que incluíram outras medidas especiais, como “a presença de um coordenador

⁷⁶ A categorização desses fatores dificultadores foi apresentada por Pereira e Lisboa, em 1983, e está disponível em: (MOURA, 1991, p. 62-65).

⁷⁷ (MOURA, 1991)

⁷⁸ (*Ibidem*, p. 66).

⁷⁹ (TANURI, 2000, p. 83).

⁸⁰ (*Ibidem*, p. 84).

pedagógico em cada unidade; o pagamento de horas-atividade e horas de trabalho pedagógico aos docentes; a disponibilidade de maiores recursos materiais e didáticos”⁸¹.

Satiko foi a primeira coordenadora do CEFAM em Jales, e por conta disso, participou das reuniões específicas sobre o projeto. Segundo ela, os envolvidos para com o projeto diziam que, há algum tempo, a Secretaria da Educação discutia alterações na HEM, pois o curso não estava formando adequadamente o futuro professor, que a carga horária era inadequada e que os próprios professores que atuavam na HEM não eram professores específicos da área. Então, “A criação dos Centros chegou num momento crucial, tornando-se prioridade da Secretaria da Educação de São Paulo”⁸².

Assim, na próxima seção trataremos com detalhes como se deu a implantação dos CEFAM no Estado de São Paulo e consequentemente, nas DE da região de São José do Rio Preto. Para tanto, ao discorrer sobre as características da política educacional e a concepção de formação inerente a ela, consideramos os pareceres de nossos colaboradores que vivenciaram tal proposta, juntamente com a legislação e leituras acerca do CEFAM.

3.2) Uma narrativa histórica sobre a formação de professores nos CEFAM na região de São José do Rio Preto/SP

A Secretaria Estadual da Educação de São Paulo desencadeou, a partir de 1982, uma série de estudos em relação à formação de professores, cujo movimento tinha como finalidade a revitalização da HEM. Este movimento ocorreu com vários Educadores e, durante esse período, foi constatado que a má formação de profissionais tinha um duplo custo ao Estado: o primeiro, pelo não aproveitamento dos recursos destinados à educação e, consequentemente, a sociedade, e o segundo indicava a necessidade de aperfeiçoamento ou “reciclagem” do professor contratado pelo Estado⁸³.

Esses estudos constataram que a formação de professores ofertada pelo Estado de São Paulo era deficitária. Tal constatação fez com que a SEE/SP criasse⁸⁴, em janeiro de 1988, o Centro *Específico* de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Neste ato, o governador de São Paulo da época, Orestes Quércia (1987-1990), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) decretou no artigo primeiro: “I - dar prioridade efetiva à

⁸¹ (*idem*).

⁸² (MOURA, 1991, p. 65).

⁸³ SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O Projeto CEFAM – avaliação de percurso. (Série Avaliação Educacional). São Paulo: SE/CENP, 1992.

⁸⁴ SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Decreto nº 28.089, de 13 de janeiro de 1988. Criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 1988.

formação de professores de pré-escola até a 4ª série do 1º grau; II – aprimorar a atuação dos professores que atuam na Habilitação Específica para o Magistério e nas classes da pré-escola até a 4ª série do 1º grau”⁸⁵.

O projeto paulista foi inspirado⁸⁶ na proposta⁸⁷ concebida pelo MEC e, embora tenha apresentado pequena mudança na nomenclatura do CEFAM, possuía características diferentes: “Não se trata de reformular um curso já existente no sistema de ensino, conferindo-lhe mais qualidade, mas de construir uma nova concepção de escola que venha a constituir algo novo dentro do sistema fazendo com que ele se transforme paulatinamente”⁸⁸. Assim, alguns de seus objetivos eram garantir “a necessidade de se recuperar a especificidade da formação do professor das séries iniciais do ensino de 1º grau e da pré-escola; a importância da Habilitação específica para o Magistério na formação integral do professor”⁸⁹.

Em 1988, “foram instaladas 19 unidades [do CEFAM], sendo 8 na capital e 11 no interior. Em 1989, foram instaladas mais 25, sendo 11 na capital e 14 no interior. Em 1991 foi instalada mais uma e em 1992 mais duas – todas no interior, perfazendo um total de 47”⁹⁰, “já em 1993, três novos centros passaram a existir, todos no interior, por fim, em 1994, mais quatro, também no interior do Estado, com isso, perfazendo um número de 54 CEFAM”⁹¹. A implantação dos Centros no Estado de São Paulo pode ser verificada conforme tabela⁹². Assim, no primeiro ano, foi instalado um Centro em cada DRE. A pretensão era a de que gradativamente, fosse instalado um CEFAM em cada DE, o que não aconteceu como observamos na região pesquisada, ele não foi implantado na cidade de Catanduva.

Na região investigada, em 1988 foi instalado o CEFAM na cidade de SJRP e no ano seguinte, na cidade de Jales. Uma de nossas colaboradoras, a Satiko, afirmou ter participado de uma reunião na cidade de Casa Branca/SP, onde era intenção da SEE era implantar alguns cursos pilotos para verificar a viabilidade. Mas a recomendação era de que o projeto fosse

⁸⁵ (Ibidem, Artigo 1º).

⁸⁶ “Há divergências no que diz respeito à origem dessa idéia. Muitos acreditam que seja réplica da existente em Brasília – MEC – 1982. Outros, entretanto, a identificaram como criação da CENP – São Paulo, 1987.” (MOURA, 1991, p. 66).

⁸⁷ BRASIL. Projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério-CEFAM. Brasília, SEPS/SDE/COES, 1983.

⁸⁸ MOURA, M. I. G. L, Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no Estado de São Paulo: resgatando sua história e analisando sua contribuição. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo. PUC/São Paulo. 1991: p. 68.

⁸⁹ (SÃO PAULO, Decreto nº 28.089, de 13 de janeiro de 1988).

⁹⁰ PIMENTA, S. G. O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012: p. 147. Colchetes nosso.

⁹¹ SOUZA, D. B. F. Desenvolvimento profissional docente no contexto do CEFAM: reflexos de trajetórias formativas e inserção profissional de alunas egressas (1992-2005). (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2014: p. 56-57.

⁹² Anexo 7.6. In: (SOUZA, 2014, p. 57).

específico, com características de um projeto revolucionário: “Pretende-se que o projeto ganhe níveis de especificação e de concretização através de uma construção coletiva em processo, ao longo do tempo”⁹³. A crença em relação ao projeto, segundo Satiko, aumentou na medida em que experiências eram trocadas com o CEFAM de Rio Preto. Assim, para aquele contexto também faz sentido a afirmação de que “a avaliação crítica constante de suas ações e a participação ativa de todos os envolvidos na consecução do projeto é que darão a feição dessa nova escola. Não é uma escola criada a priori, mas uma escola que se constrói no diálogo da teoria-prática, da prática-teoria”⁹⁴.

O projeto inicial assegurava prédios próprios que abrigassem o projeto. Neste espaço seriam desenvolvidos seus princípios pedagógicos. Os critérios para a instalação dos Centros, segundo a Resolução SE nº 279/88 eram: facilidade de acesso para o aluno e ociosidade do prédio no período diurno. “Quanto a instalação não ocorrer em escolas já em funcionamento, o prédio especial que abrigar o CEFAM deverá estar vinculado, obrigatoriamente, a uma unidade escolar”⁹⁵. Neste sentido, na ausência do espaço próprio, o prédio deveria dispor de espaço físico capaz de “abrigar a instalação progressiva das séries subsequentes; atender às atividades pedagógicas do CEFAM em seus dois turnos de funcionamento; assegurar a infraestrutura necessária à permanência dos docentes e alunos em período integral; a proposta do CEFAM ser aceita pelo Diretor e pelo Conselho da Escola”⁹⁶.

No caso de Fernandópolis, o CEFAM foi instalado em 1994 e vinculado à EELAS. Mas, iniciou suas atividades na FEF, permanecendo por dois anos. Simone, outra de nossas colaboradoras e egressa da primeira turma do CEFAM em Fernandópolis, argumentou que a PM local tinha a responsabilidade de construir um prédio próprio para o CEFAM ao lado da FEF. Porém, segundo ela, neste espaço instalou-se outra faculdade, a UNICASTELO. Na ocasião, o CEFAM teve que desocupar o prédio da Fundação, pois ficaram funcionando duas faculdades e o CEFAM. Com a reorganização das escolas estaduais, a EELAS passou a ser de EM, então abriu espaço para que o CEFAM desenvolvesse suas atividades, onde permaneceu por cinco anos. Novamente o CEFAM instalou-se em uma escola que estava desativada, onde ficou até o seu término, em 2005.

Simone salienta que os alunos do CEFAM viajavam para outras unidades, e para ela, havia a necessidade de um espaço reservado somente para as atividades do Centro, pois em

⁹³ (MOURA, 1991, p. 69).

⁹⁴ (Idem).

⁹⁵ São Paulo, Secretaria da Educação. Resolução SE nº 279, de 28 de dezembro de 1988. Dispõe sobre autorização para instalação e funcionamento dos CEFAMs. São Paulo, 1988.

⁹⁶ (MOURA, 1991, p. 75).

outras localidades havia o prédio próprio destinado ao CEFAM. Este processo investigativo indicou que nas outras localidades mencionadas por Simone, os Centros foram implantados anteriormente ao de Fernandópolis e passaram pelas mesmas dificuldades apresentadas por essa professora. Mas, em anos posteriores eles já estavam em prédios construídos especificamente para o CEFAM, como no caso de Rio Preto e Jales.

O CEFAM de Jales começou suas atividades em 1989, na DOC no centro da cidade, à qual o CEFAM foi vinculado. Neste espaço, o Centro permaneceu por apenas dois anos, pois não conseguiu abrigar as novas turmas. Segundo o Relatório de Acompanhamento da Implantação do CEFAM, o espaço ocupado em Jales na DOC, era inadequado, pois não havia “possibilidade de qualquer reforma e/ou ampliação da escola, porque as condições do prédio não o permitem. Entretanto, o projeto de construção de prédio próprio foi priorizado e as obras estão em andamento”⁹⁷. O prédio em construção relatado, construído especificamente para o CEFAM, atualmente é ocupado pela FATEC, foi “um ambiente considerado adequado, pois contava com uma área total de 8.142m², sendo 2.463 m² de construção para desenvolver as atividades pedagógicas inerentes ao Projeto”⁹⁸.

Não havendo mais espaço na escola DOC, o Projeto passou a funcionar em um grande salão que pertencia à Igreja Católica da cidade, espaço emprestado pelo bispo. A Prefeitura realizou algumas adaptações naquele espaço para que as aulas fossem iniciadas. As salas de aulas foram divididas com material PVC, assim professores e alunos tiveram que se adaptar ao novo ambiente, diminuindo o tom de voz para que não atrapalhasse as demais salas. Como não havia quadra poliesportiva para as aulas de Educação Física, o professor dessa disciplina ministrava as suas aulas na rua, utilizando cones para cercar o espaço. As reuniões coletivas e as atividades de enriquecimento curricular eram realizadas debaixo de uma grande árvore que ficava no pátio do prédio. Este espaço foi vendido a um grupo para a construção de uma escola particular, sendo assim, o CEFAM teve que mudar novamente. O prédio construído para abrigar o CEFAM de Jales, ainda não estava pronto, mesmo assim houve a mudança para o prédio inacabado em 1992⁹⁹.

Na mesma direção, o CEFAM de Votuporanga começou suas atividades no mesmo ano que o de Fernandópolis, em 1994. Em Votuporanga, inicialmente o CEFAM instalou-se à EE “Prof. João Batista Budim Filho” localizada no Bairro do Café, onde permaneceu por dois

⁹⁷ (SÃO PAULO, 1991, p. 12): In (Souza, 2014, p. 64 – Documento elaborado pela SEE/SP, por meio da CENP. As informações foram encontradas pela pesquisadora, por meio dos registros arquivados no CRE Mário Covas/São Paulo, em 14 jun. 2013).

⁹⁸ (SOUZA, 2014, p. 64).

⁹⁹ Narrativas de Satiko e Elaine.

anos. Neste espaço atualmente funciona a ETEC “Frei Arnaldo Maria de Itaporanga”. Depois, com a reorganização do Estado, o CEFAM foi abrigado na SAB onde ficou até 2002, quando finalmente acomodou-se em seu prédio que foi construído especificamente para o CEFAM. Atualmente neste espaço funciona a Escola Municipal “Profª. Maria Izabel Martins de Oliveira”, popularmente conhecida como “Mimo”. Dora, outra professora que contribuiu com esta pesquisa e que foi a primeira coordenadora do CEFAM de Votuporanga, afirmou que ao dividir o prédio com outra escola, esta com objetivos distintos daquele projeto, instalou-se uma relação não harmônica entre os professores e os alunos, havendo muitas comparações em torno do Projeto para com o ensino oferecido nas demais escolas da rede estadual.

O mesmo ocorreu na cidade de SJRP, que pelo fato de não haver a disponibilização de um espaço próprio para o CEFAM, o Centro mudou para quatro diferentes prédios. No primeiro ano, o CEFAM funcionou na EE “Monsenhor Gonçalves”, mas o Projeto fora vinculado a EESG “Alberto Andaló”. Depois, por um período de um ano, suas atividades aconteceram na ETEC “Philadelpho Gouvêa Netto”: “O curso fora transferido para uma outra escola da periferia de São José do Rio Preto, a 10 Km do centro da cidade. Isso dificultou o acesso de muitos alunos das cidades vizinhas, que o abandonaram”¹⁰⁰. Nos dois últimos anos de formação da professora entrevista Adriana, formada na primeira turma do CEFAM de Rio Preto, as formações ocorreram no prédio emprestado pela EE “Michel Pedro Sawaya” no bairro Cristo Rei. Posteriormente, o CEFAM foi instalado em seu prédio específico, que ainda estava inacabado. Este espaço é ocupado atualmente pela Secretaria Municipal dos Direitos e Políticas para Mulheres, Pessoa com Deficiência, Raça e Etnia.

A falta de construção dos prédios específicos como percebemos se transformou em um dos problemas apresentados na implantação da proposta dos Centros. A acentuada troca de espaços que ocorreram em todas as cidades e a falta de infraestrutura física fizeram com que ao iniciar cada ano letivo, as escolas em que os Centros estavam alocados não conseguiam suportar o aumento de alunos e, consecutivamente, o número de salas. Esse, a nosso ver, se constituiu em aspecto negativo, causando de certa forma, alguns incômodos e comparações por parte dos alunos, como percebemos na narrativa de Simone, ao constatar que em outras unidades do CEFAM, os alunos possuíam seus espaços formativos próprios. “Porque a intenção do CEFAM era para que tivesse o seu prédio como tinha nas outras unidades: São José do Rio Preto, Jales, Santa Fé do Sul. Nestas cidades, eles tinham o prédio próprio e em

¹⁰⁰ ABDELNUR, M. Formação de Professores: O poder, a Matemática e a interdisciplinaridade. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1994: p. 26.

Fernandópolis não, porque a gente viajava para outras unidades por conta do Torneio Interclasses e para conhecer como funcionava o projeto nas outras cidades. A gente queria uma escola que fosse realmente nossa, pois a gente achava que, mesmo sendo um projeto, que ele ia continuar”.

“Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério padecem de um "pecado" de origem: foram projetados e implantados à revelia da participação dos educadores em exercício na rede pública estadual. Diretores, supervisores, docentes, em especial os que atuam na formação de professores em nível de 2º grau, foram surpreendidos com o anúncio do Projeto. Isso em que pese o discurso liberal-democrático em voga no país, que alardeia a participação de todos nas tomadas de decisão...”¹⁰¹.

Assim, observamos que houve uma irregularidade entre o que foi proposto para a construção dos prédios e entre o que foi executado. “Costumo dizer que sempre existe um hiato entre o que foi proposto no nível de legislação e o que vem a se tornar concreto no nível da política. Um dos fatores explicativos desse hiato diz respeito ao fato de que durante o processo de concretização de uma proposta gestada no nível de legislação, há uma ‘passagem de planos’, que vai do plano ideal concernente (...) ao plano concreto/real em que estes elementos vão se consubstanciar”¹⁰².

A distância entre o ideal e o real, dá origem ao termo “refração política”¹⁰³ e este efeito tem como variáveis as relações sociais, os espaços e tempos em que se estabelecem a relação entre a legislação e a política. Assim são identificados alguns fatores em que a refração política pode ocorrer em maior ou menor impacto: “a) a força política local dos diversos contextos em que a legislação se aplica; b) a complexidade e a disseminação (no nível pedagógico) dos documentos e textos legais; c) a relação entre esta legislação e a cultura da sociedade a que se destina no que diz respeito a seu ordenamento enquanto sociedade (uma sociedade sem uma tradição de conhecimento e obediência a leis tende a ter maiores índices de refração política); d) a força política dos mecanismos de execução das leis, os quais, dada sua função coagem a sociedade no sentido de atenderem a suas prerrogativas”¹⁰⁴.

¹⁰¹ PETRUCI, M. G. R. M. “CEFAM – Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau”. Paidéia, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 6, Fevereiro, 1994: p. 21.

¹⁰² SANTOS, P. S. M. B. Questões Polêmicas de Política e Legislação Educacional. Curitiba, PR: CRV, 2012: p. 28.

¹⁰³ “A analogia com a refração diz respeito ao fato de que, assim como a luz é refratada quando passa de um meio a outro, alterando sua velocidade e direção, uma política ao se efetivar concretamente desvia-se do seu sentido original, previsto na letra da lei ou no corpus do discurso político. A este fenômeno denomino de refração política”. (SANTOS, 2012, p. 29).

¹⁰⁴ (Idem).

Desse modo, ao analisar as envergaduras da proposta de implantação no que tange à construção dos prédios específicos do CEFAM, podemos advogar por ambos os fatores, pois percebemos que durante anos foram discutidas e pensadas as propostas pelos educadores com o intuito de angariar uma nova formação de professores, como foi a proposta dos CEFAM e, no entanto, para atender emergencialmente a um Decreto, o modo como se deu implantação nas respectivas cidades dependeu da relevância política ou social dada a tal proposta em cada uma delas. Assim, entendemos que tais Centros foram criados e implantados, levando “a variáveis distâncias entre as propostas no nível da Legislação Educacional e a concretização desta no nível da Política Educacional”¹⁰⁵.

Os empecilhos oriundos da falta de infraestrutura física para o desenvolvimento das atividades dos Centros, como observamos nas narrativas de nossos colaboradores não foram, de forma alguma, motivos que impediram que as propostas filosóficas, pedagógicas e atividades de formação ocorressem. Dessa maneira, Satiko observa que, “as condições físicas, questões estruturais e materiais são importantes, mas o fundamental era acreditar no Projeto e ter um espaço que efetivamente o trabalho fosse desenvolvido. Com todas essas questões a qualidade do ensino foi mantida”.

O Grupo responsável pela implantação do projeto era composto por um assistente técnico do 2º grau da DRE, por um supervisor de ensino, responsável pela unidade escolar, diretor da unidade escolar e pelo coordenador pedagógico¹⁰⁶. O Grupo de implantação na cidade de Jales foi composto, segundo Satiko, por dois supervisores de ensino, um Assistente Técnico Pedagógico (ATP) e um representante da Divisão Regional e, mais tarde por ela, que assumiu a função de coordenadora, totalizando, também, cinco integrantes.

Este Grupo era responsável pela divulgação do projeto junto às comunidades local e regional, pela inscrição, seleção, classificação e divulgação dos interessados no processo seletivo dos professores e alunos. Geralmente, a seleção seguia as orientações do edital que percorria todas as escolas da rede estadual com divulgação da abertura das inscrições das turmas do CEFAM. O Grupo também participava de reuniões técnicas programadas pelos Órgãos Centrais. Nestas reuniões discutiam a estrutura dos prédios que alocariam o Projeto e, sobretudo, a criação de “condições favoráveis à consecução dos objetivos a que se propõem os Centros, consolidando-os como pólos divulgadores de experiência na área do magistério”¹⁰⁷.

¹⁰⁵ (SANTOS, 2012, p. 29).

¹⁰⁶ (MOURA, 1991).

¹⁰⁷ (MOURA, 1991, p. 76).

Como o CEFAM era um projeto não havia a figura do diretor, ou seja, o diretor era o mesmo da UE a qual o CEFAM foi vinculado. Como observamos nas narrativas dos professores colaboradores, o projeto foi instalado em outras dependências as quais o CEFAM fora vinculado, assim o diretor de escola, de certa forma, estava ausente na maioria das atividades formativas do CEFAM. “Há que considerar ainda problemas de ordem administrativa causados pelo fato de o CEFAM não se constituir uma unidade escolar independente, mas estar vinculado a uma escola comum da rede estadual. Tal circunstância trouxe problemas e transtornos. De um lado, a distância física da direção em relação ao prédio onde se desenvolve o curso, e de outro, a oposição entre o estilo administrativo de moldes tradicionais e uma nova concepção de curso de formação de educadores”¹⁰⁸.

Essa condição apresentada justifica a afirmação de que “o ponto chave da consolidação do projeto pedagógico – CEFAM está nas mãos do Coordenador. Dele dependerá o trabalho conjunto de todos os que participam do projeto”¹⁰⁹. As características pessoais para o perfil do coordenador pedagógico deveriam ser: “compromisso com a escola pública; competência técnica; iniciativa; criatividade; liderança e facilidade de relacionamento com professores, funcionários e alunos”¹¹⁰.

As características apresentadas foram relevantes para a seleção, juntamente com o memorial, o plano de trabalho apresentado e uma entrevista que permitia a discussão de temas propícios aos objetivos do CEFAM. Vale ressaltar que o candidato ao cargo da coordenação era “docente ou especialista de educação, com Licenciatura em Pedagogia e/ou Mestrado e/ou Doutorado na área de educação. Deverá ter, no mínimo, três anos de experiência como docente na rede pública”¹¹¹.

Se aprovado, o coordenador constituía uma jornada de quarenta horas semanais. “Uma crítica que vem se fazendo refere-se à dificuldade para afastamento do coordenador, uma vez que a jornada de trabalho e o salário não se tornem atraentes para os interessados”¹¹². Nesta direção, Satiko em sua narrativa relata que foi a primeira a conseguir afastamento de seu cargo, enquanto supervisora escolar, e que só o fez por acreditar na filosofia do projeto. Ela ainda salienta a preferência de acreditar em uma escola pública que fosse capaz de romper

¹⁰⁸ (PETRUCI, 1994, p. 13).

¹⁰⁹ (MOURA, 1991, p. 77).

¹¹⁰ (Ibidem, p. 78).

¹¹¹ (Ibidem, p. 77).

¹¹² SILVEIRA, G. T. Centros Específicos de Formação para o Magistério – Os CEFAM’S em São Paulo. In: MENEZES, L. C. (org.) Professores: formação e profissão. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: NUPES, 1996.

com todas as amarras da rede estadual em detrimento dos prejuízos financeiros causados pelo afastamento.

O Projeto era uma proposta em construção e sua continuidade dependia do compromisso dos educadores e da responsabilidade conjunta nos diferentes setores das secretarias, e, sobretudo, no âmbito escolar. Neste sentido, o coordenador pedagógico era a principal referência para que o projeto fosse desenvolvido¹¹³. As narrativas dos profissionais envolvidos com o CEFAM comprovaram a vontade, a garra e a ideologia em manter as características e filosofias do CEFAM na região de SJRP. Esse fato pode ser constatado na narrativa de Satiko: “Os professores começaram a participar deste projeto com a mesma crença que eu tinha e foi fundamental a participação de todos. Eles *arregaçaram as mangas* de uma forma que eu nunca havia presenciado na escola pública. Era o nosso projeto e era coletivo”. Elaine, egressa da segunda turma do Centro em Jales, salienta que o gestor é o componente importante da escola, pois ele deve ter autonomia para administrar as relações existentes entre alunos, professores e comunidade. Assim, nossa colaboradora tece considerações sobre o relevante papel que a coordenadora pedagógica, Satiko, exerceu em todas as nuances formativas do CEFAM.

Constatamos, durante o processo investigativo, que os critérios estabelecidos para a seleção do coordenador pedagógico foram colocados em prática nas três diferentes unidades nas quais realizamos as entrevistas. Assim, notamos que as participações das coordenadoras Satiko, Dora e Irma foram em prol de uma escola pública capaz de oferecer uma formação digna aos futuros professores, e, sobretudo, uma formação direcionada a competência de cidadãos críticos e de novos conhecimentos.

No fim do século XX constitui-se outra¹¹⁴ base de poder que está presente nas relações entre os grupos sociais, o conhecimento, e este “não se desgasta com o uso, não se perde. Ao contrário, o conhecimento cresce e aumenta; além de multiplicar-se quando socializado, em acréscimo, o conhecimento, não é um bem privatizável, logo supõe uma parceria, um compartilhamento”¹¹⁵. Nesse sentido, este é “o objeto mais específico da educação, o núcleo gerador dos processos educativos, da razão fundamental das práticas pedagógicas. Ou seja, da escola enquanto espaço de socialização do conhecimento, logo, espaço de socialização da

¹¹³ (CAVALCANTE, 1994).

¹¹⁴ A autora pondera sobre o processo histórico de um grupo social e distingue algumas bases de poder, dentre essas: a força física, a riqueza, o poder financeiro, o dinheiro. (BETTINI, R. F. A. J. Tecendo algumas considerações em torno dos conceitos de conhecimento e gestão educacional. In: RIBEIRO, A. I. M. & MENIN, A. M. C. (orgs). Formação do gestor educacional: necessidades da ação coletiva e democrática. São Paulo: Arte & Ciência, 2005).

¹¹⁵ (BETTINI, 2005, p.24). As próximas citações desse parágrafo são dessa mesma autora, porém, p. 29.

nova base material das relações sociais”. Assim, um novo período da educação surge e, consequentemente, novas relações educacionais devem ser constituídas, pois “está posta a necessidade de que o corpo diretivo assuma novas competências, a fim de discernir, conhecer e gerir com sabedoria a escola do conhecimento”.

Durante o século que findou foram constatados alguns indícios de mudança nos diversos campos do conhecimento e, assim, tais indícios chegam às escolas levantando indagações sobre quais conhecimentos o coletivo da escola precisa se debruçar¹¹⁶. Assim, a partir da década de 1980, a construção da cidadania foi sendo redefinida no contexto social por meio de instrumentos de redemocratização da sociedade, das instituições e das oportunidades. Com isso, buscou-se aprimorar uma consciência política e profissional que vem se assumindo nas instituições como relações de poder. “Diante do quadro das exigências atuais da sociedade e das instituições, a qualificação dos gestores educacionais deve sustentar-se em novos fundamentos e constituir-se fator de liderança do processo de desenvolvimento humano e de formação para a cidadania”¹¹⁷.

Entende-se que a gestão da educação é “a coordenação dos propósitos, ações e recursos que uma instituição empreende para alcançar objetivos institucionais e sociais propostos. Sob esta ótica (...), a ideia de administração da educação tem dimensão mais ampla que a de gestão, enquanto o significado de gerenciamento é mais específico, setorial”. A gestão da educação tem caráter institucional, porém sua ênfase está centrada na intervenção em realidades específicas, por meio de programas, condições, desempenho e resultados, nos quais o gestor centra sua atenção, tendo presentes a missão, funções e especificidade da instituição. A escola passa, a partir desse momento, a ser encarada como instituição educacional, assim, ela vem sendo desafiada a assumir novos papéis, funções e interfaces para os quais ela não adquiriu, ainda, consciência e condições suficientes. “A complexidade das relações políticas e sociais decorrentes das novas demandas requer a superação dos referenciais tradicionalmente convencionados, sejam eles de ordem cultural, política ou social”¹¹⁸.

Entre as múltiplas funções desempenhadas pelas coordenadoras pedagógicas estava a de compor o grupo de implantação do CEFAM, “para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento

¹¹⁶ ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. & PLACCO, V. M. N. S. (orgs). O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

¹¹⁷ PAZETO, A. E. Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. Em Aberto, Brasília, v.17, n.72, p.163-166, fev./jun. 2000: p. 163.

¹¹⁸ (PAZETO, 2000, p. 163-164).

profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas”¹¹⁹. O papel do grupo de implantação era, sobretudo, de cuidar do processo de seleção de professores e alunos. Assim, o corpo docente para atuar no CEFAM necessitaria ter “como no caso do Coordenador, características pessoais, de formação e de experiência anterior”¹²⁰, e “ter compromissos com a escola pública e com as necessidades de conhecimento das séries iniciais da escolaridade”¹²¹. Todos os professores eram contratados pela rede estadual, e segundo Satiko, não precisavam ser efetivos da rede. Sendo assim, a seleção desses professores obedecia aos critérios apresentados por cada DRE, como disposto na afirmação: “O corpo docente dos CEFAMs será composto de professores afastados ou contratados e professores coordenadores”¹²².

Mirtes, outra professora que contribuiu com esta pesquisa, trabalhava em uma EE na cidade de Mirassol, em 1987, onde ficou sabendo da implantação do CEFAM de São José do Rio Preto. Ela afirmou que se informou sobre as características do Projeto e pensando em sua trajetória profissional, marcada pelo trabalho docente, pelas pesquisas e orientações a professores de primeira a quarta série do primeiro grau, que indicavam “a resistência desses professores a novos desafios e a insegurança dos mesmos de romperem barreiras para as necessidades reais dos alunos”, se candidatou à vaga como docente de Matemática no CEFAM. Deste modo, suas reflexões remetiam “a uma escola pública que implorava por professores que fossem habilitados de maneira crítica, que fossem conscientes de suas funções e que, sobretudo, dominassem o conteúdo a ser trabalhado com as crianças”.

Com estas expectativas, Mirtes foi motivada a desenvolver um trabalho voltado para a formação de professores no sentido de reformulação das práticas pedagógicas existentes nas escolas no que tangia ao ensino de Matemática, pois “acreditava que os futuros professores buscassem neste curso uma visão aberta às novas propostas de ensino, plantando assim “novas sementes” no quadro de magistério paulista”. Assim, “atuar no CEFAM era a possibilidade de atuar no cerne da questão: colaborar com o desenvolvimento e formação de profissionais arrojados e engajados no momento histórico vivido até então pela sociedade atual”. Mirtes ressalta que ao ingressar no CEFAM, participou de uma seleção juntamente com professores de outras áreas, comprometidos com uma formação de qualidade aos futuros

¹¹⁹ GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: GUIMARÃES, A. A. O coordenador pedagógico e a formação docente. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000. p. 9-16.

¹²⁰ (MOURA, 1991, p.78)

¹²¹ (idem)

¹²² São Paulo, Secretaria da Educação. Resolução SE nº 29, de 27 de janeiro de 1989. Regulamenta dispositivos do Decreto 29.501, de 5 de janeiro de 1989 e dá outras providências. São Paulo, 1989. (Artigo 3º).

docentes. “Todos tinham uma bagagem cultural muito grande, e defendiam uma escola pública em que a produção de conhecimento seria a ênfase de nossas aulas”.

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

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

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

Os professores que participaram da seleção tinham a expectativa de um trabalho voltado para a formação de professores com objetivos distintos da HEM. Maria Aparecida, professora entrevistada foi informada sobre o Projeto por meio de sua diretora quando trabalhava na HEM. Maria Aparecida é formada em Psicologia e argumentou que o CEFAM possibilitou-lhe “trabalhar com a formação de docentes que trabalhariam com o processo de ensino e aprendizagem. Então, dentro da Psicologia Escolar o trabalho foi gratificante”. Ela trabalhou desde o início do projeto em 1994, como professora de Psicologia da Educação, Didática e Coordenadora de Estágios, mas no último ano de funcionamento do CEFAM, 2005, assumiu a vice direção.

Irma ficou sabendo do CEFAM por meio da divulgação do edital para a seleção de professores que percorreu nas escolas. Ela afirma que participou de duas seleções, uma como Coordenadora e a outra como professora e enfatiza que aprendeu a gostar da parte pedagógica no CEFAM e que teve mais experiência enquanto coordenadora do que propriamente em seu cargo de direção. A mesma salienta que na Coordenação do CEFAM, muitas vezes, atuava de (vice) diretora, e, se precisasse, até de servente, colocando *a mão na massa*. Esta vivência

possibilitou-lhe uma identificação maior com o cargo de supervisora, pois segundo ela, o diretor possui mais tarefas administrativas.

Todos os professores tinham direito a mais 50% de sua jornada, independente de suas horas/aulas semanais, desde que não ultrapassasse as quarenta e quatro horas semanais. Segundo o artigo oitavo da Resolução nº 29/89, a carga horária do professor era constituída de: horas-aulas dos componentes curriculares do período da manhã; horas-aulas das atividades de enriquecimento curricular (à tarde); pelas HTP destinadas à realização de sessões de estudos, pesquisas, planejamento e avaliação do currículo e horas-atividade que consistia em “desenvolver projetos, participar de reuniões de estudos, de replanejamento e de integração. Participação de atividades contínuas de reciclagem e treinamento e dariam continuidade à construção coletiva do projeto CEFAM”¹²³.

O fato dos professores do CEFAM terem as condições de trabalho diferenciadas à época gerou muitos embates com os outros professores. Os sindicatos foram contra essas condições e argumentaram que os professores do CEFAM estavam ganhando mais do que os outros professores da rede. Assim, Satiko salienta que o professor contratado para atuar no CEFAM recebia o mesmo valor da hora-aula, e que as condições de trabalho eram as ideais para um professor em sala de aula. As aulas no CEFAM eram consideradas excedentes, pois não compunham a carga horária do professor. Ou seja, a atribuição de aulas, de acordo com Satiko, era para que os professores efetivos pudessem afastar-se de seu cargo para assumir as aulas no CEFAM, desde que a sua jornada de trabalho seja ela, reduzida, completa ou integral fosse compatível com o número de aulas de sua disciplina no CEFAM.

Em relação à composição do corpo docente, Satiko salienta que ocorreram duas situações: Docente que não pôde se afastar em virtude de sua jornada ser maior do que a carga horária existente no CEFAM e docente que reduziu sua jornada para poder afastar-se junto ao CEFAM. As aulas que excedessem a carga horária podiam ser assumidas como Carga Suplementar. E a segunda situação foi em relação aos docentes admitidos em caráter temporário (ACT), se a carga horária obedecesse ao limite vigente à época. Satiko argumenta que alguns professores conseguiram o afastamento, mas outros não aceitavam porque no início, a carga horária do CEFAM era insuficiente para ele se afastar. Mesmo assim, Satiko pondera que “teve professores interessados que preferiram ter este prejuízo e atuar no CEFAM, exatamente pela crença de que este projeto tinha que dar certo”.

¹²³ (MOURA, 1991, p. 79).

Para a inscrição dos alunos candidatos ao Centro eram observados os seguintes critérios: “encontrar-se na faixa etária dos 14 aos 21 anos; ser concluinte de 1º grau ou estar cursando a 8ª série de escola pública (estadual ou municipal) ou particular e o período (diurno ou noturno) em que cursou a última série do 1º grau”¹²⁴. Para o preenchimento das vagas, Dora relatou que a legislação destinava 50% das vagas para os alunos oriundos do curso noturno, e a outra parte das vagas era destinada aos concluintes do curso diurno, e, havendo vagas, poderia abrir para alunos de escolas particulares. Para estudar no CEFAM era preciso participar da seleção ou vir transferido de outro Centro. Não havia a possibilidade de alunos oriundos de outros cursos do Magistério e das escolas estaduais da rede ser transferidos para o CEFAM.

Tal restrição na seleção dos alunos tinha como finalidade assegurar que o projeto atendesse especialmente aos alunos que se dedicasse no magistério de 1ª a 4ª série do 1º grau. “No entanto, o número significativo de mandados de segurança contra a SEE, impetrados por alunos de escolas particulares, impediu que esse critério de seleção de alunos continuasse em vigor. Esse fato põe em risco um dos objetivos centrais do projeto, uma vez que, ainda que os alunos egressos da escola particular possam obter bons resultados nos exames de seleção aos Cefam’s, tendem a usá-los como curso preparatório ao 3º grau”¹²⁵. Sobre essa argumentação, percebemos que ela é lacunar no sentido de que os nossos colaboradores egressos do CEFAM, todos oriundos de escolas públicas tiveram a oportunidade de ingresso no Curso Superior devido à formação obtida no projeto. Adriana e Mirtes argumentam que muitos alunos egressos do CEFAM de Rio Preto conseguiram aprovação em diversos Vestibulares, inclusive de Universidades Públicas. Assim, não somente os alunos particulares poderiam utilizar dessa formação como curso preparatório ao 3º grau, como também o fizeram os alunos advindos da própria escola pública.

Voltando a seleção dos alunos, este critério se dava mediante avaliação das fichas de inscrição em que se observava a faixa etária, o período e a escola de origem do interessado. Sendo assim, se o número de inscritos fosse superior às vagas oferecidas, os interessados deveriam ser convocados para uma seleção, sendo neste caso, uma prova escrita de Língua Portuguesa. Ainda, quando necessário, os candidatos poderiam ser submetidos a uma entrevista, feita pelo coordenador pedagógico do CEFAM. Durante a entrevista, observava-se o interesse do candidato em exercer a docência nas séries iniciais do 1º grau e a

¹²⁴ São Paulo, Secretaria da Educação. Resolução SE nº 279, de 28 de dezembro de 1988. Dispõe sobre autorização para instalação e funcionamento dos CEFAMs. São Paulo, 1988. (Instrução 1 Anexa à Resolução SE-279).

¹²⁵ (SILVEIRA, 1996, p. 245).

disponibilidade de tempo para cumprir as atividades pedagógicas previstas durante as quatro séries em período integral¹²⁶.

As narrativas dos professores que atuaram nos CEFAM confirmam que sempre houve a seleção dos alunos nas DE que foram implantando os Centros. Mesmo assim, as vagas ofertadas eram inferiores a demanda, pois os alunos eram oriundos dos municípios jurisdicionados em cada DE. Houve casos, que determinados alunos prestavam em outra DE, pensando que seria menos concorrido o ingresso no CEFAM. Por conta disso, a seleção era composta por uma prova escrita, chamada por eles de “Vestibulinho”.

O período da seleção dos alunos era estipulado mediante resolução do Secretário de Ensino, geralmente publicada em dezembro. A prova da seleção era de múltipla escolha e baseada nas disciplinas comuns do 1º grau, e também por uma redação dissertativa, cujos temas variavam de ano para ano. Sobre este ponto, as narrativas indicaram que a entrevista não era realizada em todas as cidades, como no caso do CEFAM de Votuporanga. Neste caso, segundo Dora, houve entrevista somente na primeira seleção de alunos, enquanto que na cidade de Fernandópolis, Irma afirma que sempre houve a existência da mesma. No caso do CEFAM de Jales, por exemplo, “em 1989, no primeiro ano, com um total de 335 alunos inscritos para 120 vagas, ou seja, um percentual de quase três candidatos por vaga, advindos dos mais diversos municípios”¹²⁷.

Dora salienta que os alunos só podiam se inscrever para o CEFAM se tivesse catorze anos completos. A mesma relata que os alunos do curso noturno entravam com uma diferença grande de pontuação na prova de seleção, em relação aos alunos oriundos do diurno, mas durante o desenvolvimento das atividades no CEFAM, essa diferença desaparecia. Vale ressaltar que, alguns alunos concluintes do 2º grau voltavam para cursar o CEFAM. Segundo Dora, depois de alguns anos de funcionamento, este fato não pôde mais acontecer nos Centros, pois tiraria a vaga de outros que queriam estudar.

Todos os alunos matriculados no CEFAM tinham direito a uma bolsa de estudos durante os quatros anos, equivalente a um salário mínimo, referente ao Piso Nacional de Salário. O Projeto Bolsa de Trabalho para o Magistério (PBTM) somente foi aprovado pelo Presidente da República em 1991. O Ministro da Educação apresentou o Projeto como sendo um programa setorial para a área da educação, visando à universalização do Ensino Fundamental e à eliminação do analfabetismo¹²⁸.

¹²⁶ (MOURA, 1991).

¹²⁷ (SOUZA, 2014, p. 64).

¹²⁸ (CAVALCANTE, 1994).

Assim, o PBTM tinha a finalidade de garantir o regime de tempo integral aos alunos “criando condições de aprofundamento de estudos e de prática de ensino, com vistas a contribuir, por meio de monitoria desses alunos, para a redução dos índices de repetência e evasão nas séries iniciais do Ensino Fundamental”¹²⁹. Todavia, o PBTM tornou-se meta governamental, mas não resistiu “à troca de ministros: a estratégia não foi suficiente para conseguir a adesão de novos dirigentes. Algumas secretarias, porém, continuaram a desenvolvê-lo com recursos próprios”¹³⁰.

Desse modo, no “Artigo 3º - As despesas decorrentes da execução deste decreto correrão por conta das dotações consignadas no orçamento-programa vigente. Artigo 4º - Serão concedidas bolsas de estudo a alunos dos Centros, na forma a ser regulamentada”¹³¹. “À época, os CEFAM de São Paulo, tendo a seu favor a vontade política dos governantes, se afirmavam como centros, financiando, com recursos próprios, bolsas de estudo aos seus alunos”¹³².

Diante dessas determinações legais, Satiko afirma que durante o primeiro ano do Projeto, a Secretaria da Educação fazia um depósito em dinheiro para o Delegado de Ensino, que repassava o dinheiro por meio de um cheque nominal a cada aluno matriculado no CEFAM. Depois, os alunos passaram a receber a bolsa, diretamente no caixa do banco Banespa, assim no dia agendado, um funcionário ficava responsável pelo pagamento da bolsa aos alunos. Ela observa que neste dia o banco ficava bem tumultuado, pois eram mais de duzentos alunos. Na mesma direção, Simone e Renata egressas da primeira e segunda turma, respectivamente, do CEFAM de Fernandópolis, argumentam que recebiam o valor da bolsa, por meio de um cartão magnético pelo Banespa. Enquanto a última turma (2003-2005) recebeu o valor que era depositado em uma conta salário pelo banco estadual Nossa Caixa, hoje extinto.

A bolsa tinha o objetivo de garantir a permanência do aluno nas atividades que eram em tempo integral no CEFAM e também na realização dos Estágios. “Por se tratar de auxílio financeiro proveniente de verbas públicas, os alunos, no ato da matrícula, assinarão um termo de compromisso, onde constará que a continuidade do recebimento da bolsa está condicionada ao bom aproveitamento e assiduidade”¹³³. Os alunos “que ficarem retidos em qualquer série

¹²⁹ (CAVALCANTE, 1994, p. 83).

¹³⁰ (CAVALCANTE, 1994, p. 84).

¹³¹ SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Decreto nº 28.089, de 13 de janeiro de 1988. Criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 1988b. (Artigo 3º).

¹³² (CAVALCANTE, 1994, p. 82).

¹³³ (MOURA, 1991, p. 80).

do curso perderão o direito à renovação de sua matrícula no Centro e serão transferidos para escolas comuns da rede, desde que elas tenham a HEM.”¹³⁴ Neste sentido, Elaine observa que havia alunos que não tinham comprometimento com os estudos, estes foram convidados a se retirarem do CEFAM.

Adriana relata que a Bolsa foi fundamental para que ela fizesse o curso de Magistério, sem este auxílio, provavelmente não estaria atuando na área da educação. Ela afirma que com o dinheiro da bolsa, além de comprar seus materiais, ajudava no sustento da casa. Neste sentido, Simone, também observa que a bolsa foi importante para se dedicar aos estudos, comprando os materiais necessários, e, ao mesmo tempo, auxiliava financeiramente sua mãe em casa. Elaine salienta que com aquele dinheiro comprava livros e coleções que os professores indicavam, e que adquiriu durante o CEFAM, material de pesquisa como os consagrados clássicos da educação. Já a colaboradora Renata enfatiza que não ajudava os pais em casa e que com o recurso da bolsa comprava os materiais do curso e demais objetos pessoais.

Dora afirma que o objetivo principal dos alunos ao ingressarem no Centro era a bolsa de estudos, mas ao longo do curso eles mudavam suas concepções e acabavam se dedicavam aos estudos. Com a bolsa, os alunos compravam os materiais necessários e livros que os professores pediam, além, é claro, de ajudar suas famílias financeiramente. Segundo Dora, o recurso também era utilizado na realização de passeios ao teatro e ao cinema e também em viagens, pois estes, também faziam parte da formação cultural, fato este, segundo a colaboradora, importante para o exercício da docência.

Nessa direção, eram realizadas viagens relacionadas aos temas trabalhados em sala de aula, geralmente com as disciplinas de História e Biologia, em que se discutiam as culturas, as influências na cidade. Além disso, os alunos conheciam lugares bonitos e ambientes agradáveis que não teriam a chance de conhecer, assim Dora assinala que todo esse movimento fora da escola, era possível, por conta do auxílio financeiro destinado ao curso. Do mesmo modo, Maria Aparecida destaca as viagens em que os alunos conheciam as propostas de outros Centros e trocavam experiências com outros alunos, tendo a oportunidade de discutir e conhecer as práticas da disciplina de Psicologia da Educação de outras unidades.

Irma argumenta que os alunos do CEFAM não eram diferentes em relação aos outros que frequentavam as escolas da rede estadual. De acordo com ela, a condução do processo era outra e por isso, ao longo do curso, os alunos se tornavam críticos, pois era uma formação

¹³⁴ (Ibidem, p. 80-81).

diferenciada das escolas comuns. Eles sabiam das responsabilidades por conta da Bolsa de Estudos, pois havia a possibilidade dela ser cortada, conforme afirmação: “A Bolsa será cancelada em caso de desistência ou transferência, poderá haver casos até de restituição do valor recebido”¹³⁵. Apesar desta determinação legal, nem todos os alunos do CEFAM tinham perfil para serem professores, mas independente disso, segundo Irma, a formação ofertada primava pela cidadania ativa e contribuía, inclusive, para outros setores do mundo do trabalho.

Havia alunos que não permaneciam no CEFAM, pois estudavam pelo dinheiro da Bolsa, esses eram advertidos pelos professores. Todavia, Maria Aparecida pondera que os alunos eram compromissados e os mesmos sabiam que as cobranças feitas pelos professores eram para que eles obtivessem uma formação que promovessem a aprendizagem dos alunos em sala de aula. “A minha responsabilidade era fazer a diferença na vida e na formação dos alunos a partir daquilo que acreditava, fortalecendo os valores na relação professor-aluno”.

No CEFAM, havia “a necessidade de se garantir a melhoria da qualidade do ensino, através do aperfeiçoamento constante do pessoal docente”¹³⁶. Nessa perspectiva, Satiko salienta que os professores e coordenadores pedagógicos do CEFAM participavam de reuniões de área, e de cursos de aperfeiçoamentos específicos, realizados na CENP em São Paulo. Assim, satiko salienta que os profissionais “voltavam cheios, enriquecidos, fortalecidos quando viam que outros CEFAM estavam com o mesmo pensamento e com a mesma vontade, então aquela troca era maravilhosa”.

As equipes técnicas da CENP desenvolveram um trabalho de acompanhamento das atividades que ocorreram no CEFAM. Esse acompanhamento se caracterizou por encontros das equipes dos Centros que foram assessoradas nas questões técnico-pedagógicas e funcionais. Essas reuniões foram chamadas de Orientação Técnica – OT que objetivavam “à elaboração de uma proposta de construção coletiva para cada componente do Quadro Curricular das primeiras séries do Curso, assim como iniciar o processo de reciclagem e atualização dos professores que atuam nos Centros, para que, num futuro próximo, eles possam ser agentes multiplicadores, com os demais professores da HEM”¹³⁷.

Dora salienta sobre a formação recebida na metade da década de 1990 no CEFAM. Segundo ela, a PUC/São Paulo, a FDE e a CENP eram as responsáveis pela formação de professores. Assim, os coordenadores pedagógicos assistiam às palestras dos mais

¹³⁵ (MOURA, 1991, p. 81).

¹³⁶ Decreto nº 28.089, de 13 de janeiro de 1988.

¹³⁷ (MOURA, 1991, p. 89).

consagrados pedagogos e especialistas da educação. Segundo ela, esses “foram anos de glória na educação”. Havia também o contato com outros professores e Coordenadores dos CEFAM mais próximos. Neste caso, Satiko afirma que mantinha contato com o CEFAM de Rio Preto, por serem os primeiros Centros instalados na região. Assim, Dora e Irma trocavam muitas ideias e sempre estavam juntas nas reuniões em São Paulo.

Outro ponto da formação importante era o momento do Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) na escola, quando os professores organizavam sessões de estudos com a discussão de textos pedagógicos, ou ainda, realizavam reuniões onde todo o corpo docente participava. Nessas reuniões os professores discutiam pontos importantes para a continuidade do Projeto, segundo seus princípios. Mirtes salienta que este espaço era propício para as discussões dos conteúdos a serem estudados durante a semana, dos recursos e materiais utilizados nas aulas, dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, avaliação dos trabalhos realizados em períodos anteriores, desempenho dos alunos, além da discussão dos textos teóricos pelos professores e coordenação.

Assim, durante essas reuniões, de acordo com Mirtes, os professores ficavam sabendo quais os conteúdos que os outros professores estavam trabalhando, e pensavam em possibilidades de aproximar, por exemplo, a Matemática com a Arte, a História e a Literatura, para assim delinear a interdisciplinaridade em suas aulas, conforme afirmação que segue: “Os projetos interdisciplinares, elaborados pelo corpo docente na HTPC, enriquecem os temas desenvolvidos interdisciplinarmente, e promovem a integração entre corpo docente/discente do CEFAM e as escolas nas quais são realizados os estágios”¹³⁸.

Uma dinâmica diferenciada para essas reuniões, apresentada por Mirtes, era a participação de dois representantes de cada classe no CEFAM de Rio Preto. Estes acompanhavam as discussões para que, posteriormente, pudessem relatar aos demais colegas da turma. Esta dinâmica, segundo Mirtes “era importante para os momentos de familiarização dos alunos nas reuniões, porque eles seriam futuros professores”. Contudo, esta nova metodologia incomodava alguns professores do CEFAM, que não eram de acordo com a presença dos alunos nos HTP. Quando a terceira coordenadora assumiu os trabalhos no CEFAM, ela implantou uma dinâmica diferente nas reuniões, que passaram a ser somente de cunho administrativo. Mirtes afirmou que não havia mais a discussão de textos pedagógicos e que a presença dos alunos nas reuniões foi proibida. Outro fator importante apontado por Mirtes e Satiko em relação a essas reuniões, se refere aos professores que tinham ou que

¹³⁸ GASPAR, M. A. D. CEFAM: Lócus de Formação para o Aluno e o Professor. 2004. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br>>. Acesso em: 25 de setembro de 2014.

estavam cursando mestrado e doutorado. Segundo estas professoras, os professores enriqueciam as reuniões ao compartilhar textos com discussões teóricas e metodológicas referentes aos cursos.

A formação de professores no CEFAM foi pensada em uma visão interacionista e de construção do conhecimento. Segundo Irma, na década de 1980, surgiram propostas pedagógicas mais humanas, em decorrência de questões filosóficas, psicológicas e sociológicas presentes na escola, diferentemente do tecnicismo, onde fora formada. Ela ressaltou que, neste sentido, o Projeto CEFAM era diferenciado, pois sua proposta visava à transformação da sociedade, em que a formação ofertada primava pela construção do conhecimento, com conteúdos contextualizados, por meio da resolução de situações problemas. Assim, Irma enfatiza que “as transformações da sociedade são marcantes, pois elas refletem no campo educacional”.

Maria Aparecida afirma que a proposta do CEFAM pautava-se em projetos, com ênfase ao projeto interdisciplinar. Percebemos que a abordagem metodológica centrada na estrutura curricular do CEFAM era norteadada pelo princípio da interdisciplinaridade. “A construção de uma proposta interdisciplinar não é uma tarefa fácil nem simples, ela só se torna viável quando sustentada em objetivos e em pressupostos teóricos, aliados a um forte compromisso com a escola pública”¹³⁹. Assim, “o trabalho interdisciplinar é importante visto que o conhecimento não é parcelado, mas dividido para fins didáticos. Necessário se faz que o conhecimento seja recuperado em suas relações de totalidade, que o conhecimento seja tratado como um todo”¹⁴⁰.

O termo interdisciplinaridade é usado para caracterizar a colaboração entre distintas disciplinas, o que implica um caráter de engajamento “que leva ao desenvolvimento da sensibilidade, que pressupõe um treino na arte de entender e esperar, para que se possa desenvolver a criação e a imaginação”¹⁴¹. Esta abordagem de trabalho, segundo Maria Aparecida despertava a curiosidade dos alunos que tinham oportunidade de vivenciar no decorrer do curso, práticas pedagógicas inovadoras. Assim, os momentos de vivência entre alunos e professores era uma troca rica de aprendizagens.

Elaine ressaltava que a formação do CEFAM na década 1990, rompeu com métodos tradicionais de ensino. Segundo ela, o projeto primava por uma educação construtivista, e transformadora. Sua vivência em relação ao 1º grau foi marcada por um ensino de

¹³⁹ (MOURA, 1991, p.97).

¹⁴⁰ (Ibidem, p.96).

¹⁴¹ (Idem).

transmissão de conteúdo, com resolução de exercícios mecânicos. Contudo, ela ressaltou que seus professores reproduziam a formação que tiveram, fruto, “de uma concepção empirista de ensino e aprendizagem”.

Percebemos durante os desfechos das narrativas de todos os colaboradores, indícios e afirmações sobre os diferentes momentos em que as tendências pedagógicas estão presentes na vida escolar e como as mesmas podem repercutir nas práticas dos professores e assim, dos alunos. Sobre isso, foi realizado um estudo que procurou fazer uma reflexão criteriosa sobre a teoria educacional brasileira, buscando analisar e identificar as genealogias dos modelos educacionais que são enraizados na prática pedagógica no Brasil. Esse movimento é denominado de pedagogia crítico-social dos conteúdos, pois se entende que a pedagogia é povoada por determinantes sociais e propicia a crítica dos mecanismos e amarras resultantes da organização em sociedade em classes sociais antagônicas, “ao mesmo tempo, é uma pedagogia que vai buscar no interior da escola, respostas pedagógico-didáticas que permitam o exercício dessa crítica, a partir das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas”¹⁴².

“A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas”¹⁴³. Deste modo, as tendências pedagógicas nem sempre são expressas em sua forma pura, ao contrário, elas são, aliás, “as limitações de qualquer tentativa de classificação”, e assim sua classificação e descrição poderão funcionar como processo analítico para os professores em sua prática escolar. Nessa perspectiva, é utilizada como critério a posição que adotam aos condicionantes sociopolíticos da escola, e assim as tendências pedagógicas são classificadas em dois grupos: a Pedagogia Liberal¹⁴⁴ e a Pedagogia Progressista¹⁴⁵.

O termo liberal do primeiro grupo não possui o significado de “avançado”, “democrático”, “aberto”, como que porventura é utilizado. A doutrina liberal defende os interesses do sistema capitalista, estabelecendo uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção. “A pedagogia liberal, portanto, é uma

¹⁴² LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1996: p. 12.

¹⁴³ (Ibidem, p. 19).

¹⁴⁴ A Pedagogia Liberal vem se apresentando por meio de quatro tendências: tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista. (LIBÂNEO, 1996, p. 21).

¹⁴⁵ “A pedagogia progressista tem-se manifestado em três tendências: a **libertadora**, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a **libertária**, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a **crítico-social dos conteúdos** que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais”. (LIBÂNEO, 1996, p. 32).

manifestação própria desse tipo de sociedade”. A educação no Brasil há um bom tempo, tem sido marcada pelas tendências liberais, seja na forma conservadora ou renovada. Evidentemente, tais tendências estão presentes nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, os quais, mesmo sem se dar conta, encontram-se por elas influenciados. “A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. (...) A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições”¹⁴⁶.

Por outro lado, o termo “progressista” é usado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, apoiam de maneira implícita as finalidades sociopolíticas da educação. “Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista: daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais”¹⁴⁷.

Assim, ao observamos as práticas docentes dos professores do CEFAM, essas acenam para a tendência pedagógica progressista, sendo ela um instrumento de luta dos professores, em prol de uma educação crítica e abertura de olhares mediante a estrutura social imposta pelo sistema de ensino, rompendo com as amarras de uma sociedade capitalista. Assim, constatamos que os professores ao oferecerem um novo conceito de ensino na escola pública, a tendência progressista não sobrevive na cultura capitalista e na divisão de classes antagônicas convivendo coletivamente com finalidades distintas.

Nesta direção, Elaine percebeu a diferença no ensino proposto no CEFAM e argumenta que a formação no CEFAM foi concebida por uma “ideologia progressista rompendo com um modelo tradicional”, diferente da formação recebida anteriormente. Dessa forma, Elaine enfatizou que pensava ser uma boa aluna durante o 1º grau, por conta da obtenção de bons conceitos, mas este fato na verdade, não significava aprendizagem e sim que o ensino era baseado na reprodução do que os professores queriam.

Elaine relatou que os dois primeiros anos da grade curricular do CEFAM eram voltados para as disciplinas específicas do 2º grau, e nos dois últimos, a ênfase era na formação específica do professor, embora houvesse disciplinas de ambos os grupos sendo estudadas ao longo do curso. O CEFAM funcionava em dois turnos, “em regime de tempo integral, o primeiro turno com seis horas/aula e o segundo com quatro horas/aula por dia,

¹⁴⁶ (Ibidem, p.21).

¹⁴⁷ (Ibidem, p.32).

perfazendo semanalmente 40 horas/relógio”¹⁴⁸. Nestes termos: “O primeiro turno é destinado ao cumprimento estabelecido para a HEM, conforme Deliberação CEE nº 30/87 e Indicação nº 15/88”. O segundo horário, que constituía o turno da tarde, era reservado às atividades pedagógicas de enriquecimento curricular e também destinada ao Estágio supervisionado. As atividades contribuíam “para o caráter unitário do curso, devendo sua programação evidenciar claramente a integração com as disciplinas do currículo mínimo, obrigatório. Tal integração deveria, não só atender às necessidades específicas das disciplinas, mas também às finalidades educacionais do curso como um todo”¹⁴⁹.

Essas atividades de enriquecimento durante a primeira série do curso eram voltadas para as disciplinas da Parte Comum que eram as de Formação Geral. Deste modo, as atividades objetivavam “promover a recuperação contínua e/ou reforço da aprendizagem dos alunos” e “desenvolver as atividades de orientação de estudos que permitam aos alunos adquirir autonomia e controle de sua própria aprendizagem, vindo a melhorar o seu desempenho nas disciplinas do curso como um todo”, além de “favorecer o desenvolvimento de projetos e atividades diversificadas” que integrem componentes curriculares e estejam diretamente relacionados às finalidades do curso como um todo”¹⁵⁰.

De acordo com a afirmação de Elaine, a metodologia de enriquecimento curricular era uma maneira diferente de trabalhar o conteúdo, como trabalhos em grupos e individuais. Segundo ela, aprendeu a trabalhar em grupo, a escrever e ler durante o desenvolvimento das atividades do CEFAM. Outro diferencial para ela foi o desenvolvimento da expressão oral, pois o curso previa a realização de pesquisas que, posteriormente, eram socializadas oralmente. Ela afirmou ainda que os professores tinham mais tempo para se dedicar as aulas e principalmente para prepará-las. Os seus planejamentos previa discussão e socialização dos conteúdos trabalhados. As carteiras eram organizadas em círculo na sala de aula, e os debates eram intensos.

Em relação aos critérios de inserção aos CEFAM, as orientações legais asseguram que: “O número de vagas não poderá exceder a 30 alunos por série. E cada série não deverá ultrapassar a quatro turmas por Centro”¹⁵¹. Nestes termos, os Centros de Fernandópolis, Jales e Rio Preto iniciaram suas atividades com quatro turmas, totalizando cento e vinte alunos, enquanto o CEFAM de Votuporanga foi implantado com três turmas de trinta alunos, totalizando noventa alunos. Simone afirma que a primeira turma em Fernandópolis formou

¹⁴⁸ (MOURA, 1991, p.81).

¹⁴⁹ (Ibidem, p. 87).

¹⁵⁰ (Ibidem, p. 88).

¹⁵¹ (MOURA, 1991, p. 81).

sessenta e três alunos. Ela relaciona este fato ao ensino que era rigoroso e porque muitos alunos não tinham vontade de serem professores, não aguentando, portanto, estudarem o dia todo. “O cumprimento mínimo será de 180 dias letivos mais o total de carga horária estipulada para o desenvolvimento do currículo pleno e para o Estágio supervisionado”¹⁵².

O Calendário Escolar do CEFAM era o mesmo das demais escolas da rede estadual e isto, segundo Mirtes, foi o grande embate na Delegacia de Ensino, pois a questão da avaliação do CEFAM era pensada diferentemente das outras escolas, em atenção aos propósitos do Projeto. Deste modo, Mirtes questiona: “Quem disse que a elaboração do conhecimento, a interiorização, a abstração daquele conteúdo se dá ao mesmo tempo para todas as pessoas?”. Com isso, alguns professores, incluindo Mirtes, passaram a não entregar as notas nos dias específicos do Calendário Escolar. Porém, estes eram coagidos a entregarem as notas no prazo estabelecido para as demais escolas da rede. Em “Resumo: O CEFAM não funcionava dentro das regras pré-estabelecidas”.

Mirtes salienta que os conteúdos e os trabalhos voltados para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática eram todos contextualizados. A avaliação do CEFAM, segundo Mirtes, era feita mediante trabalhos com consulta e os mesmos eram fundamentados em muita leitura e na dissertação dos alunos. Os trabalhos eram baseados em análises de textos, incluindo romances, e os alunos dissertavam cerca de três a quatro páginas sobre uma questão. De acordo com ela, na disciplina de Matemática, os alunos redigiam e teciam comentários sobre os exercícios realizados. Esses trabalhos geralmente demoravam semanas. “E, assim, nós começamos a fazer, a desenvolver os trabalhos com os alunos. O trabalho do aluno ia para o professor que o avaliava, devolvia para o aluno corrigir e depois tornava a ir para as mãos do professor”.

Desse modo, Mirtes enfatiza que os professores avaliavam os trabalhos questionando os alunos. Essa estratégia permitia aos alunos observarem e refletirem sobre seus erros, para posterior pesquisa sobre o conteúdo trabalhado. Ela afirmou que este processo era diferente da prova convencional, onde o professor corrigia e dava a nota, por exemplo. “Então, do jeito que a gente entendia a avaliação ela passaria a ser um processo e não apenas um produto do momento. Todo aluno tinha a oportunidade de reaprender o conteúdo ministrado e se saía bem nas avaliações...”. Assim, “a forma pela qual nós do CEFAM conduzíamos nossas aulas não se adaptava mais ao modo de avaliação imposta pelo sistema. Pensávamos a avaliação totalmente diferente...”. Mirtes salienta a importância das duas primeiras coordenadoras

¹⁵² (Ibidem, p. 82).

pedagógicas que compreendiam este processo perfeitamente. A segunda coordenadora foi afastada de seu cargo, pois a mesma participou ativamente das assembleias da Greve de 1989, incomodando o sistema. Em seu lugar, assumiu o cargo uma terceira Coordenadora que chegou, segundo Mirtes, “para colocar ‘ordem’ no CEFAM”.

“Até hoje desconhecemos as conclusões a que chegou essa Diligência, mesmo tendo solicitado o Parecer dos responsáveis. A repressão se fazia presente, ora pela Diretora da Escola, que impedia a livre locomoção dos alunos pelo prédio, mesmo nas aulas de Educação Física, ora pela Coordenadora Pedagógica que, sem imaginar a trajetória de todos nós, a luta que travamos para vencer nossas próprias limitações na construção da proposta pedagógica, impunha seu sistema tradicional, transformando o CEFAM num curso burocrático, autoritário e descaracterizado de sua real função. O poder repressivo fortaleceu-se. O Grêmio sofreu toda a espécie de boicote por parte da Coordenadora Pedagógica: sentíamos-nos perseguidos, encurralados!”¹⁵³.

Percebemos que a perseguição ocorrida contra os profissionais da educação no CEFAM de Rio Preto, foi originária do controle de um Estado intervencionista que buscou extirpar a continuidade de todas as atividades formativas no Centro, impedindo com que a formação crítica continuasse sendo exercida, e que a “revolução do conhecimento” como é apresentada por Mirtes fosse contínua. Assim, “o Estado com orientação neoliberal se caracteriza como um Estado regulador que tende a ofertar políticas também reguladoras, que controlam, limitam, reduzem e privatizam as ofertas educacionais”¹⁵⁴.

Mirtes salienta que os professores do CEFAM discutiam para se possível “alterar a hierarquia existente no sistema educacional”. Uma maneira de objetivar tal questão seria por meio dos conhecimentos construídos pelos alunos frequentadores do Centro. Para ela a “hierarquia está representada por agentes interessados em manter o status quo existente entre direção, professores e alunos”, questões discutidas e enfatizadas em sua dissertação¹⁵⁵. Mirtes afirma que o poder é promulgado de forma autoritária, pois ele “não poderia emanar da pessoa pela posição ocupada por ela no sistema, mas sim pelo conhecimento que ela detinha e que a legitimava como líder”. Desse modo, ela acredita que “todos os professores do CEFAM

¹⁵³ (ABDELNUR, 1994, p. 26).

¹⁵⁴ MELLO, A. R. C. A Política Educacional de Jovens e Adultos e o Processo de Implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso (2008-2011). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), 2013: p. 182.

¹⁵⁵ ABDELNUR, M. Formação de Professores: O poder, a Matemática e a interdisciplinaridade. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1994.

de Rio Preto eram líderes dentro da sua disciplina, o que os legitimava a terem uma postura democrática, em todas as ocasiões, com todos os alunos”.

O currículo do CEFAM foi “fundamentado nos parâmetros instituídos pela Deliberação CEE nº 30/87 e pela Indicação CEE nº 15/87, mais o disposto na Resolução SE nº 15/88”¹⁵⁶. Segundo a Proposta Pedagógica do CEFAM de Jales “o currículo do curso teve como prioridade coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação”¹⁵⁷, contemplando a base nacional comum complementada por uma parte diversificada, a qual, seguia as características, local, regional e cultural da demanda nas diversas localidades do Estado. Assim: “Os componentes curriculares da Parte Comum deverão assegurar uma sólida formação básica do educando, bem como atender à natureza do curso; Os componentes curriculares de livre escolha, da Parte Diversificada, deverão estar relacionados com os objetivos próprios da Habilitação”¹⁵⁸.

O currículo¹⁵⁹ pleno da Parte Comum foi constituído de 1440 horas e assim, podemos observar conforme histórico escolar¹⁶⁰ de uma aluna egressa do CEFAM, que a base comum era organizada pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa e Literatura, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Matemática, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Educação Física, Educação Artística e Educação Moral e Cívica, sendo os três últimos, propostos pelo artigo 7º da Lei 5.692/71. Vale ressaltar que esses componentes curriculares eram trabalhados com ênfase durante as duas primeiras séries do curso e reduzidos sistematicamente nas 3ª e 4ª série. As disciplinas de Educação Física, Língua Portuguesa e Literatura e Matemática, foram trabalhadas durante as quatro séries, sendo que as duas últimas representavam a mesma carga horária do curso, um total de 480 horas. Com esta organização, os objetivos da Educação Geral tinham por finalidade “a formação integral do futuro professor devendo, a partir do 2º ano, oferecer conteúdos que ele utilizará diretamente na sua tarefa de educador”¹⁶¹.

A Parte Diversificada “compreendendo os Mínimos Profissionalizantes fixados pelo Conselho Federal de Educação, mais os acréscimos desta Deliberação e matérias de escolha

¹⁵⁶ (MOURA, 1991, p.83).

¹⁵⁷ Proposta Pedagógica do CEFAM de Jales, p. 9.

¹⁵⁸ SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Resolução SE nº 15, de 28 de Janeiro de 1988. Dispõe sobre a implantação da deliberação CEE 30-87. Artigo 1º.

¹⁵⁹ SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Deliberação CEE Nº 30/87. Dispõe sobre a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério. Em seu artigo segundo prevê um mínimo de 3.200 para o curso, sem contar com o tempo reservado para o Estágio supervisionado. Em seu artigo terceiro, compreende que o currículo do curso será contemplado com a Parte Comum e a Parte Diversificada.

¹⁶⁰ Anexo 7.7.

¹⁶¹ (MOURA, 1991, p.85).

da escola, terá o mínimo de 1.760 horas”¹⁶². Assim, os Mínimos Profissionalizantes eram compostos por: *Fundamentos da Educação*: Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Didática e Prática de Ensino. E, *Conteúdo e Metodologia de*: Língua Portuguesa (Alfabetização), Estudos Sociais, Ciências e Matemática. Esses componentes eram trabalhados com destaque nas duas últimas séries, ressaltando, porém, que a História da Educação era trabalhada na 1ª série. O outro bloco (Componentes de livre escolha da escola) compunha a Parte Diversificada estabelecida pelas alíneas “b” e “c” da Lei 5.692/71 contemplava a disciplina de Psicologia ministrada na 1ª série e o Conteúdo e Metodologia de: Educação Física e Educação Artística, ambas ministradas na última série.

Nesses termos, “A Parte Comum e a Parte Diversificada constarão do currículo de forma que a Parte Comum seja preponderante na 1ª Série, decrescendo se esgote até a 3ª série; a Parte Diversificada, contemplada desde a 1ª Série, terá preponderância na 3ª e exclusividade na 4ª. série”¹⁶³.

A contribuição conjunta dos componentes curriculares da Base Comum com a Diversificada foi estruturada à formação do professor, com o intuito de “Perceber, através das atividades programadas para o Estágio supervisionado, o contexto em que a criança e a escola se situam, a dinâmica da vida escolar da interação professor-aluno, adequando a sua prática às diferentes realidades que se apresentam no decorrer do processo ensino-aprendizagem”¹⁶⁴.

O Estágio supervisionado estava determinado também pela Deliberação do CEE nº 30/87¹⁶⁵ e previa que: “Além das horas mencionadas no Artigo 3º, o currículo incluirá o mínimo de 300 horas de Estágio supervisionado, distribuídas em consonância com os planos do estabelecimento”¹⁶⁶. Em seus incisos, o Estágio compreendia a observação, participação e docência em escolas, prevendo a realização de no máximo um terço da carga horária na pré-escola. Estas etapas deveriam ser devidamente acompanhadas, conforme deliberação que segue: “Os órgãos de supervisão do sistema são encarregados de, efetivamente, orientar e

¹⁶² SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Deliberação CEE Nº 30/87. Dispõe sobre a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério. 3º Artigo.

¹⁶³ DELIBERAÇÃO CEE Nº 30/87. Dispõe sobre a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério. 3º Artigo, inciso 3º.

¹⁶⁴ (MOURA, 1991, p.86).

¹⁶⁵ Mais tarde revogada pela Resolução SE 181/96.

¹⁶⁶ DELIBERAÇÃO CEE Nº 30/87. Dispõe sobre a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério. Artigo 9º.

acompanhar as atividades de coordenação do estágio supervisionado no âmbito da sua jurisdição”¹⁶⁷.

Em relação à orientação pedagógica, a proposta do estágio previa intervenções interdisciplinares e contextualizadas, aspectos observados nesta afirmação: A “abordagem pedagógica era de caráter interdisciplinar visando ao desenvolvimento integral do aluno, tendo em vista os aspectos sociais, culturais e econômicos; assim, os conteúdos a serem ensinados eram articulados entre teoria e prática”¹⁶⁸. O Estágio do CEFAM seguia a linha construtivista, segundo Irma, pois as orientações eram baseadas na observação em salas de aulas e na relação do professor-aluno. Os objetivos da Proposta do CEFAM estavam “apoiados nas teorias construtivista e sócio-interacionista, a fim de que o aluno possa ter domínio do conteúdo proposto, respeitando sempre o seu desenvolvimento cognitivo, procurando sensibilizá-lo para os problemas que afligem o homem e a sociedade em que vive, em busca de soluções”¹⁶⁹. “Nesse sentido, entende-se e considera-se que o aluno não está pronto e acabado, visto que se constitui na e pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o mundo das relações sociais, com as pessoas que o cercam”¹⁷⁰.

Com o intuito de superação da dicotomia entre a teoria e a prática faz-se necessário que o projeto pedagógico reconheça a unidade. “Unidade indissolúvel entre teoria e prática uma vez que elas se imbricam e uma contém a outra. A teoria e a prática se fundem como se uma não pudesse existir sem a outra”. No CEFAM houve a tentativa de resgate dessa unidade indissolúvel destacando a natureza intrínseca e essencial: “Através dos Estágios, parte-se da prática para “ver como as coisas vão” e o que a teoria já produziu para desvelar e resolver os problemas ali encontrados. Isso se dá valorizando a teoria, revelando a sua validade na prática, destacando-lhe a necessidade para melhor explicar o “saber” e o “fazer docente”, provendo-os de elementos que possam contribuir para a proposição de novas alternativas de ação”. No CEFAM, o ponto de partida e chegada é a prática docente, a vida escolar¹⁷¹.

“O educador é um ser cognitivo, afetivo e social, é uma totalidade que imerso em seu trabalho exercita o fazer, o pensar e o teorizar, pois não existe prática sem teoria. Todo educador faz teoria e prática e ao perceber o que faz, pode educar o próprio desejo e alicerçar sua opção. Ele pode querer e fazer a mudança”¹⁷². Neste sentido, Elaine ressalta que o estágio

¹⁶⁷ DELIBERAÇÃO CEE Nº 30/87. Dispõe sobre a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério. Artigo 9º, inciso terceiro.

¹⁶⁸ (SOUZA, 2014, p. 65).

¹⁶⁹ Proposta Pedagógica do CEFAM de Jales, 2002.

¹⁷⁰ (SOUZA, 2014, p. 14).

¹⁷¹ (MOURA, 1991, p. 95).

¹⁷² (Idem).

supervisionado era um ponto crucial no CEFAM e havia uma professora responsável por ele. O estágio iniciava durante o segundo ano e era dividido em três fases, sendo, observação, participação e regência. Os alunos do CEFAM realizavam estágio o ano inteiro, pois havia os dias específicos no período vespertino de irem à escola e no último ano, o aluno ficava praticamente a semana toda no período da tarde nas escolas. Esta permanência permitia ao futuro professor criar vínculos com a escola, professores e alunos. Este era um dos objetivos da organização dos estágios do CEFAM, que tinha “a necessidade de se garantir a efetiva realização do estágio ao longo do curso da Habilitação para o Magistério”¹⁷³.

Segundo Elaine a bolsa de estudos e o período integral do CEFAM eram fatores decisivos para a prática dos estágios. Os alunos recebiam orientações sobre a postura de um professor em sala de aula até os relatórios de estágios. Ela afirmou que: “Acredito que essas condutas são questões importantes para a formação do professor”. Para Elaine estas questões são fundamentais, pois um profissional que vai trabalhar com crianças precisa de uma formação séria, amparada por pessoas qualificadas. Diante destas ponderações: “Era um grande compromisso fazer Estágio e ele era pensado continuamente, era um processo contínuo da formação dos alunos”.

Maria Aparecida era a professora de Didática e Prática de Ensino, Psicologia da Educação e Coordenadora dos estágios. Ela afirma que acreditava na forma como os estágios foram organizados, pois esta permitia vínculos na relação professor-aluno. Em sua compreensão, o estabelecimento de vínculos entre professor e aluno faz a diferença na prática docente. Tal afirmação procede do que ela vivenciou no decorrer da sua formação em Psicologia. Ela observa que acompanhava os alunos desde a apresentação nas escolas até a conclusão do estágio. Mantinha-se atenta às práticas dos alunos durante a realização dos estágios e em suas posturas como futuros professores. Nestes termos, a área de Didática em seu aspecto geral deveria “fundamentar a metodologia do Ensino sob o triplice aspecto: planejamento, execução do ato docente–discente e verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela se identificando”¹⁷⁴.

Os estágios eram discutidos na disciplina de Didática e Prática de Ensino e os alunos eram observados e analisados por Maria Aparecida e pelo professor da sala de aula. No decorrer das aulas desta disciplina, havia a discussão e análise do desenvolvimento das aulas observadas nos estágios, o trabalho do professor, as metodologias usadas, a linguagem utilizada pelo professor e de maneira enfática o processo de ensino e aprendizagem. Maria

¹⁷³ Decreto nº 28.089, de 13 de janeiro de 1988.

¹⁷⁴ (MOURA, 1991, p. 86).

Aparecida ressalta que o estágio no CEFAM realmente funcionou, devido à bolsa de estudo e período integral, ao qual o aluno se dedicava o dia todo, seja no Centro e na escola, além de estudar durante as horas reservadas ao enriquecimento curricular. Com tudo isso, as práticas dos alunos eram mais efetivas na realização dos estágios. Pois esta dinâmica de trabalho permitia aos alunos conhecerem a realidade da estrutura escolar pública.

“Preparar o futuro professor, para enfrentar a escola pública, significa, sem dúvida, instrumentalizá-lo para atuar tanto na dimensão prática, quanto na teórica. (...) Por isso é necessário que a escola coloque-os em condições de lidar com a prática do dia-a-dia da escola, do mundo, da vida e da realidade, uma vez que é aí o seu campo de luta na sua própria construção”¹⁷⁵. Percebemos que os objetivos propostos para a realização dos estágios supervisionados no CEFAM foram acolhidos, ao passo que proporcionou os alunos, como evidenciamos nas narrativas das alunas egressas do CEFAM e da professora e coordenadora de Estágios, Maria Aparecida. Além de uma superação na dicotomia existente (teoria e prática), os estágios forneceram aos futuros professores efetuarem vínculos com as escolas públicas e ao que tange ao aspecto curricular do curso, este ofereceu aos estudantes uma integração com as disciplinas tanto da Parte Comum quanto da Parte Diversificada.

Elaine enfatiza que a avaliação era diferenciada em todas as disciplinas no CEFAM, muito diferente da avaliação que estava acostumada no ensino de 1º grau, que consistia na correção e nota final. No CEFAM, os professores observavam os erros dos alunos e, em cima deles, discutiam as questões das avaliações. Outro diferencial relatado por ela era a autoavaliação, estratégia que permitia ao aluno pensar suas práticas e atitudes perante a classe. Esses princípios, segundo ela, fez com que os alunos crescessem e percebessem “a avaliação enquanto processo e não fim”. Nesses termos, “Ficou estabelecido que, em todos os CEFAMs, seria feita uma avaliação diagnóstica no início das aulas e, no final do ano, uma avaliação unificada de acordo com a programação desenvolvida, mas essas não deveriam constituir os únicos instrumentos de avaliação do aluno”¹⁷⁶.

Simone ressalta que a formação no CEFAM foi completamente diferente daquela convencional da escola estadual, pois ela propiciou a “abertura de olhares”, fazendo com ela se tornasse uma pessoa crítica. Ela salienta o alto nível de desistência de sua turma que começou com cento e vinte alunos e, destes, formaram-se apenas sessenta e três. Segunda ela, houve muita desistência devido ao fato que o aluno realmente deveria gostar muito dos estudos, pois ficava na escola o dia todo estudando e desenvolvendo atividades. Neste

¹⁷⁵ (MOURA, 1991, p. 94).

¹⁷⁶ (MOURA, 1991, p. 88).

período, “Tinha que fazer apresentações, plenárias, tribunas, teatros, interpretação de músicas, enfim tinha que falar em público”. Esta metodologia inovadora, com estratégias diversificadas desenvolveu nela algumas aptidões, inclusive a linguagem oral, o que para ela “foi muito gratificante e enriquecedor, era um estudo que abria a mente e os horizontes”, pois “Todas as matérias eram trabalhadas, os professores esmiuçavam os conteúdos”.

Adriana relata que o CEFAM foi o “divisor de águas” em sua formação, pela liberdade de escolha em todos os sentidos, principalmente aos conteúdos estudados e as metodologias abordadas no início da década de 1990 em que a educação vivenciava outra fase educacional. Este diferencial, segundo ela, é o método de ensino que muitas escolas buscam hoje. Adriana ressalta que os professores do CEFAM eram os melhores da cidade, pois eram politizados. Ela enfatizou a relação deles com os alunos e com a formação atuante no CEFAM. Eles usavam a abordagem pedagógica de trabalho com projetos, e segundo ela, em várias aulas havia três professores de diferentes disciplinas abordando os conteúdos estudados. “Nós fizemos outro trabalho multidisciplinar, aliás, todos os trabalhos eram integrados no CEFAM”. Ela afirmou que ainda hoje os professores são “referências” para ela. Estas subsidiavam sua prática em sala de aula.

Adriana destacou as leituras indicadas e as obrigatórias para a discussão em sala de aula e enfatizou a base sólida em relação a todos componentes curriculares. “Era muita novidade, informação, muita ciência”. Adriana realça que a formação obtida no CEFAM abriu muitas portas para ela e seus colegas, muitos passaram no vestibular sem precisar frequentar cursos específicos para a entrada na Universidade.

Elaine afirma que o curso foi bom desde o primeiro ano e o comparou com o ensino do Ensino Médio ofertado hoje. Para ela, os alunos do CEFAM saíam preparados para atingirem as competências que são cobradas hoje nos exames. Tal diferencial é associado, por ela, à seleção de professores, a carga horária e ao período integral. Elaine salienta que o corpo docente era o melhor da região e que correspondia à proposta do CEFAM. Ela gostava de Geografia, e um fato que a marcou, foi a queda do Muro de Berlim e o fim da União Soviética, pois os fatos políticos, econômicos e sociais eram estudados, preservando a liberdade de expressão de todos no processo, não havendo “autoritarismo”. Ela ainda ressalta que os alunos eram formados de maneira crítica, e havia muitas discussões em formato de mesas redondas.

Os alunos do CEFAM, juntamente com os membros da APEOESP, participaram ativamente do movimento grevista em 1989. Mirtes enfatizou que este movimento, juntamente com a formação em geral do Projeto, ajudou os alunos a compreenderem e

discutirem “sobre política educacional, índice de reajuste e ampliaram seus conhecimentos sobre as reais situações das escolas públicas”. As aulas também eram baseadas em análise das letras de músicas, de filmes e de todos os assuntos do cotidiano da sociedade. Este fato foi realçado por Mirtes quando relatou a formação crítica desses alunos. O que o sistema não esperava, segundo ela, era que a formação ofertada pelo CEFAM propiciasse uma leitura crítica das políticas educacionais implantadas. Desse modo, Mirtes enfatizou as características específicas do Centro, diferenciando-o das demais escolas da rede. “Essa postura influenciava a nova postura dos alunos em relação à sociedade e tornava a escola mais atraente”.

Adriana era a representante discente e participava do Grêmio Estudantil. Segundo ela, os alunos eram políticos e participavam das discussões relacionadas aos professores, ao ensino e as metodologias de ensino. Para ela, estas reuniões que envolviam alunos e professores eram essenciais para a melhoria da prática pedagógica, porque os trabalhos realizados no decorrer da semana eram avaliados nestas reuniões. Além disso, o planejamento da semana seguinte, também era discutido pelos professores. Adriana salienta a participação dos alunos na greve dos professores e demais eventos. Esses envolvimento, segundo ela, propiciaram à conscientização política em sua formação, conforme a afirmação: “Então, o CEFAM, ele teve este espaço, não só político do ponto de vista do pensamento de poder, mas político até num espaço de poder, de dividir com o aluno as preocupações pedagógicas e em entender o funcionamento das escolas e salas de aula e estrutura do sistema”.

A formação política e de conscientização em relação aos exercícios de poder vigentes à época, concedida aos alunos e aos professores do CEFAM de Rio Preto, segundo Adriana, provocou a perseguição de alguns professores do CEFAM e a substituição da coordenadora pedagógica. Mirtes enfatiza que foi acusada¹⁷⁷ mediante Sindicância Administrativa¹⁷⁸ instalada no CEFAM de Rio Preto, em maio de 1990. Este fato aconteceu, segundo Mirtes, pois a linha filosófica do CEFAM era a de uma formação transformadora. Ela associa essa formação ao pensamento de Saviani¹⁷⁹, para quem “a educação é transformadora, e se ela é transformadora, ela é revolucionária”. Mirtes ressalta que os alunos do CEFAM de Rio Preto,

¹⁷⁷ “-agíamos de forma deletéria junto aos alunos, pois “eles estavam sendo manipulados e direcionados pelos professores velhos”; - éramos “perigosas”; - colocávamos os alunos contra os professores novos; - fazíamos “política partidária e distribuíamos panfletos (vermelhos)”, na escola; - Os professores antigos “ocupavam todos os espaços”; - as alunas estavam “construindo um paredão (como o de Cuba) contra os novos professores”” (In: ABDELNUR, p. 70 – Processo 3056/90 – DRE – S. J. R. Preto, pp. 4-5-6).

¹⁷⁸ Mirtes relata todo este processo in: ABDELNUR, M. Formação de Professores: O poder, a Matemática e a interdisciplinaridade. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1994.

¹⁷⁹ SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: autores associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

tiveram este tipo de formação e, por meio desta, seria possível “fazer uma revolução educacional e consequentemente social no país”, aspectos que justificam as perseguições e substituição de coordenação.

Desse modo, Mirtes afirmou que a sociedade passou a olhar o CEFAM de uma forma diferente, pois o ensino era totalmente diferenciado e esse trabalho repercutiu na mídia da época. Com isso, ela destacou que o poder vigente percebeu que o CEFAM poderia ensejar uma revolução: “Você descontrói a avaliação, você descontrói e desmistifica a hierarquização do poder dentro da escola, você mostra para eles e forja a personalidade de cada um através do conhecimento, pelo conhecimento, isso tudo desestabiliza o poder vigente”. Por estas questões, Mirtes acreditava que o governo, ao implantar a política educacional no CEFAM, “não imaginava que fosse possível um tipo de formação docente que caminhasse pelos caminhos que caminhou”.

Adriana lembrou que o período vivido era o término do Regime Militar, e, por conta disso, havia muita perseguição ambicionada pelo poder que era representado pela Diretoria de Ensino. Estes aspectos traduziram-se em resistências por parte das autoridades, que a impediram de iniciar a sua carreira docente nas escolas públicas. Por outro lado, ela afirmou que as escolas particulares preferiam os egressos do CEFAM. Adriana argumentou ainda que os seus professores foram retirados do CEFAM e acusados injustamente. Esses professores contribuíam para a formação dos alunos e para o desenvolvimento da ideologia apresentada pelo Projeto, juntamente com a Coordenadora Pedagógica da época. Adriana observou que alguns alunos não continuaram no CEFAM quando os seus “ídolos-professores” foram afastados injustamente da sala de aula, e seus lugares ocupados por docentes que não eram qualificados e que não participavam da filosofia do Projeto. Adriana afirmou que ela e seus colegas foram várias vezes à Diretoria de Ensino pedir a volta dos seus professores, mas suas reivindicações não foram consideradas. Ela declarou sua indignação ao fato, pois os seus professores colaboraram com a abertura e com o rompimento de concepções de ensino e de aprendizagem ocorrida no Projeto.

Adriana destaca que a perseguição que resultou na substituição de professores repercutiu no rendimento das aulas no CEFAM. Ela lembrou que na primeira aula de Didática leu Paulo Freire, com a troca de professores no meio do curso, a avaliação era feita com “flor de papel crepom”. Esta situação foi inaceitável afirmou Adriana, mas como precisava da bolsa de estudos, fez “greve branca” em sala de aula. Por conta deste acontecimento, houve muitos embates. Ela destacou que o curso serviu de modelo, pois os alunos viveram dois anos e meio de muita formação e sustentação teórica e um ano e meio de

como não se apresentar em sala de aula. Adriana observou que a Coordenadora que assumiu o cargo representava o poder, com isso aconteciam muitas discussões. Segundo Adriana, fazia tricô em sala de aula e esta foi a única saída encontrada por ela para concluir o curso no CEFAM. “Outra coisa que me incomodava muito era que os professores achavam que tinha que ensinar a gente a dar aula, dando aula para gente como se a gente fosse criança, isto era desesperador”.

Então, a diferença na formação para Adriana, foi a vivência, inicialmente concedida, no CEFAM, pois durante o Ensino Fundamental, ela relatou que não teve espaço para reflexões e argumentações, foi para o Magistério e lhe foi oferecido a liberdade de espaço nas discussões. Contudo, na Universidade, ela relatou ter um desencanto, no sentido de não ter espaço novamente em sua formação, e desabafou que na faculdade também teve ótimos e péssimos professores, como em suas formações anteriores.

Simone relata que os alunos eram participativos nos diferentes eventos que ocorriam na cidade, aspecto este, que promovia maior proximidade com a comunidade local e até regional. Ela salienta a parceria desenvolvida entre a Secretaria Municipal de Educação e os alunos do CEFAM. Assim, houve a necessidade de pesquisas que foram realizadas em diferentes mercados da cidade, pois à época a inflação era muito alta. “Tudo a gente participava, passeios e atos cívicos, abertura de exposição, danças, entrevistas, íamos para as indústrias, então a gente saía a campo mesmo, os professores queriam que a gente visse a realidade escolar e comunitária”. Nesta direção, Adriana destaca os trabalhos realizados no CEFAM, dentre eles, “poesias, cartazes, ilustração dos textos e espalhávamos pelos mercados do bairro onde estudávamos”. Nestes termos, vale ressaltar que “A parceria entre a comunidade e a escola é de fundamental importância para o desenvolvimento de um trabalho consequente tanto de ordem pedagógica como de ordem social”¹⁸⁰.

Nesta mesma linha de raciocínio, Elaine discorreu sobre as apresentações realizadas pelos alunos do CEFAM na cidade de Jales, e também, nas cidades vizinhas. Segundo ela, os alunos faziam gincanas culturais e apresentavam músicas. Ela destacou que a festa folclórica era o evento mais famoso que o CEFAM promovia na comunidade. Satiko também relatou que as atividades do CEFAM eram intensas, pois os alunos a procuravam para participar dos eventos, e assim, ministrava cursos para a comunidade. Diante destas afirmações, vale ressaltar que: “A integração escola-comunidade é colocada como necessária à implantação

¹⁸⁰ (ABDELNUR, 1994, p.112).

dos centros. Essa implantação deverá ser efetuada com base no conhecimento mútuo de necessidades e aspirações, para que haja co-participação no planejamento curricular”¹⁸¹.

3.2.1) O ensino de Matemática no CEFAM

O plano de ensino de Matemática no CEFAM de Jales estava baseado, segundo Satiko, no tripé: teoria, representação e aplicação, não comportando necessariamente essa ordem. A introdução dava-se com situações-problema do cotidiano, estudo de caso, curiosidades, notícias ou jogos, enfim, procurava-se a contextualização do assunto abordado. Na teoria, além do conteúdo específico a ser tratado, cuidava-se em conhecer outras tendências de ensino, como no caso da história da Matemática. Para tanto, eram utilizados autores como Carl B. Boyer. Na representação, priorizava-se o entendimento dos modelos matemáticos, os símbolos e seus significados (linguagem Matemática). Na aplicação, além da resolução dos problemas imediatos do assunto, procurava-se inserir um trabalho interdisciplinar e coletivo. De acordo com Satiko, houve muita produção de material concreto pelos próprios alunos: sólidos geométricos, material dourado, tangram, dominós, tómbolas, quebra-cabeças variados, jogos, entre outros. Os alunos participavam de cursos de aprofundamento, extensão, feiras de Matemática e palestras.

Adriana observou que as aulas de Matemática eram trabalhadas por meio da metodologia de projetos, centrada na interdisciplinaridade. Ela argumentou que quase prestou o vestibular para Matemática, pois se sentia muito à vontade com esta disciplina, mas no final acabou fazendo Letras/Francês. Metodologia que ela adotou na sua prática docente, influenciada pela formação que obteve no CEFAM. Para ela, com esta metodologia os conteúdos são trabalhados e desenvolvidos mediante as discussões apresentadas. Segundo Adriana, a metodologia de projetos amplia a visão de mundo das crianças, permitindo o diálogo desde o início da formação das crianças.

A metodologia do projeto é caracterizada pela dialogicidade e participação, centrada no trabalho de cooperação, onde os parceiros se apoiam mutuamente, em busca do conhecimento. “O diálogo requer, portanto, um ambiente de liberdade, de respeito, de responsabilidade, de curiosidade e de crítica. Mais ainda, requer uma relação participativa entre os sujeitos do conhecimento”. O diálogo era entendido nas ações do CEFAM não como “uma tática”, uma técnica para que se conseguissem bons resultados: “Profissionais,

¹⁸¹ (CAVALCANTE, 1994, p. 61).

preparados nessa dinâmica curricular, têm mais possibilidade de adquirir mobilidade e autonomia intelectual, capacidade de compreender e de interagir com o ambiente, com a variedade de informações”¹⁸².

Os conteúdos das aulas de Matemática no CEFAM eram divididos em três séries, mediante a carga horária do ensino regular. Não havia currículo específico a ser seguido, porém, Mirtes se apropriou da Proposta Curricular para o Ensino de Matemática – 2º grau¹⁸³. A proposta não apresentava especificamente um guia curricular para a disciplina de Matemática no CEFAM, mas em geral para a HEM. Deste modo, durante as reuniões específicas que ocorreram com a equipe de Matemática da CENP, Mirtes assinala que os professores de Matemática dos CEFAM discutiam suas metodologias e estratégias de salas de aulas, assim as vivências e experiências compartilhadas pelos professores nesses encontros seriam trabalhadas e desenvolvidas mediante uma nova Proposta Curricular para a disciplina de Matemática especificamente para ser trabalhada no CEFAM.

Sobre essas questões, Mirtes enfatiza que: “O CEFAM foi um ‘celeiro’ para a CENP, na constituição de materiais e no sentido de organização, segundo as nossas reuniões para o Ensino Médio”. Mirtes argumenta que todos os professores do CEFAM se reuniam em São Paulo, cada encontro ocorria com o seu respectivo componente curricular. “Outras contribuições de professores de diferentes regiões do Estado também eram analisadas naquelas reuniões, com o propósito de avaliarmos o trabalho desenvolvido e programarmos os próximos passos”¹⁸⁴.

Tais questões referenciadas por Mirtes foram apresentadas posteriormente em uma nova Proposta Curricular¹⁸⁵. Esta proposta é fruto de um trabalho integrado entre a CENP-SE e o IME-USP que se concretizou por meio do projeto RIPEC – Rede Integrada de Programas de Ensino de Ciências cujo sub-projeto tinha o objetivo de “Elaboração de uma proposta para o ensino de Matemática na HEM”. Além dos professores participantes do projeto RIPEC, outros professores foram envolvidos: “- professores dos outros CEFAM’s do Estado de São Paulo, analisaram e criticaram essa proposta em três reuniões de orientação técnica em 1989 e 1990, promovidas pela CENP”. Deste modo, os professores analisaram os resultados de

¹⁸² (MOURA, 1991, p.99).

¹⁸³ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o ensino de Matemática; 2º grau, São Paulo, SE/CENP, 1986. Publicação amparada pela Lei n. 5.988, de 14 de dezembro de 1973. Governador: André Franco Montoro. Elaboração: José Jakubovic e José Nilson Machado (assessores); Regina Maria Pavanello; Roberto Barbosa e Suzana Laino Cândido.

¹⁸⁴ (ABDELNUR, 1994, p. 37).

¹⁸⁵ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular de Matemática para o CEFAM e Habilitação Específica para o Magistério. São Paulo: SE/CENP, 1990.

atividades desenvolvidas em suas salas de aula, bem como objetivos e diretrizes metodológicas para o ensino de Matemática, e também a escolha de conteúdos mais adequados para garantir a formação geral e profissional do futuro professor de pré a 4ª série¹⁸⁶. Mirtes não chegou a trabalhar com a presente proposta, pois foi afastada do CEFAM na metade do ano de 1990.

Em relação ao ensino de Matemática, Mirtes relata que as leituras, as discussões que originaram as práticas da disciplina de Metodologia de Matemática eram formalizadas nas aulas teóricas da manhã. A Proposta Curricular trabalhada por Mirtes era uma versão preliminar de Matemática do 2º grau, “cuja elaboração é decorrente de um processo de reflexão e discussão, sobre as questões referentes à reorganização curricular da escola de 2º grau da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo”¹⁸⁷. A Proposta apresenta as seguintes discussões: Texto Introdutório; 1) Porque ensinar Matemática; 2) Porque uma nova proposta de Matemática para o 2º grau; 3) O processo de elaboração da nova proposta; 4) A escolha dos conteúdos dessa proposta; 4.1) Quadro I e 4.2) Considerações sobre os conteúdos; 5) As preocupações metodológicas; 6) Observações finais; Quadro II – Indicação de conteúdos com sugestões metodológicas e por último a Bibliografia.

No primeiro item da Proposta observa-se a existência de duas vertentes básicas para a inclusão da disciplina de Matemática nos currículos escolares: “- ela é necessária em atividades práticas que envolvem aspectos quantitativos da realidade, como são as que lidam com grandezas, contagens, medidas, técnicas de cálculo e etc.; - ela desenvolve o raciocínio lógico, a capacidade de abstrair, generalizar, projetar, transcender o que é imediatamente sensível”¹⁸⁸.

Assim, a Proposta sugeria trabalhar os seguintes conteúdos: na 1ª série, Função, Trigonometria, Sequencia Exponencial e Logaritmo; na 2ª série, Combinatória, Probabilidade, Geometria e Sistema Linear e, na última série, Geometria Analítica, Matemática Financeira ou Estatística, Números Complexos, Polinômios, Equações Algébricas e Cálculo. Estes eram distribuídos em seis aulas de Matemática por semana, para tanto, sugeria uma divisão das aulas, sendo os conteúdos pensados em duas e quatro aulas. Vale ressaltar que na Proposta, os conteúdos apresentados anteriormente foram sugeridos considerando a disponibilidade da demanda encontrada nas escolas em decorrência da diversidade da clientela.

¹⁸⁶ (SÃO PAULO, 1990, p.9).

¹⁸⁷ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o ensino de Matemática; 2º grau, São Paulo, SE/CENP, 1986. Apresentação; p. 7.

¹⁸⁸ (Ibidem, p. 9.).

Mirtes argumentou que durante os estudos relacionados aos conteúdos, em geral as discussões eram alicerçadas em situações que subsidiavam a necessidade de os alunos compreenderem a aplicabilidade destes no cotidiano. Na ocasião da entrevista, ela nos mostrou um material pedagógico confeccionado por ela, para trabalhar com os alunos do CEFAM, com o auxílio de sua irmã. Este material foi utilizado para estabelecer “a relação entre Números Racionais e a Música, mais especificamente nos valores das notas musicais, na divisão dos compassos das melodias, no andamento de cada partitura.” Tal discussão foi amparada em Conjuntos Numéricos e foi possível articular conceitos voltados para a Matemática, a História e a Música.

A Matemática era trabalhada por Mirtes de forma contextualizada. Antes de formalizar o conteúdo de Funções, por exemplo, ela apresentava o estudo de gráficos, baseados nos acontecimentos da época. Estratégias que provocavam discussões e conexões sobre a política, a inflação, a economia, a Matemática, a história, a artes. Além disso, segundo ela, essa forma de trabalhar conduzia os alunos a realizarem leituras de jornais e se atentarem aos noticiários. Como aplicação desses exercícios, Mirtes pedia para que cada aluno criasse uma função que representasse o cotidiano de cada um. Os trabalhos produzidos pelos alunos eram avaliados por ela, que acrescentava os questionamentos necessários. Mirtes salienta que os alunos eram participativos e que eles gostavam de Matemática, ela sempre deixava livre a escolha de uma vertente a ser estudada em seus trabalhos, assim um escolhia “o corpo humano (ciências), o outro foi para um texto (literatura), e assim cada aluno escolhia aquilo que achava mais importante e que estava dentro de seu universo”. Contudo, ela ponderou que a adoção desta metodologia nas aulas de Matemática do CEFAM só foi possível, por conta de suas vivências anteriores.

As disciplinas de Metodologias eram trabalhadas à tarde, como atividades de enriquecimento curricular. Segundo Elaine, estas iniciavam a partir do segundo ano e as aulas de Metodologia de Matemática que compunha a formação geral do aluno, eram trabalhadas de maneira não convencional, se comparada às escolas regulares da época. Para Elaine, este diferencial consistiu em um estudo relacionado com a vida diária dos alunos, voltado para o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Elaine argumenta que as aulas de Matemática exigiam a participação ativa do aluno. Durante as aulas teóricas da manhã, ela afirmou não ter dificuldade na disciplina, apesar de reconhecer que a Matemática que teve acesso na escola regular, foi tradicional. Elaine observa que os conteúdos trabalhados nas aulas de Matemática eram mais significativos, voltados para uma Matemática do dia-a-dia. Assim, eram resolvidas as atividades do antigo AM, que para a

colaboradora “representava uma revolução da Matemática ensinada na época”, pois para ela foi o rompimento do ensino marcado pela “transmissão e repetição de exercícios mecânicos”. Deste modo, o AM trabalhava e propunha, de acordo com Elaine, a construção do conhecimento pelos alunos. Ela ainda observou que de todas as disciplinas estudadas no CEFAM, a Matemática foi a que houve mais investimento nos últimos anos, se tornando, assim, a disciplina de mais mudanças em relação à época em que estudou no CEFAM.

Mirtes relata que as aulas de Metodologia de Matemática eram iniciadas a partir do segundo ano, mas como os alunos ficavam o período vespertino na escola, ela começou a desenvolver as atividades ainda no primeiro ano. Para ela, as aulas da tarde serviam de aprofundamento dos conteúdos estudados durante a disciplina específica de Matemática e, assim, eram trabalhados mediante metodologias diversificadas. O objetivo dessas aulas, segundo ela, era centrado em uma Matemática que fizesse parte do cotidiano dos alunos, estando, portanto, a Matemática presente nos mais diversos lugares e em consonância com diversas áreas, entre elas, a Arte, Literatura, Biologia, História, Música. Deste modo, o caráter das aulas se dava por meio da interdisciplinaridade. Mirtes ressalta que não havia material pronto e nem currículo específico para o CEFAM, assim ela confeccionava materiais pedagógicos em conjunto com os alunos, o que possibilitava “uma maior compreensão por parte dos alunos em relação ao conteúdo apresentado”. Mirtes afirmou que para atuar no CEFAM, cada professor trabalhava o que tinha disponível em mãos. Ela ressalta que o ensino era tradicional utilizando lousa e giz, mas o que fazia a diferença era a criatividade dos docentes, pois não existiam as tecnologias como atualmente. Havia somente um retroprojektor para os professores ministrarem suas aulas, o que demandava muito tempo para fazer as transparências.

Outro recurso destacado por Mirtes, utilizado no período da tarde foi à utilização de duas coleções de livros paradidáticos: *Vivendo a Matemática*¹⁸⁹ e *A Descoberta da Matemática*¹⁹⁰. Segunda ela, essas coleções, além de propiciar uma nova metodologia de ensino, foi pensada para quem fosse ministrar aulas como os alunos do CEFAM. Neste sentido, Mirtes relatou que esses livros apresentavam uma maneira diferente, uma linguagem mais próxima dos alunos ao abordar a Matemática. Aspecto que os diferenciavam da Matemática convencional, enfatizada pela resolução de exercícios mecânicos que não possibilita aos alunos, a ampliação da visão de mundo.

¹⁸⁹ Editora Scipione LTDA 1989.

¹⁹⁰ Coleção: Editora Ática SA 1987.

Desse modo, Mirtes trabalhava em grupos com os alunos, onde os mesmos resolviam os exercícios que estavam dispostos em um manual nos livros. Nestes livros havia contos, músicas, poesias, o significado de cada assunto no cotidiano. De acordo com Mirtes, os livros apresentavam o conteúdo com um enfoque histórico, com isso, os alunos começavam a entender que a Matemática não se dissociava da História. “Essas coleções ofereciam para os alunos a contextualização da Matemática, a existência dela em todas as atividades humanas”. Estas noções, segundo Mirtes, possibilitaram “uma visão ampla da Matemática do mundo, e essas coleções ajudaram a fazer isso: desconstruir aquela visão fechada da Matemática e que impediam os alunos de se apropriarem do conhecimento matemático”. Condição que corroborava para que os alunos passassem a enxergar a Matemática de uma maneira diferente daquela “baseada apenas no professor, na lousa, no apagador, giz e caderno - a Matemática não se resumia mais a apenas teoremas ou exercícios mecânicos”.

Conforme as verbas iam sendo disponíveis para o CEFAM, Mirtes destaca que fazia os pedidos dos materiais que auxiliavam o ensino de Matemática. Desse modo, foram adquiridos o material dourado, o ábacos que eram usados, sobretudo, no período da tarde. “A manipulação dos materiais facilitava o entendimento e aprimorava a técnica de ensino”, apesar desta evidência, Mirtes assinalou que os professores não seguiam nenhuma tendência pedagógica de ensino. Durante as aulas da tarde, Mirtes também trabalhou com *Geometria Experimental* no CEFAM. Apesar de este material ser voltado para as séries iniciais, ele era trabalhado ao introduzir o estudo de Geometria no CEFAM, apoiado nos livros paradidáticos que fundamentavam esta metodologia de ensino. Assim, as aulas eram voltadas para a construção de sólidos geométricos. A partir destes recursos Mirtes salienta que iniciava a relação de Euler, que era discutida e apresentada nas aulas da manhã.

3.2.2) A transformação do Projeto CEFAM em Unidade Escolar

Como afirmou Maria Aparecida, nas últimas turmas dos Centros houve a figura do diretor. Esta mudança ocorreu quando o CEFAM deixou de ser projeto e passou a constituir-se como Unidade Escolar (UE), com autonomia própria, por meio da Resolução SE nº 2 de 12/01/2001, que em seu artigo terceiro assegurou que: “As funções de Diretor de Escola e de docentes de componentes curriculares da Parte Comum do Currículo e de Língua Estrangeira Moderna, poderão contar com classificação de cargos”. Em seu artigo único foi destacado que os demais docentes deveriam ser admitidos obedecendo à legislação vigente, ou seja, “[...] devendo as aulas específicas da parte de Magistério ser atribuídas a docentes selecionados na

Diretoria de Ensino, através de processo seletivo específico de provas e apresentação de projetos”¹⁹¹. Ainda, de acordo com esta resolução, o módulo docente do CEFAM, era composto por um professor para a Coordenação Pedagógica, perfazendo um total de quarenta horas, atendendo assim, a todos os períodos do CEFAM.

Dentre essas mudanças, a Secretária da Educação, à época, Teresa Roserley Neubauer da Silva (1995-2002), considerou “que 90% dos alunos que frequentam o Ensino Médio em São Paulo estudam em escolas públicas e destes, 60% frequentam a 1ª série do período noturno; que existe uma taxa de abandono, da 1ª para a 2ª série, de cerca de 15% dos alunos matriculados no CEFAM;”¹⁹². Esse foi um motivo pelo qual à época, o ingresso no CEFAM se deu a partir da segunda série do Ensino Médio, com isso não entendemos a justificativa apresentada, pois: “As taxas significativas de promoção (em 1990, por exemplo, 86,55% nas primeiras séries, 92,21% nas segundas séries e 97,43% nas terceiras séries) e as baixas taxas de evasão indicam que o projeto tem dado bons resultados”¹⁹³. A partir de tais averiguações ficam os seguintes questionamentos: Será que no decorrer de uma década esses índices foram diminuindo de modo a não oferecer subsídios para a continuidade prevista de ingresso na primeira série? Ou a leitura que se fez mediante os índices, se deu considerando que no primeiro ano ele é menor em relação aos outros? Ou ainda, a leitura apresentada pela secretária é um motivo para que aos poucos a política fosse extinta? Essas são indagações que merecem serem esclarecidas.

Em resolução anterior, em seu parágrafo primeiro, a secretária resolveu que, a partir de 2001, as matrículas para os alunos do CEFAM, seriam feitas para os alunos que estivessem cursando a 1º série do Ensino Médio e/ou 1ª série do Curso Normal. Com isso, o prazo do CEFAM foi reduzido para três anos, sendo a matrícula realizada a partir da 2ª série.

Nesse sentido, os requisitos para os candidatos passaram a: “I – encontrar-se na faixa etária dos 15 aos 21 anos de idade; II – comprovar no momento da inscrição, no mínimo, 75% de frequência em escola pública discriminando o período diurno ou noturno em que estiver regularmente matriculado.”¹⁹⁴. Ainda de acordo com esta resolução, as vagas seriam ocupadas por alunos da escola pública, sendo destinadas, prioritariamente, 60% aos alunos oriundos do curso noturno. Assim, as vagas remanescentes poderiam ser preenchidas por alunos de escolas

¹⁹¹ São Paulo, Resolução – 105 de 22/12/2000. Dispõe sobre o processo de atribuição de classe e aulas ao docente do Quadro do Magistério.

¹⁹² São Paulo. Secretaria da Educação. Resolução 99, de 8-12-2000. Dispõe sobre o processo de atendimento de demanda no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

¹⁹³ (SILVEIRA, 1996, p. 247).

¹⁹⁴ São Paulo. Secretaria da Educação. Resolução 99, de 8-12-2000. Dispõe sobre o processo de atendimento de demanda no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). (Artigo 2º).

particulares, desde que não ultrapassasse 10% da totalidade das vagas. No artigo quarto foi ressaltado que o número de classes dos Centros não deveria exceder o total de 12 classes, aumentando o número de alunos por classe para 40 alunos em cada turma. O aluno que fosse retido em qualquer série do CEFAM perderia o direito a rematrícula.

Com essas alterações, a nova grade curricular¹⁹⁵ foi alterada retirando-se do currículo o artigo sétimo e alíneas (“b” e “c”) que faziam menção à Lei nº 5.692/71. Deste modo, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e o Conteúdo e Metodologia de: Educação Física e Educação Artística foram retiradas da grade. A Base Nacional Comum era constituída praticamente pelas mesmas disciplinas: Língua Portuguesa e Literatura, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Matemática, Educação Física e Educação Artística. Vale ressaltar que esses componentes curriculares eram trabalhados basicamente durante as duas primeiras séries do Ensino Médio, lembrando que o CEFAM iniciou-se a partir da segunda série e todos os alunos cursaram a primeira série na escola tradicional. As disciplinas que acompanharam o curso nos dois primeiros anos ou durante as três séries do Ensino Médio foram: Língua Portuguesa e Literatura, História, Geografia e Matemática e não mais Educação Física que fora trabalhada nos quatro anos do CEFAM, enquanto este era Projeto. No último ano não foi trabalhada nenhuma disciplina que abrangesse a Base Comum.

A Base Diversificada não mencionava os *Mínimos Profissionalizantes* e era composta por: Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e História da Educação, Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º grau, Didática e Prática de Ensino, Conteúdo e Metodologia de: Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Ciências e Matemática. Psicologia e Língua Estrangeira Moderna (Inglês) foram os únicos componentes ofertados durante as duas primeiras séries do Ensino Médio ou primeiro ano do CEFAM, apesar de pertencerem a este rol de disciplinas. As demais disciplinas foram trabalhadas nas duas últimas séries do CEFAM, com ênfase, no último ano.

A maior diferença encontrada nas grades curriculares do CEFAM enquanto Projeto e Unidade Escolar (UE) foi em relação à carga horária. Deste modo, observamos que as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo, que vinha de quatrocentas e oitenta horas passaram para um total de seiscentas horas na UE. O mesmo foi válido para a carga horária da Parte Diversificada que de mil novecentas e quatro horas, passou para duas mil e quatrocentas horas. Vale enfatizar que o aumento mais acentuado da carga horária foi direcionado para o Estágio supervisionado, sendo este ampliado de trezentos e sessenta, para

¹⁹⁵ Histórico Escolar da última turma (2003-2005) – conforme anexo 7.8.

oitocentas e vinte e quatro horas. O Quadro Curricular e o estágio supervisionado foram revogados pela Resolução SE 181/96, assim, a mesma assegurava que o estágio deveria: : “b - corresponder a uma carga horária diária de, no mínimo, 4h/a, de 50 minutos cada, ao longo de 30 semanas;”¹⁹⁶.

Nesse sentido, Irma ressaltou a perda que o CEFAM teve com essas alterações, inclusive no que tangia ao corpo docente e à atribuição de aulas: “vale ressaltar que a seleção de professores é primordial para uma formação de professores de qualidade, acredito que a questão do perfil do docente é fundamental para as propostas de formação”. Segundo a professora, o CEFAM, ao torna-se UE fragmentou a equipe anterior, pois as aulas passaram a ser atribuídas na DE. Assim, os professores que não tinham o perfil para atuarem no CEFAM, ficavam melhores classificados passando na frente daqueles que já estavam atuando em sala de aula.

Ainda segundo Irma, no primeiro período do CEFAM (1994-2000) o corpo docente era formado por cerca de vinte e cinco professores, passando, porém, para aproximadamente quarenta professores. Este contingente, segundo ela, fez com que aumentasse os problemas no cotidiano, fugindo, porém, da formação almejada. Com isso, a carga horária ficou toda picada, sendo os novos professores não participantes da linha de formação de professores idealizada enquanto projeto. Neste emaranhado, os professores que estavam em sala de aula, não estavam nos próximos anos. “Então, tínhamos uma linha de condução e de repente desmoronou, virando literalmente um navio sem rumo. (...) A essência do Projeto, a fundamentação filosófica a que se pretendia se perdeu...”¹⁹⁷.

Nesta direção, Elaine tece considerações sobre estes momentos, denominado por ela de segundo momento do CEFAM, diferente, porém, de sua formação obtida no CEFAM. Para ela, as últimas turmas apresentavam sinais de mudança no projeto, principalmente porque os professores já não eram mais selecionados, ou seja, participavam de processos de atribuição de aulas como nas demais escolas da rede. Ela percebeu que a unidade do grupo era diferenciada enquanto projeto de formação. Assim, ela salienta que o CEFAM foi descaracterizado, pois “na verdade, não sei se descaracterizou para acabar, ou se acabou porque descaracterizou”. Nessa mesma direção, Irma relata que a transição do Projeto CEFAM “foi uma perda irreparável a transformação dele em unidade escolar, acabou com

¹⁹⁶ SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 181, de 13 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Habilitação Magistério nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs. (2º artigo - Anexo II).

¹⁹⁷ (idem).

toda a característica do Projeto, pois a formação já não era a mesma. Nossa! foi uma decepção muito grande...”.

Elaine, Simone, Renata e Adriana que se formaram no CEFAM, relata o recebimento de alunos para a realização de estágios, inclusive os do CEFAM. Elaine salienta que os alunos do Centro, não eram mais responsáveis com a realização dos estágios e nem compromissados para entender a estrutura da escola pública. Elaine observa que parecia não haver monitoramento em relação às bolsas de estudos, pois, quando estudava, os alunos que não se comportavam e não tiravam boas notas eram advertidos pela gestão e pelos professores. Simone relata as diferenças entre os alunos das duas últimas turmas na realização dos estágios. Ela enfatiza que a última turma, além dos alunos não possuir vínculos com a escola, eles também não mantinham uma postura ética e comportamental, além da vestimenta inadequada. Simone associa este fato ao término do CEFAM e observa que esses alunos não obtiveram a mesma formação que os alunos das primeiras turmas.

Nas últimas turmas do CEFAM, Maria Aparecida salienta que os alunos já não tinham o mesmo compromisso, e os professores percebiam que o grande incentivo era a bolsa de estudos e que a grande maioria não se identificava com a carreira docente. Sobre os cursos de reciclagem dos Coordenadores Pedagógicos e docentes do CEFAM houve uma queda, segundo Dora, no início da década de 2000, ao que era previsto anteriormente pela legislação sobre o aperfeiçoamento do pessoal do CEFAM.

Irma salienta que os alunos eram os mesmos ao ingressarem no CEFAM, mas por conta da condução do processo, na década de 2000, ser diferente, a formação que os alunos receberam distanciava das primeiras turmas. Mesmo assim com todas essas nuances, segundo as colaboradoras formadas pelo CEFAM, os alunos formados no CEFAM ainda chegavam mais preparados dos que outros que tiveram outra formação.

Vários boatos em relação ao término do CEFAM foram disseminados ao longo do curso. “O engajamento dos professores provocou manifestos no plenário do II Congresso de Formação de Professores, realizado em maio de 1992 em Águas de São Pedro, com a apresentação e aprovação de moções solicitando ao governo a continuidade de apoio à implementação dos CEFAM”¹⁹⁸. Satiko comenta que durante o Congresso¹⁹⁹, os professores se organizaram no sentido de dar apoio a continuidade do CEFAM. Todos os envolvidos conseguiram que uma moção fosse aprovada ao final do Congresso, na Assembleia, pois

¹⁹⁸ (CAVALCANTE, 1994, p.98).

¹⁹⁹ II Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro, 24 a 27 de maio de 1992. Por um projeto nacional a favor da cidadania.

havia uma notícia não oficial na mudança para o governo de Mário Covas que o CEFAM acabaria. Satiko salienta que durante o Congresso, os professores faziam reuniões particulares e com isso, eles conseguiram passar uma moção de apoio à continuidade do CEFAM, mesmo sabendo que os organizadores do Congresso não queriam colocar em pauta, pois o Congresso não era exatamente sobre esta finalidade.

Dentre as discussões ocorridas no Congresso, ressalta-se o papel dos professores em busca de construir uma cidadania, e, em especial, às alternativas para a promoção de uma escola pública democrática e de qualidade. Entre outros temas abordados os embates envolveram a manutenção dos CEFAM e a extensão de algumas medidas como o a presença do coordenador pedagógico, currículo mais amplo e reuniões (HTP) que até então restritas aos Centros e com possibilidade de expansão para toda a rede de habilitação específica para o magistério²⁰⁰.

O movimento organizado naquele Congresso admite que este partiu em prol a continuidade do CEFAM, devido ao exposto no "Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo - 1991"²⁰¹. "Ocorre, porém, que estão sendo propostas mudanças no CEFAM, antes mesmo que sua atual estrutura e funcionamento tenham sido avaliados. Pior, a mudança que se pretende implica em desfiguração e empobrecimento do Projeto inicial, na medida em que lhe roubará a especificidade"²⁰². Nesta direção, se tal medida fosse concretizada, estaria regredindo a proposta de formação angariada nos Centros, pois teria "de volta um curso fragmentado e sem identidade própria. (...) As pretensões desse Programa de Reforma repercutiram negativamente entre a maioria dos educadores e em especial junto a todo o pessoal envolvido com o Projeto CEFAM"²⁰³.

Em seu trabalho, a autora apresenta parte de um depoimento, na verdade ela o chama de "um desabafo" de um professor do CEFAM de Franca, como forma de repúdio expressas pelo Grupo de Trabalho "Escola Normal": "- Que o CEFAM seja mantido nos moldes atuais, garantindo os princípios que nortearam sua criação e implantação, atendendo à formação e

²⁰⁰ BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores*. (Apresentação – Congressos estaduais paulistas sobre a formação de educadores: trajetória e perspectivas). São Paulo: UNESP, 2004.

²⁰¹ "a formação do professor será feita em caráter complementar à formação geral de três anos proposta para todo o Ensino Médio. A formação específica para o magistério terá início no terceiro ano, em período diverso do reservado para a formação geral. Haverá um quarto ano voltado inteiramente para a formação específica, em período integral, incluídos o enriquecimento e o estágio supervisionado". (São Paulo, 1991:12). In: (PETRUCI, 1994, p.21-22).

²⁰² (PETRUCI, 1994, p.21).

²⁰³ (Ibidem, p.21-22)

aperfeiçoamento dos professores de Educação Infantil e de 1^a a 4^a séries, até que ocorra uma avaliação criteriosa, qualitativa e séria do projeto”²⁰⁴.

Dentre todas as discussões apresentadas, Satiko relata que houve a notícia em relação ao cancelamento da bolsa de estudos e, se isso acontecesse, segundo ela, parte da característica do projeto acabaria. Em virtude desse acontecimento, os alunos também fizeram um tipo de movimento defendendo a continuidade de recursos financeiros aos alunos. Nossa colaboradora afirma que durante o período de andamento das atividades do CEFAM, muitas notícias não oficiais foram divulgadas.

Apesar das mudanças nas características iniciais da proposta começar quando o CEFAM ainda era projeto, percebemos paulatinamente os movimentos de afunilamento do curso mediante legislação²⁰⁵. Percebemos que esse movimento gradual é oriundo de políticas públicas educacionais que podem ser extintas a qualquer momento, algumas abolidas por um único decreto e outras, como no caso do CEFAM, sendo suprimidas de modo paulatino. Dessa forma, Dora argumenta que: “Nós, como educadores, temos que cobrar que estas políticas sejam contínuas e batalhar por elas, pois não adianta elas existirem se a gente, do outro lado, não trabalhar. O que nós temos é muito bom, nós temos uma política boa, propostas boas, temos que assumir, enfrentar, trabalhar e cobrar que os governantes não usem delas de trampolim eleitoral, ou que fiquem na dança das cadeiras, são essas coisas que entravam a educação”.

Nessa direção, Dora argumenta sobre os projetos na rede estadual de tempo integral e ressalta ver características similares as apresentadas no CEFAM. Segundo ela, houve uma primeira iniciativa com a Escola-Padrão, posteriormente com a Escola de Tempo Integral (ETI) e, atualmente com o Programa de Ensino Integral (PEI). Dora ressalta que a última política não é projeto como os ressaltados anteriormente e por isso os professores têm mais segurança em relação à proposta. Porque o CEFAM não era regulamentado por legislação e aconteceu que com o advento da nova legislação nacional, ele foi extinto, ou talvez o fosse de qualquer maneira.

Assim, em dezembro de 1996, uma nova Lei, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (lei n 9.394, de 20/12/1996, publicada no Diário Oficial da União a 23/12/1996, Seção I), também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, é sancionada no governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo como Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza. A

²⁰⁴ (idem).

²⁰⁵ Resolução SE nº 11, de 23 de janeiro de 1998; Resolução SE nº 2, de 12 de janeiro de 2001; Resolução SE nº 3, de 15 de janeiro de 2001; Resolução nº 163, de 23 de outubro de 2002 e Resolução SE nº 119, de 7 de novembro de 2003. In: (SOUZA, 2014, p. 62).

LDB (Lei 9.394/96) vem conferir uma nova identidade aos profissionais da educação: “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”²⁰⁶. Com isso, Satiko, Irma e Dora afirmam que o CEFAM estava com os dias contados. “Ao finalizar as atividades, houve resistência por parte da população, registradas por meio de passeatas, de intervenções junto à Câmara Municipal de Jales, de manifestações dos alunos, de educadores e da sociedade, mas, nada disso foi suficiente para prorrogar”²⁰⁷.

No final da década de 1990, as habilitações para o Magistério foram extintas da rede estadual, e as mudanças ocorridas de Projeto para Unidade Escolar provocaram mudanças que culminaram com a extinção²⁰⁸ dos Centros em São Paulo. Assim, por meio desta Resolução, o Secretário à época, Gabriel Chalita, “manifestou-se no sentido de que a decisão de padronizar na rede a exigência de curso de nível superior para os professores de Ensino Fundamental é entendida como um passo à altura da evolução do sistema estadual de ensino público de nosso Estado”.

Esta Resolução garantiu a permanência das 3ª e 4ª séries impedindo a abertura de novas turmas, bem como a informação sobre o término dos Centros aos alunos, pais e comunidades em geral, enfatizando a formação em nível superior. Entre outras resoluções foi afirmado que os alunos egressos dos Centros teriam prioridade à bolsa universitária do Programa Escola da Família. E assim em 2005, cerca de cinquenta e quatro Centros foram extintos em todo o Estado de São Paulo. “De 1989 até o ano de 2005, 16 anos de funcionamento, cerca de 1.800 alunos frequentaram, estudaram e formaram-se neste espaço dedicado à educação formal, da cidade de Jales/SP, com ênfase no preparo para a iniciação à docência”²⁰⁹.

Os professores, alunos e comunidade, quando souberam do término do CEFAM, segundo Satiko, lamentaram: “foi melancólico, foi triste, mas sabia que não foi por esgotamento do projeto”. Ela ressalta que houve uma notícia em que o CEFAM com suas características se transformaria em uma faculdade. Como os Centros já tinham seus prédios próprios seria transformado em um Instituto de Formação de Professores, ou seja, um Instituto específico com a formação do Normal Superior. Satiko salienta que este fato não

²⁰⁶ BRASIL, 1996, TÍTULO VI, Art. 62º.

²⁰⁷ (SOUZA, 2014, p. 66).

²⁰⁸ Resolução SE nº 119, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre o processo de atendimento à demanda de alunos do Curso Normal das escolas estaduais, em 2004.

²⁰⁹ (SOUZA, 2014, p. 65-66).

vingou na região de Jales, e por conta disso, acredita que a notícia ficou em termos de especulação.

Para Maria Aparecida este término “foi sofrido, porque você vem de um processo desde o início e depois vê-lo acabar, foi muito difícil...”. À época, segundo Maria Aparecida houve tentativas em prol da continuidade do CEFAM junto ao Grupo que era direcionado ao curso em São Paulo. Ela foi a uma reunião e foi explicado que, “não era mais viável dar continuidade ao curso, porque através de uma pesquisa realizada, o maior percentual de alunos do CEFAM não seguiu a carreira do Magistério”. Neste sentido, a colaboradora argumenta que esta realidade pode ser de outros lugares, porque em Fernandópolis ela acredita que a maioria dos alunos permaneceu no Magistério, desconhecendo o argumento apresentado na reunião. “Nos encontros do CEFAM, todo mundo era feliz e acreditávamos no Projeto”, assim “foi uma decepção mesmo, porque quando a gente vê colhendo os frutos de todo o trabalho (...). Então, de repente a gente questiona, aonde será que não deu certo?”. Ainda Maria Aparecida salienta que por conta da criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) aonde seria oferecido o Normal Superior não havia mais a necessidade do CEFAM com formação em nível médio. Adriana ressalta que o término do CEFAM foi por conta da questão da necessidade de tirar o foco da profissionalização, criando, o Curso Normal Superior pela LDB.

A recompensa para Irma é saber que a formação que os alunos do CEFAM receberam foi ótima, pois eles se destacam enquanto professores em sala de aula, como gestores tanto na Prefeitura Municipal de Fernandópolis, onde há um contingente de alunos que se formaram no CEFAM, como na faculdade onde estudam e/ou trabalham. “Quer dizer, isto é gratificante, saber que você participou da formação desses professores, que a gente deu dez anos da vida da gente, eu não media esforços para a gente conseguir o que a gente conseguiu, era muito bom sim, valeu a pena...”.

Nesta direção, Mirtes salienta que muitos ex-alunos do CEFAM atuam na área educacional tanto em escolas da rede pública municipal, como estadual e até no Ensino Superior. A formação, segunda ela, almejada e alcançada no CEFAM permitiu a revolução a qual se referiu, isso significa que esses alunos hoje podem fazer a diferença onde quer que eles estejam. Apesar do objetivo do CEFAM era para que os alunos egressos atuassem na rede pública de ensino, mais precisamente na alfabetização de crianças, independente deste fator, hoje eles “devem estar contribuindo para a formação de muitos alunos que inclusive serão professores e fazendo uso da formação que tiveram no CEFAM e que marcaram suas vidas”.

Mirtes assinala que as discussões “à luz dos conceitos político, social, cultural e psicológico, inclusive a interdisciplinaridade fez com que os alunos tivessem uma visão abrangente de mundo, porque trabalhar a interdisciplinaridade permite dialogar com outras áreas”. Para ela o ponto crucial de toda a formação do CEFAM foi que a “interdisciplinaridade dotou os alunos de discernimento diante dos diferentes contextos, mesmo fora do âmbito educacional”. Por isso, “posso dizer que nós, professores, nos apaixonamos pelo CEFAM. Éramos engajados neste tipo de ensino, porque víamos o desenvolvimento desses alunos que em sua maioria era meninas, o desenvolvimento delas e a maneira como elas cresceram em todos os pontos de vista, e saber que é fruto do seu trabalho, isso é recompensador”.

Mirtes argumenta que o CEFAM além da formação aos futuros professores, também, de certo modo alcançou a formação continuada dos professores, e que esta foi feita paralelamente à docência no CEFAM. Tal formação segundo Mirtes, foi realizada em função dos trabalhos que foram desenvolvidos, das leituras nas reuniões e a busca pelas novas tecnologias de ensino e confecção de materiais. “Então para mim, as vivências no CEFAM foi uma escola também”.

Irma salienta que o processo de municipalização que ocorreu na década de 1990, foi questão de política de governo. Para ela, o Estado ficou sem concurso público para PEB I cerca de vinte anos, e quando iniciou o processo de municipalização grande parte dos alunos do CEFAM foram absorvidos na rede municipal, o que houve muita concorrência. Desta forma, Elaine salienta que o primeiro concurso da Prefeitura Municipal de Jales a grande maioria dos classificados eram alunos do CEFAM. Segundo ela, a formação oferecida no Centro preparava os alunos para concurso, vestibular e para a prática.

O projeto CEFAM teve o caráter de “revitalização da Escola Normal”²¹⁰ e este fato constitui-se na verdade como a crítica apresentada pela Mirtes. Para ela, a implantação do CEFAM do ponto de vista político não deveria ter existido em paralelo ao Curso Normal, pois à época causou muitos constrangimentos entre os alunos e docentes no sentido de comparações entre salários, condições docentes e estrutura escolar. Apesar, destaca ela, de ter sido uma excelente iniciativa para a formação de professores das séries iniciais contribuindo para o rompimento com toda a formação já existente.

Simone estudou na HEM em paralelo ao CEFAM durante dois anos e fala sobre as diferenças em relação às formações encontradas nos cursos, ambos em nível secundário. Para

²¹⁰ SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. Revista do centro de Educação. v. 30, n. 2. Santa Maria: UFSM, 2005.

ela, os professores e alunos da HEM pensava que os alunos e professores do CEFAM queriam se destacar na cidade, mas na verdade, segundo Simone, a formação também era voltada em prol da comunidade, e assim todos os professores queriam mostrar os trabalhos que os alunos desenvolviam na escola, e, sobretudo, os movimentos em consonância com a comunidade.

“Curso diferenciado, regido por normas especiais, o CEFAM de certa forma representa hoje, em relação a HEM, uma escola de elite, tanto quanto em décadas passadas, os Institutos de Educação, em relação aos Cursos Normais. O paralelismo, porém, termina aí. Relativamente à clientela, a diferença é marcante: os Institutos de Educação sempre atraíram alunos dos extratos mais altos da pirâmide social, enquanto o CEFAM tem-se caracterizado por atender, predominantemente, alunos das classes mais baixas, muito além da exigência legal de atender a 50,0% de candidatos oriundos de cursos noturnos”²¹¹.

Desse modo, Mirtes salienta que talvez, se o governo do Estado tivesse investido nas Escolas Normais, muitos conflitos poderiam ser evitados. Em relação aos objetivos do CEFAM, Mirtes pondera não conhecer uma avaliação das outras unidades nas demais regiões do Estado, mas observa que em relação aos alunos do CEFAM de Rio Preto, poucos se dirigiam a alfabetização na cidade e região, pois a “maioria foi para o Curso Superior, então não houve o retorno para as escolas públicas, como era a intenção do projeto”. “Os resultados do projeto foram significativos, merecendo uma avaliação globalmente positiva, mas foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito não tendo havido, também, qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos Centros nas redes escolares públicas”²¹².

Percebemos que com o processo de municipalização que ocorreu na década de 1990, muitos alunos egressos dos Centros foram aproveitados na rede municipal, como as quatro colaboradoras que estão atualmente atuando nas Prefeituras Municipais das diferentes cidades nas quais a pesquisa foi realizada. Entretanto, as mesmas foram professoras durante um pouco mais de uma década, e hoje estão ocupando cargos na coordenação, direção e supervisão escolar. Assim, como muitos outros que encontramos no desenrolar da produção de dados. Vale ressaltar, porém, que esta é uma amostra pequena diante de todo o universo de egressos da rede paulista. Em relação aos objetivos propostos aos Centros, cumpre indagar sobre o Estado de São Paulo que pensa e implanta uma política do nível do CEFAM, sabendo que num futuro tão próximo não haveria concurso em nível de rede estadual, passando, sobretudo, a responsabilidade da educação para as Prefeituras locais.

²¹¹ (PETRUCI, 1994, p.14).

²¹² (SAVIANI, 2005, p.21).

Durante os sete primeiros anos de funcionamento dos Centros, o projeto foi avaliado e o apontou como uma adequada alternativa para a formação de professores. Entretanto, essas avaliações apontaram algumas distorções nas características iniciais da proposta, “que estão por merecer uma intervenção da Secretaria Estadual da Educação, que, com certeza, não vai se furtar a fazê-la”²¹³.

No projeto original os professores tinham o direito de 50% sobre o total e horas-aulas de cada componente curricular. “A intenção subjacente era a de fixar os professores nos centros, de modo que ele pudesse compor sua carga horária somente com as aulas do CEFAM e, ao mesmo tempo, trazer para os cursos os melhores e mais atualizados professores”. Com a implantação do Projeto Escola-Padrão no governo Fleury, o cálculo percentual é reduzido aos professores do CEFAM para 13%. Isso aconteceu devido aos professores da Escola-Padrão ao submeterem-se ao Regime de Dedicção Plena e Exclusivamente (RDPE) e a estes foram garantidos 30%. Estando em uma situação de dedicação exclusiva, os professores do CEFAM conseguiram por meio de reivindicações retomarem as condições anteriores, mas houve a perda considerável de horas do HTP. “Essa foi uma perda considerável e a que mais provocou exigência de retorno ao sistema anterior, já que as HTP propiciavam os momentos de realização interdisciplinar, com professores reunidos por um período considerável, efetivando um trabalho coletivo de construção do curso”²¹⁴.

Muitas contradições ocorrem entre a política de gestão e a sua vinculadora, dificultando o conjunto de ações e o desenvolvimento do projeto político-pedagógico. Nesta direção, o fato mais agravante eram as instalações do projeto, que em sua grande maioria não se encontram em prédios específicos. Por outro lado, em todas as avaliações as quais o CEFAM passou, resultou mais em pontos positivos do que negativos, abarcando de certo modo, requisitos necessários para uma nova qualidade de formação de professores. Assim, os resultados negativos observados revelam que “estes podem ser considerados muito mais como indicadores de ajustes necessários do que como demonstrações de ineficiência da proposta”²¹⁵.

De acordo com as estatísticas de 1996, havia no CEFAM cerca, de 18.666 alunos matriculados nos 54 Centros espalhados pelo Estado, apresentando uma taxa de 96,13% de promoção. Apesar de serem dados relevantes e positivos é preciso levar em conta que esta é uma realidade de apenas 15,97% dos alunos que frequentam a habilitação para o magistério. Assim, uma percentagem alta com cerca, de 72,64% é formada na HEM, curso que não possui

²¹³ (SILVEIRA, 1996, p. 243).

²¹⁴ GODOY, A. C. S. Resgatando a formação docente: A história do CEFAM no Estado de São Paulo. RBP AE, v.16, n.2, jul/dez, 2000: p. 240.

²¹⁵ (GODOY, 2000, p. 241).

as mesmas atividades formativas que no CEFAM²¹⁶. “Em 1994, esses centros mantinham 585 classes e 17.672 alunos matriculados. Nesse mesmo ano, 1.945 professores lecionavam nesses cursos”²¹⁷.

Dentre outras questões, Irma acredita que na cidade de Fernandópolis não teve 50% de egressos do CEFAM que estão atuando como docentes. Neste sentido, a formação de professores ocorrida no CEFAM, foi uma formação geral no sentido de específica (professor) e de Ensino Médio. Assim, o aluno que adentrou essa formação, não a faz necessariamente pelo fato de querer ser professor, mas também por saber que teria a etapa básica finalizada, almejando assim, outras áreas de trabalho.

Sobre esse ponto, Mirtes também assinala que muitos alunos não optaram em seguir na carreira docente, mas os que assim fizeram migraram para o Ensino Superior. Mas ela salienta que independente disso, “cada um teve uma formação digna, e estão dando a sua contribuição para a sociedade, talvez de uma forma diferenciada, com mais competência diante daquilo que estão fazendo, com mais responsabilidade ética, que, aliás, era um dos principais temas abordados no CEFAM”.

Elaine argumenta que a Educação Infantil não foi trabalhada no CEFAM, pois à época, esse tipo de educação se resumia a pré-escola. Segundo ela, há uma demanda muito grande de professores especialistas neste tipo de educação no município atualmente. Por conta do contexto, a educação inclusiva também não foi abordada, destaca Elaine, estando no auge das discussões educacionais na atualidade. Mas o modelo do Projeto, segundo ela, é sem dúvida melhor do que modelos de formação de professores, tanto dos cursos diurnos quanto dos noturnos.

Com todas essas nuances, o modelo de formação de professores do CEFAM é considerado exemplar até hoje por aqueles que o conheceram proximamente. Como constata Elaine, era uma formação de teoria-prática fundamental. “Se a gente quiser realmente um país que valorize a educação, um país que faça alguma coisa pela educação temos que apostar neste modelo de formação, que seja em nível Superior, mas com incentivo de bolsa de estudo e período integral”. Ela acredita que o sucesso do CEFAM foi uma série de fatores: alunos diferenciados, os melhores professores da cidade que foram selecionados, período integral, bolsa de estudo, o estágio que era realmente supervisionado e que era feito durante o ano todo, enriquecimento curricular, disciplinas do Ensino Médio e as específicas do Magistério. Estes pontos foram enfatizados e identificam ações que foram consideradas avanços para a

²¹⁶ (GODOY, 2000).

²¹⁷ (SILVEIRA, 1996, p. 247).

qualidade da formação docente, entre outros: articulação entre as disciplinas, início da habilitação a partir da primeira série, trabalho coletivo no planejamento e na execução do currículo, recuperação ou criação de escolas de aplicação e remodelação dos estágios²¹⁸.

Para Elaine, “era perceptível nas leituras e no discurso dos professores a visão de uma educação não apenas como reprodutora da sociedade dividida em classes, como “aparelho ideológico do Estado”, mas também como espaço possível de transformação dentro do contexto social mais amplo”. Para Elaine este conjunto de fatores que levaram o CEFAM ao sucesso e que fez toda a diferença na formação. “É claro que hoje, de repente, algumas coisas poderiam ser revistas, mas penso que mesmo o modelo da década de 1980 e 1990 do CEFAM, conseguiu atingir realmente as expectativas de formação”. Maria Aparecida ressalta a integridade do corpo docente e afirma que o professor hoje, que foi formado no CEFAM é “um profissional competente, ético, que vai atrás e além”.

Renata cursou Letras em paralelo ao CEFAM e depois fez a complementação com o curso de Pedagogia por conta da obrigatoriedade em nível superior. Ela salienta que a formação no CEFAM deu subsídios mais que suficientes para a sua prática em sala de aula. Deste modo, ela observa sua formação em relação colegas de profissão e enfatiza que as características propostas ao CEFAM poderiam ser repensadas para os cursos de formação dos professores dos anos iniciais, pois o professor que está sendo formado hoje está saindo “mal preparado, mal trabalhado” nestes cursos. O que ela ambiciona em relação à formação é que “poderiam utilizar os mesmos princípios e finalidades para implantar no curso superior, porque é muito triste o término do CEFAM”.

Irma salienta que a política de formação que foi apresentada no CEFAM era diferenciada. Ela é enfática ao relatar que o modelo de formação que foi pensado para o CEFAM poderia hoje ser implantado em Cursos Superiores nas faculdades, com uma atualização de currículo por conta das mudanças, mas que fosse um curso com as características do CEFAM. “Porque este curso foi extinto e não foi colocado nada no lugar”, diz ela. Outra proposta apresentada era a possibilidade de que os Centros em alguns Estados oferecessem “cursos de formação de professores de 3º grau. Trata-se de uma política que deve ser discutida junto às faculdades de educação, para que não haja ambivalência de funções. Ambivalência esta que já vem ocorrendo relativamente aos cursos de pedagogia e não tem sido benéfica a nenhum dos cursos”²¹⁹. Outra proposta apontada seria a criação de um Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério em cada universidade, angariado como

²¹⁸ (TANURI, 2000).

²¹⁹ (CAVALCANTE, 1994, p. 112).

um “complexo escolar” que funcionasse como escolas de aplicação junto às faculdades de educação²²⁰.

Os Centros com todos os seus entraves “trazem em si o germe da superação, pelas oportunidades que oferecem, conquistadas e reconquistadas a cada passo pelos educadores, de busca de alternativa na difícil tarefa de formação de professores de Ensino Médio”²²¹. “Aliás, o Projeto CEFAM foi recebido principalmente com esperança e mesmo que não tenha sido fruto de uma discussão ampla, mesmo que não tenha nascido a partir das bases, grande parte dos educadores insiste em que ele deve ser visto como uma experiência e não como um programa pré-concebido. O próprio fato de estar sendo implementado gradualmente, parece confirmar esse caráter experimental”²²². Para a autora suas constatações se apoiam em: “na substância, não é possível conceber a proposta dos CEFAMs como uma proposta possuidora de um conteúdo com limites já pré-definidos. No que concerne à formação de professores-educadores, não dispomos de verdades definidas e consolidadas. Esse caráter experimental engaja esta proposta educacional na temporalidade: é preciso mantê-la flexível o suficiente para retomadas, reajustes e reorientação que o processo vier a exigir no seu fluir”²²³.

Sobre a formação de professores “o CEFAM foi um dos cursos de formação que, dentro de um percurso histórico, mais correspondeu às demandas em formação docente na Educação Infantil e Anos Iniciais, por isso se manteve por quase vinte anos como Projeto da Pasta, do Estado de São Paulo”. Ao pensar a formação do CEFAM dentro de um contexto histórico, como em “um espelho sinaliza o tempo, reflete e mostra as marcas, além de pontuar que as demandas surgem e se esvaziam, porém há modelos que ainda são passíveis de serem refletidos, discutidos, refutados e, em alguns aspectos, aproveitados”²²⁴.

A seguir, teceremos uma breve narrativa sobre os cursos de formação de professores em nível superior que, com o advento da obrigatoriedade imposta pela legislação, estão sofrendo alguns impactos em suas estruturas curriculares, e, sobretudo, nas diversas instâncias formadoras. O CEFAM funcionou, por algum tempo em paralelo com a formação nos cursos Normal Superior e Pedagogia.

3.2.3) Sobre os cursos superiores de formação de professores

²²⁰ (CAVALCANTE, 1994).

²²¹ MITRULIS, E. Política Estadual de Formação de Professores no 2º grau. CEFAM: notas para estudo de um projeto em construção. São Paulo, 1991, Mimeo. In: CAVALCANTE, 1994, p. 112.

²²² (PETRUCI, 1994, p.21).

²²³ (SEVERINO, 1989, p. 3) In: (PETRUCI, 1994, p.21).

²²⁴ (SOUZA, 2014, p. 66).

Com o término dos cursos de formação de professores em nível médio mediante a Lei 9.394/96, tal formação, em âmbito nacional, passou a ser ofertada em nível superior, por meio de cursos de Licenciatura como o Normal Superior²²⁵ criado conforme legislação, e o curso de Pedagogia²²⁶, regulamentado em 1939.

Em relação às instituições formadoras, a mesma Lei determinou a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) com os “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal superior, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; programa de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”²²⁷.

Nestes termos, tais institutos, em função de seus trabalhos formativos, vêm dividir o espaço de formação até então desenvolvidas nas faculdades, universidades, centros de educação e instituições de Ensino Superior²²⁸. Assim, alguns questionamentos foram feitos em relação à criação dessa nova instância formativa: “a) o que significa formar o professor em nível universitário?; b) a rigor, precisaríamos de ISE no Brasil para *universitarizar* a formação do nosso professorado?; c) a que interesses os ISE servem ou podem vir a servir no Brasil?; d) como é possível transformar os ISE em projeto minimamente viável de formação de professores neste País?”²²⁹.

A implantação desses institutos no país angaria um novo modelo de formação no cenário educacional, provavelmente inspirados em uma orientação francesa oriunda dos Institutos Universitários de Formação de Mestres (IUFM) que serviram de referência no

²²⁵ “Projetos de formação do magistério em nível superior, no Brasil, antecedem os anos de 1920. Em São Paulo, em 1890, Caetano de Campos, diretor da Escola Normal da Capital, defendeu a criação de um novo Curso Normal superior, modelo para a organização do sistema de ensino e de laboratórios para a formação de professores. A ideia concretizou-se na Lei nº 88, de 1892, prevendo um curso superior anexo à Escola Normal, o que não funcionou”. (EVANGELISTA, O. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, pp. 247-259, jul./dez.2001: p. 249).

²²⁶ Para maiores informações sobre a trajetória do curso de Pedagogia, desde seu reconhecimento datado em 1939, até a sua constituição e atual posição, consultar: SILVA, C. S. B. Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade. 2ª ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2003; VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. História da Profissão Docente no Brasil: Representações em Disputa. São Paulo: Cortez, 2009; SAVIANI, D. A Pedagogia no Brasil: história e teoria. 2ª ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2012; GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out - dez 2010 e LIBÂNEO, J.C. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2010.

²²⁷ (BRASIL, 1996, TÍTULO VI, Art. 63º).

²²⁸ AGUIAR, M. A. Institutos Superiores de Educação na nova LDB. In. BRZEZINSKI, I. (Org.) LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1992.

²²⁹ SILVA, W. C. A Criação dos Institutos Superiores de Educação no Brasil: alternativa superior para a formação de professores? Texto submetido ao GT de Formação de Professores para apresentação na 22ª Reunião Anual da ANPED, 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu-MG: p.1.

país²³⁰. A criação desta instituição trouxe movimentos contrários organizados durante o I Seminário Nacional sobre Formação dos Profissionais da Educação²³¹ pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e pelo Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras²³². Desse modo, “o retorno à concepção tecnicista do educador – com ênfase nos aspectos pragmatistas da formação – está na proposta atual dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior que pretende substituir o atual curso de Pedagogia”²³³, curso este que visa a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais da Educação Fundamental. Deste modo, a opção por um novo modelo de formação “atende aos princípios da flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, negando toda a trajetória do movimento dos educadores em sua luta pela melhoria das condições de sua formação profissional”²³⁴.

Nessa direção, outro ímpeto que poderia acontecer era de que os ISE, considerados de nível superior, fossem tidos como de segunda categoria se comparados às universidades e demais instituições superiores existentes que já tinham como referência determinado padrão universitário. Deste modo, era preciso cautela com a criação dos Institutos Superiores de Educação. Por outro lado, a administração do MEC à época, estava desacreditada da universidade, uma vez que ela havia “dado muito pouca contribuição ao desenvolvimento dos sistemas estaduais e municipais de ensino, sobretudo no que toca ao Ensino Fundamental e, especificamente, na questão da formação de professores, considerando que, nesse aspecto”²³⁵,

²³⁰ TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, 2000.

²³¹ “As experiências que tendem a colocar a formação de professores a nível superior – mas não universitário – seja a nível pós-médio (ou Licenciaturas breves nas universidades) ou na linha dos atuais Institutos Superiores de Educação, tendem ao fracasso. O afastamento dessas iniciativas dos centros produtores de conhecimento, das ciências, da pesquisa, coloca os estudantes afastados do contato com a universalidade dos conhecimentos científicos, humanísticos, das artes, da cultura que hoje as universidades, bem ou mal, propiciam”. (Cf. Documento “Construindo uma Política Nacional Global de Formação dos Profissionais da Educação”, ANFOPE, outubro 1997). In: FREITAS, H. C. L. A Formação dos Profissionais da Educação Básica em Nível Superior: Desafios para as Universidades e Faculdades/Centros de Educação, In: BICUDO, M. A. V. & SILVA Jr. C. (Orgs.). Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua. São Paulo: Editora UNESP, v.2, 1999: p.106.

²³² Posteriormente este Fórum também manifestou sua preocupação com a “formação mais rápida e a prescendência da pesquisa” no processo de formação, configurando assim “o aligeiramento da formação profissional”, escancarando ainda mais as portas para a instalação de novos estabelecimentos isolados de ensino que se somarão àqueles já notoriamente criticados tanto por suas condições materiais como pela titulação e regime de trabalho de seus profissionais”. (Cf. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Subsídios para análise do PNE/MEC, 1998). In: FREITAS, 1999, p: 106-107.

²³³ (FREITAS, 1999, p. 107).

²³⁴ (idem).

²³⁵ SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2001: p.219.

os professores universitários ficam durante anos discutindo e não encaminham alternativas à solução das questões práticas²³⁶.

Os grupos de pesquisa são movimentos interioranos das universidades que “vêm modificando o perfil institucional tanto na estrutura como na forma de funcionamento do processo de produção de conhecimentos”²³⁷. Essa tendência questiona se não seria o momento de pensar em “grupos de ensino” que, semelhantes aos anteriores, “reuniriam os professores com experiência e interesse em determinada modalidade de ensino” independente de Departamentos, Institutos ou Universidade a qual o grupo fosse criado. Desta forma, os grupos proporiam e desenvolveriam “projetos de ensino que viessem responder aos problemas formativos próprios de cada uma dessas modalidades”.

Seguindo esses aspectos, os ISE podem vir a ser o espaço apropriado para a finalidade de tais discussões relatadas anteriormente. “Mas para isso eles não podem ser concebidos como um mecanismo paralelo à universidade e como uma alternativa que teria vindo resolver um problema para cuja solução a universidade se revelara incapaz”²³⁸. Ao avesso desta hipótese, “tais institutos deverão ser criados, senão no interior das próprias universidades, como organismos a elas fortemente articulados de modo a se beneficiar dos quadros qualificados que se encontram disponíveis em seu interior”.

Em debate no Conselho Nacional de Educação (CNE), estava a Minuta que previa que os ISE deveriam ter corpo docente próprio, de no mínimo um terço de seus professores com mestrado e a mesma fração de docentes admitidos em regime de tempo integral, sendo que a metade do corpo docente deveria comprovar experiência na educação básica. Estas exigências são inferiores se comparadas àquelas previstas para o credenciamento de universidades. Deste modo, é provável que tais medidas exerçam “um efeito inibidor na corrida para a implantação dos Institutos Superiores em Estados e municípios”²³⁹.

Adriana foi coordenadora dos cursos Normal Superior e Pedagogia no Instituto Superior de Educação Ceres (ISECERES), da FACERES, na cidade de São José do Rio Preto, convidou a professora Mirtes, que foi sua professora de Matemática no CEFAM, a compor o corpo docente dessa instituição. Ao elaborar a organização curricular do Normal Superior, Adriana explicou que a estrutura pensada para esses cursos era a de que o aluno fizesse o aproveitamento de conteúdo, e sáisse com três habilitações: Normal Superior, Ensino Infantil e Fundamental e ainda com a parte de gestão escolar, advindo com a habilitação do curso de

²³⁶ (SAVIANI, 2001).

²³⁷ O parágrafo todo se refere a (SAVIANI, 2001, p.221).

²³⁸ O parágrafo todo se refere a (SAVIANI, 2001, p.221).

²³⁹ (FREITAS, 1999, p. 107).

Pedagogia. Assim, sua proposta era a de que o aluno ao cursar o Normal Superior Infantil no prazo de quatro anos, fazendo mais um semestre, teria a outra habilitação para atuar no Ensino Fundamental, para isso teria que fazer o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) novamente. Assim, ele teria as três habilitações no prazo de cinco anos. O curso de Pedagogia da FACERES era voltado mais para a questão da gestão escolar e de outros espaços, como relata Adriana, a gestão de ONG que é do setor empresarial e que tem como enfoque preparar um profissional que possa gerir as questões de relacionamento e aprendizagem em diversos espaços. Assim era o perfil do egresso da Pedagogia que Adriana coordenou nessa instituição formadora. Ao tecer considerações sobre a formação, ela pontuou que as Licenciaturas, de um modo geral estavam se esvaziando.

Contudo, tal constatação pode estar relacionada, segundo Adriana, a um fenômeno cultural. Ela ainda enfatiza que uma provável saída sobre a questão seria incentivar as pessoas a cursarem Licenciaturas, não com bolsas, como está sendo feito, mas com a valorização do trabalhador docente, valorização no status social do professor, de respeito com a categoria.

Ao ponderar sobre a valorização docente, Dora argumenta que o professor tem que se capacitar, pois no Estado de São Paulo há muitas oportunidades de formação continuada. Ela relaciona tal questão mediante a crença de que a categoria docente “precisa trabalhar a questão da carreira em si, da valorização do professor, porque realmente a valorização do professor está péssima”. Dora relata que a valorização deve estar atrelada a competência docente, pois “o caminho é trabalhar a competência profissional e buscar a valorização, a valorização você busca na rua também, não é só dentro da escola. Aqui, você produz e, na rua, você cobra e se mostra, não é? É o que eu sinto: se você trabalhar bem, você pode cobrar em outros setores e eles têm que valorizar o que você faz dentro das escolas, eu acho que é por aí...” Dora ainda enfatiza que se sente valorizada, mas não financeiramente, porque tal competência se deve ao fato de se haver mais consciência ao eleger os políticos que, consequentemente, criem novas políticas para a valorização da carreira docente.

Em relação a organização curricular, Adriana argumentou que ao sair da coordenação da FACERES os cursos acabaram se fundindo na Pedagogia, porque ao baixar o nível de exigência, os alunos procuravam uma formação mais aligeirada e distanciada do tempo previsto em sua estrutura curricular. Desse modo, os alunos buscam, segundo Adriana, o curso de Pedagogia, pois ao término dos quatro anos, o egresso tem as três distintas habilitações. A colaboradora salientou que a proposta curricular dos cursos foi pensada em atenção àquela organizada no CEFAM, e por isso muitos alunos optavam por fazer FACERES à Unesp. Segundo ela, porque a Unesp mantinha um curso voltado mais para a

parte acadêmica, e a FACERES era voltado mais para as práticas em sala de aula. Essa prática era viável, segundo ela, pois os estágios desenvolvidos na FACERES eram diferenciados, havia uma coordenadora específica para o curso com essa responsabilidade.

Adriana observou que as Universidades que já possuíam o curso de Pedagogia não queriam que o Normal Superior continuasse com a formação de professores. Ela afirmou que a Universidade não queria “perder o pedaço do bolo”, porque com o advento do Normal Superior, a Pedagogia perderia a sua demanda, correndo o risco de ficar somente com a Gestão Escolar. Neste sentido, ela sinalizou que a formação de professores ficava restrita ao Curso Normal Superior, que neste caso não habilitaria para a gestão, e, em contra partida a Pedagogia não habilitaria mais para a sala de aula. Desse modo, a colaboradora afirmou que a formação de professores é um ponto complicado a ser discutido, pois com a obrigatoriedade do nível superior, “as Universidades não queriam perder seus espaços e assim, houve movimentos em prol da continuidade dos cursos de Pedagogia, que em sua maioria eram responsabilidades dessas instituições formadoras. [...], não dá para pensar a formação de professores como está proposta atualmente nos cursos de Pedagogia”.

Assim, Adriana relatou que ao sair a orientação da Secretaria Municipal de Educação para o processo de atribuição de salas, ela analisa e avalia o histórico do professor antes de atribuir aula, pois dependendo da época em que ele foi formado, a Pedagogia não dava habilitação para a Educação Infantil. Nesse caso, por exemplo, os alunos egressos do CEFAM não têm habilitação para esta modalidade educativa. Esse procedimento é mais um trabalho atribuído para o gestor da escola.

Adriana salientou que é do grupo favorável ao Curso Normal Superior, porque os especialistas que pensam a formação de professores percebem que é difícil um curso oferecer uma formação eficiente e de qualidade, se essa formação possuir várias habilitações. Outra questão apontada por ela foi que os ISE ficassem com as Licenciaturas, responsáveis pela formação de professores e as faculdades com os cursos de bacharelado. Assim, esses espaços formativos seriam vinculados a um Centro Universitário ou a uma Universidade de forma que em um mesmo espaço físico, acomodasse ambas as formações. Sendo que cada departamento deveria ter suas bibliotecas específicas.

A questão do Normal Superior foi uma perda irreparável, segundo Adriana. Para ela, foi um lobby a questão das Universidades que não queriam perder a Pedagogia. “Na verdade, eles ganharam a queda de braço em detrimento da qualidade de formação, porque não dá para achar que dá para ser um bom professor de Educação Infantil, Fundamental e Gestor ao mesmo tempo, só com a formação que tem, não fazendo nem o estágio que é importantíssimo

para a formação do aluno”. Outra consequência desta questão apontada por Adriana, é que na atualidade os professores que não recebem uma formação adequada, ao entrar em contato com a sala de aula, a responsabilidade da formação continuada passa a ser obrigatoriamente trabalho do coordenador pedagógico, durante as reuniões de HTPC.

Nesse sentido, “A atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores. Esse processo tem sido denominado de Educação Continuada”²⁴⁰. A construção de uma nova base obtida ao pensar e no intervir na escola tem no papel do coordenador “um agente fundamental para garantir que os momentos de encontro na escola sejam proveitosos”²⁴¹.

As colaboradoras que foram as coordenadoras pedagógicas do CEFAM foram unânimes em concordar que os Centros fossem transformados no novo curso proposto pela legislação, no Normal Superior, e que este seria oferecido nesses institutos. Tal afirmação é oriunda das últimas reuniões do CEFAM que tiveram, quando já sabiam de seu término. Diante dessa constatação, Irma, Maria Aparecida e Dora consideraram que esta instituição formadora não foi implantada na região. Neste sentido, Irma salienta que houve uma iniciativa em implantar o Normal Superior na FEF, mas ela observou que não houve demanda, pelo fato que esta formação não era voltada para a gestão escolar. Maria Aparecida, que foi coordenadora do curso de Pedagogia na FEF, salientou que esta formação já era oferecida na Fundação, anteriormente a sua chegada.

Por outro lado, Simone, nossa colaboradora que foi formada no Normal Superior, na FEF no ano de 2005, mesmo ano em que o CEFAM foi extinto, relatou que este curso foi oferecido na modalidade à distância, com duração de dois anos e meio e era destinado aos professores que foram formados nos distintos cursos de Magistério. Ela afirma que esta formação foi a complementação do CEFAM e só fez este curso por conta da obrigatoriedade de formação superior: “Os tradicionais cursos normais de nível médio foram admitidos como formação mínima (art. 62) e por um período transitório, até o final da década da educação (ano de 2007) (Título IX, art. 87, parágrafo 4)”²⁴².

Com vistas a garantir número suficiente de profissionais com formação em nível superior, conforme indicado pela lei 9.394/1996, foi lançado o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, que, dentre outros aspectos, pretendeu garantir: “18. [...] por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos

²⁴⁰ CHRISTOV L. H. S. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: (Vários organizadores). O Coordenador pedagógico e a educação continuada. Edições Loyola, São Paulo, 2007: p.9.

²⁴¹ (Ibidem, p.12).

²⁴² (TANURI, 2000, p. 61).

professores de educação infantil e de Ensino Fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de Licenciatura plena em instituições qualificadas”²⁴³.

Em relação ao Normal Superior ser oferecido à distância, Simone relatou que as aulas eram gravadas e disponibilizadas em formatos de vídeos, que eram assistidos em um armário com rodinhas, onde ficava a televisão. Segundo ela, havia professores *online* para tirar as dúvidas dos alunos e o material do curso era apostilado. O polo ficava na cidade de Araras e era oferecido pelo FHO/UNIARARAS. A colaboradora argumentou que a grade curricular do curso era muito extensa e, por isso, as aulas eram realizadas de segunda a sábado, sendo que de segunda à sexta no período noturno, e, sábado, o dia todo, ou em meio período de aula, dependendo do sábado. Ela afirmou que pelas características próprias de formação, o curso considerava a carga horária que os professores tinham em suas salas de aula como estágio. Simone salientou ainda que o curso de Pedagogia habilitava para a gestão, mas que o Normal Superior não lhe ofertou este direito, e por isso, estava no momento da entrevista cursando a pós-graduação em Gestão Escolar.

Ao cursar o Normal Superior durante dois anos e meio, podemos observar no quadro curricular²⁴⁴ que Simone cumpriu trinta e oito disciplinas, cursadas entre os anos de 2003 e 2004, sendo essas, divididas por Âmbitos: Competências da Educação Básica, Competências Profissionais e Competências Pessoais e Sócio-Culturais. Essas Competências eram subdivididas em Áreas (Educação Básica, Gestão Educacional, Gestão Pedagógica, Práticas de Ensino de Língua Portuguesa, Práticas de Ensino de Matemática, Práticas de Ensino de Ciências da Natureza, Práticas de Ensino de Ciências Humanas, Práticas de Ensino de Arte, Práticas de Ensino de Educação Física, e por último, Gestão do Desenvolvimento Pessoal). Dentro de cada Área eram oferecidas as disciplinas, assim foi cursado por Simone durante o primeiro ano do curso dezoito disciplinas e no segundo, um total de vinte, perfazendo ao término de sua formação uma carga horária de 2.400 horas. No último semestre de 2005, Simone realizou o TCC.

As necessidades emergenciais no campo da formação docente têm levado os órgãos educacionais à aprovação de medidas que atendam às redes de ensino. Tais demandas correm o risco de que as facilidades para a oferta da formação docente possam ser substituídas por

²⁴³ (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, p. 101, 2001). In: MARQUES, W.C. Narrativas sobre a prática de ensino de Matemática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Unesp/Rio Claro. 2013.

²⁴⁴ Histórico Escolar de Simone, conforme anexo 7.9.

políticas concretas de valorização profissional, no sentido de melhores condições trabalhistas e salariais para a carreira docente, além de evitar que a área seja atrativa para os novos professores. Para tanto, “É preciso evitar que medidas emergenciais, que visam atender necessidades específicas e localizadas das redes de ensino transformem-se em políticas permanentes de formação profissional que aprofundem a desvalorização e a desqualificação dos quadros do magistério”²⁴⁵.

Dessa forma, a formação de professores em cursos superiores é um desafio a ser solucionado pelas esferas públicas. Segundo os dados do MEC, na década de 1990 havia no Brasil cerca de 1,38 milhão de professores, dos quais 779 mil não tinham curso superior, 124 mil não concluíram o 2º grau e 63,7 mil não concluíram o 1º grau. Outros dados²⁴⁶ revelam situações ainda mais graves e este cenário não será revertido se não houver o investimento público necessário. “É necessário reafirmar, mais uma vez, que sem o investimento maciço de recursos nessa área, não é possível implantar uma política de valorização do magistério”²⁴⁷.

Percebemos os avanços em relação à formação de professores atualmente: “Em 2012, havia mais de 2 milhões de professores atuando na educação básica no Brasil. Dentre vários aspectos levantados no Censo Escolar, destaca-se o nível de formação do docente. A Tabela 27 mostra a evolução da proporção de professores por grau de formação, em que se observa a expressiva melhoria do número de docentes com formação superior. Os Gráficos 23 a 26 mostram que o nível de formação melhora quanto mais elevada é a etapa de atuação do professor na educação básica. Complementando essa informação, a Tabela 28 traz um dado muito interessante a partir do cruzamento do Censo da Educação Básica com o Censo da Educação Superior. A partir da informação do número do CPF, foi possível identificar que mais de 400 mil profissionais que atuam no magistério da educação básica também são alunos da educação superior, mostrando que está em curso um processo de melhoria da qualificação dos professores em exercício na educação básica. Dos profissionais que atuam no magistério da educação básica e também são alunos da educação superior, observa-se que

²⁴⁵ (FREITAS, 1999, p.108).

²⁴⁶ Conforme dados do próprio MEC, “mostram que dos aproximadamente 650 mil professores que têm formação superior, 81.133 têm Licenciatura incompleta, 546.452 têm Licenciatura completa e 22.899 têm outra graduação, completa. E dos 612.316 professores com educação média, 23.793 a têm incompleta, 552.122 completa e 36.401 com outra formação, completa. Ou seja, um grande número de docentes, formados em cursos de nível médio ou superior, não tem a formação específica para o magistério, seja por não haverem completado sua formação, seja porque são oriundos de outras áreas de formação”. In (FREITAS, 1999, p. 108) – Dados: MEC/SEF, 1996 - Documento Introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília, versão agosto/1996.

²⁴⁷ (FREITAS, 1999, p.108).

aproximadamente 48% estão matriculados no curso de Pedagogia e 10% no curso de Letras”²⁴⁸.

Com isso, observamos os esforços do Plano Nacional de Educação (PNE), em garantir que a qualidade do ensino só poderá acontecer se houver a valorização dos profissionais da educação. Assim, essa valorização pretende ser obtida por meio de uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) acredita que a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação em nível superior de seus docentes. Nesse contexto, alguns programas foram criados, como o caso do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Ele foi implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES). Seu “objetivo principal é garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício”²⁴⁹.

Diante desse quadro, na compreensão de Maria Aparecida ainda é necessário e urgente repensar a formação de professores. Ela enfatizou que há intenções boas no campo das políticas públicas na formação de professores. Segundo esta colaboradora, “o discurso é muito bonito, porque você ouve e fica encantada, mas quando tudo isso vem para ser colocado na prática, ainda temos problemas”. Nesta perspectiva de implantação de políticas públicas para o campo educacional observa-se que “as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem ruptura”²⁵⁰.

Desse modo, a Lei continuou admitindo a formação em nível secundário, “o que faz supor, dada a realidade existente, que tais cursos deverão subsistir ainda por muito tempo, embora fique estipulado nas disposições transitórias um prazo de apenas dez anos para essa formação”²⁵¹. No Estado de São Paulo em esfera estadual, o último curso de formação docente em caráter de nível médio foi o CEFAM, este extinto no ano de 2005. Durante as viagens de constituição dos dados em 2013, foi encontrado um curso de habilitação para o

²⁴⁸Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_e_ducacao_basica_2012.pdf. As tabelas mencionadas neste parágrafo estão no anexo 7.10.

²⁴⁹Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_e_ducacao_basica_2012.pdf.

²⁵⁰ SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n.40, 2009: p.148.

²⁵¹ (TANURI, 2000, p.85).

magistério de escala municipal na cidade de Américo de Campos, curso este que foi criado no ano de 1966, no qual Dora, colaboradora desta pesquisa foi formada.

As colaboradas, Dora, Maria Aparecida e Irma são as professoras que trabalharam por muito tempo no CEFAM. Elas sinalizaram que essa formação seria transferida aos ISE com o Curso Normal Superior. Dora ressaltou que o Estado tinha as condições e possibilidades de garantir uma formação de professores de qualidade, com todo o aparato que apresentou ao propor e desenvolver o CEFAM.

Maria Aparecida relatou que a proposta apresentada pelo pessoal da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) era a de que parte das características do CEFAM passaria para o Normal Superior. Porém, afirmou que não sabe como ficou essa questão da formação de professores, pois saiu da rede estadual e foi para a particular. Irma e Maria Aparecida argumentaram que na região de Fernandópolis não ocorreu esse tipo de formação. A fala de ambas foi que os professores teriam uma formação diferenciada nestes Institutos, embora desconheçam a implantação dos ISE e do curso em outras regiões.

Com a obrigatoriedade da formação de professores em nível superior, Elaine, outra colaboradora egressa do CEFAM, buscou a formação no curso de Pedagogia por conta da obrigatoriedade de nível superior. Segundo ela, ao cursar Pedagogia já havia estudado muitas disciplinas no CEFAM com base teórica mais profunda. Durante doze anos ela atuou como docente na rede pública municipal da cidade de Jales e atualmente é supervisora de ensino e atua na formação continuada de professores. Elaine teceu considerações sobre os egressos dos cursos de Pedagogia e, segundo ela, não há uma formação sólida para a prática desse professor em sala de aula. Para ela, um dos problemas assinalados hoje na formação docente está, sobretudo, na realização e desenvolvimento dos estágios.

Assim, Elaine afirmou que muitos alunos dos cursos noturnos não conseguem ter o contato real com a complexidade da prática docente. Ela observou que ao receber alunos do curso de Pedagogia para a realização do estágio, esses não mantinham contato com a escola, e muitos ainda tiravam alguns dias do serviço para a realização do mesmo. Elaine faz um paralelo entre a formação obtida no CEFAM, na década de 1990, com a formação das séries iniciais na atualidade. Em seguida, comparou a carga horária noturna do curso de formação de professores, com os alunos em sua maioria trabalhadores, e afirmou que eles não conseguem cumprir a carga horária dos estágios.

Nessa direção, Maria Aparecida enfatiza que os cursos noturnos oferecidos nos cursos de Pedagogia não dão suporte para os alunos entrarem em contato com suas práticas escolares, pois para o aluno que trabalha o dia todo fica inviável a realização do estágio, que é

uma questão central. Para ela, o estágio no CEFAM funcionava devido a disponibilidade que o aluno tinha em ficar o período integral na escola, por conta da bolsa de estudos. Ela ponderou que o aluno, ao passar o dia todo na escola estagiando ou estudando durante as horas de enriquecimento curricular, adquiriu conhecimentos tácitos que podem contribuir para um trabalho mais presente e mais efetivo.

A crítica oriunda ao curso de Pedagogia, segundo os colaboradores desta pesquisa, está no sentido de esta propiciar uma formação ampla/global, ou seja, cabe a este curso a exigência de formação para a educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e, também para a gestão escolar. Assim, nossos colaboradores acreditam que a formação para a gestão, poderia ser realizada pelos cursos de pós-graduação, uma vez que para almejar tal formação, o professor precisa ter experiência no quadro do magistério. Atualmente os gestores escolares devem ser pessoas experientes frente às novas complexidades da globalização.

É perceptível o crescimento cada vez mais acentuado sobre o sistema escolar em seus diversos setores mediante as várias modalidades de prática educativa na sociedade contemporânea²⁵². E isto reflete em uma variedade de profissionais no processo educacional: docentes, agentes ocupados com o planejamento, gestão e administração dos sistemas escolares e escolas, supervisão e assistência pedagógico-didática aos sistemas e às escolas, os profissionais que atuam em atividades *paraescolares*, extra-escolares e em atividades teórico-científicas (pesquisa, elaboração). Com essa multiplicidade de tarefas educativas e especializadas, considera-se a variedade de níveis de atuação profissional do pedagogo. Assim, esses modos de atuação ainda que sejam compatíveis à prática pedagógica, não o são da mesma natureza, “embora se unifiquem em torno das questões do ensino, são diferenciados, o que justifica a necessidade de formação de profissionais da educação *não diretamente docentes*”.

Neste emaranhado, os cursos de Pedagogia sofreram outro impacto com o Decreto nº 3.276/99²⁵³, fixando aos Cursos Normais Superiores como responsáveis absolutos pela formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Houve um movimento da comunidade acadêmica posicionando-se contra tais medidas. Assim, Instituições, Associações e Entidades Científicas foram mobilizadas e, com isso, conseguiram reverter o cenário de exclusividade da formação de professores aos Cursos

²⁵² O parágrafo todo se refere a: LIBÂNEO, J.C. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2010: p. 61.

²⁵³ Decreto nº 3.276/99, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

Normais Superiores²⁵⁴. Também o Decreto nº 3.554/00²⁵⁵ promulgou que “§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores.” (NR)”. Com isso a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais, responsabilidade apenas até então dos Cursos Normais Superiores, foi alterada de *exclusivamente* para *preferencialmente*.

O parecer CES 970/99 e o decreto presidencial nº 3.276/99 “ao expropriarem a função de magistério do curso de pedagogia, criam uma dicotomia entre ensino e pedagogia, caminhando, então, na contramão dos mais recentes avanços a respeito da pedagogia enquanto ciência da prática”²⁵⁶. Este retrocesso se constituía em uma perda considerável, sobretudo, com o fortalecimento dos intercâmbios internacionais, “têm-se favorecidas as condições acadêmicas para o desenvolvimento das pesquisas a respeito do estatuto teórico da pedagogia, à luz do qual poderão ser resolvidas, com mais facilidade, as questões prático-institucionais”. Nesta perspectiva, o passo inicial para solucionar a questão da identidade do curso de pedagogia está na superação do período dos decretos. Caso contrário, provavelmente “as novas gerações dos profissionais da educação não tenham que enfrentar a questão da identidade do curso de pedagogia, não porque ela tenha sido resolvida, mas porque o próprio curso poderá se encontrar em extinção”. Desse modo, caberão questionamentos sobre as “condições de sobrevivência do próprio campo do conhecimento pedagógico”.

Nessa direção, Maria Aparecida ponderou que o currículo do curso de Pedagogia precisa ser revisto e, de certo modo, os especialistas da educação repensar os erros que impedem de serem alterados. Irma argumentou que o investimento do Governo no setor das políticas públicas para a formação de professores e para o setor educacional em geral, está melhorando, segundo ela, a preocupação está sendo maior, justamente pelas mudanças de época, de concepção e de demanda escolar. Ela acredita que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) está investindo bastante na formação de professores. Para ela, o que precisa melhorar na atualidade é a formação acadêmica dos professores nas faculdades e órgãos de responsabilidade, porque eles não estão seguindo a trajetória de mudanças na sociedade, mudança de época e de concepção de ensino e aprendizagem. Ela ainda ressaltou

²⁵⁴ Projeto pedagógico do curso de pedagogia da Unesp/Araraquara.

²⁵⁵ Decreto nº 3.554/00, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

²⁵⁶ O parágrafo todo se refere a: SILVA, C. S. B. Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade. 2ª ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2003, p.90.

que as instituições formadoras estão na linha tradicional, e necessitam acompanhar e atualizarem os currículos mediante globalização apresentada.

Maria Aparecida trabalhou na HEM, CEFAM e no curso de Pedagogia. Ela relatou a diferença na formação desses cursos e complementou que os alunos do CEFAM que tinha nos cursos de Pedagogia eram mais participativos que os outros, estimulavam a aula com mais argumentações. Segundo ela, este fato era reflexo da formação que eles obtiveram por terem tido uma vivência maior em sala de aula, por conta da proposta curricular do CEFAM. Neste sentido, salientou que é “nítida a diferença entre a formação do Magistério com a de um Curso Superior. O professor do CEFAM, que fez a complementação em Pedagogia, é mais completo do que o professor formado no curso de Pedagogia”. Assim, o que era oferecido em nível de Magistério e aperfeiçoado em Pedagogia, garante segundo ela, uma tranquilidade maior para o professor atuar em sala de aula, a segurança no sentido de entender todo o processo, o que é à base dos Ensinos Infantil e Fundamental, enfim, as experiências são maiores.

A última década da educação no Brasil veio permeada por um paradoxo. “A sociedade foi se tornando cada vez mais ‘pedagógica’, enquanto a quantidade e qualidade profissional dos pedagogos foram diminuindo. O movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores preocupou-se mais com o ‘curso’ e menos com as bases teóricas da Pedagogia”²⁵⁷. Assim, os pedagogos que participaram dessa reformulação cederam ao discurso *sociologizante*, ora *psicologizante*, ou sua participação paulatinamente suficiente no movimento culminou para que seu discurso teórico fosse quase silenciado. Atualmente, as Faculdades de Educação estão cheias de psicólogos, filósofos e sociólogos da educação e esvaziadas de pedagogos, mesmo porque esses não se reconhecem como tal. “Juntando esses ingredientes, acentuou-se a tendência que vinha se delineando desde os anos 20 com o movimento escolanovista de empobrecimento dos estudos específicos de teoria pedagógica”.

Este breve desfecho teve como finalidade apresentar as nuances, os conflitos e a dicotomia que permeiam os cursos de formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais da Educação Fundamental, em nível superior, e, conseqüentemente, a realidade nas quais estas formações são ofertadas. Considerando esta realidade, levamos em conta alguns pareceres de nossos colaboradores, de leituras e legislação que se fizeram posteriores a formação de professores na política educacional, CEFAM. Apesar do fragmento aqui apresentado, convidamos os leitores a tecerem compreensões nos meandros dessa narrativa

²⁵⁷ O parágrafo todo se refere a (LIBÂNEO, 2010, p.64).

em relação às disparidades apresentadas nesses cursos mediante a complexidade do sistema escolar.

4. ALGUMAS COMPREENSÕES FINAIS

*Ao concluirmos mais uma etapa de estudos que a vida acadêmica nos oferece,
iniciamos uma nova busca.*

Mas, afinal, o que está terminando neste momento? Apenas uma dissertação que faz parte das obrigações de um mestrando durante os dois anos de convivência em determinada comunidade? Será? De qualquer forma, ficam os conhecimentos, as aprendizagens, os questionamentos, as incertezas e as (in)compreensões que, naturalmente, passam pela cabeça de uma estudante de um curso de pós-graduação em Educação Matemática. Acreditamos que, além da escrita investigativa, este texto elucida as nossas concepções (iniciais) filosóficas e político-sociais agregadas de formas diversas: disciplinas obrigatórias, congressos, reuniões discentes e do grupo, atividades inerentes ao Programa, encontros e desencontros vivenciados no decorrer do processo investigativo e, sobretudo, na *retroalimentação* de leituras e referenciais que nos ajudaram a discorrer sobre o tema em questão – formação de professores. Desse modo, iniciamos as atividades de professora pesquisadora que poderá propiciar a formação de outros novos professores e pesquisadores.

Em meio a longas viagens com horizontes conhecidos, porém destinos incertos, buscamos a constituição de fontes narrativas, e conseqüentemente escritas. Com um gravador em mãos e com certa apreensão em torno do objeto de estudo, mantivemos o desejo de realizar um trabalho que, de certa forma, colabore com as discussões atuais no campo da (história da) formação de professores e traga contribuições a um grupo que busca “em trajetória” compreensões e discussões sobre um método – História Oral. Ficam os conhecimentos (iniciais) agregados aos conhecimentos construídos no decorrer dessa caminhada e a certeza de que ainda temos muito a aprender sobre as diversas áreas do conhecimento e suas imbricações com a Educação Matemática.

De certa forma, este trabalho não optou por uma escrita linear de modo a constituir narrativas históricas em sua completude sobre determinado tema, pois sabemos que elas serão sempre lacunares; mesmo que busquemos o preenchimento dos espaços vazios, muitos outros espaços são abertos no movimento da pesquisa. Ao tecer uma trama argumentativa envolvendo muitos personagens enveredados em nossas narrativas, a história acontece em meio a cinco décadas e, por isso, é evidente que muitas lacunas são inerentes a ela. As escolhas foram feitas em relação ao objeto de estudo e eventuais (muitas outras) escolhas poderiam ter sido feitas. De todo modo, ficam as compreensões e aspectos que foram

evidenciados pelos dados empíricos que uma pesquisa qualitativa nos proporciona. Assim, há pontos que são destacados e elencados sobre o presente trabalho e ainda outros que merecem a continuidade de trabalhos outros e aprofundamento das discussões.

Esta investigação teve como objetivo analisar os cursos de formação de professores dados na esfera do magistério na região de São José do Rio Preto - SP. Entre os cursos encontrados na região, o CEFAM foi a política que se sobressaiu de acordo com os dados produzidos por meio das narrativas constituídas na investigação. A política de implantação dos Centros no Estado de São Paulo se deu no período de 1988 a 2005 e, gradativamente, foi implantada naquela região com início na cidade de São José do Rio Preto.

O ensejo pelo tema da pesquisa se deu por gostar da tendência História da Educação Matemática, fato almejado durante nossos processos de pesquisa anteriores ao mestrado, pela participação e discussão durante as reuniões no GHOM, e, sobretudo, pelos trabalhos do Projeto Mapeamento desse grupo. Diante desse cenário, a escolha do tema investigado me pareceu oportuna, uma vez que o CEFAM foi palco de discussões e comentários feitos pelos professores e gestores da escola estadual onde cursei o primeiro e o segundo grau. Dentro dessa vivência enquanto aluna do sistema estadual, não entendia sobre as nuances da formação de professores e ao menos sua imbricação na complexidade escolar.

Minha irmã se formou na última turma na cidade de Fernandópolis e, assim, pude conhecer, de certa forma, mais proximamente essa formação. Diante disso, tentamos manter certo distanciamento do objeto, mas às vezes as tentativas pareciam inúteis. Ao estudar e aprofundar a leitura, diagnosticamos a relevância da prática na formação de professores, bem como investigamos as possibilidades e limites da política educacional – CEFAM. Nessa direção, apresentamos aqui algumas compreensões em meio às irregularidades e complexidades do objeto de estudo, tanto as características positivas como as negativas inerentes ao campo da formação docente e da política pública analisada. Tais apontamentos trazem outros e novos questionamentos que, porventura, podem ser considerados continuidades para investigações posteriores.

A leitura de textos, trabalhos e legislação realizada durante a investigação nos revela a dificuldade em romper com as discontinuidades nesse campo, pois as políticas públicas voltadas para a formação docente mostram-se de forma urgente e emergente ao serem implantadas para sanar problemas da sociedade brasileira relativos à escolarização. O estudo histórico e os dados qualitativos desta pesquisa revelam que a educação, ao longo das décadas, foi pensada e concretizada de maneira a não provocar rupturas no sistema educacional, ou seja, na medida em que novas legislações são decretadas, elas não são

cumpridas como pensadas nas propostas e, conseqüentemente, são inviáveis ao serem implantadas nas escolas ou nos cursos de formação de professores. Por exemplo, como observamos no caso da LDB/61, que ficou em tramitação durante treze anos e, quando foi aprovada, já havia novos conceitos a serem idealizados. Assim, mediante tal constatação, a História nos revela que a educação é alvo de partidos políticos, lideranças, diferenças filosóficas e que, de certa forma, é impulsionada pela mão de obra em favor do desenvolvimento econômico do país. Nesse sentido, a formação de professores é rarefeita no que tange aos desígnios da política neoliberal, de redução da responsabilidade do Estado diante dos problemas educacionais.

Por outro lado, os Centros implantados no Estado de São Paulo tinham como finalidade inovações nos campos educativos e pedagógicos. De acordo com os nossos estudos, havia uma preocupação com a valorização dos conhecimentos escolares e estes, entrelaçados com uma formação geral, crítica. A articulação dos conhecimentos teóricos e práticos sucedeu em práticas formativas, propiciando aos alunos uma educação ancorada para a ampliação da visão de mundo e da realidade do complexo sistema escolar. Essa pluralidade de ações, resultante de um ensino com alta relevância social e cívica, ofereceu preparo aos estudantes para o trabalho docente, além de propiciar certa formação política. Em virtude dessa formação, os alunos tiveram, entre outros eventos, participações em movimento de greve em prol dos docentes, o que propiciou, no caso da cidade de São José do Rio Preto, a intervenção do Estado por meio de perseguições a professores e coordenação que não tinham a intenção de manter o *status quo* da estrutura do sistema. Com isso, permitiu que, de certa forma, outros atores da sociedade civil assumissem espaços na política sustentada pelo governo na troca desses professores. Porém, o Estado manteve o seu controle administrativo e de governança no sentido de “abafar” ou reduzir o aspecto de formação crítica, não se rebelando contra ele.

As limitações e os objetivos (ao considerarmos a formação geral e não a específica da Matemática) desta investigação não permitiram um aprofundamento das Propostas Curriculares para o ensino de Matemática no CEFAM. Assim, a partir do exposto neste trabalho, pensamos ser válida a continuidade de pesquisas na direção do tema, e, sobretudo, sobre as práticas específicas dos professores de Matemática em tal formação. Nesse sentido, consideramos que este trabalho contribui com as discussões sobre o ensino de Matemática e, sobretudo, para a Educação Matemática.

Hoje, com as leituras em torno da formação dos professores e políticas públicas realizadas, percebemos que a política CEFAM na região de São José do Rio Preto foi implantada havendo distorções ou subversões mínimas na implantação da proposta inicial

angariada pela Secretaria Estadual de Educação. As nuances apresentadas nessa formação, por exemplo, foram em relação à questão dos prédios específicos para alocação do Centro e multiplicidade de responsabilidades advindas ao coordenador pedagógico. Tal política, por mais que tenha sido discutida durante anos, foi implantada às pressas e, com isso, não houve tempo hábil de construção e/ou alocação estrutural para a realização da proposta apresentada. Na mesma direção, o Projeto de certa forma se ausentou da responsabilidade do diretor de escola e, assim, a responsabilidade recaiu sobre o coordenador pedagógico.

Na política do CEFAM, o Estado cooperou com as bolsas de estudos aos alunos e professores para que tivessem condições diferenciadas, com condições salariais e formativas satisfatórias. Justamente pelas diferenças salariais da mesma categoria em comparação às outras instituições, sabemos que, obviamente, muitos embates e tentativas de supressão foram acalorados, mas, no geral, a política educacional foi resistente, permanecendo na rede por algum tempo. O coordenador pedagógico tinha o papel de muitas responsabilidades e vale ressaltar que a escolha desse profissional foi válida pelo compromisso que mantiveram com a escola pública e com a implantação e desenvolvimento da proposta e ideologia de uma formação diferenciada na rede pública.

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

Assim, em meio a resoluções e decretos, a política de formação dos CEFAM afunilou-se até a sua extinção. Vale ressaltar que, de acordo com nossos colaboradores, essa extinção se deu por conta da obrigatoriedade de nível superior e não por esgotamento da política. Sobre isso, paira-nos uma dúvida: se a LDB não fosse promulgada, quanto tempo ainda essa política permaneceria ativa? Resta-nos divagar sobre a participação de quatro governadores que foram (re)eleitos e advindos de dois partidos políticos que revezaram e, de certa forma, contribuíram para que tal formação permanecesse na rede estadual por quase vinte anos. Observamos que, na troca de partidos políticos, iniciou-se o processo de finalização do projeto em meio às novas legislações e transformação do projeto em unidade escolar. A nova fase do CEFAM foi

caracterizada por mudanças significativas se comparadas ao aspecto inicial da proposta e, assim, extinta na mesma partitura política no Estado.

A formação de professores na atualidade está sendo oferecida, em sua maioria, nos cursos de Pedagogia em diferentes instâncias formadoras. Pelo que observamos em nosso estudo, podemos advertir que se busca um modelo ou uma identidade para a formação. Aliado a essas nuances, não podemos deixar de lado os outros aspectos que se entrelaçam, e nesse emaranhado a acentuada diferença regional em um país de grande extensão territorial como o nosso e um contingente significativo de professores (cerca de quase dois milhões e meio). Desse modo, presenciamos que, na última década, os investimentos no setor educacional vêm crescendo, na medida em que novos programas e políticas educacionais de âmbito federal estão sendo criados com o intuito de qualificação na formação de professores, erradicação do analfabetismo e valorização docente. Em meio a tal questão, há ainda muito mais a ser feito aos professores e suas respectivas salas de aulas, para que, consecutivamente, seja propiciada ao aluno uma formação diferente do que está sendo apresentado nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

Assim, as disparidades na formação de professores é um aspecto a ser pensado, considerando que se discute muito o papel teórico do pedagogo, porém em embates menos proporcionais aos voltados para a sua futura prática em sala de aula, sendo isso, um dos aspectos negativos apresentados nos modelos de formação de professores na atualidade.

O que nos resta dizer? Ah, sobre a pesquisa historiográfica... Mas o que ela proporciona ao crescimento do pesquisador? Primeiramente, indagamos: o que é História? Para que ela serve? Durante um bom tempo, ficamos digerindo tais indagações... A História (como um todo) é o passado? É o modo com o qual nos aproximamos do passado? Mas o que é o passado? Ele existe? Ele é uma construção do presente no presente? Ou será que é o próprio presente? “[...] *o passado é uma criação do presente, ou de outro modo, o passado é o que dele se diz no presente. O passado é uma composição à qual, no presente, eu procuro atribuir significados para o presente*”¹. [...] e por isso os acontecimentos não passam de velhos conhecidos na educação [...].

Sem mais (mas muito mais) para o momento, reiteramos os nossos protestos de estima e apreço a todos os profissionais da educação e, sobretudo, aos nossos colaboradores que fizeram parte desta pesquisa e da formação do CEFAM por acreditarem que, quando há

¹ Parte da epígrafe – Capítulo 01.

vontade e ideologia em romper com as amarras impostas, a formação de professores é possível de ser proporcionada [...].

Sobre as imbricações do método e da análise narrativa

O método nesta pesquisa se mostrou potencial no sentido de ressaltar a qualidade das informações que propiciou ao presente estudo e ao desenvolvimento de pesquisas inerentes a ele no âmbito do GHOM. Trata-se de narrativas sobre temas relativos aos interesses deste trabalho e, também, referentes a outros que fugiram ao seu escopo e que, por isso, possuem uma qualidade singular e espontânea no sentido de que outros temas não foram estimulados. Assim, as narrativas carregam outros valores tanto para pesquisas, como para os profissionais da educação e órgãos responsáveis pela elaboração, no sentido de discussão e implantação de propostas de políticas públicas. A esse fato, acrescenta-se a ideia de que estamos produzindo fontes historiográficas que podem ser utilizadas em outros trabalhos com perspectivas diferentes.

Os assuntos evidenciados que contribuíram para o enriquecimento do trabalho nos propiciaram novos horizontes, novos conhecimentos e novas compreensões, rompendo com as barreiras no entendimento e organização das séries iniciais. Assim, o método da História Oral nos proporcionou momentos de trocas valiosas nas idas e vindas junto aos colaboradores, na medida em que dúvidas e novos questionamentos iam surgindo durante a análise. Por falar nesse processo, a possibilidade de voltar a campo propiciou novos encadeamentos para a pesquisa, ao passo que o critério de rede nos foi útil para compormos e desenharmos o objeto de estudo. Por outro lado e em especial nesta pesquisa, a limitação do método (ou da pesquisadora) esteve na transformação da fonte oral em escrita. Assim, entendemos que esse procedimento pôde ser repensado no decorrer da pesquisa, quando houve a possibilidade da pesquisadora voltar a campo. Assim, esse movimento permitiu um menor estranhamento do procedimento abordado e proporcionou o rompimento com as marcas até então refletidas durante a textualização.

Para arquitetar a nossa narrativa histórica com a finalidade de compreender o nosso objeto de estudo, algumas tentativas em vão foram almejadas. A dificuldade foi inerente ao colocar em diálogo as fontes escritas, orais e ainda as percepções da pesquisadora durante o processo. Afinal, coube em determinados momentos algumas indagações: quando determinada fonte, seja ela, escrita ou oral, deve falar? Ou melhor, qual o lugar da oralidade

na escrita narrativa? Quando determinada fonte deve se ausentar para que a outra se narre? Como estabelecer um diálogo entre os diferentes dados?

Essas foram algumas questões que surgiram ao tentar compor uma trama histórica sobre o objeto de estudo. Assim, em um primeiro momento da escrita narrativa, acreditamos que o texto estava voltado de forma demasiada para a literatura escrita sobre o tema, embora ainda no momento não houvesse diálogo com a legislação. Como resultado desse primeiro impasse, percebemos que o texto estava descritivo e repleto de citações que se distanciavam de nossa compreensão analítica. Nesse momento, percebemos a necessidade de alterar o estilo textual quanto às referências utilizadas, passando a citá-las com o apoio de notas de rodapé na narrativa histórica. Esse estilo textual foi uma opção dentre outras, apenas uma (outra) possibilidade encontrada frente às tentativas apresentadas. Afinal, cabe a cada pesquisador encontrar uma opção de escrita, que lhe seja favorável para o momento ou para o seu estilo.

Durante o decorrer da análise, outras propostas de escrita narrativa foram surgindo e assim elas foram revistas e repensadas enriquecendo a pesquisa e, sobretudo, o nosso entendimento sobre o produto do trabalho. Então, traçamos posteriormente uma trama oriunda dos dados narrativos, estes contados pelos nossos colaboradores. Desse modo, a narrativa “não deve ser entendida como um resumo, mas como uma ressignificação de histórias ouvidas, lidas, observadas, vividas durante a pesquisa”². Ao compor tal cenário com os dados narrativos, houve a necessidade de nos remetermos a trabalhos, pesquisas e legislações (ou seja, os documentos escritos também pesquisados) a fim de narrar uma (possível) história da formação de professores na região pesquisada.

A escrita da narrativa histórica ora apresentada neste trabalho permitiu-nos uma aproximação com as experiências vividas nas situações particulares dos CEFAM, o que, contudo, não nos seria permitido em ocasiões em que personagens não fizessem parte desse emaranhado... Assim, acreditamos que as fontes orais não devem disputar o mesmo terreno que a fonte escrita e nem sequer é esse o seu papel. Em particular, tentamos preencher as “objetividades escritas” com as subjetividades que jamais seriam escritas se não fosse o método – a História Oral.

² (CURY, SOUZA e SILVA, 2014, p.918).

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

AGUIAR, M. A. **Institutos Superiores de Educação na nova LDB**. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1992.

ALBUQUERQUE JR, D. M. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru, SP: Edusc, 2007.

BARALDI, I. M. Ensaio de macramé: História Oral e Educação Matemática. In: GARNICA, A. V. M. (org.). **Mosaico, Mapa, Memória**: ensaios na interface História Oral-Educação Matemática. Bauru/SP: Canal 6, 2006, v.1. CD ROM

BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores**. (Apresentação – Congressos estaduais paulistas sobre a formação de educadores: trajetória e perspectivas). São Paulo: UNESP, 2004.

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

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemologia de La investigación biográfico-narrativa em educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Volume 4, n.1, 2002. Disponível < <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contentsbolivar.html> > Acessado em 02 de Novembro de 2012, p. 40-65.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**: Enfoque y metodología. Madri, Espanha: Editorial La Muralla S.A., 2001.

BOTH, B. C. **Sobre a formação de professores de Matemática em Cuiabá-MT (1960-1980)**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 3.554/00, de 7 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 3.276/99, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**. Brasília: 1996.

BRASIL. **Projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério-CEFAM**. Brasília, SEPS/SDE/COES, 1983.

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

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CHRISTOV L. H. S. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: (Vários organizadores). **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. Edições Loyola, São Paulo, 2007.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

CURY, F. G.; SOUZA L. A.; SILVA, H. Narrativas: um olhar sobre o exercício historiográfico na Educação Matemática. **BOLEMA** (Rio Claro), v. 28, n. 49, p. 910-925, 2014.

CURY, F. G. **Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado do Tocantins**. Rio Claro, 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2011.

DELGADO, L. A. N. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: autêntica, 2010.

DURLI, Z.; SCHNEIDER, M. P. **O Ensino Fundamental é de nove anos: E agora?** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. p. 9945-9955, 2009.

EVANGELISTA, O. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, pp. 247-259, jul./dez.2001.

FARIA, E. V. **O Programa PEC/Formação Universitária**: Paradigma para qualificação docente na Idade Mídia. Marília. 2005. 225f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília (SP), 2005.

FERNANDES, D. N. **Sobre a formação de professores de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2011.

FREITAS, H. C. L. A Formação dos Profissionais da Educação Básica em Nível Superior: Desafios para as Universidades e Faculdades/Centros de Educação, In: BICUDO, M. A. V. & SILVA Jr. C. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e contínua. São Paulo: Editora UNESP, v.2, 1999.

GARNICA, A. V. M. Cartografias Contemporâneas: Mapear a Formação de Professores de Matemática. In GARNICA, A. V. M. (org.). **Cartografias Contemporâneas**: Mapeando a Formação de Professores de Matemática no Brasil. P. 39-66. Curitiba-PR: Appris, 2014.

GARNICA, A. V. M. Estacas em Paisagens Móveis: um ensaio a partir da narrativa de três professores de Matemática. In TEIXEIRA, I. A. de C.; PAULA, M. J. de; GOMES, M. L. M.; AUAREK, W. A. (ORG). **Viver e Contar**: experiências e práticas de professores de Matemática – Ed. Livraria da Física. São Paulo. Coleção Contexto da Ciência. p.331-347. 2012.

GARNICA. Presentificando Ausências: a formação e a atuação dos professores de Matemática. In: CUNHA, A.M. de O. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GARNICA, A. V. M. Analisando imagens: um ensaio sobre a criação de fontes narrativas para compreender os Grupos Escolares. **BOLEMA**, Rio Claro, SP. v. 23, n.35, p. 75-100, 2010.

GARNICA, A. V. M. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista Seropédica**, v. 32, n.2, Julho/Dezembro, p.29-40, 2010.

GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M. de C. ARAÚJO, J. de L. (Org). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte, Autêntica, p. 79-100. 2006.

GARNICA, A. V. M. **Um tema, dois ensaios: método, História oral, concepções, Educação Matemática**. Bauru, 2005. 205f. Tese (Livre-Docência) – Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, 2005.

GARNICA, A. V. M. **A Tessitura da trama**: Memória, História, Oralidade, Pesquisa Qualitativa e Educação Matemática num estudo de interfaces. Projeto de Pesquisa – CNPq, 2002.

GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, H. Entre a Amnésia e a Vontade de nada Esquecer: notas sobre regimes de historicidade e história oral. **BOLEMA** (Rio Claro), v. 25, n. 41, p. 213-250, 2011.

GARNICA, A. V. M.; SILVA, H.; FERNANDES, D. N. História Oral: pensando uma metodologia para a Educação Matemática. **Anais do V Congresso Internacional de Ensino da Matemática (V CIEM)**. ULBRA, 2010.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: GUIMARÃES, A. A. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

GASPAR, M. A. D. **CEFAM**: Lócus de Formação para o Aluno e o Professor. 2004. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br>>. Acesso em: 25 de setembro de 2014.

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

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out – dez. 2010.

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

GODOY, A. C. S. **Resgatando a formação docente**: A história do CEFAM no Estado de São Paulo. RBPAE, v.16, n.2, jul/dez, 2000.

HILSDORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: leituras, São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1996: p.12.

MACENA, M. M. M. **Sobre a formação e prática de professores de Matemática**: estudo a partir de relatos de professores, década de 1960, João Pessoa (PB). Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2013.

MARQUES, W.C. **Narrativas sobre a prática de ensino de Matemática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Unesp/Rio Claro. 2013.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo: Um exame da década de 1960**. Rio Claro, 2012. 374f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2012.

MELLO, A. R. C. **A Política Educacional de Jovens e Adultos e o Processo de Implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso (2008-2011)**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), 2013.

MORAIS, M. B. **Peças de uma história**: formação de professores de Matemática na região de Mossoró (RN). Dissertação de Mestrado em Educação Matemática - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2012.

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

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. & PLACCO, V. M. N. S. (orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PAZETO, A. E. Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.163-166, fev./jun. 2000.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

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

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

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

SANTOS, P. S. M. B. **Questões Polêmicas de Política e Legislação Educacional**. Curitiba, PR: CRV, 2012: p.28.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 119, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre o processo de atendimento à demanda de alunos do Curso Normal das escolas estaduais, em 2004.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 163, de 23 de outubro de 2002**. Estabelece normas para o atendimento à demanda do Ensino Médio e do Curso Normal, para o ano de 2003, nas escolas da rede estadual e dá providências correlatas.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 2, de 12 de janeiro de 2001**. Regulamenta os incisos do artigo 1º do Decreto nº 44.449/99.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 3, de 15 de janeiro de 2001**. Classifica função de serviço público de Diretor de Escola/Secretário de Escola, para efeito de atribuição de gratificação mensal *pro labore*.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução 99, de 8-12-2000**. Dispõe sobre o processo de atendimento de demanda no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução 105, de 22/12/2000**. Dispõe sobre o processo de atribuição de classe e aulas ao docente do Quadro do Magistério.

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

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 11, de 23 de janeiro de 1998**. Estabelece normas para a reorganização curricular do Curso Normal, em nível médio, da rede estadual de ensino e dá providências.

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

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular de Matemática para o CEFAM e Habilitação Específica para o Magistério**. São Paulo: SE/CENP, 1990.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 29, de 27 de janeiro de 1989**. Regulamenta dispositivos do Decreto 29.501, de 5 de janeiro de 1989 e dá outras providências.

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

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 15, de 28 de Janeiro de 1988**. Dispõe sobre a implantação da deliberação CEE 30-87.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 279, de 28 de dezembro de 1988**. Dispõe sobre autorização para instalação e funcionamento dos CEFAMs. São Paulo, 1988.

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

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Matemática; 2º grau**. São Paulo, SE/CENP, 1986. Publicação amparada pela Lei n. 5.988, de 14 de dezembro de 1973.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Geometria Experimental**. Projeto de novos materiais para o ensino de Matemática e desenvolvimento de novas metodologias aplicáveis ao processo ensino-aprendizagem do 1º grau. Convênio MEC/DEF/SE. Livro do aluno, 1979.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2ª ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n.40, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: autores associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, D. **História da formação docente no Brasil**: três momentos decisivos. Revista do centro de Educação. v. 30, n. 2. Santa Maria: UFSM, 2005.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2ª ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, H. **Centro de Educação Matemática (CEM)**: fragmentos de identidade. Rio Claro, 2006. 480f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2007.

SILVA, W. C. **A Criação dos Institutos Superiores de Educação no Brasil**: alternativa superior para a formação de professores? Texto submetido ao GT de Formação de Professores para apresentação na 22ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu-MG de 26 a 30 de setembro de 1999.

SILVEIRA, G. T. Centros Específicos de Formação para o Magistério – Os CEFAM’S em São Paulo. In: MENEZES, L. C. (org.) **Professores**: formação e profissão. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: NUPES, 1996.

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

SOUZA, L. A. Um Grupo Escolar, um olhar sobre a formação de professores. In: **Cartografias Contemporâneas**: mapeando a formação de professores de Matemática no Brasil. Curitiba: Appris, 2014.

SOUZA, L. A. **Trilhas na construção de versões históricas sobre um Grupo Escolar**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2011.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. In: Revista Brasileira de Educação, n.14, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5ª Ed., Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOILLIER, J. S. **A Formação do professor (de Matemática) em terras paranaenses inundadas**. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2013.

VÁRIOS AUTORES. **Vivendo a Matemática**. (Coleção de paradidáticos). Editora Scipione LTDA, 1989.

VÁRIOS AUTORES. **A Descoberta da Matemática**. (Coleção de paradidáticos). Editora Ática AS, 1987.

VIANNA, C. R. Sem título. In GARNICA, A. V. M. (org.). **Cartografias Contemporâneas: Mapeando a Formação de Professores de Matemática no Brasil**. P. 67-85. Curitiba-PR: Appris, 2014.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da Profissão Docente no Brasil: Representações em Disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

6. APÊNDICES

6.1) CARTAS DE CESSÃO

CARTA DE CESSÃO

Eu, **SATIKO ARAMAGUI**, portadora do RG 4.197.251-X, declaro para os devidos fins ceder a Marinéia dos Santos Silva, RG 33.578.560-8, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 21/05/2013, com duração de duas horas e vinte e dois minutos e, também, os direitos sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a Marinéia dos Santos Silva e ao Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM) vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,

Jales - SP, 17 de 09 de 2014.



Satiko Aramagui

CARTA DE CESSÃO

Eu, **ELAINE CRISTINA MAGRI DA SILVA**, portadora do RG 25.567.528-8, declaro para os devidos fins ceder a Marinéia dos Santos Silva, RG 33.578.560-8, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 21/05/2013, com duração de uma hora e dezenove minutos e, também, os direitos sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a Marinéia dos Santos Silva e ao Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM) vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,

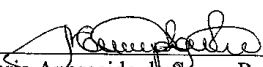
Jales - SP, 21 de 07 de 2014.


Elaine Cristina Magri da Silva

CARTA DE CESSÃO

Eu, **MARIA APARECIDA DE SOUZA RODERO**, portadora do RG 8.915.945-7, declaro para os devidos fins ceder a Marinéia dos Santos Silva, RG 33.578.560-8, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 23/05/2013, com duração de cinquenta e nove minutos e, também, os direitos sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a Marinéia dos Santos Silva e ao Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM) vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,

Fernandópolis - SP, 09 de 09 de 2014.



Maria Aparecida de Souza Roder

CARTA DE CESSÃO

Eu, **IRMA APARECIDA MILANI GUARNIERI**, portadora do RG 7919956, declaro para os devidos fins ceder a Marinéia dos Santos Silva, RG 33.578.560-8, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 23/05/2013, com duração de uma hora e sete minutos e, também, os direitos sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a Marinéia dos Santos Silva e ao Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM) vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,

Fernandópolis - SP, 06__ de _agosto_____ de 2014.



Irma Aparecida Milani Guarnieri

CARTA DE CESSÃO

Eu, **AYRTON LUÍS ARNONI**, portador do RG 4.773.292-1, declaro para os devidos fins ceder a Marinéia dos Santos Silva, RG 33.578.560-8, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 27/05/2013, com duração de uma hora e dezessete minutos e, também, os direitos sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a Marinéia dos Santos Silva e ao Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM) vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,

Jales - SP, 17 de 6 de 2014.



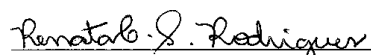
Ayrton Luís Arnoni

CARTA DE CESSÃO

Eu, **RENATA CIDRÃO DOS SANTOS RODRIGUES**, portadora do RG 32.415.742-3, declaro para os devidos fins ceder a Marinéia dos Santos Silva, RG 33.578.560-8, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 03/06/2013, com duração de uma hora e cinquenta e um minutos e, também, os direitos sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a Marinéia dos Santos Silva e ao Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM) vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,

Fernandópolis - SP, 08 de 07 de 2014.


Renata Cidrão dos Santos Rodrigues

CARTA DE CESSÃO

Eu, **SIMONE CALDEIRA DA SILVA**, portadora do RG 26.672.092-4, declaro para os devidos fins ceder a Marinéia dos Santos Silva, RG 33.578.560-8, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 03/06/2013, com duração de uma hora e cinquenta e um minutos e, também, os direitos sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a Marinéia dos Santos Silva e ao Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM) vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,

Fernandópolis - SP, 10 de 09 de 2014.



Simone Caldeira da Silva

CARTA DE CESSÃO

Eu, **EDNÉIA OTÁVIA DE SOUZA COSTA**, portadora do RG 15.624.326-X, declaro para os devidos fins ceder a Marinéia dos Santos Silva, RG 33.578.560-8, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 10/12/2013, com duração de duas horas e dez minutos e, também, os direitos sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a Marinéia dos Santos Silva e ao Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM) vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,

Catanduva - SP, 22 de 08 de 2014.


Ednéia Otávia de Souza Costa

CARTA DE CESSÃO

Eu, ADRIANA CRISTINA PINHEIRO FÉLIX, portadora do RG 20.353.688-5, declaro para os devidos fins ceder a Marinéia dos Santos Silva, RG 33.578.560-8, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 10/12/2013, com duração de uma hora e quarenta e cinco minutos e, também, os direitos sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a Marinéia dos Santos Silva e ao Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM) vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,

São José do Rio Preto - SP, 16 de agosto de 2014.



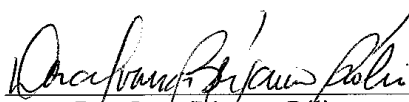
Adriana Cristina Pinheiro Félix

CARTA DE CESSÃO

Eu, **DORA IVANA BÉRGAMO RÁLIO**, portadora do RG 16394655, declaro para os devidos fins ceder a Marinéia dos Santos Silva, RG 33.578.560-8, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 12/12/2013, com duração de duas horas e, também, os direitos sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a Marinéia dos Santos Silva e ao Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM) vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,

Votuporanga - SP, 07 de agosto de 2014.



Dora Ivana Bergamo Rálio

CARTA DE CESSÃO

Eu, **MIRTES ABDELNUR**, portadora do RG 4.833.721-3, declaro para os devidos fins ceder a Marinéia dos Santos Silva, RG 33.578.560-8, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 04/10/2014, com duração de duas horas e quarenta e cinco minutos e, também, os direitos sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a Marinéia dos Santos Silva e ao Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM) vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,

São José do Rio Preto - SP, 06 de novembro de 2014.



Mirtes Abdelnur

6.2) ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

1. APRESENTAÇÃO DO ENTREVISTADO.

- Nome; cidade(s) em que nasceu e cresceu; data de nascimento; Estado civil; profissão dos pais;
- Educação familiar; cotidiano da infância; religião;
- Escola e rotina escolar (atual Ensino Fundamental) – onde, quando e nome da escola.

2. FALE SOBRE A HABILITAÇÃO DOCENTE: Formação em nível de 2º grau (atual Ensino Médio).

- Onde, quando e como foi; motivos pela escolha do curso;
- Professores marcantes e suas aulas (Matemática); sistemas de ensino; dificuldades e facilidades do curso;
- Fatos marcantes; acontecimentos políticos; mudanças; leituras importantes; características da habilitação.

3. CURSOS OFERECIDOS À ÉPOCA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.

- Condições e políticas públicas para a habilitação docente;
- Influência política na implantação e extinção de políticas públicas à época.

4. FORMAÇÃO EM NÍVEL DE 3º GRAU (Atual Ensino Superior).

- Onde, quando e como foi; motivos pela escolha do curso; expectativas;
- Características da disciplina de Matemática oferecida no curso;
- Diferenças entre a formação em nível de 2º grau e o atual Ensino Superior;
- Cursos de Pós-Graduação (local; data e Instituição); perspectivas.

5. CARREIRA DOCENTE.

- Início: Concursos públicos; vivências e experiências enquanto aluno (a); fatores que contribuíram para sua prática em sala de aula;
- Facilidades e dificuldades no trabalho docente;
- Diferencial entre sua formação e a de seus colegas de trabalho;
- O significado de sua formação para a prática cotidiana docente atualmente;
- Vivências em relação ao ensino e aprendizagem da disciplina de Matemática;
- Cargo atual: Desafios e experiências docentes.

6. EXPECTATIVAS FUTURAS.

- Formação de professores;
- Objetivos em relação à educação;
- Projetos pessoais.

6.3) CARTA DE APRESENTAÇÃO



Rio Claro, 11 de abril de 2013.

Senhor(a) Dirigente Regional

Venho, pelo presente, apresentar o tema do projeto de Mestrado: SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS NA REGIÃO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO/SP: CERCANIAS DAS DÉCADAS DE 1980 E 1990. Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela aluna Marinéia dos Santos Silva do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Unesp/Rio Claro, sob orientação da Prof. Dra. Heloisa da Silva. O principal objetivo deste projeto é constituir uma narrativa histórica sobre a formação de professores que ensinam Matemática nas séries iniciais na região de São José do Rio Preto/SP, formação dada nos cursos em nível de 2º grau, nas cercanias das décadas de 1980 e 1990. Vale ressaltar que esta pesquisa será realizada em colaboração com o projeto Mapeamento do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM)³, em desenvolvimento, cujo objetivo é elaborar um mapeamento (histórico) sobre a formação e atuação dos professores de Matemática no Brasil.

Assim sendo, **nossa intenção é solicitar acesso ao arquivo desta Diretoria de Ensino em busca da composição de fontes para a referida pesquisa.** As entrevistas terão como finalidade a produção de dados para a dissertação de mestrado, bem como a partir destas, tecer considerações acerca da formação de professores na referida região naquele período. Vale ressaltar ainda que, esta pesquisa será desenvolvida na região de São José do Rio Preto, nas cidades/sedes que englobam as microrregiões que são: Catanduva, Fernandópolis, Jales, São José do Rio Preto e Votuporanga.

Sendo só para o momento, agradecemos a atenção dada.

Atenciosamente,

Marinéia dos Santos Silva

Profª. Dra. Heloisa da Silva

³ Para maiores informações consultar: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/> O Grupo é coordenado pelo prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica - Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru (SP) e Programas de Pós-graduação em Educação Para a Ciência (UNESP-Bauru) e Educação Matemática (UNESP-Rio Claro).

6.4) ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA MIRTES

1. APRESENTAÇÃO DO ENTREVISTADO.

- Nome; cidade(s) em que nasceu e cresceu; data de nascimento; Estado civil; profissão dos pais;
- Educação familiar; cotidiano da infância; religião;
- Escola e rotina escolar (atual Ensino Fundamental) – onde, quando e nome da escola.

2. Você teve formação docente em nível de 2º grau (atual Ensino Médio)? (Se teve) Comente.

- Onde, quando e como foi; motivos pela escolha do curso;
- Professores marcantes e suas aulas (Matemática); sistemas de ensino; dificuldades e facilidades do curso;
- Fatos marcantes; acontecimentos políticos; mudanças; leituras importantes; características da habilitação.

3. FORMAÇÃO EM NÍVEL DE 3º GRAU (Atual Ensino Superior).

- Onde, quando e como foi; motivos pela escolha do curso; expectativas;
- Características da disciplina de Matemática oferecida no curso;
- Diferencial entre sua formação e a de seus colegas de trabalho;
- Cursos de Pós-Graduação (local; data e Instituição); perspectivas.

4. CARREIRA DOCENTE.

- Concursos públicos: vivências e experiências; fatores que contribuíram para sua prática em sala de aula; facilidades e dificuldades no trabalho docente; Vivências em relação ao ensino e aprendizagem da disciplina de Matemática;
- CEFAM:
 1. Entrada, atuação e avaliação sobre o CEFAM;
 2. Momento político da criação e implantação do CEFAM;
 3. Formação continuada no CEFAM: HTPC, leituras, reuniões, formação política, etc.
 4. Ensino de Matemática: materiais utilizados, construtivismo, abordagens;
 5. Pós-CEFAM;

5. EXPECTATIVAS FUTURAS.

7. ANEXOS

7.1) TABELA - CONTRASTE ENTRE DOS TIPOS DE ANÁLISIS DE DATOS NARRATIVOS

	Análisis paradigmático	Análisis narrativo
Modos de análisis	Tipologías, categorías, normalmente establecidas de modo inductivo	Conjuntar datos y vocês em uma historia o trama, configurando um nuevo relato narrativo.
Interés	Temas comunes, agrupaciones conceptuales, que facilitan la comparación entre casos. Generalización.	Elementos distintivos y específicos. Revelar El carácter único y propio de cada caso. Singularidad.
Criterios	Comunidad científica establecida: tratamiento formal y categorial.	Autenticidad, coherencia, comprensible, carácter único.
Resultados	Informe “objetivo”: análisis comparativo. Las voces como ilustración.	Generar uma nueva historia narrativa conjuntada –a partir de lãs distintas voces- por el investigador.
Ejemplos	Análisis de contenido convencional, “teoria fundamentada”.	Informes antropológicos, Buenos reportajes perodísticos o televisivos.

Fonte: (Bolívar, 2002, p. 13).

7.2) LETRA E MÚSICA DO HINO DO CEFAM (Gentilmente cedido pela professora Mirtes)

PALAVRAS ETERNAS
(Hino do CEFAM)

LETRA: *Adriana Marques Guimarães Dias*
Margarida Aparecida de Mendonça

Foi com sonhos que eu cheguei
de cabeça baixa e nada a perguntar
de olhar distante
os pés e a mente sem caminhos a caminhar

Sem armas de fogo
e a verdade nas mãos
VOCÊ me mostrou
os direitos da nossa nação

VOCÊ não é um doutor
mas todos o conhecem
eu sei que é sem querer.
Não é Senador, Prefeito
Presidente ou alguém
que tem um poder
É fácil armar as guerras
a quem diz governar
e VOCÊ com giz
ensina o que é lutar

Sem armas de fogo
e a verdade nas mãos
VOCÊ me mostrou
os direitos da nossa nação

Hoje minha alma é águia
voa e se liberta como uma canção
onde todos os que escutam
sabem do direito de ter o seu pão
VOCÊ é militante
E quem reconheceu ?
mas ficam as palavras
que em minh'alma
VOCÊ ESCREVEU...

Sem armas de fogo
e a verdade nas mãos
VOCÊ me mostrou
os direitos da nossa nação...

29

PALAVRAS ETERNAS

Música de: Adriana Marques Guimarães Dias

Amauri Fernando Zanebone

The musical score is written for a single melodic line in 3/4 time, using a treble clef and a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The score consists of four staves. The first staff begins with a whole note chord of E. The second staff contains a repeat sign followed by a half note chord of A, then a quarter note chord of B7. The third staff starts with a whole note chord of E, followed by a half note chord of C#, and then a quarter note chord of A. The fourth staff begins with a half note chord of B7, followed by a quarter note chord of A, then a half note chord of B7, and ends with a whole note chord of E. The piece concludes with a double bar line and the marking 'D.C.' (Da Capo).

7.3) HISTÓRICO ESCOLAR DO CURSO NORMAL de Ayrton Luís Arnoni

AYRTON LUIS ARNONI

Nome do aluno

07 de Junho de 1.947 / I.E.E. "9 de Julho" Taquaritinga

Data do nascimento / Estabelecimento que expediu o Certificado de

Jurupema / São Paulo / CURSO GINASIAL -

Local / Estado /

Julio Eduardo Arnoni / Taquaritinga / São Paulo

Nome do Pai / Cidade / Estado

Eliza Gurthler /

Nome da Mãe

Observações Expedido a pedido do /

interessado. /

TAQUARITINGA (SP) 02/março/1.971 /

I.E.E. "9 DE JULHO" - TAQUARITINGA

EUCLIDES PARISE - 25/04/1988

Ass. Secretário

Ass. Diretor

Prof. IRACIABA C. PARISE

RESULTADOS

Português = Matemática =

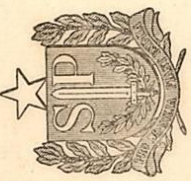
História e Geog. Brasil - Média geral -

Data: Dezembro de 1.963

(Reservado para o Reconhecimento da firma do Diretor) 1.º ciclo

	Port.	Matem.	Ciênc.	Hist.	Geog.	Prática	Psicol.	Desenho	Sociol.	Biolog.	Filos.	Global
1.a série	7.5	9.4	7.2	9.1	7.1	7.8	7.4	6.6	=	=	-	7.8
I.E.E. "9 de Julho"	1.964					Prof. Mário Rosário Lapenta						
Nome do estabelecimento	Ano					Nome do Diretor						
2.a série	7.0	=	=	=	=	5.7	7.9	6.6	7.6	7.6	-	7.1
I.E.E. "9 de Julho"	1.965					Prof. Cynira Lagôa Scrivante						
Nome do estabelecimento	Ano					Nome do Diretor						
3.a série	8.1	=	=	=	=	9.2	8.5	7.4	=	=	7.1-8.1	
I.E.E. "9 de Julho"	1.966					Prof. Cynira Lagôa Scrivante						
Nome do estabelecimento	Ano					Nome do Diretor						
4.a série	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO "9 DE JULHO" TAQUARITINGA -											
Nome do estabelecimento	Ano					Nome do Diretor						

7.4) HISTÓRICO ESCOLAR DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO (pós-Normal) de Ayrton Luís Arnoni

		ESTADO DE SÃO PAULO SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO	
O Diretor do I. E. E. "9 DE JULHO" DE TAQUARITINGA			
à vista das aprovações obtidas no CURSO DE APERFEIÇOAMENTO			
concluído no ano letivo de 19 67, por			
:- AYRTON LUIS ARNONI -:			
nascido em Jurupema, Estado de São Paulo a 7 de junho de 19 47,			
confere-lhe o presente DIPLOMA, na conformidade da lei.			
DIPLOMAD <i>Ayrton Luís Arnoni</i>		TACUARITINGA, 15 de DEZEMBRO de 19 67 DIRETOR <i>Ayrton Luís Arnoni</i>	

MÉDIAS FINAIS

1.ª série:- 7,8 - 2.ª série:- - 3.ª série:- -
19 67 19 -

MÉDIA GLOBAL

(7,8) Sete inteiros e oito décimos -
(por extenso)

Maria Foss
DIRETOR

INSPECTOR REGIONAL

Laura Foss
Laura Foss SECRETÁRIO Substa.

Registrado às fls. 184 do livro competente, no 1.º OFÍCIO de Ensino, Taquaritinga, em 15 de dezembro de 1967.
Registrado sob n.º 149728 às fls. 163, do livro n.º 51 na seção de Registro de Diplomas, no Departamento de Educação.

Taquaritinga, 15 de dezembro de 1967. São Paulo, 21 de março de 1968

Laura Foss
SECRETÁRIO Substa.

Laura Foss
RESPONSÁVEL
Prof. Maria Carneiro Borges
Ent. Sec. Registro de Diplomas



7.5) HISTÓRICO ESCOLAR DA HEM de Ednéia Otávia de Souza

COORDENADORIA DE ENSINO do Interior

DRE São José do Rio Preto DE Novo Horizonte

EE PSG. "Profª Shirley Camargo von Zuben"

ENDEREÇO: Esplanada Valentim Gentil, 378 Fone 0175 42-1101 Novo Horizonte -SP

CRIAÇÃO OU RECONHECIMENTO: Res. SE nº 44 de 15 public. no DO de 16/02/82.

HISTÓRICO ESCOLAR - 2.º GRAU

10 REGISTRO DE MATRÍCULA (RM) DO ALUNO
003938

20		ALUNO												
NOME DO ALUNO	EDNÉIA OTÁVIA DE SOUZA													
LOCALIDADE	Novo Horizonte			ESTADO	SP	NACIONALIDADE	Bras.	ANO	67					
NOME DO PAI	Otávio de Paula Souza			DIA	06	MÊS	03	ANO	67					
NOME DA MÃE	Maria Aparecida de Araujo													
RESULTADOS DOS ESTUDOS REALIZADOS NO 2.º GRAU														
31	HABILITAÇÃO <u>Específica de 2º Grau Para Magistério..Área: Pré-Escola.</u>													
32	COMPONENTES CURRICULARES				33	MENÇÕES OU NOTAS				34	CARGA HORÁRIA			
					1.º	2.º	3.º	4.º	1.º	2.º	3.º	4.º	TOTAL	
EDUCAÇÃO GERAL	NÚCLEO COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA	B	B	C	-	144	144	108	-	396			
		LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (<u>Inglês</u>)	A	-	-	-	108	-	-	-	108			
		EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	A	-	-	-	72	-	-	-	72			
		HISTÓRIA	A	A	-	-	72	72	-	-	144			
		GEOGRAFIA	A	B	-	-	72	72	-	-	144			
		ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL	-	-	A	-	-	-	72	-	72			
		EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	-	B	-	-	-	72	-	-	72			
		MATEMÁTICA	B	B	-	-	144	108	-	-	252			
		CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS:	-	-	-	-	-	-	-	-	-			
		FÍSICA	A	-	-	-	108	-	-	-	108			
		QUÍMICA	B	-	-	-	108	-	-	-	108			
		BIOLOGIA	B	-	-	-	72	-	-	-	72			
		PROGRAMAS DE SAÚDE	-	A	-	-	-	72	-	-	72			
		TOTAL DA CARGA HORÁRIA (1)								900	540	180	-	1620
		FORMAÇÃO ESPECIAL		Programa de Informação Profissional	A*	-	-	-	72	-	-	-	72	
Psicologia Aplicada a Educação	-			A	A	-	-	108	108	-	216			
Sociologia Aplicada a Educação	-			A	-	-	-	108	-	-	108			
Didática Incluindo Prát.de Ensino	-			A	A	-	-	144	216	-	360			
Biologia Aplicada a Educação	-			-	B	-	-	-	72	-	72			
Filosofia e História da Educação	-			-	B	-	-	-	144	-	144			
Estr. e Func.do Ensino de 1º Grau	-			-	B	-	-	-	72	-	72			
Técnicas de Alfabetização	-			-	A	-	-	-	108	-	108			
Fund.Ed.Pré-Esc:Asp.HistLeg.Fil.Soc.	-			-	-	B	-	-	-	-	108			
Psicologia do Des. do Pré-Escolar	-			-	-	A	-	-	-	-	144			
Problemas de Aprendizagem	-			-	-	B	-	-	-	-	108			
Didática da Ed. do Pré-Escolar	-			-	-	B	-	-	-	-	180			
Nutrição e Hig.do Des.do Pré-Esc.	-			-	-	A	-	-	-	-	72			
Literatura Infantil	-			-	-	B	-	-	-	-	108			
Educação Artística da Criança	-			-	-	A	-	-	-	-	108			
Educação Física Infantil	-	-	-	A	-	-	-	-	72					
TOTAL DA CARGA HORÁRIA (2)								72	360	720	900	2052		
EDUCAÇÃO FÍSICA (3)				A* A* B* Disp				108	108	108	108	432		
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA (1 + 2 + 3)								1080	1008	1008	1008	4104		
ENSINO RELIGIOSO				NF NF NF NF				36	36	36	36	144		
ESTAGIO SUPERVISIONADO								-	60	120	120	300		

Mod. 53

IMPRESSA OFICIAL DO ESTADO

1981 BEPG."Profª Shirley Camargo von Zuben"						Novo Horizonte		SP
NO 2.º GRAU								
SERIE	ANO	ESTABELECIMENTO				MUNICIPIO	ESTADO	
1.ª	1982	BEPG."Profª Shirley Camargo von Zuben"				Novo Horizonte	SP	
2.ª	1987	" " " " " "				" "	" "	
3.ª	1988	" " " " " "				" "	" "	
4.ª	1989	" " " " " "				" "	" "	

TRANSFERÊNCIA DURANTE O PERÍODO LETIVO								
51 RENDIMENTO ESCOLAR DO ALUNO NO ANO LETIVO DE 19____, ATE____ DE____								
CLASSE____ TURNO____ GRAU____ SÉRIE____ TURMA____ N.º DE CHAMADA____								
52 COMPONENTES CURRICULARES						53 MENÇÕES		54
						1.º BIM	2.º BIM	3.º BIM
						4.º BIM	FALTAS	55
								56
								57
								58
								59
								60
								61
								62
								63
								64
								65
								66
								67
								68
								69
								70
								71
								72
								73
								74
								75
								76
								77
								78
								79
								80
								81
								82
								83
								84
								85
								86
								87
								88
								89
								90
								91
								92
								93
								94
								95
								96
								97
								98
								99
								100

80 OBSERVAÇÕES	
81 1. OS ASTERISCOS INDICAM QUE A PROMOÇÃO DO ALUNO, NOS RESPECTIVOS COMPONENTES CURRICULARES, DECORRE APENAS DA APURAÇÃO DA ASSIDUIDADE.	
82 2. ENSINO RELIGIOSO: F = FREQUENTOU - NF = NÃO FREQUENTOU	
83 Em obediência a legislação em vigor, onde se lê: Educação Geral e Formação Especial, leia-se: Parte Comum e Parte Diversificada. A Grade Curricular foi adequada a partir de 1989 de acordo com a Res.SE. 07/89.Disp.de Ed. Física na 4ª série conf.Lei 6503/77 de 13/12/77.Menção Final/prom.ºC	
84 ESTE DOCUMENTO NÃO CONTEM EMENDA NEM RASCHA	

70 CERTIFICADO	
O DIRETOR DA E.E. <u>PSG."Profª Shirley Camargo von Zuben"</u>	
DE ACORDO COM O ARTIGO <u>23 alinea "a"</u> DA LEI N.º 5.692/71, CERTIFICA QUE <u>EDNEIA OTÁVIA DE SOUZA</u>	
CONCLUÍDO/A <u>4ª série do 2º</u> GRAU, NO ANO LETIVO DE 19 <u>89</u> ESTANDO APTO AO	
PROSSSEGUIMENTO DE ESTUDOS <u>em nível superior.</u>	

80 DATA <u>20, 12, 89.</u>	
81 <u>Leda Ap. Ferreira</u> SECRET. DE ESCOLA SUBST.	
82 <u>Shirley Ap. Ferreira</u> DIRETOR DE ESCOLA SUBST.	
83 <u>Shirley Ap. Ferreira</u> DIRETOR DE ESCOLA SUBST.	

RESOLUÇÃO SE N.º 25/81 - ARTIGO 3.º, § 4.º		
81 PARA USO DA ESCOLA RECEPTORA NO CASO DE MATRICULA NO 2.º GRAU OU NO ENSINO SUPERIOR	82 N.º DATA CADerno PAGINA	83 ASSINATURA

7.6) IMPLANTAÇÃO E EXPANSÃO DOS CEFAM NO ESTADO DE SÃO PAULO

CEFAM no Estado de São Paulo				
Ano de Criação	Ato de criação	Coordenadoria da Região Metropolitana da Grande São Paulo	Coordenadoria de Ensino do Interior	Total
1988	Ato 0114 Decreto nº 28.089 de 13 de janeiro de 1988	08	11	19
	Ato 0802 Decreto nº 28.624 de 1º agosto de 1988	11	14	25
1990	Ato 1219	00	01	01
1991	Ato 1224	00	01	01
1992	Ato 0220	00	01	01
1993	Ato 0828	00	01	01
	Ato 0603	00	01	01
	Ato 0414	00	01	01
1994	Ato 0201	00	02	02
	Ato 0308	00	01	01
	Ato 0701	00	01	01
Total		19	35	54

Fonte: (SÃO PAULO, 1988b; SÃO PAULO, 1992c); In: (SOUZA, 2014, p. 57).

7.7) HISTÓRICO ESCOLAR DE UMA ALUNA EGRESSA DO CEFAM DE JALES


GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Coordenadoria de Ensino do Interior
 COORDENADORIA DE ENSINO

DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE JALES

CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO - CEFAM DE JALES

(NOME DA ESCOLA)

ENDEREÇO: RUA VICENTE LEPORACE, Nº 2.634 - JARDIM TRIANON - JALES - S.P.

ATO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA DECRETO Nº 28.624, DE 01 DE AGOSTO DE 1.988 - FUNDAMENTO LEGAL: DELIBERAÇÃO CEE 04/90

HISTÓRICO ESCOLAR – ENSINO MÉDIO
CEFAM

10	Registro de Matrícula RM
	343/91

20	DADOS DO ALUNO					
Nome do Aluno						RG:-
Nascimento	Localidade	Estado	Nacionalidade	Dia	Mês	Ano
	Santa Fé do Sul	SP	Brasileira	09	04	1974

30	RESULTADO DOS ESTUDOS REALIZADOS NO ENSINO MÉDIO.													
CURSO: NORMAL EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO.														
ATO DE AUTORIZAÇÃO:- A PARTIR DE 13/02/89, CONFORME RES. SE 277, DE 19/12/90														
PARTE COMUM/BASE NACIONAL COMUM A PARTIR DE 1988	31	MATÉRIAS		32	COMPONENTES CURRICULARES		33				34		CARGA HORÁRIA	
	MENÇÕES OU NOTAS													
	RES. CFE 688	NÚCLEO COMUM	PORTUGUÊS	LÍNGUA PORT. E LITERAT.	B	A	A	A	144	120	108	108	480	
				HISTORIA	B	B	-	-	108	080	-	-	188	
			EST. SOCIAIS	GEOGRAFIA	B	A	-	-	072	080	-	-	152	
			CIÊNCIAS	FISICA	B	A	-	-	072	080	-	-	152	
		QUÍMICA		A	A	-	-	072	080	-	-	152		
		BIOL. E PROG. DE SAÚDE		B	A	A	-	072	080	072	-	224		
		MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	C	B	C	B	144	120	108	108	480		
		LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS)		B	-	-	-	072	-	-	-	072		
	ARTIGO 7º DA LEI 5.692/71			EDUCAÇÃO FISICA		A	A	A	A	108	120	108	108	444
				EDUCAÇÃO ARTISTICA		A	A	-	-	072	080	-	-	152
				EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA		-	A	-	-	-	040	-	-	040
PARTE COMUM - total da carga horária									936	880	396	324	2536	

PARTE DIVERSIFICADA	Mínimo Profissionalizante, Pa- receres CFE 45 e 349/72 e Delibera- ção CEE 30/87.	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:-											
		- Psicologia da Educação	-	A	B	A	-	080	072	072	224		
		- Sociologia da Educação	-	-	A	A	-	-	072	072	144		
		- Filosofia da Educação	-	B	B	-	-	080	072	-	152		
		- História da Educação	A	A	-	-	072	080	-	-	152		
		- Estrutura e Func. Do Ens. De 1º Grau.	-	-	A	A	-	-	072	072	144		
		- Didática e Prática de Ensino	-	A	A	A	-	080	072	072	224		
		CONTEÚDO E METODOLOGIA DE:-											
		- Língua Portuguesa (Alfabetização)	-	-	A	B	-	-	108	108	216		
		- Estudos Sociais	-	-	A	A	-	-	108	108	216		
	- Ciências e Matemática	-	-	A	A	-	-	108	108	216			
	Mínimo Profissionalizante- TOTAL DE CARGA HORÁRIA						072	320	684	612	1688		
	M.L.E. Alíneas b e c Fed. 5692/ 71 artº 5º "b" "c"	- Psicologia	B	-	-	-	072	-	-	-	-		
		CONTEÚDO E METODOLOGIA DE:-											
		- Educação Física	-	-	-	A	-	-	-	072	072		
		- Educação Artística	-	-	-	A	-	-	-	072	072		
-													
M.L.E. - TOTAL DE CARGA HORÁRIA						072	-	-	144	216			
PARTE DIVERSIFICADA - total da carga horária						144	320	684	756	1904			
CARGA HORÁRIA (PC+PD)						1080	1200	1080	1080	4440			
C. HORÁRIA TOTAL/CURSO INCLUINDO ENR, CURRIC.						1728	1760	1512	1440	6440			
ENSINO RELIGIOSO													
TOTAL DE HORAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO						-	072	144	144	360			



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

CEFAM: - CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO
 NOME DA ESCOLA: - EE "DEPUTADO OSWALDO CARVALHO"
 MUNICÍPIO: JALES DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE JALES
 NOME DO ALUNO: _____ RG: _____
 CURSO: - NORMAL EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO

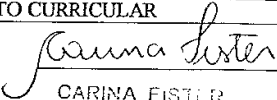
REGISTRO DE MATRÍCULA
 DO ALUNO (RM)
 343/91

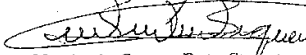
ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

PARTE COMUM		RES.	NÚCLEO	MATÉRIAS	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA								
						1º	2º	3º	4º	TOTAL				
PARTE COMUM		CFE	COMUM	PORTUGUÊS	LÍNGUA PORT. E LITER.....	072	080	-	-	152				
					HISTÓRIA.....	108	080	-	-	188				
					ESTUDOS SOCIAIS	GEOGRAFIA.....	072	080	-	-	152			
						FÍSICA.....	072	-	-	-	072			
						QUÍMICA.....	072	-	-	-	072			
					CIÊNCIAS MATEMÁTICA	BIOLOGIA.....	108	080	-	-	188			
						MATEMÁTICA	072	080	-	-	152			
					LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (Inglês)									
					ARTIGO 7º LEI 5.692/71				EDUCAÇÃO FÍSICA.....					
									EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	072	-	-	-	072
									ED. MORAL E CÍVICA.....					
PARTE COMUM – TOTAL DE CARGA HORÁRIA						648	400	-	-	1048				
PARTE DIVERSIFICADA	MÍNIMO PROFISSIONALIZANTE	PARECERES CFE 45/72 E 349/72 DEL. CEE 30/87	-	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:	-	080	072	-	152					
				- PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....	-	-	-	072	072					
				- SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....	-	-	-	-	-					
				- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO.....	-	-	-	-	-					
				- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	-	-	072	-	072					
				- ESTR. FUNC. DO ENSINO DO 1º GRAU	-	-	-	-	-					
				- DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO	-	080	072	072	224					
				CONTEÚDO E METODOLOGIA DE:	-	-	-	-	-					
				- LÍNGUA PORTUGUESA (Alfabetização)	-	-	072	072	144					
				- ESTUDOS SOCIAIS.....	-	-	072	072	144					
				- CIÊNCIAS E MATEMÁTICA.....	-	-	072	072	144					
				MÍNIMO PROFISSIONALIZANTE – TOTAL DE CARGA HORÁRIA										
	M.L.E. ALÍNEA "B" "C" ARTIGO 5º LEI Nº 5.692/71		- Psicologia	-	-	-	-	-						
			- Filosofia	-	-	-	-	-						
			- Sociologia	-	-	-	-	-						
M.L.E. – TOTAL DE CARGA HORARIA						-	-	-	-	-				
PARTE DIVERSIFICADA – TOTAL DE CARGA HORÁRIA						648	160	432	360	1600				
CARGA HORÁRIA TOTAL DO ENRIQUECIMENTO CURRICULAR						648	560	432	360	2000				

DATA: 21/02/2005

2ª VIA


CARINA FISTER
RG 20.356.938-6
Secretário de Escola


Neide de Souza Reis Siqueira
RG 9.952.110
Vice-Diretor de Escola

7.8) HISTÓRICO ESCOLAR DE UMA ALUNA EGRESSA DO CEFAM DE FERNANDÓPOLIS (última turma)



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE FERNANDÓPOLIS
ATO DE CRIAÇÃO: Res. nº 126/93, publicado em 03/06/93
ENDEREÇO: Avenida Geraldo Roquete, 135
Bairro: Jardim Paulista
CEP: 15.600-000

MUNICÍPIO: Fernandópolis/SP
TELEFONE: 17 – 3442.2593

HISTÓRICO ESCOLAR

NOME DO ALUNO: SUEIDE MARA DE JESUS OLIVEIRA		RM: 1208
RG/RA: 42.045.340-4	LOCALIDADE: Fernandópolis	
ESTADO: São Paulo	NACIONALIDADE: Brasileira	DATA: 10/12/1987
CERT. DE NASC. Nº: 2.193	LIVRO: A3	FOLHAS: 182
(SUB) DISTRITO: Guarani D'Oeste	CIDADE: Guarani D'Oeste	ESTADO: São Paulo

RESULTADOS DOS ESTUDOS REALIZADOS NO ENSINO MÉDIO

CURSO: Curso Normal - Nível Médio
ATO DE AUTORIZAÇÃO: Resolução SE, nº 126/93 – DOE 03/06/93

CURRÍCULO	ANO / SEMESTRE / SÉRIE								TOTAL
	2002 1º	2003 2º	2004 3º	2005 4º	1º	2º	3º	4º	
BASE NACIONAL COMUM:-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	B	B	B	-	160	320	120	-	600
- HISTÓRIA	A	A	A	-	80	160	80	-	320
- GEOGRAFIA	A	B	A	-	80	160	40	-	280
- FÍSICA	A	B	-	-	80	160	-	-	240
- QUÍMICA	B	C	-	-	80	160	-	-	240
- BIOLOGIA	B	B	-	-	80	160	-	-	240
- MATEMÁTICA	A	B	A	-	160	320	120	-	600
- EDUCAÇÃO FÍSICA	A	A	-	-	80	80	-	-	160
- EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	A	B	-	-	80	120	-	-	200
	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PARTE DIVERSIFICADA:-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	-	-	B	A	-	-	80	80	160
- SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	-	-	A	A	-	-	80	80	160
- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	-	-	A	A	-	-	80	80	160
- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	-	-	-	A	-	-	-	80	80
ESTRUTURA E FUNC. DO ENS. DE 1º GRAU	-	-	-	A	-	-	-	160	160
DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO	-	-	A	A	-	-	160	80	240
CONTEÚDO E METODOLOGIA DE:	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- LÍNGUA PORTUGUESA	-	-	B	A	-	-	200	240	440
- ESTUDOS SOCIAIS	-	-	A	A	-	-	160	120	280
- CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	-	-	B	A	-	-	200	240	440
PSICOLOGIA	A	B	-	-	40	80	-	-	120
LÍNGUA ESTRANG. MODERNA (INGLÊS)	B	B	-	-	80	80	-	-	160
FILOSOFIA	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SOCIOLOGIA	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CARGA HORÁRIA									
BASE NACIONAL COMUM	-	-	-	-	880	1640	360	-	2880
PARTE DIVERSIFICADA	-	-	-	-	120	160	960	1160	2400
TOTAL DA CARGA HORÁRIA	-	-	-	-	1000	1800	1320	1160	5280
TOTAL DE HORAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO	-	-	-	-	-	-	364	460	824

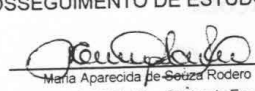
CERTIFICADO

O DIRETOR DO CEFAM DE FERNANDÓPOLIS CERTIFICA, NOS TERMOS DO INCISO VII, ARTIGO 24 DA LEI 9.394-96, QUE **SUEIDE MARA DE JESUS OLIVEIRA, RG.42.045.340-4/SP**, CONCLUIU A 4ª SÉRIE DO CURSO NORMAL - NÍVEL MÉDIO NO ANO LETIVO DE 2005, ESTANDO APTO AO PROSSEGUIMENTO DE ESTUDOS EM NÍVEL SUPERIOR.

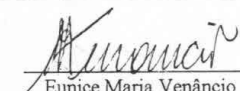
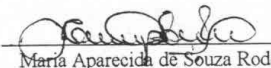
DATA: 26/12/2005



Eunice Maria Venâncio
RG 8.390.461 - Secretário de Escola



Maria Aparecida de Souza Rodero
RG 8.915.945-7 - Vice-Diretor de Escola

ESTUDOS REALIZADOS												
CURSO ANTERIOR – Ensino Fundamental												
Ano de conclusão	Estabelecimento	Município	Estado									
2001	EE "Prof. ^a Marilene de Lurdes Lisboa Singh"	Guarani D'Oeste	SP									
Ensino Médio												
Série	Ano	Estabelecimento	Município	Estado								
1 ^a	2002	EE "Prof. ^a Marilene de Lurdes Lisboa Singh"	Guarani D'Oeste	SP								
2 ^a	2003	Cefam de Fernandópolis	Fernandópolis	SP								
3 ^a	2004	Cefam de Fernandópolis	Fernandópolis	SP								
4 ^a	2005	Cefam de Fernandópolis	Fernandópolis	SP								
PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO - COMPETÊNCIAS			ENSINO MÉDIO CONCLUÍDO EM: 26/dez/2005									
Ao final do curso o aluno deverá demonstrar: - Prática social coerente, articulada e transformadora. - Preparação científica e capacidade de utilizar as diferentes tecnologias. - desenvolvimento de capacidade de pesquisa, busca, análise, seleção e criação. - formação pessoal com valores e competências que integre seu projeto individual ao projeto da sociedade. - formação ética, autonomia intelectual, pensamento crítico, responsabilidade social e desenvolva o exercício livre e consciente da cidadania.			ESTABELECIMENTO: Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério LOCALIDADE: Fernandópolis PUBLICAÇÃO DE REGISTRO www.educacao.sp.gov.br GDAE Nº DE REGISTRO: <u>659072440</u> Fundamento legal: artigo 3º da Res. S.E. 108/2002.									
CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS - CEL, CONFORME RES. SE 85 DE 13/08/2001												
CURSOS	Estágio	Nível	M.Final	C.Horária	Semestre	Ano	Estágio	Nível	M.Final	C.Horária	Semestre	Ano
ESPANHOL	primeiro	I	10	80	segundo	2002	segundo	I	9	80	primeiro	2003
	terceiro	I	9	80	segundo	2003	primeiro	II	10	80	primeiro	2004
	segundo	II	10	80	segundo	2004	terceiro	II	9	80	primeiro	2005
ESCALA DE AVALIAÇÃO												
MENÇÃO		DEFINIÇÃO		NOTA		DEFINIÇÃO						
A		Excelente		8,0 a 10		Plenamente Satisfatório						
B		Bom		5,0 a 7,5		Satisfatório						
C		Satisfatório		0 a 4,5		Insatisfatório						
D		Sofrível										
E		Insatisfatório										
OBSERVAÇÕES:												
 Eunice Maria Venâncio RG. 8.390.461 - Secretário de Escola				Fernandópolis, 26 / dezembro / 2005  Maria Aparecida de Souza Rodero RG.8.915.945-7 - Vice-Diretor de Escola								

7.9) HISTÓRICO ESCOLAR DO CURSO NORMAL SUPERIOR (Simone Caldeira da Silva)



Centro Universitário Hermínio Ometto - UNIARARAS

Av. Dr. Maximiliano Baruto, nº 500, Jd. Universitário, ARARAS/SP, CEP: 13.607-339

CURSO NORMAL SUPERIOR

reconhecido pela Portaria CEE/GP nº 251 de 11/07/2003 - D.O.E. de 12/07/2003

HISTÓRICO ESCOLAR

Pag: 1

Identificação				
Aluno(a): SIMONE CALDEIRA DA SILVA				RA: 00021974
Nascimento: 23/3/1977			Naturalidade: SP	
Nacionalidade: BRASILEIRA			Identidade: RG nº 26.672.092-4	Estado: SP
Concurso Vestibular / Processo Seletivo				
Estabelecimento: Centro Universitário Hermínio Ometto - UNIARARAS			Data: 21/3/2003	Classificação: XXXX
Código	Disciplinas	C.H.	Média	Situação
Âmbito: Competências da Educação Básica		Carga Horária: 350		Nota Média: 9,3
Área: Educação Básica		350		
911	Português	185	9,3	APROVADO EM 2003
912	Fundamentos da Matemática Elementar	115	9,3	APROVADO EM 2003
913	Linguagem e Expressão Artística	50	9,3	APROVADO EM 2003
Âmbito: Competências Profissionais		Carga Horária: 1655		Nota Média: 9,4
Área: Gestão Educacional		305		
914	Fundamentos da Educação I	125	9,2	APROVADO EM 2003
920	Desenvolvimento Afetivo e Emocional I	50	9,2	APROVADO EM 2003
921	Fundamentos da Educação Infantil I	30	9,2	APROVADO EM 2003
922	Higiene, Nutrição e Saúde I	40	9,2	APROVADO EM 2003
1049	Desenvolvimento Afetivo e Emocional II	20	10,0	APROVADO EM 2004
1051	Fundamentos da Educação II	10	10,0	APROVADO EM 2004
1052	Fundamentos da Educação Infantil II	20	10,0	APROVADO EM 2004
1053	Higiene, Nutrição e Saúde II	10	10,0	APROVADO EM 2004
Área: Gestão Pedagógica		300		
915	Fundamentos da Didática I	15	9,2	APROVADO EM 2003
916	Projetos Didáticos I	5	9,2	APROVADO EM 2003
933	Prática I	110	9,2	APROVADO EM 2003
1050	Fundamentos da Didática II	35	9,3	APROVADO EM 2004
1057	Prática II	40	9,3	APROVADO EM 2004
1059	Projetos Didáticos II	45	9,3	APROVADO EM 2004
932	Fundamentos e Processos de Avaliação	50	9,3	APROVADO EM 2004
Área: Práticas de Ensino de Língua Portuguesa		320		
926	Literatura Infantil I	5	8,9	APROVADO EM 2003
931	Fundamentos da Alfabetização I	15	8,9	APROVADO EM 2003
1055	Literatura Infantil II	55	9,5	APROVADO EM 2004
918	Conhecimento Linguístico	60	9,5	APROVADO EM 2004
930	Conteúdo e Metodologia de Português	100	9,5	APROVADO EM 2004
949	Fundamentos da Alfabetização II	85	9,5	APROVADO EM 2004
Área: Práticas de Ensino da Matemática		180		
1048	Conteúdo e Metodologia de Matemática	110	9,4	APROVADO EM 2004
919	Conhecimento Lógico Matemático	70	9,4	APROVADO EM 2004
Área: Práticas de Ensino de Ciências da Natureza		165		
927	Conteúdo e Metodologia de Ciências Naturais I	45	9,2	APROVADO EM 2003



Amali de Angelis Mussi - Profa.
Coordenador(a) do Curso




Nair das Neves
Secretária Geral



Centro Universitário Hermínio Ometto - UNIARARAS

Av. Dr. Maximiliano Baruto, nº 500, Jd. Universitário, ARARAS/SP, CEP: 13.607-339

CURSO NORMAL SUPERIOR

reconhecido pela Portaria CEE/GP nº 251 de 11/07/2003 - D.O.E. de 12/07/2003

HISTÓRICO ESCOLAR

Pag : 2

Aluno(a) : SIMONE CALDEIRA DA SILVA				RA: 00021974	
1047	Conteúdo e Metodologia de Ciências Naturais II	120	9,8	APROVADO EM 2004	
Área: Práticas de Ensino de Ciências Humanas		225			
928	Conteúdo e Metodologia de História e Geografia	105	9,3	APROVADO EM 2003	
923	Natureza e Sociedade	120	9,2	APROVADO EM 2004	
Área: Práticas de Ensino de Arte		75			
924	Projetos de Artes I	15	8,8	APROVADO EM 2003	
1058	Projetos de Artes II	60	8,8	APROVADO EM 2004	
Área: Práticas de Ensino de Educação Física		85			
925	Jogos e Recreação Infantil I	25	9,4	APROVADO EM 2003	
1054	Jogos e Recreação Infantil II	60	9,6	APROVADO EM 2004	
Âmbito: Competências Pessoais e Sócio-Culturais		Carga Horária: 395		Nota Média: 9,4	
Área: Gestão do Desenvolvimento Pessoal		395			
917	Tecnologia Educacional	70	9,4	APROVADO EM 2003	
950	Oficina de Leitura e Escrita I	205	9,4	APROVADO EM 2003	
1005	Oficina de Leitura e Escrita II	60	9,5	APROVADO EM 2004	
1056	Oficinas de Arte	60	9,5	APROVADO EM 2004	
Carga Horária Total: 2400 Horas/Aula		Nota Média: 9,4			

Percentual de Frequência do Aluno: 95,0%
(Mínimo: 75%)

Carga Horária Total

Horas Aula	2400 h
Atividades Complementares	400 h
Prática	300 h
Experiência Prévia na Docência	800 h
Total Geral	3900 h

Trabalho de Conclusão de Curso / Monografia

Título :	Literatura Infantil Recurso precioso na Alfabetização.
Orientador(es):	Profª Silma R. C. Mendes
Nota :	9,0

Diploma

Data da Colação de Grau: 23/6/2005	Data da Expedição do Diploma : 23/6/2005
------------------------------------	--

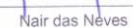
Observação

Aprovado em caráter excepcional, a formação global e integrada dos alunos concluintes dos Cursos de Licenciatura Plena para o Exercício do Magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, para o exercício das funções de magistério previstas no Artigo 64 da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nos termos propostos pelo Centro Universitário Hermínio Ometto - UNIARARAS, nos mesmos locais em que a Instituição oferece o Programa Especial para a Formação de Professores - CURSO NORMAL SUPERIOR, para professores em efetivo exercício das redes públicas estadual e municipais, conforme Portaria CEE GP nº 152/2004 de 22/09/2004, publicada no D.O.E. de 24/09/2004.

ARARAS-SP, 23/6/2005


Amali de Angelis Mussi - Profa.
Coordenador(a) do Curso




Nair das Neves
Secretária Geral

7.10) DADOS DO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2012 (Resumo Técnico)

Tabela 27 – Número de Docentes Atuando na Educação Básica e Proporção por Grau de Formação – Brasil – 2007-2012

Ano	Número de docentes	Proporção de docentes por grau de formação					
		Ensino Fundamental		Ensino Médio			Educação Superior
		Incompleto	Completo	Total	Normal/Magistério	Sem Normal/Magistério	
2007	1.080.910	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	68,4
2008	2.061.790	0,2	0,5	32,5	25,7	6,7	66,8
2009	1.991.606	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	67,8
2010	2.021.740	0,2	0,4	30,5	22,5	8,1	68,8
2011	2.069.251	0,2	0,4	25,4	19,8	6,5	74,8
2012	2.095.813	0,1	0,3	21,5	16,8	5,5	78,3

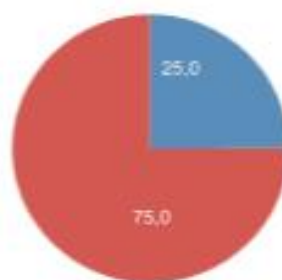
Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: O docente foi computado apenas uma vez, mesmo atuando em mais de uma etapa/modalidade.



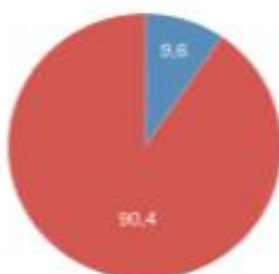
■ Sem Formação Superior
■ Com Formação Superior

Gráfico 23 – Educação Infantil – Percentual de Docentes por Grau de Formação – Brasil – 2012



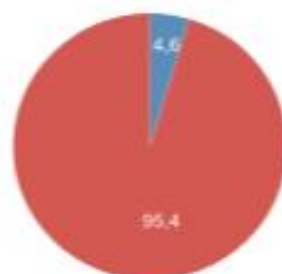
■ Sem Formação Superior
■ Com Formação Superior

Gráfico 24 – Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Percentual de Docentes por Grau de Formação – Brasil – 2012



■ Sem Formação Superior
■ Com Formação Superior

Gráfico 25 – Ensino Fundamental – Anos Finais – Percentual de Docentes por Grau de Formação – Brasil – 2012



■ Sem Formação Superior
■ Com Formação Superior

Gráfico 26 – Ensino Médio – Percentual de Docentes por Grau de Formação – Brasil – 2012

Tabela 28 – Número de Professores da Educação Básica Matriculados em Cursos Superiores de Graduação – Brasil – 2011

Cursos da Educação Superior	Categoria Administrativa			Cursos Presenciais			Cursos a Distância		
	Total	Pública	Privada	Total	Graduação	Sequencial	Total	Graduação	Sequencial
Total	407.865	143.759	264.106	219.686	219.577	109	188.179	188.176	3
Pedagogia	199.799	43.550	156.249	81.019	81.019	-	118.780	118.780	-
Letras	43.144	21.886	21.258	24.121	24.120	1	19.023	19.023	-
Matemática	19.248	12.796	6.452	10.802	10.802	-	8.446	8.446	-
Educação Física	15.775	4.762	11.013	14.184	14.184	-	1.591	1.591	-
História	13.178	6.068	7.110	7.669	7.669	-	5.509	5.509	-
Ciências Biológicas	13.067	6.963	6.104	7.840	7.840	-	5.227	5.227	-
Direito	11.774	1.681	10.093	11.771	11.771	-	3	3	-
Geografia	10.924	7.071	3.853	6.810	6.810	-	4.114	4.114	-
Administração	8.922	2.964	5.958	4.029	3.961	68	4.893	4.891	2
Física e Astronomia	6.678	5.855	823	3.773	3.773	-	2.905	2.905	-
Engenharia	5.457	2.343	3.114	5.188	5.188	-	269	269	-
Belas Artes	5.277	2.292	2.985	2.637	2.637	-	2.640	2.640	-
Química	5.214	4.049	1.165	3.617	3.617	-	1.597	1.597	-
Serviço Social	5.098	1.194	3.904	1.493	1.493	-	3.605	3.605	-
Filosofia	4.424	2.427	1.997	2.872	2.872	-	1.552	1.552	-
Psicologia	4.081	534	3.547	4.081	4.081	-	-	-	-
Ciência da Computação	3.014	1.903	1.111	2.023	2.019	4	991	990	1
Outros	32.791	15.421	17.370	25.757	25.721	36	7.034	7.034	-

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: Inclui todos os docentes da educação básica, inclusive auxiliares de ensino na educação infantil, atendimento educacional especializado (AEE) e atendimento complementar; o mesmo docente matriculado em mais de um curso foi computado em cada um deles.

Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf.

