

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

MARIANA SPADOTO DE BARROS

**UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA DIDÁTICA DO CEFAM DE MARÍLIA E A
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS
(1990 A 2002)**

MARÍLIA/SP
2017

MARIANA SPADOTO DE BARROS

**UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA DIDÁTICA DO CEFAM DE MARÍLIA E A
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS
(1990 A 2002)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – Unesp – *Campus* de Marília, para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil.

Orientadora: Doutora Rosane Michelli de Castro.

MARÍLIA/SP
2017

Barros, Mariana Spadoto de.

B277h Uma história da disciplina didática do CEFAM de Marília e a formação inicial de professoras coordenadoras pedagógicas (1990 a 2002) / Mariana Spadoto de Barros. – Marília, 2017.

195 f ; 30 cm.

Orientador: Rosane Michelli de Castro.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

Bibliografia: f. 87-90

1. Educação - História. 2. Disciplina escolar. 3. Didática (Segundo grau). 4. Professores - Formação. 5. Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (SP). 6. Educação – Marília (SP). I. Título.

CDD 370.9

MARIANA SPADOTO DE BARROS

**UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA DIDÁTICA DO CEFAM DE MARÍLIA E A
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS
(1990 A 2002)**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – Unesp – *Campus* de Marília, na área de concentração Filosofia e História da Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dr.^a Rosane Michelli de Castro
(Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/Unesp - Marília)

Examinadora: Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima
(Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/Unesp - Marília)

Examinadora: Dr.^a Renata Portela Rinaldi
(Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp - Presidente Prudente)

Marília, 07 de março de 2017.

Dedico este trabalho ao meu amor de sempre e para sempre, Fred, aos meus pais Neuza e Gabriel, que me ensinaram o valor da perseverança e aos meus alunos, que me mostram todo dia porque continuar.

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro de vida, meu esposo Fred, que construiu este trabalho comigo por meio da doação de sua incansável vontade de fazer acontecer.

Aos meus pais, por me fazerem acreditar que aprender é bom.

À Ju, minha querida irmã, exemplo de professora e profissional das Letras, que me abriu as portas para tudo o que é bom e belo neste mundo!

À Vanessa, minha amiga, sempre disposta a me ajudar, seja com o que for.

Em especial, à minha queridíssima Professora Dr.^a Rosane Michelli de Castro, exímia orientadora, exemplo de profissional acadêmica, exemplo de mulher e mãe, exemplo de garra e humanidade, em quem me espelhei para superar as minhas dificuldades, percebendo-as insignificantes perto de suas batalhas e conquistas. A você, toda minha gratidão, carinho e respeito.

Ao caríssimo Édio, educador que me impulsionou a acordar o adormecido desejo acadêmico e que me possibilitou percorrer este caminho.

Às professoras convidadas para a composição da banca examinadora, Elieuzza e Renata, pelo aceite e pela disponibilidade em colaborar com minha formação e crescimento. Em especial, agradeço à Eli, que me viu crescer, me formou como professora dos pequenos e partilha da minha esperança.

Aos Irmãos do Sagrado Coração, pela compreensão e incentivo à formação.

Ao amigo Loro, que, com generosidade, trabalhou por dois para que eu pudesse me ausentar de nosso trabalho sem prejuízo aos nossos alunos.

Às professoras coordenadoras pedagógicas e professoras de Didática que, com extrema generosidade, me entregaram suas memórias.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa HiDEA-BRASIL e GP-FORME: Formação do Educador, pelas valiosas trocas, parcerias e contribuições ímpares, em especial aos parceiros Leo, Viviane, Mirtes, Vânia, Lu e Karina. A esta última, minha inenarrável gratidão por compartilhar comigo as angústias do percurso.

Aos bibliotecários da Unesp e meninas do setor de Pós-Graduação, pela eficiência e, acima de tudo, pela paciência.

Aos meus professores coordenadores pedagógicos, Viviane e Gilson, pelo incentivo e apoio. A eles, minha total admiração pelo trabalho e dedicação ao lado dos professores.

*Quando alguém diz que sabe alguma coisa,
Fico perplexa:
Ou estará enganado, ou é um farsante,
Ou somente eu ignoro
E me ignoro desta maneira?
E os homens combatem
Pelo que julgam saber.
E eu, que estudo tanto
Inclino a cabeça sem ilusões.
E a minha ignorância enche-me
De lágrimas as mãos.*

(Cecília Meireles, Não sei distinguir no céu as várias constelações, 1960).

BARROS, Mariana Spadoto de. **Uma história da disciplina Didática do CEFAM de Marília e a formação inicial de professoras coordenadoras pedagógicas (1990 a 2002)**. 2017, 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

RESUMO

O presente texto objetiva apresentar os resultados da pesquisa de Mestrado intitulada **Uma História da Disciplina Didática do CEFAM de Marília e a Formação Inicial de Professoras Coordenadoras Pedagógicas (1990 a 2002)**. Estando na escola, inquietamos-nos ao tentar identificar, na atuação dos educadores no exercício de suas variadas funções e na nossa própria, evidências de sua formação inicial vivenciada para o exercício da docência. O coordenador pedagógico (CP), como formador na escola, necessita de saberes específicos da docência para dar suporte aos professores em suas necessidades. A Didática, como campo de conhecimento, é que se ocupa, historicamente, de estudar tais saberes. Incorrer sobre a história dessa disciplina nos ajuda na compreensão dos fenômenos educativos, nas relações com a instituição escolar a que pertencem e a vislumbrar novas possibilidades quanto à formação de professores. Constatamos, por meio de curso de extensão junto à Secretaria Municipal de Educação de Marília/SP que uma quantidade significativa de professoras coordenadoras pedagógicas (PCPs) foram formadas pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) de Marília/SP. Dado o grande número de ex-alunas do CEFAM nas equipes de gestão escolar, julgamos relevante escolhê-las como sujeitos da pesquisa. Para recuperar aspectos da formação inicial do CP, consideramos essencial reconhecer a historicidade dos saberes pedagógicos que se constituíram, ao longo do tempo, como disciplina. Reconhecemos na cultura própria da escola a ação de seus atores principais como produtores das disciplinas escolares. Nossa pesquisa tem como problema: Os conhecimentos construídos por meio da disciplina Didática, durante a formação inicial do professor coordenador pedagógico, influem na sua atuação profissional hoje? Assim, o objetivo geral da pesquisa foi localizar, analisar e interpretar aspectos da constituição da história da disciplina Didática do extinto CEFAM, da cidade de Marília, no período compreendido entre 1990 a 2002. Especificamente, objetivamos: identificar aspectos históricos do CEFAM de Marília, no período eleito; identificar e discutir aspectos da disciplina Didática desta instituição, no período em questão; identificar e discutir aspectos da atuação profissional de PCPs, ex-alunas de Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Marília e relacionar os conhecimentos construídos por tal disciplina com a atuação das PCPs, buscando identificar aspectos que indicam a influência destes na sua atuação profissional atual. As fontes utilizadas para interpretação historiográfica são os relatos orais dos sujeitos da pesquisa, além de fontes documentais. Contou-se, também, com fontes bibliográficas contendo os referenciais teóricos privilegiados na disciplina em estudo. Ao analisar as fontes produzidas e coletadas, buscamos encontrar finalidades reais e de objetivo de ensino. Trata-se, portanto, de pesquisa histórica, oral e documental quanto às fontes. Como resultados, temos que as finalidades reais de ensino da disciplina apoiavam-se na Didática Fundamental, em consonância com as finalidades de objetivo. Como produto da realidade pedagógica vivenciada, tem-se a primazia da aprendizagem de conteúdos relacionados à vivência prática da docência, atrelada às reflexões realizadas.

Palavras-chave: Educação. História da Educação. História das Disciplinas Escolares. História da Disciplina Didática. Formação de Professores. Coordenação Pedagógica.

BARROS, Mariana Spadoto de. **Uma história da disciplina Didática do CEFAM de Marília e a formação inicial de professoras coordenadoras pedagógicas (1990 a 2002)**. 2017, 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

ABSTRACT

The present study aims to present the results of the master's degree research **History of the Teaching Subject of CEFAM in Marília and the Basic Formation of Pedagogical Coordinator Teachers (1990 to 2002)**. Once inserted into the school environment and taking the role of educators in their different functions and in our own, we proposed to identify evidences of their basic formation and how they live it out as teachers. The pedagogical coordinator, as a trainer in school, needs specific knowledge of the teaching activity to support teachers. As a field of knowledge, Didactics has historically been concerned with studying their demands, and making ourselves subject to the history of this discipline helps us understand the phenomena and the relations with the school institution to which they belong, as well as glimpsing possibilities regarding the formation of teachers. In an extension course with the City Department of Education of Marília, SP, we found that a significant number of pedagogical coordinator teachers were formed by CEFAM (Center for Training and Improvement of Teaching) in Marília. Given the great number of CEFAM's former students in school management today, it is relevant to choose them as research subjects. In order to recover aspects of their basic formation, it is paramount to know the history of the pedagogical knowledge that has constituted it as a school subject over time. In the culture of the school, we see the action of its major players as producers of school subjects. The question of this research is: Does the knowledge developed through teaching subjects during the basic formation of pedagogical coordinator teachers influence their professional performance? Thus, the general objective was to situate, analyze and interpret aspects of the history of Didactics of the former CEFAM in Marília, from 1990 to 2002, and especially to identify historical aspects of CEFAM in the same period: to identify and discuss aspects of the didactic discipline of this institution in this period, to identify and discuss aspects of the professional role of pedagogical coordinator teachers who are former students of City Schools of Basic Education in Marília and relate the knowledge built by such subject to their work in order to identify aspects which indicate the influence on the professionals they currently are. The sources used for history-graphic interpretation are the oral reports of the research subjects and documentary sources, as well as bibliographical sources of theoretical references privileged in the subject studied. In analyzing the produced and collected sources, we seek to find actual purposes and teaching objectives. It is, therefore, a historical, oral and documentary research on the sources, and the results indicate that the real teaching purposes of the subject were based on the Fundamental Didactics in consonance with the objective purposes. As a product of the pedagogical reality experienced, there is the primacy of learning contents related to the practical experience of teaching, linked to the reflections made herein.

Keywords: Education. History of Education. History of School Subjects. History of Didactics. Teaching Training. Pedagogical Coordination.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fachada da última sede do CEFAM de Marília “Professor Macário Ribeiro Macário”.....	33
Figura 2 - Componentes Curriculares do CEFAM de Marília no ano de 1992.....	34
Figura 3 - Sucessão anual do número de classes e de primeiro anistas no CEFAM de Marília, de 1988 a 1994.....	35
Figura 4 - Trajetória Escolar de um grupo de docentes do CEFAM.....	37
Figura 5 - Trajetória Profissional de um grupo de docentes do CEFAM até 1993.....	38
Figura 6 - Principais problemas apresentados pelo CEFAM de Marília na visão dos alunos	39
Figura 7 - Principais problemas organizacionais ou administrativos apresentados pelo CEFAM de Marília na visão dos alunos.....	40
Figura 8 - Produções selecionadas sobre a Didática Fundamental na década de 1980.	46
Figura 9 - A definição de Didática elaborada pelos professores, coordenadores e assessores durante encontros na CENP (1989 – 1990).....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ocorrência de relato das atribuições das PCPs	77
Quadro 2 - Ocorrência de fatores facilitadores do trabalho diário das PCPs.....	77
Quadro 3 - Ocorrência de fatores dificultadores do trabalho diário das PCPs	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATA	Assistente Técnica de Área
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
DRE	Divisão Regional de Ensino
EEPSG	Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFEI	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
HDE	História das Disciplinas Escolares
HEM	Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério
IES	Instituto de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCP	Professora Coordenadora Pedagógica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO – CEFAM: AÇÕES CONHECIDAS E FINALIDADES DE MUDANÇA	25
2.1 Aspectos da história recente da formação de professores no Brasil e o CEFAM	27
<i>2.1.1 O CEFAM de Marília</i>	31
3 A DISCIPLINA DIDÁTICA E SUA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	43
3.1 A disciplina Didática/ Prática de Ensino - Estágio do CEFAM de Marília e sua constituição histórica na formação de professores: entre coordenadoras pedagógicas ex-alunas do CEFAM, professoras de Didática e registros documentais, no período de 1990 a 2002	48
<i>3.1.1 Disciplina Didática/ Prática de Ensino - Estágio e suas finalidades reais de ensino: conteúdos ensinados</i>	53
<i>3.1.2 Disciplina Didática/ Prática de Ensino - Estágio do CEFAM de Marília e suas finalidades de objetivos e reais de ensino: autores estudados e modo de ensinar das professoras</i>	59
<i>3.1.3 Disciplina Didática/ Prática de Ensino - Estágio do CEFAM de Marília e suas finalidades de objetivos e reais de ensino: o estágio</i>	65
<i>3.1.4 Disciplina Didática/ Prática de Ensino - Estágio do CEFAM de Marília e suas finalidades de objetivos e reais de ensino: experiências mais significativas citadas pelas alunas</i>	68
4 A FORMAÇÃO INICIAL DA PROFESSORA COORDENADORA PEDAGÓGICA E SUA RELAÇÃO COM A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DESSA IMPORTANTE PEÇA NA ENGRENAGEM ESCOLAR	71
4.1 O professor coordenador pedagógico	71
4.2 A formação da Professora Coordenadora Pedagógica (PCP), ex-aluna do CEFAM de Marília: pistas para a reflexão sobre a formação de professores no Brasil	76
<i>4.2.1 Sobre jequitibás, eucaliptos e professoras coordenadoras pedagógicas</i>	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	93
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com professoras coordenadoras pedagógicas	93
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com professoras de Didática	96

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido firmado pelas participantes da pesquisa	97
APÊNDICE D – Solicitação de autorização para consulta a arquivo escolar	98
APÊNDICE E – Transcrições dos relatos orais das professoras coordenadoras pedagógicas	99
APÊNDICE F – Transcrições dos relatos orais das professoras de Didática.....	133
ANEXOS	146
ANEXO A – Trechos da Proposta Curricular construída pela CENP, professores universitários e docentes de Didática do CEFAM em 1990.....	146
ANEXO B – Documentos do arquivo pessoal da professora M referentes à disciplina Didática do CEFAM de Marília - registros de fragmentos de documentos relacionados ao Estágio Supervisionado	150
ANEXO C – Documentos do arquivo pessoal da professora M referentes à disciplina Didática do CEFAM de Marília - registro de atividade	164
ANEXO D – Documentos do arquivo pessoal da professora M referentes à disciplina Didática do CEFAM de Marília - registro de fragmentos de Planos de Ensino da disciplina nos anos 1992 e 1993	165
ANEXO E – Documentos do arquivo pessoal da professora M referentes à disciplina Didática do CEFAM de Marília - registro da Proposta Pedagógica da disciplina no ano 2000.....	167
ANEXO F – Documentos do arquivo pessoal da professora M referentes à disciplina Didática do CEFAM de Marília – textos e fragmentos de texto de referência explorados com os alunos durante as aulas e durante as atividades de Enriquecimento Curricular.....	171
ANEXO G – Documentos do arquivo pessoal da professora M referentes à disciplina Didática do CEFAM de Marília - atividade avaliativa da disciplina, desenvolvida por uma das professoras	195

1 INTRODUÇÃO

“O que sobra da escola após a escola?” (JULIA, 2001, p. 37).

Partilhamos do questionamento do autor mencionado como sujeito do cotidiano escolar que somos. Inquietamos-nos ao tentar identificar, na atuação dos educadores ao desempenhar suas variadas funções e na nossa própria, evidências da formação inicial vivenciada para o exercício da docência, especialmente relacionadas ao **saber ensinar**: aos procedimentos didáticos, às finalidades que os embasam e às suas escolhas na seleção, organização e avaliação dos conteúdos. Cabe aqui salientar que entendemos que o processo de formação do professor nunca é estanque ou acabado, devido à própria natureza dinâmica e histórica da educação, mas acreditamos que o período inicial de formação, em que o aprendiz de professor se depara pela primeira vez com seu objeto de estudo e ofício, tem a função de alicerce para aprendizagens e atuação profissional futuras.

Meu percurso como educadora foi, aos poucos, provocando tais inquietações em mim. Neste ano de 2017 estou com 32 anos de idade, sou pedagoga com especialização em Psicopedagogia e estudante do terceiro período de Letras, além de lecionar Língua Portuguesa no sexto ano do Ensino Fundamental de uma instituição privada de ensino. Nessa mesma instituição, atuei por três anos como coordenadora pedagógica nas séries finais do Ensino Fundamental, por seis anos como professora das séries iniciais e por um ano como professora de Educação Infantil. Lecionei, também, para o curso de Graduação em Pedagogia de uma Faculdade privada as disciplinas Fundamentos Epistemológicos da Pedagogia e Didática e Organização do Trabalho Pedagógico. Ademais, integro o Grupo de Pesquisa HiDEA-Brasil – História das Disciplinas Escolares e Acadêmicas no Brasil¹.

No início da pesquisa, agosto de 2014, formalizada em março de 2015, cujos resultados serão apresentados nesta dissertação de mestrado, eu atuava como coordenadora pedagógica. As inquietudes mencionadas nasceram da percepção das dificuldades e desafios com os quais me deparo ao exercer meu ofício de professora e, naquele momento, de coordenadora pedagógica; desafios para os quais, não raras vezes, eu sabia a resposta, mas não conseguia colocá-la em prática. Daí meu interesse em um profissional da educação em particular: o professor coordenador pedagógico.

¹ Grupo de pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC - Unesp/Marília, coordenado pela Dr.^a Rosane Michelli de Castro, cadastrado no Diretório de grupos de pesquisa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e reconhecido pela instituição.

Tomei, então, por caminho temático inicial alguns eixos que compreendi poderem compor minha investigação acerca da relação entre a formação inicial e a atuação educadora profissional. Um dos eixos é configurado pelo coordenador pedagógico como aquele que, da equipe gestora escolar, está mais próximo dos professores, dos alunos e seus familiares, discutindo estratégias ou mesmo reprimindo-as, além de ser um dos responsáveis pela formação em serviço dos educadores. Outro eixo é composto pela história da disciplina Didática, campo de conhecimento que historicamente se ocupa de estudar os saberes específicos da docência, o processo de ensino e suas finalidades pedagógicas e políticas e seu arcabouço metodológico. Compondo o último eixo está uma instituição de formação de professores responsável pela formação inicial de uma parcela considerável de professores atuantes na rede municipal de ensino de Marília.

Delimitada a temática de pesquisa, tomo como problema a seguinte questão: os conhecimentos construídos por meio da disciplina Didática, durante a formação inicial do professor coordenador pedagógico, influem na sua atuação profissional atual? Cabem aqui alguns esclarecimentos quanto à escolha do verbo *influir* nesta frase. O dicionário Michaelis (2015) traz para o verbete *influir* alguns significados que justificam nossa escolha, tais como *dar ou servir de inspiração; sugerir; incutir; inspirar; ter influência sobre alguém ou alguma coisa*. Ou seja, aquilo que se aprende anos atrás pode inspirar, exercer influência sobre o profissional que se consolida futuramente?

Minha vivência profissional e formação como educadora me permitiram levantar como hipótese a ideia de que os conhecimentos iniciais sobre a profissão e os conceitos que a embasam são alicerces para as futuras escolhas teórico-metodológicas que a profissão professor exige. Assim, busquei a pesquisa científica para a reflexão sobre este fenômeno.

Movida pela dúvida supracitada, iniciei meu percurso de pesquisa. Mesmo antes de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual Paulista - Unesp/Marília, eu me apoiava nas reflexões realizadas pelo Grupo de Pesquisa GP Forme – Formação do Educador,² do qual sou integrante desde 2013, para dar conta de compreender meu objeto de pesquisa. Naquele mesmo ano, tendo ingressado no PPGE da Unesp/Marília como aluna especial, cursei duas disciplinas que se tornaram fundamentais para a compreensão do problema com o qual me defronto. São elas:

² Grupo de pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC-Unesp/Marília, coordenado em 2013 pela Dr.^a Rosane Michelli de Castro e atualmente pelo Dr. Vandei Pinto da Silva, cadastrado no Diretório de grupos de pesquisa do CNPq e reconhecido pela instituição.

- *História da Educação no Brasil*, ministrada pela Dr.^a Rosane Michelli de Castro, que futuramente seria minha orientadora. Tal disciplina ofereceu-me os subsídios teóricos necessários para analisar aspectos da história da educação no Brasil em seus diferentes períodos, além de me permitir identificar e melhor compreender as articulações entre educação, sociedade e cultura no Brasil. As reflexões desenvolvidas durante a disciplina sobre os diferentes discursos educacionais e os seus desdobramentos no âmbito das legislações me ajudaram a compreender a organização da sua estrutura em diferentes momentos históricos.
- *Teoria Crítica e Educação*, ministrada pelo Dr. Sinésio Ferraz Bueno. Os estudos operacionalizados pela disciplina me oportunizaram adentrar o contexto da problematização de certos aspectos dos rumos civilizatórios e da formação do homem civilizado. Isso me permitiu refletir sobre a realidade contemporânea neoliberal da qual faz parte a educação atual no Brasil e sobre a função dessa educação. Aprofundar-me nas proposições da Teoria Crítica auxiliou a compreensão de que, contraditoriamente, o progresso da razão resultou em barbárie. Tal análise é uma das possibilidades de pensar a educação do tempo presente e sua necessidade e propósito, questão relacionada ao meu objeto de pesquisa.

A partir de 2014, após participar novamente do processo seletivo e ingressar formalmente no PPGE da Unesp/Marília, cursei três disciplinas que compuseram meus estudos auxiliares à pesquisa, já em 2015, sendo:

- *Coleta de dados por meio de entrevistas e diálogos*, ministrada pelo Prof. Dr. Eduardo José Manzini. Ao cursar essa disciplina, pude adentrar o universo metodológico que embasa a coleta de dados em uma pesquisa, o que me possibilitou escolher a melhor abordagem para a realização das entrevistas que efetivei, além de construir, em parceria com o professor da disciplina, um roteiro direcionado especificamente aos dados que eu pretendia obter.
- *Política Educacional Brasileira: abordagem histórica*, ministrada pela Dr.^a Silvana Fernandes Lopes. O estudo histórico da política educacional no Brasil, realizado por meio do exame das principais medidas legais implementadas pelo Estado, possibilitou-me inserir preocupações pessoais de pesquisa no contexto legal educacional.

- E, finalmente, *História da Educação e História Cultural: perspectivas de pesquisa*, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Rosa Fátima de Souza Chaloba. A disciplina ampliou meus horizontes sobre a prática historiográfica ao oportunizar a identificação das diferentes abordagens teóricas no âmbito da História Cultural, compreendendo suas implicações para a pesquisa no campo da História da Educação. Além disso, enriqueceu-me para a realização das análises que realizei acerca dos meus dados de pesquisa.

Outras enriquecedoras contribuições aos meus estudos acadêmicos ocorreram durante os eventos dos quais participei. Destaco o VIII Congresso Brasileiro de História da Educação, ocorrido em Maringá, em 2015, no qual apresentei trabalho, e o I Seminário em História da Educação no Brasil, promovido pelo PPGE da Unesp/Marília, sob a organização da Dr.^a Rosane Michelli de Castro, no qual ministrei palestra. Contribuições importantes aconteceram, também, durante os Seminários I e II de Pesquisa em Educação: História e Cultura, promovidos pelo GEPCIE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais, que aconteceram na Unesp de Araraquara, para o qual nosso grupo de pesquisa HiDEA-Brasil – História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil foi convidado a participar. A publicação dos resultados parciais da pesquisa que hoje apresento nos anais do XI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, no Porto, colaborou para a solidificação da escrita de minha dissertação de Mestrado.

O percurso até aqui apresentado me fortaleceu para o desenvolvimento da pesquisa. Delimitado o tema e formulado o problema, anteriormente apresentados, saí em busca de respostas para minhas perguntas. Assim, meu objetivo geral de pesquisa foi localizar, analisar e interpretar aspectos da constituição da história da disciplina Didática do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, o extinto CEFAM, da cidade de Marília, no período compreendido entre 1990 e 2002.

Tomo como objetivos específicos:

- identificar aspectos históricos do CEFAM de Marília no período eleito;
- identificar e discutir aspectos da disciplina Didática do CEFAM de Marília no período em questão;
- identificar e discutir aspectos da atuação profissional de professoras coordenadoras pedagógicas (PCPs) de Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Marília (EMEFs), ex-alunas do CEFAM; e

- relacionar os conhecimentos construídos na disciplina Didática do CEFAM de Marília com a atuação das PCPs a fim de identificar aspectos que indicam a influência destes na sua atuação profissional atual.

Para alcançar tais objetivos, as fontes utilizadas para análise e interpretação dos dados e informação, sobretudo os que decorrem da cultura escolar, são os relatos orais de cinco PCPs da Rede Municipal de Ensino de Marília formadas pelo CEFAM. Buscando suprir a escassez de fontes documentais que retratassem a instituição, entrevistei também duas das professoras responsáveis pela disciplina Didática no período eleito. Além das fontes orais, recorremos a documentos produzidos e/ou arquivados pelos sujeitos que foram possíveis localizar e reunir.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, à luz da qual buscamos localizar as preocupações de minha pesquisa no campo de conhecimento no qual elas se inserem. Em seguida, iniciei a etapa de preparação para realização das entrevistas, instrumentos para a coleta dos relatos orais dos sujeitos da pesquisa, mediante entrevistas semiestruturadas (**APÊNDICE A** – Roteiro de entrevista semiestruturada com professoras pedagógicas e **APÊNDICE B** – Roteiro de entrevista semiestruturada com professoras de Didática)³. Particularmente com relação à entrevista do tipo semiestruturada, ressalta-se o fato de ela constituir-se em um instrumento que possibilita a obtenção dos dados e informações em maior profundidade e abrangência, diferentemente da estruturada, com questões mais fechadas. O texto com as transcrições definitivas foi um de nossos instrumentos de pesquisa (**APÊNDICE E** – Transcrições dos relatos orais das professoras coordenadoras pedagógicas e **APÊNDICE F** – Transcrições dos relatos orais das professoras de Didática). Segundo Bellotto (1979, p. 133), o instrumento de pesquisa se caracteriza como uma das “[...] vias de acesso do historiador ao documento, sendo a chave da utilização dos arquivos como fontes primárias da História.” Nas fontes orais, buscamos encontrar “as finalidades reais” (CHERVEL, 1991) do ensino da disciplina Didática, nas quais se acredita conter aspectos da realidade de suas aulas.

A etapa seguinte foi a de identificar, mediante as fontes materiais que foram possíveis encontrar, as “finalidades de objetivo” (CHERVEL, 1991) do ensino da disciplina Didática, ou seja, o que se deveria ensinar na disciplina de Didática para satisfazer aos órgãos da educação ligados aos poderes públicos. Identifica-se e analisa-se aspectos das fontes

³ Trata-se de pesquisa vinculada ao projeto de pesquisa integrado “História da didática em cursos de formação de professores no Brasil (1827 a 2011) – Fase I: fontes para a pesquisa”, coordenado pela Dr.^a Rosane Michelli de Castro, aprovado pelo Comitê de Ética da FFC - Unesp/Marília sob o Parecer n.º 0896/2013.

bibliográficas nos quais se acredita conter os conceitos, conteúdos e referenciais teóricos privilegiados na disciplina em estudo. Tratou-se, portanto, de pesquisa histórica oral e documental quanto às fontes.

Na busca pela fundamentação de minha pesquisa, aprofundo minhas reflexões sobre os três eixos temáticos da dissertação: O CEFAM, a Didática e o professor coordenador pedagógico.

As situações ocorridas no seio da escola exigem dos que ali atuam tomadas de decisões e atitudes didáticas que demandam formação para tal. Um dos agentes educadores responsável pela formação continuada dos professores dentro da escola é o coordenador pedagógico (CP), aqui entendido como aquele que ocupa o papel articulador dos saberes que circulam na escola e a quem instigar certas práticas docentes e oferecer-lhes condições de reflexão é próprio de sua função. O CP necessita, fundamentalmente, de saberes específicos da docência para dar suporte aos professores em suas necessidades, pois é ele(a), também, o(a) responsável pela formação dos professores a serviço nas escolas.

Historicamente, a Didática, como campo de conhecimento, ocupa-se de estudar tais saberes, especificamente o processo de ensino e seu arcabouço metodológico. Incorrer sobre a história dessa disciplina nos ajuda a compreender os fenômenos educativos, as relações com a instituição escolar a que pertencem e a vislumbrar novas possibilidades quanto à formação de professores.

Em determinada oportunidade, pude constatar que uma quantidade significativa de coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de ensino de Marília/SP iniciou sua formação para professoras no CEFAM de Marília/SP, por isso, julgou-se relevante escolhê-las como sujeitos da pesquisa. Discorrerei mais detalhadamente sobre isso no decorrer do presente trabalho.

Considerando os aspectos acima expostos, elucidado, a seguir, as ideias e perspectivas que embasaram minha investigação.

Na busca por recuperar aspectos da formação inicial do professor coordenador (CP), consideramos essencial reconhecer a historicidade dos saberes pedagógicos que se constituíram como disciplina ao longo do tempo. Isso porque reconhecemos que a permanência ou ruptura na composição de tais saberes espelha os conflitos entre escola e sociedade. Mais que isso: significa reconhecer na cultura própria da escola a ação de seus atores principais – professores e alunos – como produtores, na prática escolar, das disciplinas escolares. É isso que Chervel (1991) preconiza. Ele traz à tona a importância da elucidação das práticas educativas cotidianas que se efetivam no interior das escolas, muitas vezes

desconhecidas pelas pesquisas históricas que desconsideram a escola como produtora de uma cultura própria, difundida a partir dessa instituição. O objetivo dessa prática historiográfica é elucidar a finalidade a que os conteúdos se prestam e qual o seu produto.

O campo da História das Disciplinas Escolares (HDE) opta por evidenciar em suas práticas investigativas as relações estabelecidas na escola que são próprias dela. Isso em busca de uma tentativa de compreensão das profundas relações estabelecidas entre escola e sociedade, transpondo a ideia de que a escola é apenas reprodutora ou meio de vulgarização do conhecimento. Assim, seu *corpus* investigativo prioriza a produção realizada por professor e aluno no confronto com as fontes oficiais, questionando-as e vislumbrando a possibilidade de compreensão das finalidades prescritas, denominadas de objetivo, e das finalidades reais da disciplina.

Ao investigar a história do currículo, tema que se relaciona à matéria-prima das disciplinas escolares, Goodson (1995) embasa a HDE na medida em que considera o currículo como uma expressão das relações entre conhecimento e poder que interferem no controle social. Além disso, o autor afirma que as disciplinas escolares são produtoras de subjetividades; elas são mutáveis porque, no interior das instituições escolares, sujeitos mantêm o currículo ou o modificam a partir de seus aportes ideológicos, aspirações individuais e do contexto sociopolítico em que estão inseridos. Assim, em Goodson (1995), o currículo é construção social, e a HDE pode evidenciar em suas investigações como os conteúdos podem ser selecionados, incluídos, suprimidos e legitimados ao longo da história, dentro da instituição escolar, embasada pela teoria social de Goodson.

Julia (2001) ressalta que o entendimento rigoroso dos objetos da História da Educação sob a ótica das culturas escolares deve se preocupar em conhecer as normas e finalidades que regem a escola, além do papel que se espera que o professor desempenhe, a análise dos conteúdos ensinados e as práticas escolares. Assim:

[...] esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. (JULIA, 2001, p. 10).

É com esse olhar que adentro, por meio das fontes possíveis e pertinentes à perspectiva da HDE, a história da Didática da instituição e tempos históricos eleitos.

No que se refere à importância da disciplina Didática na formação dos professores e nas práticas educativas, Libâneo (2001) fundamenta minha perspectiva ao trazer à luz a questão da finalidade do educar. Para o autor, o objeto de estudo da Didática inclui os

objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização da aula relacionados entre si, de modo a propiciar condições e possibilidades de aprendizagem aos alunos.

Assim, a Didática orienta o professor na direção que segue e na execução das tarefas educativas, gerando a segurança profissional de que necessita para a realização de seu complexo trabalho. Libâneo (2001) salienta, entretanto, que além de conhecer o processo que o aluno terá de vivenciar para aprender, o professor precisa ter como premissa a finalidade da educação que promove à qual submeterá todas as estratégias de ensino pensadas, já que a educação se dá num contexto sócio-histórico no qual cada grupo social vê a educação com finalidades distintas.

A didática, portanto, trata dos objetivos, condições e meios e realização do processo de ensino, ligando meios pedagógico-didáticos a objetivos sociopolíticos. Não há técnica pedagógica sem uma concepção de homem e de sociedade, como não há concepção de homem e sociedade sem uma competência técnica pra realizá-la educacionalmente. (LIBÂNEO, 2001, p. 02).

Pimenta (2012), em uma discussão sobre a ressignificação da Didática frente aos desafios atuais que se colocam aos processos de ensino dentro das escolas, expõe “que as novas possibilidades da Didática estão emergindo das investigações sobre “o ensino como prática social viva.” (PIMENTA, 2012, p. 17). Sendo o fenômeno ensino o objeto de estudo da Didática, ela aponta para a importância de as investigações científicas nessa área priorizarem a construção de novos saberes que auxiliem na superação das desigualdades sociais e culturais que o ensino pode perpetuar, além de propor uma agenda de investigações no campo da Didática na qual o ensino dessa disciplina no curso de formação de professores, objeto de investigação da nossa pesquisa, aparece.

Franco (2012) evidencia sua preocupação com o ensino da disciplina Didática nas licenciaturas. Apesar de nas últimas décadas, no Brasil, a Didática vir se ressignificando e se afirmando como teoria da formação, ancorando-se em uma concepção de ensino como prática social e fundamentada por saberes teórico-práticos, ainda é grande o viés tecnicista, acrítico e alienante dessa disciplina na formação do educador.

Nesse sentido, conhecer a história da Didática no interior da instituição formativa de professores subsidiará possibilidades de formação eficientes, assertivas e em consonância com a nova configuração da Didática. O percurso do trabalho amplia tal concepção e abre possibilidades de reflexão sobre ela.

Quanto à organização desta dissertação, além da presente seção introdutória, e tomando a cultura escolar como objeto histórico como nos guia Julia (2001), procuro na

segunda seção tomar como perspectiva de análise determinadas finalidades e prescrições que regeram a instituição educativa em questão.

Entende-se aqui por cultura escolar:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10).

O mesmo autor esclarece que a cultura escolar não pode ser estudada sem a devida análise das relações que ela estabelece com o conjunto das culturas a cada período de sua história. Nesse intento, procura-se traçar um panorama das finalidades prescritas do Projeto CEFAM e de seu percurso em Marília no período estudado, cotejando-as com os relatos orais das alunas e professoras do CEFAM. Tal tentativa consiste em analisar esse conjunto de finalidades e práticas levando em consideração os professores, que são os encarregados de cumpri-lo e, além dele, as culturas do alunado que se desenrolam dentro da escola, muitas vezes fora da sala de aula e afastadas das culturas familiares. Essa proposta de Julia (2001), de voltar-se ao funcionamento interno da escola, no entanto, não é tarefa fácil para nós, que buscamos, por meio da HDE, verificar, utilizando-nos da investigação das práticas pedagógicas e dos grandes objetivos que guiaram a constituição das disciplinas, o escuro interior da escola.

Em seguida, na terceira seção, traçam-se possibilidades para a constituição da disciplina Didática/ Prática de Ensino - Estágio no CEFAM, entre 1990 e 2002. Expõem-se fontes que produzi e registros aos quais tive acesso acerca dos conhecimentos aprendidos e ensinados, além de interpretá-los. Tal seção buscou reafirmar o que nos fala Chervel (1991, p.119): “Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular.”

Na quarta seção busca-se discutir a figura do professor coordenador pedagógico e situá-lo como ator estratégico da escola de hoje. Apontamos o panorama atual da identidade desse profissional, apresentando aspectos do desenvolvimento de seu trabalho. Em seguida, trazemos novamente os relatos dos sujeitos, agora sobre seu cotidiano escolar: suas atribuições, expectativas, necessidades. Nesses relatos, as professoras coordenadoras pedagógicas (PCPs) buscaram estabelecer uma relação entre os conhecimentos construídos em sua formação inicial, na instituição de formação de professores estudada, e sua atuação profissional.

Por todo o exposto, espero depreender da análise possível de ser realizada, por meio do *corpus* documental e oral produzido e coletado, uma possível contribuição à história da Didática no Brasil, situada no campo da História das Disciplinas Escolares, sob a perspectiva da história da formação de professores no Brasil.

Utilizo, por questão de estilo de escrita, o uso da primeira pessoa do singular nesta introdução, nos momentos de discussão de dados em que se exige o posicionamento autoral estrito e nas considerações finais desta dissertação. Nos demais contextos, opto pelo uso da escrita em primeira pessoa do plural, para que, aos olhos do leitor, as reflexões predominem em detrimento de posicionamentos individuais subjetivos.

Corre-se atrás da resposta que abre este texto introdutório, que abaixo replico:

“O que sobra da escola após a escola?” (JULIA, 2001, P. 37, grifo nosso).

2 O CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO – CEFAM: AÇÕES CONHECIDAS E FINALIDADES DE MUDANÇA

Na ocasião de um curso de extensão ministrado pela orientadora deste trabalho à equipe de coordenadoras da Rede Municipal de Ensino de Marília, junto à Secretaria Municipal de Educação (SME), realizou-se uma sondagem para verificar quantas coordenadoras pedagógicas de Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil (EMEFs e EMEFIs) ali presentes eram egressas do CEFAM de Marília. O curso citado é decorrente do Projeto de Extensão “A aula passeio com professores: conhecendo e ressignificando aspectos da história local”, aprovado, inicialmente, quanto ao mérito junto à Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, da Universidade Estadual Paulista – Unesp, em 2013. Tal curso, proposto e coordenado desde 2012 pela Dr.^a Rosane Michelli de Castro, do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – Unesp/Marília, passou a acontecer primeiramente com auxílio do Núcleo de Ensino – Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) – Unesp. Só a partir de 2014, em virtude dos resultados positivos obtidos, passou a contar com auxílio PROEX – Unesp.

O projeto foi proposto a partir da demanda da SME por formação continuada para os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sobretudo no que diz respeito ao componente curricular História, cujos conteúdos, de acordo com a SME, têm sido negligenciados nos níveis de ensino mencionados. Esse projeto conta com a participação de alguns professores e alunos graduandos e pós-graduandos da FFC – Unesp/Marília, e seu objetivo central é proporcionar aos CPs da Rede Municipal de Ensino da cidade, por meio da técnica freinetiana “aula passeio”, o conhecimento ou o reconhecimento de locais e monumentos representativos da história local da cidade, possibilitando, assim, que realizem a recontextualização desses espaços históricos, além de promover a apropriação de saberes para a consequente ressignificação dos conteúdos de história ensinados nas escolas municipais.

Das dezoito PCPs participantes do curso, oito tiveram sua formação inicial no CEFAM, cinco das quais se dispuseram a colaborar com nossa pesquisa. Dessas cinco, uma delas tem a função de Assistente Técnica de Área (ATA) e trabalha na sede da SME. Isso compreende mais de um terço do total de professoras coordenadoras, caracterizando uma parcela significativa de egressas dessa instituição nas equipes gestoras das escolas municipais, dado esse que despertou atenção e nos motivou a investigar a formação dessas PCPs no

CEFAM de Marília que, por hipótese inicial, as diferenciam das demais, dada sua ocupação na equipe gestora da escola.

Chervel (1991) aborda a importância de o historiador das disciplinas escolares atender-se ao estudo das finalidades do ensino escolar. Para o autor, há uma clara distinção entre as finalidades teóricas, ou de objetivo, e as finalidades reais do ensino.

As finalidades de objetivo do ensino escolar são aquelas imperativas, expressas pelos documentos formais e normativos do sistema escolar. Tais documentos expressam aquilo que a sociedade, em suas dimensões cultural, política e econômica historicamente deseja para a formação dos alunos; tanto as finalidades ligadas especificamente aos conteúdos temáticos, as matérias em si, como aqueles relacionados à aprendizagem da ordem, dos comportamentos desejados.

As finalidades reais do ensino escolar são aquelas que não estão expressas pelos documentos oficiais, mas que surgem por meio da efetivação de um ensino não necessariamente programado, de objetivos talvez não explícitos, mas que são produto da relação entre o docente, seu conteúdo de ensino, suas crenças, sua formação e seus alunos.

Tais finalidades do ensino escolar, de objetivo ou reais, introduzem-se, historicamente na escola por meio das disciplinas escolares. “As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa.” (CHERVEL, 1991, p. 188). O autor declara, ainda, que é imprescindível ao historiador das disciplinas escolares conhecer as finalidades de ensino reais ou de objetivos, apontando para a busca de fontes normativas e também fontes produzidas pelo próprio sistema escolar no cotidiano de seus afazeres. Ele alerta, entretanto, para que o estudo de tais finalidades ocorra em paralelo ao estudo da realidade do ensino. “O estudo das finalidades não pode, pois, de forma alguma, abstrair os ensinamentos reais. Deve ser conduzido simultaneamente sobre os dois planos e utilizar uma dupla documentação, a dos objetivos fixados e a da realidade pedagógica.” (CHERVEL, 1991, p. 191).

Nessa perspectiva, voltamos nossa pesquisa ao funcionamento interno da escola, trazendo, nesta segunda seção, determinadas finalidades e prescrições que regeram o CEFAM de Marília, bem como dados da prática pedagógica por meio da história oral. Procuramos, assim, traçar um panorama das finalidades prescritas do Projeto CEFAM e seu percurso em Marília no período estudado, reunidos por meio de pesquisa bibliográfica. Além disso, apresentamos relatos orais de alunas da instituição referida – hoje PCPs – e de professoras de Didática, além de fontes materiais desses sujeitos, compondo o escopo de perspectivas sob as quais é possível compreender tal cultura escolar como objeto histórico.

2.1 Aspectos da história recente da formação de professores no Brasil e o CEFAM

Desde a instauração trepidante das escolas normais nos primeiros anos do Império brasileiro até os tempos atuais, em que a profissionalização de professores dá-se unicamente em nível superior por meio do curso de Pedagogia, sobretudo no estado de São Paulo, a formação destes profissionais para os primeiros anos das crianças na escola manifesta sofrer de uma insuficiência qualitativa.

No início da década de 1970, com a promulgação da Lei 5.692/71, de cunho notadamente tecnicista (ALMEIDA, 2014), ficou determinada a obrigatoriedade escolar para os alunos de sete a quatorze anos. O governo autoritário apregoava a crença na centralidade da educação para o desenvolvimento do país, mas, assim como seus governos antecedentes, não objetivava mobilidade social e/ou econômica.

A referida lei também marcou o fim do oferecimento do Curso Normal como via predominante de formação do professor para as primeiras séries do ensino de 1º grau, instituindo a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério (HEM), além da graduação em Pedagogia que também oferecia essa possibilidade de formação profissional. Isso incluiu a formação desses professores no mesmo rol das outras formações técnicas oferecidas, agora obrigatoriamente, em qualquer escola que possuísse o 2º grau. O aluno cursava um currículo comum que permitia, em tese, a continuidade de seus estudos em nível superior e uma gama de outras disciplinas que o formava tecnicamente para uma das profissões oferecidas.

Essa mudança, segundo Almeida (2014), engrossa o coro de vozes de educadores, principalmente paulistas, que defendiam que a formação para professores das primeiras séries do 1º grau se desse em nível superior. Tanuri (2000, p. 79) nos lembra de que, mesmo antes desse momento histórico, havia iniciativas semelhantes:

[n]este sentido, é importante destacar que o primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer CFE 251/62) deixa entrever que ‘nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário’, prevendo a superação próxima do modelo de formação em nível médio nas regiões mais desenvolvidas do país. Já o Parecer CFE 252/69, que modifica o referido currículo mínimo, retoma essa posição e vai mais além, procurando garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia, mesmo em cursos de menor duração, que realizarem estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário. Tal medida acabou por embasar legalmente o movimento de remodelação curricular dos cursos de Pedagogia que viria a ocorrer nos anos [19]80 e [19]90, no sentido de ajustá-los à tarefa de preparar o professor para os anos iniciais da escolaridade.

O contínuo aumento da quantidade de alunos da população pobre ingressando nas escolas, principalmente nos estados/cidades de maior industrialização, com uma estrutura física e pedagógica que não acompanhava a demanda, fez acentuar o processo de desvalorização dessa categoria do magistério.

A transformação da Escola Normal em mais uma habilitação profissional fez com que o curso perdesse sua identidade e especificidade. Essa descaracterização apareceria também na ausência de bibliografia especializada e de qualidade para disciplinas pedagógicas que são introduzidas no currículo por força da lei, no empobrecimento dos programas de formação geral e sua desarticulação com a parte específica do curso, na inadequação de métodos e conteúdos às necessidades de uma formação plena. (ALMEIDA, 2014, p. 87).

A problemática da formação do professor das séries iniciais do 1º grau no período em questão envolveu uma série de fatores que culminaram na sua insuficiência: a desvalorização da HEM - considerada de 2ª categoria - a falta de identidade, a não habilitação dos docentes desses cursos para as especificidades pedagógicas, o crescimento desordenado desses cursos em instituições privadas de ensino sem o devido acompanhamento do Estado, o desprestígio da profissão docente que leva o aluno a escolher a HEM por circunstâncias desconexas de seu real desejo profissional e escolha de vida e os currículos desarticulados das necessidades educacionais brasileiras, além de uma defasada política econômica e educacional.

Tais problemas foram elencados por Cavalcante (1994), então técnica do MEC no contexto da implantação do CEFAM, projeto que nasce justamente com a finalidade de aperfeiçoar qualitativamente a HEM. A referida autora foi uma das principais responsáveis pela formulação e implantação do CEFAM nos estados brasileiros e fez um importante registro histórico desse processo.

Segundo Cavalcante (1994), o CEFAM nasce da constatação dos órgãos do governo federal ligados à educação, na segunda metade dos anos de 1970, de que são nas primeiras séries do 1º grau que se encontravam os maiores problemas educacionais: evasão, repetência e distorção idade/série, e que para melhorar o ensino em tais séries seria necessário resolver o problema da escola normal. Trata-se de um exemplo da culpabilização do professor pela má qualidade do ensino no país. E sem dúvida é um dos motivos, mas está longe de ser o único.

Após uma série de discussões por meio de Reuniões, Encontros e Seminários, Cavalcante (1994) evidencia que esses órgãos ligados ao MEC elaboraram uma proposta de mudanças conjunturais e estruturais nas HEMs e de apoio financeiro a, inicialmente, alguns estados convidados a partir de 1983 e, posteriormente, a partir de 1988 para os demais estados da federação.

De acordo com Cavalcante (1994), são muitas as alterações propostas para a formação dos professores no âmbito das finalidades em relação àquilo que se realizava nas HEM. Em primeiro lugar, não se tratava de construir novos prédios para os CEFAM, mas de reutilizar os próprios espaços das antigas Escolas Normais que se voltariam agora não só para o jovem professor em formação, mas também para professores em exercício, habilitados ou não, e para a comunidade como um todo. Esse Centro deveria “manter um plano de educação permanente integrado à escola de 1º grau (1ª a 4ª séries), à pré-escola e à instituição do ensino superior.” (CAVALCANTE, 1994, p. 59). Seria uma espécie de elo articulador entre a escola, os educadores e a sociedade, adequando as práticas pedagógicas estudadas e realizadas às novas demandas.

Ao longo de sua obra, Cavalcante (1994) evidencia inúmeros aspectos no âmbito das finalidades que, reafirmamos, fariam do CEFAM uma instituição inovadora e eficiente de formação de professores das primeiras séries do 1º grau e pré-escola; aspectos tais como inovação no gerenciamento desses centros, acompanhamento do aluno egresso, integração escola-comunidade, realização de pesquisas e produção de materiais didáticos, início dos processos de gestão democrática e planejamento participativo na educação, cursos para os docentes em parceria com Institutos de Educação Superior (IES), enriquecimento dos acervos das bibliotecas e assistência do CEFAM às escolas das comunidades em que está inserido, dentre uma série de outros lustrosos anseios.

O CEFAM, portanto, deverá contribuir para a qualificação de um profissional com competência técnica e política, comprometido com o social, capaz de responder adequadamente às necessidades da escola de 1º Grau e do pré-escolar, para que essas escolas possam atender satisfatoriamente às novas demandas exigidas pelas camadas populares, em sua maioria clientela da escola pública. (CAVALCANTE, 1994, p. 62).

Considerando os objetivos de nossa pesquisa, priorizamos a apresentação das finalidades propostas pelo MEC segundo Cavalcante (1994) quanto à reestruturação do currículo prescrito oferecido por esse novo modelo de formação de professores.

O primeiro passo do CEFAM deveria ser a realização da revisão curricular das HEMs a fim de adequá-las às necessidades atuais da educação das crianças. Isso deveria ser feito de forma articulada com o então 3º grau. Assim, CEFAM e Ensino Superior deveriam caminhar juntos, sendo aquele o “[...] disseminador de informações que iria fundamentar a renovação educativa pretendida, deveria atuar como polo irradiador.” (CAVALCANTE, 1994, p. 61). A abordagem interdisciplinar dos conteúdos deveria passar a ser adotada, além da preocupação com o desenvolvimento integral do aluno, sempre o considerando em seu

contexto e aproximando o universo da escola ao do aluno. A proposta para o currículo do CEFAM era que

[...] o conteúdo deve ser focado como meio que fundamente a prática e não como fim em si mesmo. A abordagem do conteúdo deverá estar baseada na observação direta da prática educativa. Na impossibilidade dessa observação, o conteúdo terá que ser apresentado sob a forma de situação-problema, cuja resolução está na relação teoria-prática. (CAVALCANTE, 1994, p. 61).

O estado de São Paulo aderiu ao Projeto CEFAM no ano de 1988. De acordo com pesquisa realizada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação (CENP) do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1992), o CEFAM paulista possuía, em suas finalidades prescritas, alguns aspectos distintos das propostas do MEC, como a obrigatoriedade de cursar a HEM em quatro anos, a atuação de professores e alunos do CEFAM em tempo integral para o sucesso de seu modelo de formação, incluindo estágios, a concessão de bolsa de estudos aos alunos, a presença de um coordenador pedagógico em cada unidade escolar, pagamento das horas de trabalho pedagógico aos docentes e garantia de recursos materiais e didáticos visando dar boas condições de trabalho aos docentes, além de propostas curriculares específicas para o CEFAM de São Paulo.

Ainda de acordo com a CENP (SÃO PAULO, 1992), para cada Divisão Regional de Ensino, à época criou-se uma equipe técnica responsável pela implantação dos CEFAMs das cidades de sua abrangência, responsabilizando-se pela seleção e acompanhamento do trabalho dos professores.

Tal documento destaca a seleção da figura do coordenador pedagógico como um sujeito “altamente qualificado”, responsável por “fazer acontecer a educação”, o articulador do CEFAM (SÃO PAULO, 1992, p. 24-25).

A título de informação, destacamos que muitos estudos foram realizados acerca da implantação e do funcionamento do CEFAM no Brasil e no estado de São Paulo, por meio dos quais é possível reconhecer aspectos estruturais, normativos, pedagógicos e culturais de determinados centros, o que evidencia a sua importância na história da educação no Brasil sob a perspectiva da história da formação de professores. Dentre eles, encontramos: “*Centros Específicos de Formação para o Magistério – Os CEFAMs em São Paulo*” (SILVEIRA, 1996); “*CEFAM no Estado de São Paulo: resgatando sua história e analisando sua contribuição*” (MOURA, 1991); “*O CEFAM de Franca. A prática escolar de uma proposta de Formação de Professores*” (PETRUCCI, 1992); “*Docentes politizados do CEFAM Campinas:*

tensão entre teoria e prática” (AZEVEDO, 1998) e “*O CEFAM como espaço formador: concepções de egressos sobre professores*” (GASPAR, 2001).

Tais estudos não serão pormenorizados, pois se objetiva aqui se ater especificamente ao contexto do CEFAM de Marília, expresso a seguir.

2.1.1 O CEFAM de Marília

Busca-se, nesta subseção, apresentar e discutir dados sobre o CEFAM de Marília que expressam suas finalidades de objetivo e reais de ensino, cotejando-os com dados da realidade trazidos pelas fontes orais. Especificamente, conhecer a instituição e sua proposta de trabalho, seu espaço físico e as relações que nele se estabeleceram no período eleito auxilia na compreensão da finalidade educativa, que não é estritamente de conteúdo de ensino, segundo Chervel (1991), mas que se desenrola na escola. Isso favorece a compreensão, nas próximas seções, do conteúdo de ensino da Didática, diretamente ligado a tais contextos.

Inaugurado em 21 de março de 1988 e encerrando suas atividades em dezembro de 2005, o CEFAM de Marília possui algumas histórias registradas a seu respeito. Especificamente sobre seus primeiros professores, Machado (1989), então docente da Unesp de Marília, refletiu sobre as novas exigências que o Projeto CEFAM fez aos seus professores normalistas. Zelante (1994) registrou minúcias da estruturação e percurso histórico do curso desde sua criação até o ano de defesa da referida tese de doutorado na Universidade de São Paulo (USP – São Paulo). Tal autora era também professora da FFC – Unesp/Marília, do departamento de Didática, e docente da rede estadual pública de ensino do estado de São Paulo. Barros (1995) analisou o currículo do CEFAM e da HEM, que funcionavam no mesmo prédio, em sua dissertação de Mestrado na Universidade Estadual de Campinas. À época, era professora de Educação Infantil e aluna egressa do CEFAM. Observou aulas e entrevistou professores e alunos para estabelecer um comparativo entre os dois cursos. Por fim, Coelho (1998), docente da disciplina Didática e Prática de Ensino no CEFAM de Marília desde 1990 até seu findar em 2005 realizou, em sua pesquisa de Mestrado na FFC – Unesp/Marília, reflexões acerca da representação que os alunos fazem do CEFAM no recorte histórico de 1993 a 1998.

Os três últimos trabalhos nos fornecem, então, dados para a composição do escopo da cultura escolar criada pelo CEFAM de Marília. Dentre eles, a informação de que o início de suas atividades deu-se na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau (EEPSG)

“Professor Baltazar de Godoy Moreira” pelo período de um ano. O critério de escolha da escola, como conta Barros (1995), segundo a Divisão Regional de Ensino (DRE), deu-se pelo fato de ser uma escola próxima à rodoviária da cidade, o que facilitaria a vinda de alunos das cidades vizinhas. Outro fator propício à sua instalação era o fato de não haver na escola a antiga HEM para que os dois projetos não se chocassem. A escola, entretanto, não suportou as necessidades do novo projeto e no ano seguinte transferiu o CEFAM para a EEPSG “Monsenhor Bicudo”, lá permanecendo até o ano estimado de 1999.⁴

Tal escola já havia abrigado a Escola Normal a partir de 1948 e, em 1971, recebera a HEM. CEFAM e HEM aconteceram no mesmo espaço até a nova mudança de prédio do CEFAM que ocorrera no final dos anos de 1990, muito reivindicada pelos alunos, já que, na “Monsenhor Bicudo”, as instalações do CEFAM eram pertencentes à antiga escola primária, anexa ao prédio, com salas pequenas e mal adaptadas.

Sobre essa questão, Zelante (1994) e Barros (1995) destacam que existia uma grande distância entre as finalidades de inovação propostas pelo Projeto CEFAM, no que tange ao espaço físico adequado, como bibliotecas atualizadas, laboratórios, salas-ambiente, e o espaço físico oferecido pelo CEFAM de Marília. Assim, tem-se uma escola estadual que possui primeiro e segundo graus, este segundo noturno; Habilitação Específica para o Magistério, matutino e noturno, herdado de uma Escola Normal – que funcionara anteriormente neste mesmo espaço – recebendo uma nova proposta, “sofrendo aí todas as vicissitudes de um espaço acanhado, sem as infraestruturas necessárias para o bom desenvolvimento escolar, numa instituição que não consegue absorvê-lo ou até conviver com ele.” (ZELANTE, 1994, p. 35).

O novo prédio eleito pela Secretaria Estadual de Educação para abrigar o CEFAM era finalmente de seu uso exclusivo. Situado no Jardim Marília, o prédio, todavia, não possuía as condições ideais de infraestrutura para acolher os alunos em tempo integral nem as demandas pedagógicas do Projeto.

No ano de 2005, como aluna da graduação em Pedagogia na FFC – Unesp/Marília, no período anterior às novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia definidas pela Resolução n.1, de 15 de maio de 2006 pelo Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2006), no desenvolvimento da disciplina “Metodologia de Ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio”, visitei o prédio durante o estágio e constatamos sua precariedade com relação à estrutura física. Durante a pesquisa, buscamos uma imagem que

⁴ Tal data não pôde ser confirmada porque não encontrei registros de fontes legais na Diretoria de Ensino de Marília.

pudesse ilustrar as últimas instalações do CEFAM de Marília e encontramos apenas a imagem de sua entrada.

Figura 1 – Fachada da última sede do CEFAM de Marília “Professor Macário Ribeiro Macário”



Fonte: Internet⁵

O CEFAM funcionava em dois períodos, sendo o primeiro matutino, de seis horas/aula e o segundo vespertino, de quatro horas/aula, totalizando 40 horas semanais. Partes Comum e Diversificada eram cursadas de manhã, ficando o período da tarde destinado ao Enriquecimento Curricular (projetos extras, minicursos, oficinas) e Estágio Supervisionado. Duas disciplinas específicas da Parte Diversificada apareciam desde o primeiro ano: História da Educação e Psicologia. As demais eram introduzidas a partir do segundo ano. Zelante (1994) relata que as atividades que compunham a disciplina Enriquecimento Curricular eram bastante empobrecidas no início; basicamente, aulas de reforço escolar. Falta de recursos físicos e humanos e a dificuldade do professor em lidar com um currículo aberto para essa disciplina, algo novo para tais professores, eram alguns dos motivos dessas atividades caminharem a passos lentos.

⁵ Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/CefamMarilia/>. Acesso em 25 ago. 2015.

A seguir, apresentamos os componentes curriculares do Curso no ano de 1992 apresentados oficialmente.

Figura 2 – Componentes Curriculares do CEFAM de Marília no ano de 1992

CEFAM: CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO													
MUNICÍPIO: MARÍLIA - DE: MARÍLIA - DRE: MARÍLIA													
MANTENEDOR: MANTENEDOR													
ANO: 1992 - TURNO: TARDE - MODULO: 4º SEM./ANO													
MATERIAS	COMPONENTES CURRICULARES	ANO / SERIE				TOTAL CARGA	ANO / SERIE				TOTAL CARGA		
		1ª	2ª	3ª	4ª	CREDI- TOS HORA- RIA TOTAL	1ª	2ª	3ª	4ª	CREDI- TOS HORA- RIA TOTAL		
PARTE COMUM						ENRIQUECIMENTO CURRICULAR							
NUCLEO COMUM: LEI FEDERAL 5692/71 - DELIBERAÇÃO CEE 29/82 RESOLUÇÃO CFE 6/85, ARTIGO 7º													
PORTUGUES	LINGUA PORTUGUESA E LITERATURA	4	3	3	3	13	520	2	2	-	-	4	160
ESTUDOS SOCIAIS	HISTORIA#	3	2	-	-	5	200	3	2	-	-	5	200
	GEOGRAFIA#	2	2	-	-	4	160	2	2	-	-	4	160
Ciencias	FISICA	2	2	-	-	4	160	2	-	-	-	2	80
	QUIMICA	2	2	-	-	4	160	2	-	-	-	2	80
	BIOLOGIA - PROGRAMAS DE SAUDE	2	2	2	-	6	240	3	2	-	-	5	200
MATEMATICA	MATEMATICA	4	3	3	3	13	520	2	2	-	-	4	160
LINGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLES)		2	-	-	-	2	80	-	-	-	-	-	-
	EDUCAÇÃO FISICA	3	3	3	3	12	480	-	-	-	-	-	-
	EDUCAÇÃO ARTISTICA	2	2	-	-	4	160	2	-	-	-	2	80
	EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA	-	1	-	-	1	40	-	-	-	-	-	-
PARTE COMUM - TOTAL DE CARGA HORARIA		26	22	11	9	68	2720	18	10	-	-	28	1120
PARTE DIVERSIFICADA						ENRIQUECIMENTO CURRICULAR							
NINIMÓ PROFISSIONALIZANTE: DELIBERAÇÃO 30/87													
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:													
	- PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	-	2	2	2	6	240	-	2	2	-	4	160
	- SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	-	-	2	2	4	160	-	-	2	2	4	160
	- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	-	2	2	-	4	160	-	-	2	2	4	160
	- HISTORIA DA EDUCAÇÃO	2	2	-	-	4	160	-	-	-	-	-	-
	ESTR. FUNC. ENSINO DE 1º GRAU	-	-	2	2	4	160	-	-	-	-	-	-
	DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO	-	2	2	2	6	240	-	2	2	2	6	240
CONTEÚDO E METODOLOGIA DE:													
	- LINGUA PORTUGUESA (ALFABETIZAÇÃO)	-	-	3	3	6	240	-	-	2	2	4	160
	- ESTUDOS SOCIAIS	-	-	3	3	6	240	-	-	2	2	4	160
	- CIENCIA E MATEMATICA	-	-	3	3	6	240	-	-	2	2	4	160
NINIMÓ PROFISSIONALIZANTE - TOTAL DE CARGA HORARIA		2	8	19	17	46	1840	-	4	12	10	26	1040
M. L. E.: LEI FEDERAL 5692/71, ARTIGO 7º, ALÍNEAS "b" E "c"													
PSICOLOGIA													
	CONTEÚDO E METODOLOGIA DE:	2	-	-	-	2	80	-	-	-	-	-	-
	- EDUCAÇÃO FISICA	-	-	-	2	2	80	-	-	-	-	-	-
	- EDUCAÇÃO ARTISTICA	-	-	-	2	2	80	-	-	-	-	-	-
M. L. E - TOTAL DE CARGA HORARIA		2	-	-	4	6	240	18	14	12	10	54	2160
PARTE DIVERSIFICADA - TOTAL DE CARGA HORARIA		4	8	19	21	52	2080	-	-	-	-	-	-
CARGA HORARIA TOTAL DO CURSO		30	30	30	30	120	4800	-	-	-	-	-	-
TOTAL DE HORAS DO ESTAGIO SUPERVISIONADO		-	72	144	144	360	-	-	-	-	-	-	-
ENSINO RELIGIOSO		1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-

* OS CONTEÚDOS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLITICA DO BRASIL INTEGRAM OS COMPONENTES DE HISTORIA E GEOGRAFIA.

Sobre os alunos que frequentavam o CEFAM, Barros (1995, p. 90) conclui que possuíam as seguintes características: “essa clientela é constituída, quase que totalmente, por alunos de Marília; de famílias de baixa renda, 90% deles nunca trabalharam fora; os pais são alfabetizados e quase todos tomam ônibus para vir à escola.”.

A respeito da quantidade de alunos e salas, Barros (1995) traça um panorama geral desse contexto durante o período de 1988 a 1994:

Figura 3 – Sucessão anual do número de classes e de primeiro anistas no CEFAM de Marília de 1988 a 1994

SUCESSÃO ANUAL DO NÚMERO DE CLASSES E DE PRIMEIRO ANISTAS NO CEFAM DE MARÍLIA					
E. E. P. S. G. "BALTAZAR DE GODOY MOREIRA"					
Ano	Total de Alunos Selecionados	Nº de classes na 1ª série	Nº de classes na 2ª série	Nº de classes na 3ª série	Nº de classes na 4ª série
1988	120	4	-	-	-
E.E.P.S.G. "MONSENHOR BICUDO"					
Ano	Total de Alunos selecionados	Nº de classes na 1ª série	Nº de classes na 2ª série	Nº de classes na 3ª série	Nº de classes na 4ª série
1988	120	4	3	-	-
1990	120	4	3	2	-
1991	120	4	3	2	2
1992	90	3	3	3	2
1993	90	3	2	3	3
1994	90	3	3	2	3

Fonte: Barros (1995, p. 89).

Zelante (1994) salienta que a legislação do CEFAM priorizava o aluno egresso do 1º grau da escola pública entre 14 e 21 anos, sendo que 50% das vagas eram reservadas para egressos dos cursos noturnos. Muitos professores queixavam-se da contradição existente nessa questão, pois o governo lançou um novo projeto de formação de professores visando à melhoria na qualidade do ensino de crianças, mas, no entender dos professores, priorizava o acesso de alunos com grande defasagem de conhecimentos. Esses seriam os futuros professores a serem formados pelo CEFAM. Ainda segundo Zelante (1994), para os professores a defasagem de conteúdo do aluno advindo das classes noturnas não permitia que eles pudessem, da mesma forma que os demais, acompanhar os estudos do CEFAM.

Sob nosso ponto de vista, duas questões se impõem nesse mérito: ao mesmo tempo em que o governo lança um projeto para elevar a qualidade da Habilitação Magistério em nível médio, acrescenta no bojo de tal reforma o problema da necessidade de profissionalização dos estudantes de segundo grau. Novamente, como na década de 1970, o viés tecnicista da educação prevalece, e a formação de professores é situada no mesmo rol

profissional de outras formações técnicas, o que não condiz com a proposta do CEFAM. Assim, o CEFAM é também utilizado para minimizar a demanda por mão de obra dos alunos de segundo grau, por isso o incentivo de entrada para alunos dos cursos noturnos.

Todos os alunos recebiam uma bolsa de estudos no valor equivalente a um salário mínimo vigente durante os quatro anos de curso. Esses dados são fundamentais na compreensão da composição desse curso em Marília, visto que o Projeto CEFAM tinha como objetivo dar possibilidade de o aluno trabalhador frequentar um curso em período integral ganhando para tal, desde que aprovado em uma prova composta por redação, conhecimentos matemáticos, científicos, históricos, geográficos e de atualidades.

A bolsa de estudos constituiu-se num ponto de tensão na instituição (ZELANTE, 1994), visto que o governo não estabelecia uma data certa para o pagamento da ajuda de custo no decorrer do mês, o que causava ansiedade entre os alunos e, segundo os professores, dispersão do foco. Essa ambiguidade em ser um projeto profissionalizante voltado às camadas populares *versus* a não priorização e valorização dessa remuneração pelo governo e pelos professores gerava certo desconforto, o que interferia inclusive nas relações pedagógicas, segundo os docentes.

Sobre o perfil dos alunos, Coelho (1998) afirma que a maior parte deles utilizava o auxílio recebido para colaborar com as despesas de casa. Uma parte dos alunos realizava trabalhos “extras” durante a noite ou aos finais de semana para complementar tal renda. Além de tais ocupações, em seu tempo livre os estudantes preferiam ficar com a família, amigos, namorado(a), ver TV e ouvir música. Havia, segundo Coelho (1998), pouca preocupação desses adolescentes e jovens com atividades que os enriquecessem intelectual e culturalmente, bem como com a leitura de notícias de jornais e textos sobre atualidades educacionais. Quanto à leitura literária, pouco ultrapassava as leituras recomendadas pelos professores da área de Língua Portuguesa e de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

Alguns dos professores do Centro entrevistados por Barros (1995), citados pelas tabelas a seguir, nos ajudam a visualizar a formação dos docentes do CEFAM de Marília e sua trajetória profissional.

Figura 4 – Trajetória Escolar de um grupo de docentes do CEFAM

PROFESSORES	ESCOLA PÚBLICA					ESCOLA PARTICULAR				
	Prim.	Gin.	Coleg.	Super.	Mestr.	Prim.	Gin.	Coleg.	Super.	Mestr.
Ana Maria	X						X	X	X	
Cláudia M ^a	X	X	X					X	X	
Cláudia I ^a	X	X	X	X						
Elizabeth	X	X	X	X						
José Apóstolo	X	X	X	X	X					
José Geraldo	X	X	X	X	X					
Layres	X	X	X					X		
Ieda	X	X							X	
Márcia	X	X						X		
Maria Machado				X						
Marilice	X	X	X	X				X	X	
Raquel	X	X	X	X						
Reis	X	X	X	X	X					
Rosângela	X	X	X							
Ruth			X	X	X	X	X		X	
Sandra	X	X	X	X	X					
Simone	X	X		X				X		
Sirene	X	X						X		
Syntia	X	X	X	X	X			X	X	X
Vera		X				X		X	X	

FONTE: Entrevista com esses professores.

Fonte: Barros (1995, p. 129).

Figura 5 – Trajetória Profissional de um grupo de docentes do CEFAM até 1993

PROFESSORES	PRÉ	1º GRAU		2º GRAU			3º GRAU
				REGULAR	MAG.COM	CEFAM	
Ana Maria	7	7	-	-	7	2	-
Cláudia Mara	-	3	6	-	-	2	-
Cláudia Unti	-	-	-	2	-	2	-
Elizabeth	-	-	-	-	-	3	-
José Apóstolo	-	-	-	-	-	2	-
José Geraldo	-	-	1	-	-	2	1
Layres	-	-	4	4	-	1	-
Ieda	-	-	-	-	6	6	-
Márcia	-	7	7	7	7	3	-
Maria Machado	-	-	-	-	-	3	-
Marilice	-	3	-	-	-	4	-
Raquel	½	-	-	-	-	1	-
Reis	-	2	-	2	-	3	-
Rosângela	-	-	-	6	-	1	-
Ruth	-	-	-	-	6	2	6
Sandra	6	-	-	-	3	3	11
Simone	-	9	-	-	-	1	-
Sirene	-	-	-	5	-	½	-
Syntia	-	-	-	-	-	1	1
Vera	-	-	14	8	8	6	¼

Fonte: Barros (1995, p. 131).

Não nos deteremos nos quadros, aqui expostos a título de ilustração, já que foram amplamente discutidos por Barros (1995) em sua dissertação. Cabe destacar, entretanto, que o projeto original do CEFAM previa corpo docente habilitado para realizar a tão almejada reforma da Habilitação Magistério. O quadro revela que poucos professores do CEFAM tiveram contato anterior com a formação de professores. A falta de professores especializados nessa função foi um dos fatores que contribuiriam futuramente para que o CEFAM não se estabelecesse, não só em Marília, como propunham as finalidades iniciais.

Zelante (1994) traça um panorama acerca da situação em que se encontra o CEFAM de Marília no período de conclusão de sua tese e aborda os problemas enfrentados pelos professores quanto ao descaso das autoridades governamentais com o projeto seis anos após seu início. A assessoria pedagógica da CENP, que ocorreu nos dois primeiros anos de funcionamento do Centro, não existia mais. Ministrados por docentes da USP e da Unicamp, tais cursos foram lembrados com saudosismo pelos docentes. Com o passar dos anos, as horas de estudo passaram a ser mal remuneradas e sem condições estruturais de viabilidade tanto físicas quanto organizacionais; a verba destinada ao CEFAM, que já era inicialmente insuficiente, foi diminuindo ano a ano após sua criação.

Os alunos se posicionaram criticamente quanto aos problemas apresentados pelos CEFAM no período estudado por Coelho (1998), que compreende os anos de 1995 a 1997.

Nas figuras a seguir, vemos quais são suas principais observações:

FIGURA 6 - Principais problemas apresentados pelo CEFAM de Marília na visão dos alunos

PROBLEMAS PEDAGÓGICOS	
1995	1996-1997
<p>a-) quanto aos professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • presença de professores autoritários e descompromissados com o curso; • nível em decadência; • professores que não se integram com os demais, e rotatividade dos mesmos. 	<p>a) quanto aos professores</p> <p>Os educandos de 2ª. e 3ª. séries apontaram:</p> <ul style="list-style-type: none"> • professores confusos que não têm claros os objetivos do curso, cuja principal preocupação é a nota, e não a aprendizagem; • péssima relação professor aluno; Os educandos da 1ª. série mencionaram que: • os professores deveriam ser mais rígidos, pois há excesso de liberdade dos mesmos; • falta de liderança e autoridade dos professores; afirmam que os mesmos deveriam punir os alunos.
<p>b) metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • falta de liberdade de expressão; • excesso de teoria e pouca prática nas atividades impostas. 	<p>b) metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aulas desinteressantes, pois as explicações dos professores são inadequadas; • falta liberdade de pensamento; • excesso de avaliações e trabalhos; • aulas maçantes e repetitivas; • excesso de teoria e falta de aulas práticas.

Fonte: Coelho (1998, p. 91).

FIGURA 7 – Principais problemas organizacionais ou administrativos apresentados pelo CEFAM de Marília na visão dos alunos

PROBLEMAS ORGANIZACIONAIS OU ADMINISTRATIVOS	
1995	1996-1997
<p>a) âmbito escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • falta de recursos materiais para realização do pedagógico; • falta de organização, caracterizada pela falta de apoio da Coordenação e Direção; • horário de Enriquecimento Curricular restrito a quem mora longe; • excesso de regras. 	<p>a) âmbito escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • problemas de controle de faltas; • carência de recursos pedagógicos; • falta de organização no curso; • excesso de normas feitas somente para alunos, e não para professores; • autoritarismo e excesso de pressão; • exigência do uso de uniforme,
<p>b) âmbito geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • falta de divulgação do curso e de seus objetivos à população; • ausência de apoio das autoridades competentes; • atraso da bolsa de estudos. 	<p>b) âmbito geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • carga horária curricular sobrecarregada.

PROBLEMAS REFERENTES AOS ASPECTOS FÍSICOS	
1995	1996-1997
<p>a) problemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • falta de prédio próprio com espaços adequados, como biblioteca, para pesquisa. 	<p>a) problemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • espaço físico do prédio inadequado (banheiros, salas, sala de aulas); • falta de espaço físico: quadra coberta, sala de vídeo, refeitório, salão para palestras e palco; • falta de segurança.

Fonte: Coelho (1998, p. 92).

As figuras 6 e 7 denotam a distância entre as prescrições do projeto inicial e o investimento que foi feito pelo Estado ao longo da história do CEFAM. Podemos destacar, além das discussões já realizadas por Coelho (1998), que a carência de professores especializados para a função e a gradativa redução de horas remuneradas para permanência integral no CEFAM, o espaço físico improvisado e a desconexão com a realidade das escolas municipais sentida pelos alunos corroboram para que não fossem alcançadas as finalidades inovadoras de transformações mais profundas, como o CEFAM ser um polo de pesquisa e elo entre escolas e Universidades, a implementação da gestão participativa, incluindo a comunidade no processo, e a interdisciplinaridade.

Mesmo assim, Zelante (1994), Barros (1995) e Coelho (1998) têm conclusões coincidentes em seus trabalhos quanto à qualidade da formação oferecida aos alunos do CEFAM. As pesquisadoras salientam que, apesar da retirada gradual de incentivo e financiamento do governo ao curso e aos professores, o resultado final da aprendizagem oferecida aos alunos era superior se comparada aos demais cursos de 2º grau públicos estaduais e às HEMs. A título de exemplo de tal constatação, Zelante (1994) destaca que, no ano de 1993, dos oitenta e oito aprovados em concurso público municipal para professores de Pré-Escola, vinte e dois eram egressos do CEFAM. Em 1994, dos noventa e nove aprovados, 45 eram ex-alunos do CEFAM.

Apesar dos percalços, Barros (1995, p. 171) considera que o CEFAM de Marília contribuiu para diminuir a distância entre a formação do professor de crianças e a realidade de escola pública.

Professores e alunos desvelam essa realidade através dos conteúdos, das discussões, das observações nas classes de 1ª a 4ª séries do 1º grau; refletem sobre os fatores determinantes dos problemas presentes na sala de aula e que comprometem o trabalho didático-pedagógico; discutem teorias e formas de intervenção que possibilitem melhores resultados no processo de conhecimento, apropriação do saber escolar e desenvolvimento de habilidades necessárias a esse processo e outras potencialidade (sic) do aluno; analisam, elaboram e executam muitas atividades nas disciplinas e que poderão futuramente aplicar em sua atividade profissional. Sempre está presente em suas considerações a importância do aluno ser sujeito de seu processo de conhecimento, de ser ou tornar-se ativo, criativo e participativo. Essa preocupação permeia os planos de curso de muitos professores desse Centro, seus discursos e seu fazer didático efetivamente. Tal afirmação foi confirmada também nas respostas dos alunos às questões respondidas.

Coelho (1998) também evidencia em seu trabalho o bom número de egressos aprovados nos concursos para professores e nos vestibulares, principalmente para o curso de Pedagogia na FFC – Unesp de Marília, o que nos faz inferir que aqueles diferenciais do

projeto que foram realmente efetivados, mesmo que poucos, como remuneração para os alunos, horário integral de estudos e o grande número de horas de estágio supervisionado, conseguiram elevar o ensino oferecido pelo CEFAM a um nível superior com relação às outras escolas de segundo grau.

As cinco PCPs entrevistadas referem-se ao CEFAM de forma muito saudosa, já que o período de vida em que frequentaram o CEFAM, por volta de quinze a dezenove anos, é marcado pela necessidade de socialização e descobertas. Das lembranças relatadas sobre o cotidiano no CEFAM, elas destacam a grande quantidade de meninas em relação aos meninos, característica da feminização do magistério que tratamos mais detidamente a seguir. As maiores recordações dizem respeito às amizades conquistadas, já que permaneciam em tempo integral na instituição, e aos trabalhos realizados em grupo. Muitas delas citaram a qualidade boa do trabalho das professoras e poucas se queixaram do trabalho dos docentes. Destacam, também, as mazelas da instituição, como a falta de espaço físico adequado às atividades e à permanência intensa dos alunos no local. Citaram, assim como as pesquisas anteriormente apresentadas, o fato de alguns alunos frequentarem o CEFAM apenas por causa da bolsa, não se dedicando e atrapalhando o rendimento dos demais alunos. Ademais, ressaltaram a atmosfera de criticidade que pairava sobre o CEFAM e que as faziam expandir a visão de mundo.

No geral, a manifestação sobre a cultura escolar que caracterizava o CEFAM de Marília coincide com os dados levantados anteriormente pelas pesquisadoras citadas: em meio a uma estrutura balizadora, havia iniciativas de inovação no ensino.

Na próxima seção, detemo-nos especificamente à Disciplina Didática e sua constituição, além da sua relação com a atuação profissional das PCPs ex-alunas do CEFAM.

3 A DISCIPLINA DIDÁTICA E SUA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção, como mencionado, apresentamos resultados das nossas reflexões sobre as possibilidades para a constituição da disciplina Didática/ Prática de Ensino - Estágio no CEFAM, entre 1990 e 2002. Expomos registros aos quais tivemos acesso, analisando seus conteúdos e alinhando-os com os relatos de alunas, hoje PCPs, e professoras da disciplina acerca dos conhecimentos aprendidos e ensinados.

Na busca por conhecer aspectos da história da Didática como conteúdo curricular diretamente relacionado à formação de professores no Brasil, por meio do curso de formação de professores privilegiado, elegeu a História das Disciplinas Escolares (HDE) como prática historiográfica parece-nos a opção teórico-metodológica que melhor pode ajudar na compreensão do processo de constituição identitária de tal disciplina.

Se nosso objetivo de pesquisa é estabelecer relações entre aquilo que foi prescrito e o que foi ensinado e aprendido no interior do CEFAM de Marília por meio da disciplina Didática, descortinar os processos escolares em que conhecimentos são produzidos com características específicas e próprias da cultura escolar torna-se fator determinante.

O historiador francês Chervel (1991), ao considerar os conteúdos escolares produtos das relações estabelecidas na escola entre seus agentes, prescrições, ensino e aprendizagem, lança aos pesquisadores a possibilidade de investigação da história do currículo incorrendo sobre tensões e disputas no processo de estruturação dos saberes. Para o autor:

A história dos conteúdos é evidentemente seu componente central; o pivô ao redor do qual ela se constitui. Mas seu papel é mais amplo. Ela se impõe colocar esses ensinamentos em relação com as finalidades às quais eles estão designados e com os resultados concretos que eles produzem. Trata-se então para ela de fazer aparecer a estrutura interna da disciplina. A configuração original à qual as finalidades deram origem, cada disciplina dispendo, sobre esse plano, de uma autonomia completa. Mesmo se analogias possam se manifestar de uma para a outra. (CHERVEL, 1991, p. 13).

A abordagem proposta por Chervel (1991) permite reflexão sobre determinados aspectos da história do conteúdo da disciplina Didática por meio do exame das características predominantes destes aspectos, no recorte histórico e instituição formadora privilegiados.

Diversos trabalhos da historiografia da educação no Brasil versam sobre tal abordagem com os mesmos objetivos. Destacamos a dissertação de Mestrado de Bittencourt (1990), que discorre sobre o ensino da disciplina História no período da República em São Paulo. A autora utiliza-se tanto de fontes normativas quanto relacionadas ao trabalho dos

alunos para investigar o discurso republicano de criação da identidade nacional e tentativas de apagar da história propostas paralelas de outras possíveis configurações da República.

Gatti Jr. (2009) expõe a trajetória histórica dos trabalhos do campo de pesquisa em questão, principalmente por meio de trabalhos acerca da disciplina História. O autor reflete sobre a produção historiográfica dessa área e demonstra como tais pesquisas recusam-se a tratar o tema da disciplina escolar de modo prescritivo e a-histórico, mas, sim, de recuperar os usos sociais das disciplinas escolares. Para isso, afirma Gatti Jr. (2009, p.44):

[...] os pesquisadores têm comumente: determinado os lugares e os tempos em que a disciplina esteve presente nos currículos escolares; compreendido os processos que conferiram identidade ou diferentes identidades às disciplinas; apreendido a diversidade de perfis programáticos que as disciplinas possam ter assumido ao longo do tempo; percebido o perfil dos docentes que têm se dedicado ao ensino das disciplinas escolares; desvendado as marcas histórico-educativas que perpassam os materiais pedagógicos fundamentais no trabalho docente/discente, com centralidade nos manuais pedagógicos/livros didáticos.

Outros trabalhos brasileiros relacionados às preocupações de tal abordagem foram relacionados no trabalho de Castro, Reis e Lima (2013). O texto apresenta a produção acadêmica, em diversas formatações, na perspectiva da HDE. Dentre as pesquisas citadas, destacamos a produção de Fonseca et al. (2013), na qual as autoras justificam essa tentativa de estabelecimento de relação entre as duas vertentes de estudo:

[...] compreendemos que pensar a produção recente em história do currículo e das disciplinas acadêmicas e escolares significa considerar os recursos ideológicos e materiais empregados pelos diferentes sujeitos e subgrupos na busca por hegemonia entre campos científicos – a Sociologia do Currículo e a História da Educação –, com produções que obedecem aos padrões elaborados em cada um deles, e que são legitimadas cientificamente por pesquisadores cuja autoridade passa pelos espaços ocupados e pelo poder de avaliar e de legitimar a atividade dos seus pares. (FONSECA et al., 2013, p. 206).

Especificamente sobre a história da disciplina Didática, constatamos que as diversas produções acadêmicas encontradas tratam de tal conteúdo curricular pela ótica da história das ideias pedagógicas ou do discurso pedagógico oficial, ou ainda, por outro lado, da análise das políticas educacionais, não realizando o confronto das fontes para investigar o que foi ensinado e o que foi aprendido. O trabalho de Castanho e Castanho (2000, p. 5) acerca das contribuições do ensino da Didática no Brasil exemplifica tal concepção.

Nossos estudos contemplam a seguinte periodização:

1. 1549-1759: a didática jesuítica em construção;
2. 1759-1882: da didática pombalina do Alvará Régio de 1759 aos Pareceres de Rui Barbosa em 1882;

3. 1882-1932: da didática científicista do método intuitivo até ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova;
4. 1932-1996: da didática liberal-científicista e alunocêntrica do escolanovismo, passando pela proposta histórico-crítica e pela crise do programacionismo e chegando ao construtivismo, até à lei 9.394/96;
5. a didática individualista vinculada à “pedagogia das competências”, de 1996 aos dias atuais.

A dissertação de Mestrado de Campos (2009), por sua vez, concentra-se especificamente na catalogação dos manuais didáticos utilizados para a formação de professores, no período de 1890 a 2007.

Recentemente, Reis (2015), integrante do grupo de pesquisa HiDEA-Brasil – História das Disciplinas Escolares e Acadêmicas, do qual fazemos parte, em sua dissertação de Mestrado, lançou mão da pesquisa em HDE para expor os aspectos constitutivos da disciplina Didática no Instituto de Educação Leônidas do Amaral Vieira, do município de Santa Cruz do Rio Pardo, no período de 1953 a 1975, revelando indícios das contradições existentes no interior da disciplina entre saberes técnicos e práticos, e as tentativas de sua ressignificação em consonância com as vozes dos pesquisadores da época, que sugeriam uma interpretação sócio-histórico-filosófica da disciplina para a constituição dos processos do ensino e da aprendizagem.

Historicamente, a Didática se ocupa daquilo que se refere ao que é próprio do ensino. Materiais utilizados no processo educativo ou técnicas, posturas, práticas, modo de fazer, enfim, aquilo de que o professor lança mão para alcançar seu objetivo de ensinar recebem como qualificador tal denominação. Como disciplina e campo específico de conhecimento dentro da Pedagogia, a Didática vem buscando constituir-se como teoria dentro das universidades.

Nos cursos de formação de professores no Brasil, historicamente, os saberes necessários para ser professor e saber ensinar receberam diferentes denominações que não apenas Didática. No programa das primeiras escolas normais brasileiras, Pedagogia ou Método de Ensino ocupavam a primeira cadeira (MOACYR, 1939, p. 232 apud TANURI, 2000). Na ocasião, sua essência prescritiva ocupava-se das rudimentares demandas da educação primária. Tais conhecimentos eram cercados da descrença da população sobre a necessidade de saberes específicos para ensinar as primeiras letras às crianças. Tal concepção revelava o seguinte pensamento: Para que estudar para ensinar as primeiras letras às crianças? Quem sabe ler e escrever que passe adiante!

A Reforma Leôncio de Carvalho, ocorrida em 1879, expressa o desenvolvimento da complexidade do currículo específico para a formação do professor, que passa a contar com “pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas.” (TANURI, 2000, p. 67).

Não é de hoje que a noção de “prática” do professor é tomada como maneira de formar um professor. Desde 1849, oficializando-se em 1854, na então Província do Rio de Janeiro, os professores adjuntos, como eram chamados os aprendizes de professores que acompanhavam seus mestres no exercício da função, eram contratados como professores quando bastava que observassem o seu modo de operar e os ajudassem, adquirindo “prática” dessa forma. Isso se deu após o fechamento temporário da escola normal existente no local, mas, mesmo após a instalação de futuras escolas normais, tal contratação permaneceu como legítima. (TANURI, 2000, p. 65).

Em que contexto se situa a Didática no período de implantação do CEFAM? Freitas (2012) denomina de “Didática Fundamental” o movimento de produção teórica crítica da década de 1980 que se opõe à concepção de Didática advinda da década de 1970, que exaltava o método e a técnica de ensino, baseada em procedimentos formalizados e neutros. Essa nova visão emergia dos diversos seminários de Didática do início daquela década.

Freitas (2012) expõe no quadro a seguir as produções por ele selecionadas da Didática Fundamental neste período.

Figura 8 – Produções selecionadas sobre a Didática Fundamental na década de 1980

<p>ANDRÉ, M.E.D.A. “Em busca de uma didática fundamental”. In: V.M. Candau (org.) <i>Rumo a uma nova didática</i>. Petrópolis: Vozes, 1988.</p> <p>_____. “A pesquisa na didática e na prática de ensino”. In: V.M. Candau (org.) <i>Rumo a uma nova didática</i>. Petrópolis: Vozes, 1988.</p> <p>_____. “A contribuição da pesquisa etnográfica para a construção do saber didático”. In: M.R.N.S. Oliveira <i>Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa</i>. Campinas: Papyrus, 1993.</p>
--

(continuação)

- ANDRÉ, M.E.D.A. e MEDIANO Z.. “O cotidiano da escola: Elementos para a construção de uma didática fundamental”. In: V.M. Candau (org.) *Rumo a uma nova didática. Op. cit.*
- CANAU, V. M. (org.) *A didática em questão*. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 1984.
- _____. “A didática e a formação de educadores — da exaltação à negação: A busca da relevância”. In: V.M. Candau (org.) *A didática em questão. Op. cit.*
- CANAU, V. M. (org.) *Rumo a uma nova didática. Op. cit.*
- CANAU, V.M.. “A revisão da didática”. In: V.M. Candau (org.) *Rumo a uma nova didática. Op. cit.*
- _____. “A didática e a relação forma/conteúdo”. In: V.M. Candau (org.) *Idem.*
- _____. “A formação de educadores: Uma perspectiva multidimensional”. In V.M. Candau (org.) *idem., ibid.*
- _____. “Tem sentido hoje falar de uma didática geral?” In: V.M. Candau (org.) *idem., ibid.*
- OLIVEIRA, M.R.N.S. *A reconstrução da didática: Elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papyrus, 1992.
- _____. “A sala de aula como objeto de análise na área da didática”. In M.R.N.S. Oliveira. *Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa. Op. cit.*
- _____. “Elementos teórico-metodológicos no processo de construção e reconstrução da didática (Para uma nova teoria da prática pedagógica escolar)”. In: M.R.N.S. Oliveira. *idem.*

FONTE: Freitas (2012, p. 21).

Em suma, Freitas (2012), ao analisar as propostas de ressignificação da Didática, explica que elas passam pelo seguinte redirecionamento: ensinar e aprender, focos de estudo da Didática, para serem compreendidos, devem ser analisados considerando as muitas dimensões envolvidas nesses dois processos - dimensões humana, político-sociais, técnicas. Assim, ao olhar para a prática escolar, a Didática deve contribuir para reconstruí-la, revelando tais dimensões e suas contradições e considerando a instituição em que essa prática acontece, a própria dimensão pedagógica do processo e a epistemologia que a envolve. Em oposição à Didática Instrumental, formalizada e descontextualizada, está, assim, a Didática Fundamental, conectada com os elementos estruturantes da realidade.

No célebre Seminário intitulado *A Didática em Questão*, realizado em 1982, pensadores brasileiros discutiram o papel da Didática na formação de professores no Brasil e criticaram sua utilização meramente tecnicista. Em um dos textos que registra tais discussões, Candau (2011) expõe porque considera a construção dessa Didática Fundamental na formação dos professores necessária para que eles protagonizem a transformação da educação no país, que se mostrava insuficiente em um momento de ampliação de vagas da escola pública:

Nesta perspectiva, a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (não e (sic) deve ter medo da palavra) para a maioria

da população. Ensaia. Analisa. Experimenta. Rompe com uma prática profissional individualista. Promove o trabalho em comum de professores e especialistas. Busca as formas de aumentar a permanência das crianças na escola. Discute a questão do currículo em sua interação com uma população concreta e suas exigências, etc.

Este é, a meu ver, o desafio do momento: a superação de uma didática exclusivamente instrumental e a construção de uma didática fundamental. (CANDAUI, 2011, p. 23-24).

Situada, então, a Didática no âmbito das discussões e debates realizados no contexto educacional da década de 1980, período de gênese do Projeto CEFAM, buscamos enveredar pela sua história a partir do interior da sala de aula e pela ótica das alunas e das professoras que lecionavam tal disciplina.

3.1 A disciplina Didática/ Prática de Ensino - Estágio do CEFAM de Marília e sua constituição histórica na formação de professores: entre coordenadoras pedagógicas ex-alunas do CEFAM, professoras de Didática e registros documentais no período de 1990 a 2002

No 2º ano do CEFAM, os alunos começavam a cursar a disciplina Didática, atrelada à Prática de Ensino, totalizando as mesmas 240 horas/aula, de 50 minutos cada, que as Metodologias de Ensino (ZELANTE, 1994). O Estágio Supervisionado também era de responsabilidade do professor de Didática, juntamente com os professores das Metodologias de Ensino das diversas disciplinas.

Já na década de 1980, com o processo de transformação da Habilitação Específica para o Magistério, ao analisar o processo de implantação do CEFAM, Cavalcante (1994) sugere, referindo-se do lugar de técnica do MEC no período de publicação da obra, uma série de conhecimentos construídos a partir de suas visitas aos Centros em implementação sobre a disciplina Didática e suas finalidades:

A desarticulação, assim entendida, não pode deixar de considerar a própria finalidade do curso de formação e, nesse sentido, o estágio será compreendido como atividade integradora por excelência. Dessa forma, deve constituir um projeto conjunto de curso, envolvendo a direção da escola, **professores de didática** e metodologias específicas e de todas as demais disciplinas.

O estágio, cuja finalidade é colocar o aluno diante da realidade educacional da escola pública, particular e instituições sociais que propiciem a prática pedagógica concomitante com o aprofundamento teórico, trabalhados durante o curso por meio da interdisciplinaridade, deve enfatizar o trabalho docente como base da identidade profissional do educando e como fonte de

articulação entre teoria e prática. **Constituindo-se num projeto coordenado pela didática**, conterà aspectos a serem observados, experimentados, refletidos em todas as disciplinas e não a um momento particular do curso. (CAVALCANTE, 1994, p. 104-105, grifo nosso).

Acerca dos princípios pedagógicos e o papel da Didática no CEFAM:

A valorização do ser humano compreende uma prática pedagógica voltada para a ação-reflexão-ação. Com isso, **a didática passará a ser a análise daquilo que possa contribuir para a superação do velho**. É necessário reelaborar a educação, não esquecendo a cultura existente, que é produto da sociedade.

No processo de reflexão sobre **o que fazer, como fazer e por que fazer, numa perspectiva de superação, a didática, como teoria do ensino, tendo como objeto de estudo o processo de ensino e de aprendizagem**, passa a se articular com o planejamento, avaliação e metodologia. (CAVALCANTE, 1994, p. 108, grifo nosso).

Além dos aspectos já citados (SÃO PAULO, 1992), que diferenciavam as finalidades do CEFAM do estado de São Paulo das finalidades propostas pelo MEC, destacam-se duas diferenças relacionadas às disciplinas e seus conteúdos.

A Secretaria da Educação de São Paulo equilibrou as Partes Comuns e Diversificadas do Currículo e alegou ausência de questões relacionadas à aprendizagem das crianças pobres no currículo proposto pelo MEC. Além disso, propôs a unificação de diversos componentes curriculares relacionados à Didática e Fundamentos, sem citar quais, evitando excesso de fragmentação (SÃO PAULO, 1992).

O Projeto CEFAM do estado de São Paulo inovou ao possibilitar que os professores e coordenadores dos diversos centros pudessem ir até a CENP, em São Paulo, nos dois primeiros anos de funcionamento, discutir as propostas curriculares de trabalho com assessores, docentes de universidades públicas estaduais e colegas que ministravam a mesma disciplina.

Em ocasião da entrevista a nós concedida por uma das docentes de Didática do CEFAM de Marília no período estudado (**APÊNDICE B** – Roteiro de entrevista semiestruturada com professoras de Didática), a professora discorre sobre a experiência de levar seu Plano de Ensino para ser discutido com docentes e colegas, dividir dúvidas e somar experiências, além de receber assessoria de docentes renomados das Universidades públicas paulistas para lidar com a proposta da disciplina que estava sendo continuamente construída e revista.

Após tal entrevista e verificar a menção a essas reuniões feita por Zelante (1994) em sua tese, saímos em busca desse documento. Tivemos acesso à proposta preliminar elaborada após esses encontros para a disciplina Didática dos CEFAMs do estado de São Paulo.

O documento (SÃO PAULO, 1990) é apresentado como resultado de um trabalho desenvolvido em conjunto por coordenadores e professores do CEFAM, juntamente com assessores das Universidades paulistas, que foi publicado com o objetivo de ser lido, reavaliado e reformulado a partir das próximas reuniões de assessoria.

Essa intenção de construção coletiva do documento é bastante ressaltada no texto, que, em diversos pontos, cita a importância de planejar a disciplina Didática/Prática de Ensino-Estágio a ser oferecida pelo CEFAM, partindo das realidades dos professores em seu *lôcus* específico de trabalho. É importante destacar, contudo, que a apresentação do documento salienta que algumas das proposições trazidas são novas, não conhecidas dos participantes de tais reuniões, e que foram formuladas após a análise desses debates, caracterizando, na nossa percepção, a função da assessoria realizada pela professora Selma Garrido Pimenta, uma das pesquisadoras de proeminência no tema e uma das proponentes da Didática Fundamental por nós exposta anteriormente.

Ao apresentar o processo de elaboração das propostas dessa disciplina, o documento explicita que as atas de planejamento, execução e avaliação das reuniões realizadas deixaram transparecer algumas constatações acerca do que os coordenadores e professores entendiam por tal disciplina, marcando-a com as seguintes características:

- os planos apresentam a **Didática/Prática de Ensino** como “**tábua de salvação**” do Curso;
- os conteúdos são extremamente abrangentes, incluindo temas de várias disciplinas como **Psicologia, Filosofia, Currículo, Estrutura**, etc.;
- algumas vezes, os aspectos específicos do ensino são deixados de lado, talvez por uma rejeição ao tecnicismo, diluindo assim a especificidade da **Didática**;
- os textos mencionados na bibliografia dos planos são algumas vezes inadequados ao nível dos alunos de 2º Grau, ou não tratam da problemática das séries iniciais do 1º Grau. Às vezes são apropriados ao professor de Didática/Prática, mas impróprios para seus alunos. Sendo assim, eles parecem refletir o ecletismo presente nos livros didáticos, disponíveis no mercado. (SÃO PAULO, 1990, p. 8-9).

Destacamos que duas reuniões acontecerem para a divulgação e discussão desse documento (SÃO PAULO, 1990) após a sua publicação. Notou-se, então, que dos quarenta e cinco professores participantes do processo de construção da proposta no ano anterior, apenas cinco voltaram a participar dessa nova discussão; indícios de que, como também afirmou Barros (1995), havia uma rotatividade grande de professores no CEFAM.

O texto afirma que o conceito de Didática Fundamental deve nortear as práticas dos professores de Didática/Prática de ensino do CEFAM, entendendo que ela “[...] considera que as diferentes metodologias devem ser estudadas em função dos seus pressupostos básicos e do contexto em que foram criadas.” (SÃO PAULO, 1990, p. 10).

Assim, em vista da diversidade de práticas nessa disciplina entre os professores dos CEFAMs das diferentes cidades do estado de São Paulo, o documento busca embasar as claras definições que ele traz em seguida, inclusive definindo em texto literal, o que é Didática.

FIGURA 9 – A definição de Didática elaborada pelos professores, coordenadores e assessores durante encontros na CENP (1989 – 1990)

<p>2.2 Retomando os pressupostos da Didática</p> <p>2.2.1 Definição de Didática</p> <p>Didática é a disciplina que leva a conhecer os elementos presentes numa situação de ensino e a refletir criticamente sobre eles. Esses elementos são o posicionamento do professor e alunos, as técnicas, as metodologias, os conteúdos, o ambiente de sala de aula, o ambiente onde a escola está inserida.</p> <p>2.2.2 Princípios norteadores da Didática</p> <p>A Didática não é uma disciplina neutra. Ela se refere ao processo de ensino e este ensino tem uma direção política, que por sua vez envolve uma concepção de homem, de mundo, de conhecimento.</p> <p>Os elementos presentes na situação de ensino-aprendizagem (métodos, técnicas, conteúdos, ambiente físico, interação professor-aluno, planejamento, avaliação) devem ser considerados dentro de uma</p> <p style="text-align: center;">10</p>
<p>perspectiva integradora, que leve em conta as dimensões humanas, técnicas e sócio-políticas da ação docente.</p> <p>A Didática deve estar voltada para a situação concreta em que se desenvolve o ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o aluno com suas características físicas, sócio-econômicas, culturais, seu desenvolvimento; - o professor e suas condições reais de trabalho, de origem social, de formação, seu compromisso político; - o ambiente institucional, sua estrutura e organização. <p>A Didática deve estar voltada para a realidade das séries iniciais da escola de 1º Grau, seu funcionamento, sua forma de organização.</p> <p>A ação da Didática deve propiciar a efetivação de uma prática transformadora. A mudança dos conteúdos por si só, não garante a transformação da prática.</p>

Fonte: SÃO PAULO (1990, p. 10-11).

Dessa definição, apreendemos que a disciplina Didática/ Prática de Ensino - Estágio, da forma como foi pensada coletivamente durante esses encontros, e de acordo com o documento (SÃO PAULO, 1990), é a disciplina que, no CEFAM, deveria se ocupar de levar

o aluno a conseguir identificar os elementos que estão presentes na relação entre ensinar e aprender, analisando criticamente tais elementos dentro do contexto em que estão inseridos para que ele tenha uma prática transformadora dentro da realidade escolar do período em questão, ou seja, que seja realizada a Didática Fundamental no CEFAM.

Notamos que o documento conclui, como citamos, que há uma abrangência grande de conteúdos dispostos nos planos de ensino da disciplina produzidos pelos professores, abarcando até mesmo outras disciplinas e áreas do conhecimento.

Nota-se, também, que o texto demonstra a preocupação da equipe da CENP com a proposta de aprendizagem de conteúdos não adequados a alunos do então segundo grau, hoje Ensino Médio (com idade entre quinze e dezoito anos). Tais percepções nos fazem indagar sobre como a Didática daria conta, senão bebendo de outros campos do conhecimento e aprofundando seus próprios conteúdos, de ser essa lente de análise da relação educativa? Quais outras possibilidades haveria de realizar a Didática Fundamental sem o devido aprofundamento que merecem os conteúdos nessa perspectiva?

Ainda no centro desse paradoxo, o documento mencionado (SÃO PAULO, 1990) evidencia quais são os conteúdos a serem trabalhados na disciplina Didática por meio dos quais suas finalidades são atingidas: a problematização da escola de 1º grau a partir da investigação sobre sua constituição, o conhecimento das diferentes perspectivas sob as quais o ensino é analisado (histórica, epistemológica, pedagógica, sociopolítica), as diversas tendências pedagógicas, os elementos que compõem a situação de ensino (o aluno em todos os seus aspectos, o professor, atividades e técnicas, relação professor-aluno, planejamento, avaliação) e, finalmente, o conteúdo que traz consigo as concepções da Didática do CEFAM, que compreende a escolha teórica para uma transformação da escola e reconstrução do ensino (inovações, críticas). Vimos que são unidades de conteúdos extensas e que demandam profundidade e amplo conhecimento em seu tratamento pedagógico, além de abordagens bastante planejadas por parte do docente.

Considerando que a disciplina dispunha de três anos de curso, quantitativamente poderia ser um planejamento adequado, entretanto, a adequação desses conteúdos às especificidades do objeto da Didática e à faixa etária do aluno permanece sendo, a nosso ver, questões balizadoras. Há uma crítica aos planos de ensino abrangentes trazidos pelas professoras, ao mesmo tempo em que os conteúdos propostos são igualmente amplos. A nosso ver, isso revela o momento de transição pelo qual passava a Didática, buscando sua identidade ao tentar equilibrar técnica, prática e teoria.

Quanto ao estágio, a proposta preliminar (SÃO PAULO, 1990, p. 23) apregoa que esse é “um processo de apreensão da realidade concreta, que se dá, através de observação e experiências, no desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar.” Selma Garrido Pimenta, como assessora e redatora desta etapa do documento, propõe que o professor de Didática comece o trabalho por um registro da memória escolar do próprio aluno para que ele vá tomando contato com a experiência de olhar a realidade, primeiramente a sua própria, para depois tomar contato com os indivíduos que atuam na escola e, em seguida, descortinar a realidade escolar coletiva.

As fontes documentais trazem revelações do que seriam as finalidades de objetivo com relação à disciplina em pauta. Retomando, entretanto, as palavras de Julia (2001, p. 34), “o manual escolar não é nada sem o uso que dele for realmente feito, tanto pelo aluno como pelo professor.” Destarte, também as intencionalidades dessa proposta nada são sem o trabalho de seus professores na interlocução e interação com seus alunos e seus objetos de conhecimento. Como dito, entrevistamos PCPs ex-alunas do CEFAM e duas professoras de Didática do período eleito no intuito de reunir elementos que descortinem as finalidades de ensino reais e a realidade do ensino da disciplina Didática no período eleito, então sob a rubrica Didática/ Prática de Ensino - Estágio.

Para maior clareza na discussão, organizamos os dados em quatro temas que podem favorecer a compreensão da disciplina que então se desenvolveu no CEFAM: conteúdos ensinados, autores estudados e modo de ensinar das professoras, estágio e, finalmente, experiências mais significativas citadas pelas alunas.

3.1.1 Disciplina Didática/ Prática de Ensino - Estágio e suas finalidades reais de ensino: conteúdos ensinados

A elucidação dos conteúdos ensinados na disciplina em estudo, na perspectiva da HDE, como vimos, não é tarefa simples de ser empreendida:

A transformação pelo público escolar do conteúdo dos ensinados é sem dúvida uma constante importante na história da educação. Encontramo-la na origem da constituição das disciplinas, nesse esforço coletivo realizado pelos mestres para deixar no ponto métodos que “funcionem”. Pois a criação, assim como a transformação das disciplinas, tem um só fim: tornar possível o ensino. A função da escola, professores e alunos confundidos, surge então aqui sob uma luz particular. Nesse processo de elaboração disciplinar, ela tende a construir o “ensinável”. Intervindo assim no campo da cultura, da literatura, da gramática, do conceito, a escola desempenha um papel

eminentemente ativo e criativo que somente a história das disciplinas escolares está apta a evidenciar. (CHERVEL, 1991, p. 199-200).

Apresentamos os relatos a respeito da disciplina em foco das professoras de Didática e PCPs ex-alunas. Todas as transcrições podem ser consultadas na íntegra nos apêndices desta dissertação (**APÊNDICE E** – Transcrições dos relatos orais das professoras coordenadoras pedagógicas e **APÊNDICE F** – Transcrições dos relatos orais das professoras de Didática). Fazemos, aqui, um recorte dos relatos mais significativos sob o nosso ponto de vista, e passíveis de diálogo.

Cabe-nos, inicialmente, uma breve caracterização dessas professoras de Didática e PCPs ex-alunas, sujeitos da pesquisa. Todas as cinco PCPs, dentre elas a que exerce a função de ATA, exercem a função há menos de quatro anos. Cursaram o CEFAM entre os anos de 1990 e 2002. As duas professoras de Didática ingressaram na instituição em 1990. A professora S encerrou suas atividades juntamente com o CEFAM, em 2005. Já a professora M, parou de lecionar em 2004 no CFEAM.

A professora S evidencia em seu depoimento sua visão da disciplina com relação à matéria por ela ensinada:

Então, quando eu fui para a Didática, foi algo que eu gosto muito, até mais do que a disciplina de Metodologia, porque **a Didática trabalha a ação do professor**, então, eu me dediquei muito, eu estudava, comprava livros, aplicava. (S, grifo nosso).

E segue discorrendo sobre suas intencionalidades com a disciplina:

No primeiro ano de CEFAM tinha aula de Didática, mas um número menor e era para conhecer a escola como um todo. Nós estudávamos o que era Didática, o que era escola, o que era educação, os fundamentos, a base e nós marcávamos uma visita a uma escola para que eles vissem o que é uma escola de perto, era tudo no concreto. Nós levamos os alunos até a direção, conversavam com os alunos, com a coordenação, víamos o espaço escolar, a parte física da escola também [...] Então, o primeiro ano ficava referente a isso. No segundo ano, nós aprofundávamos o conceito de Didática, aí, nós íamos lá em Comênio, o precursor da Didática, quais eram seus princípios, a importância da Didática na sala de aula. A gente já começava a puxar um pouco, mas primeiro essa questão do conceito de Didática. Aí, nós utilizamos a Vera Candau, que era um dos livros mais utilizados na época. Nós discutimos o que era a Didática Prática e o que era a Didática Fundamental, que levava o aluno a confrontar a realidade da sala de aula com a teoria e ela criticava um pouco a questão da Didática anterior que era aquela parte técnica. Ela fazia esse parâmetro da Didática anterior só voltada para a parte técnica, só para a parte do tecnicismo mesmo, de montar planos, aquela coisa mecânica, as atividades programadas, o ensino programado, aquela coisa mecânica. Então, o que ela defendia: uma Didática Fundamental, voltada para a prática do professor, para a formação de um professor, o professor que tenha a capacidade e a habilidade de ser professor, ser um bom professor. (S).

Fica evidente em sua fala a consonância com o discurso oficial a respeito da necessidade da transformação da disciplina em Didática Fundamental. A preocupação com a mudança de paradigma na educação, com relação ao que acontecia dentro das escolas da época, também aparece constantemente na fala da professora S:

[...] nosso objetivo era transformar esse aluno de senso comum em um aluno crítico, que olha sua escola de uma maneira diferente, e que nela interviesse como educador diferente.

Aí, no terceiro ano, o que nós fazíamos: eu trabalhava muito a questão das tendências da educação, a abordagem tradicional, eu trabalhava muito com o livro da Mizukami e outros livros também. [...] a gente trabalhava a teoria na sala e buscávamos prática. E aí a gente discutia o papel do professor dentro dessa abordagem conhecida, a gente discutia a abordagem, o conceito de homem, de sociedade, trabalhava o papel do professor, a postura do professor, eu trabalhava muito isso, a prática pedagógica, a metodologia em si, de cada proposta, de cada trabalho, e a gente ia pensando em como aplicar isso na sala de aula. O nosso grande objetivo era formar um aluno diferente. [...] Eu dava oportunidade de eles conhecerem todas as tendências da Educação e optar por uma ou mais que desse certo na sua concepção de educação. (S).

Sobre seu planejamento de ensino e conteúdos a serem ensinados:

[...] dentro dos temas da Didática eu ampliava essa parte que eu acreditava ser muito importante e também coisas que os alunos pesquisavam, traziam, sem deixar de cumprir o currículo. Eu acredito que uma grande dificuldade do professor hoje é conseguir cumprir todo o currículo, e nós tínhamos muito cuidado com isso, de não deixar faltar nada, adaptava os conteúdos que não eram tão fundamentais, passava mais rápido e focava naquilo que realmente era importante. Então, a gente trabalhava muito isso, a questão da avaliação, do planejamento [...] (S).

A segunda professora de Didática entrevistada, a professora M, também falou sobre sua afinidade com a disciplina e relatou, em sua visão, a centralidade do ensino e da aprendizagem na Didática:

[...] a Didática foi uma coisa que sempre me apaixonou, o ensino e aprendizagem era uma coisa que fazia parte do meu dia a dia, né? Então eu dizia para eles que nunca seria outra coisa a não ser professora de Didática... Ah é... Eu não tinha outra profissão para mim! Então eu sempre gostei muito da Didática. (M).

A professora M revela em seu discurso a mesma preocupação da professora S e da proposta oficial do CEFAM para a disciplina: a passagem da visão tradicional do ensino para um olhar crítico. Apesar de não se lembrar tanto dos conteúdos quanto a professora S, ela revela indícios de suas concepções. Além disso, agregou ao nosso trabalho a proposta de ensino da disciplina elaborada por ela, em conjunto com as demais professoras de Didática da época, apresentados nos anexos desta dissertação (**ANEXO E** – Documentos do arquivo

peçoal da professora M referentes à disciplina Didática do CEFAM de Marília - registro da Proposta Pedagógica da disciplina do ano 2000).

[...] e quando eu entrei no CEFAM, eu cheguei já estava montado. E aí o livro de Didática era Cláudio Piletti e eu pensei: “Gente!”. Tem uma professora na Unesp que eu dei aula às vezes eu encontro ela e dizia: “Nossa, C, eu tenho vergonha das aulas de Didática que eu te dei! [...] Porque aquilo estava lá há tanto tempo, “o que é educação”, “educação em sentido restrito...” [...] Então, a gente usava muito isso, textos que pudessem enriquecer.

Em termos de conteúdo nós éramos autônomos. [...] Eu usava, então, esses (textos) que mexeram com a cabeça deles, muito reflexivos, a ideia era o abandono do tradicional. O que acontecia na escola era ainda muito tradicional em relação ao que a gente trabalhava no CEFAM...

Nosso plano a gente que fazia. Didática era assim: as professoras, em reunião, montavam um plano comum e aí cada um desenvolve à sua maneira esses textos que eu te mostrei. Eu não sei se elas usavam, eu usava muito porque usava no enriquecimento sempre. Na aula tem que ter alguma coisa para provocar, para não perder o fio da meada, porque se não a aula ficava muito dispersa, então, sempre tinha alguma coisa para canalizar. (M).

O trecho do Plano de Ensino da disciplina disponibilizado pela professora M, do ano de 1992, traz como objetivo geral o fornecimento de referencial teórico aprofundado para que o aluno tenha uma prática social transformadora. Conceitos como democratização do ensino, consciência política e senso crítico são recorrentes.

Assim, tanto as finalidades de objetivo (representadas pela proposta curricular elaborada pela CENP anteriormente apresentada) quanto as finalidades reais (representadas pelos relatos das professoras e pela Proposta de Ensino da Disciplina trazida pela professora M) dão indícios de que a preocupação central da disciplina consistia em formar o educador para uma ação pedagógica transformadora que superasse a concepção tradicional de ensino e revelasse o momento de abertura política e consolidação da democracia pelas quais passava o Brasil.

Gostaríamos de destacar uma observação que fizemos a respeito da Proposta Pedagógica da disciplina do ano de 2000, também cedida pela professora M. É interessante notar que, neste documento, constam termos tais como “preparação de cidadãos éticos e competentes”, em consonância com a linguagem educacional estabelecida após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96 (BRASIL, 1996), também com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), ambos frutos da reforma educacional realizada no Brasil, no âmbito das prescrições, na segunda metade da década de 1990.

Nota-se que o discurso politizador, advindo do período de redemocratização do Brasil na década de 1990, dá lugar a um discurso ligado à ética e às competências, advindo da necessidade de, segundo o discurso oficial, a educação adequar-se às novas demandas do mundo capitalista globalizado, suas exigências tecnológicas e de exercício da nova cidadania. Lombardi (2011) afirma que a noção de ética exposta pelos PCNs corresponde à formação moral do cidadão brasileiro, e que a tarefa de formar moralmente os cidadãos cabe à escola, justifica o documento. Transpassando as demais disciplinas, a introdução do tema ética e a dos demais chamados “temas transversais” aconteceu de forma imposta e não condizente com as realidades sócio-históricas das diversas culturas escolares do país.

[...] quando são utilizados sem a devida contextualização social e histórica, tais conceitos (moral e ética), por trás de uma aparente neutralidade e naturalidade, escondem uma forma de controle, na maioria das vezes ideológico, que as instituições sociais se utilizam para escamotear a visão moral e ética que provém de uma determinada visão de sociedade e de classe social. No nosso caso a capitalista e a burguesa. (LOMBARDI, 2011, p. 28).

No tocante à formação dos professores, Lombardi (2011) explica que o discurso de educação para as competências traz para a cena novamente o papel central que a técnica deve ocupar no trabalho do professor, vindo com uma nova roupagem, embebido na retórica neoliberal de formação para o mundo contemporâneo, tecnológico e globalizado. Assim:

O modelo de competências nada mais faz que deslocar a discussão dos conteúdos para as técnicas e instrumentais educacionais. Deslocam a ênfase dos conteúdos e métodos para o desenvolvimento (ou construção) de competências habilitada ao uso das (novas) tecnologias de ensino e dos (novos) instrumentais disponíveis no campo do ensino e da aprendizagem. (LOMBARDI, 2011, p. 36).

Entretanto, é importante ressaltar que a professora M, quando se refere à nova bibliografia imposta ao seu trabalho, deixa claro que ela própria é quem decidia a teoria que utilizaria, e que a despeito da proposta formalmente registrada e entregue à coordenação, escolhia os textos a serem explorados de acordo com temas que julgava pertinentes, em especial o da superação do ensino tradicional e da sensibilização para o desejo genuíno de educar.

Julia (2001) alerta para tal posicionamento e explicita que quando novas finalidades são postas à escola pelos projetos pedagógicos, as antigas aspirações não desaparecem facilmente, o que gera tensões. Além disso, os professores possuem a soberania de sua sala de aula e tomam a liberdade de interferir nas diretrizes de acordo com suas próprias convicções. Nesse sentido, finalidades normativas e resultados adquirem posições distintas na história se considerados os devidos embates travados no interior da escola.

Dadas as visões das professoras sobre o que ensinaram, partimos agora para a visão das alunas sobre como vivenciaram os conteúdos da disciplina.

A ATA entrevistada, C1, não se recorda dos conteúdos estudados na disciplina Didática. Já a PCP A comenta que foi aluna da professora S e que aprendeu muito com ela, e destaca as seguintes lembranças acerca dos conteúdos da disciplina:

Eu (sic) não me lembro exatamente o quê (aprendi). Como também ela (S) era professora e trabalhava na Educação Infantil, ela trazia muitas vivências dela, falava das crianças e ela colocava algumas questões sobre o que nós faríamos naquelas situações que ela trazia. Então, ela trazia, também, muito material pedagógico pra gente conhecer, tanto o material Dourado, Ábaco, Barrinhas Cousinaire, esses materiais ela que trouxe pra gente conhecer. Jogos de alfabetização... Nós fizemos muitos trabalhos com jogos de alfabetização, era uma aula muito prazerosa, a gente sempre gostou muito, não só eu, mas a gente percebe que todo mundo se envolvia bastante! (A).

A PCP C2 lembra-se de ter tido aulas de Didática com a professora M e fez a seguinte menção aos conteúdos da disciplina:

O que eu me lembro é da professora M, mesmo. Só como organizar o plano de aula, porque foi assim: tínhamos que refazer quando tinha alguma rasura, ela nos fazia fazer de novo, isso eu me lembro, agora, especificamente, não, não me lembro... [...] De lá do CEFAM, eu não consigo me lembrar... (C2).

A PCP MA também não consegue lembrar conteúdos referentes às aulas de Didática porque, segundo ela, cursou apenas o quarto ano no CEFAM de Marília, vindo transferida do CEFAM de Araçatuba. Além disso, concomitantemente já cursava a graduação em Pedagogia na FFC – Unesp/Marília.

A PCP C3 relatou as seguintes lembranças dos conteúdos das aulas de Didática: “[...] sempre elas estavam alertando sobre o que a gente poderia encontrar na escola, como proceder, o que fazer... Eu acho que a aula da S falava mais da prática, da prática dela, ela estava sempre dando exemplos dela.” (C3)

Depreendemos que são poucas as lembranças específicas a respeito do conteúdo estudado. Os conteúdos referentes à prática de ensino, ao “como fazer” na sala de aula e às experiências compartilhadas pelas professoras são os que permanecem. Isso pode estar relacionado ao fato de as professoras de Didática terem explorado mais aspectos práticos da disciplina em suas aulas, ou as PCPs podem ter evocado o conceito de Didática mais comumente utilizado no senso comum educacional, o como ensinar. Tais nuances, em história oral, enriquecem o fazer história: “[...] o respeito à empiria expressa no fazer do documento é o tesouro buscado pela história oral capaz de revelar a subjetividade contida nas variações do parâmetro dado pelo estabelecido como verdade”. (MEIHY, 2015, p. 124).

3.1.2 *Disciplina Didática/ Prática de Ensino - Estágio do CEFAM de Marília e suas finalidades de objetivos e reais de ensino: autores estudados e modo de ensinar das professoras*

A professora S refere-se ao seu trabalho pontuando:

[e]u trabalhei alguns livros mais críticos, porque eu busquei aquele livro “Cuidado! Escola”, “A vida na escola e a escola da vida”, que é um livro muito interessante, porque tem muitas imagens de reflexão, mas eu deixava muito o aluno refletir participar, mas o meu ponto de partida, como professora de Magistério, sempre foi a participação dos alunos, eles falando, eles participando, eles debatendo, e na época não havia *Datashow*, nós usávamos os slides e o retroprojetor. Então, eu fazia muita transparência com esse material, com os livros, levava para a sala para refletir com eles, então, eles participavam [...] Paulo Freire influenciou muito nosso trabalho, a questão da consciência crítica, a questão de levar o aluno a perceber a sua realidade e discutir [...] A gente utilizava músicas para trabalhar com eles. também aquele filme “The Wall”, eu trabalhava de uma maneira muito crítica, as aulas eram participativas, dinâmicas, não eram aulas de ficar passando na lousa, não eram mecânicas.

Eu sempre trabalhei muito com seminários: eles tinham que preparar, nós dividimos alguns temas, eles buscavam esses autores, principalmente no terceiro ano, que a gente trabalhava os educadores. [...] O Bicudo tinha uma biblioteca muito boa, com livros antigos e a gente buscava esses educadores. Por exemplo, a gente trabalhava escola tradicional e eu dividia em grupos, mas eu dava toda uma fundamentação antes, não era um seminário que eles construíam sozinhos, eu levava livros meus e a gente fazia juntos, à tarde, na aula de enriquecimento, nas aulas de atividades de pesquisa. Trabalhávamos o tradicional, sociocultural, que é Paulo Freire, como Paulo Freire alfabetiza, tem um livrinho da Coleção Primeiros Passos “O que é Método Paulo Freire”; também com a Escola Nova, Decroly, Dewey, trabalhávamos também o Carl Rogers, com a Pedagogia não diretiva. O Freinet, que é minha grande paixão, já estudei bastante ele, fiz palestras...

Quando eu dava aula na Educação Infantil, tem todo um trabalho que eu apliquei no CEFAM, eu apliquei um pouco da Pedagogia Freinet no sentido da postura, e também alfabetização Freinet que é diferente, é um método de alfabetização bem diferente. Havia dois seminários, um da Pedagogia Freinet e o outro aprofundava na alfabetização Froebel; eu trabalhava também com Waldorf, eu levei os alunos da escola Waldorf e a gente fazia um confronto com a realidade. Eu levei os alunos no Sesi, que era a pedagogia não-diretiva na época, agora é construtivismo, a gente fez uma visita, nós vimos as salas e todo o trabalho que era feito lá.

Eles liam os xerox antes, nós disponibilizávamos os capítulos de livro. Ao montar o plano, a gente escolhia quais textos iria trabalhar. A gente usava o mimeógrafo a jato de tinta para fazer alguma síntese. Eu não ficava passando coisas na lousa, que eu resumia. Quando o texto era muito difícil, a gente lia alguns textos na sala de aula em conjunto, para que eles pudessem compreender, mas os alunos que ficavam realmente se comprometiam, porque eles começaram a pegar gosto e começaram a dizer, que são esses que estão aí na Rede, “eu quero ser professor”, “eu quero ser um bom professor”, “eu quero ser o melhor”.

Nós fazíamos muitas visitas, nós íamos muitas vezes à Unesp, porque eu tinha um relacionamento muito bom com Unesp e nós fizemos vários

projetos lá, por exemplo, a gente fez livros com dobraduras, os alunos montavam os livros, elaboravam, e a gente foi apresentar no Simpósio que aconteceu na Unesp, em Painéis, em Encontros. Eu ensinava os alunos a fazerem fantoche de papel machê, isso porque eu não sou de Arte, mas eu buscava. Na época, a gente fazia vários tipos de fantoche. Nós participamos da “Jornada da Paz” na Unesp, a gente levou fantoche de sombra, a gente estava sempre vinculada porque eu fazia esse vínculo, eu conhecia muitos professores lá. Eu sempre estava lá fazendo cursos, então, a gente apresentou vários trabalhos na Unesp. (S).

Aqui, a professora S evidencia que suas finalidades individuais, surgidas a partir de sua formação, determinavam o seu ensino:

[u]ma outra coisa que eu fazia na Didática era um teatro, porque assim, os alunos queriam entender na prática como a aula poderia ser mais dinâmica. Então, como eu gostava muito de teatro, a gente montava peças que eles mesmos escreviam, por exemplo, no final do CEFAM, já em 2004, nós montamos uma peça chamada “Chapeuzinho Verde” para falar da ecologia e do meio ambiente. Eu ensinava a fazer os textos teatrais, fizemos dinâmicas teatrais, relaxamentos, toda aquela parte de teatro, e nós montávamos essas peças e apresentávamos nas escolas na Semana da Criança. Ou então a gente conseguia o Espaço Cultural e a Prefeitura levava as crianças para lá. No Teatro Municipal também a gente foi várias vezes, e a gente levava músicas, dobraduras, aí as crianças faziam textos a partir dessa vivência. Mas isso é uma coisa pessoal. Não tinha nada disso na proposta de Didática, mas dentro dos temas da Didática eu ampliava essa parte que eu acreditava ser muito importante e também coisas que os alunos pesquisavam, traziam, sem deixar de cumprir o currículo. Eu acredito que uma grande dificuldade do professor hoje é conseguir cumprir todo o currículo, e nós tínhamos muito cuidado com isso, de não deixar faltar nada, adaptava os conteúdos que não eram tão fundamentais, passava mais rápido e focava naquilo que realmente era importante. Então, a gente trabalhava muito isso, a questão da avaliação, do planejamento, nós usávamos muito o Fusari, a Revista Ideias, porque nós tínhamos a coleção Ideias lá, da FDE. Eu lembro que a gente tinha aquele livro Piletti, que é bem criticado, nós tínhamos a consciência disso. Nós, professores de Didática, então, usávamos o livro de que maneira... [...] Nós pegávamos este livro e ele tem algumas partes que traz textos de outros autores, de reflexão, a gente pegava sempre esses textos que era de Paulo Freire e de outros autores, então usávamos o livro para trabalhar alguns textos referentes à avaliação, a conteúdo, planejamento, mas dando um toque crítico, com uma consciência de que não é um nível adequado. (S).

Quanto à avaliação dos alunos:

[...] nós tínhamos uma avaliação escrita individual, que eu acho importante, que era algo solicitado pela coordenação. Provavelmente, estava no Regimento, mas agora eu não vou me lembrar... Mas eu fazia muita prova dissertativa, não gostava de prova objetiva, mas eu queria que o aluno escrevesse, então, eu utilizava sempre uma prova individual sobre o tema ou várias questões pra eles escreverem sobre o tema daquele bimestre. [...] Eu fazia várias formas de avaliação: seminários, teatros que eles faziam eu dava nota na participação... (S).

Entre 2001 e 2002, a professora S percebeu as mudanças que ocorriam com relação ao perfil dos alunos ao longo do tempo:

[e]ntão as turmas começaram a ser mais difíceis, eu acho que nos quatro anos antes do fechamento, por aí, ou mais, então eu não tinha o compromisso deles, eu não conseguia realizar o trabalho como eu queria, tanto na Didática como em outras disciplinas [...] Não era um pessoal que tinha compromisso, então, foi mais ou menos isso que aconteceu, um declínio mesmo. Eu lembro que eu trabalhava nas minhas aulas a questão da criticidade e eles começaram a não entender mais isso. Eles não queriam pensar e aí começaram a falar assim: “Ai, pro M a senhora é muito complicada! Quer que a gente pense, escreva...”. “Gente! Vamos escrever! Vocês têm que aprender a não dar pergunta e resposta do questionário. E aí veio aquela visão de estudar questionários pra prova, e aí eu falava de Freinet, de uma escola moderna, de uma escola diferente, e aí eles diziam “Ai, professora, isso aí não existe! A senhora tá sonhando! É lousa e giz!” A gente sentiu então um pouco de resistência dos alunos. (S).

A professora M discorreu sobre os textos que costumava utilizar como fontes de estudo e que constam de sua Proposta Pedagógica para a disciplina Didática:

[e]u usei muitos destes que vocês estão vendo aqui. Eles faziam dramatizações, inclusive, quando eles iam para a Unesp, depois, eles vinham atrás de mim pedir os textos que eu trabalhava. Eles amavam um texto chamado *Pela Pedagogia da Crueldade*, que era uma luta entre professor e aluno em 15 rounds. Eles tiravam xerox porque eles tinham dinheiro que eles recebiam para custear seus estudos. Eu usava muito Rubem Alves, eu usava *A Alegria de Ensinar*, *Conversas com quem gosta de ensinar...* Do Brandão *O que é educação*, usava os *Parâmetros Curriculares Nacionais...* *A vida na escola e a escola da vida*, *Raízes e Asas*, eu usava muito essa coleção... A Madalena Freire *Vontade, interesse necessidade...* Eu tenho até a cópia, porque eu usava muito... Fusari, eu usava bastante... Sobre as inteligências múltiplas a gente não usava muito, eu só usei alguma coisa, mas sem citar texto o Imbernon já é assim da passagem do século, então o Imbernon eu não cheguei a praticamente usar, eu coloquei na minha biografia mas eu não usei. Mas eu usava basicamente Libâneo, o Libâneo era a bíblia nossa... Usava muito Luckesi, também os PCN estavam na crista da onda... Então entrou o Perrenoud com a questão das competências... Esse texto aqui (aponta para o texto *Joãozinho da Maré*) eu peguei de um projeto de formação de professores à distância, da secretaria de educação e usei no CEFAM. Eu usava, então, esses que mexeram com a cabeça deles, muito reflexivos, a ideia era o abandono do tradicional. O que acontecia na escola era ainda muito tradicional em relação ao que a gente trabalhava no CEFAM... Eu trabalhei muito esse: *Educação: um tesouro a descobrir*. Eles ficavam pedindo porque esse começou a cair muito em concurso, aí, veja, já ficavam mais interessados na leitura, né?... *O medo do novo* também era um texto que eu dava bastante. Como a gente tinha o Enriquecimento Curricular à tarde, então a gente, à tarde, usava esses textos reflexivos... Esse da Fani Abramovich... Olha (autores mais utilizados), seria Libâneo, o Fusari, a Jussara Hoffmann... (M).

Quanto à avaliação dos alunos:

[a] avaliação era feita com prova. Olha, as minhas provas eram assim, do tipo do Enem. Eu dava vários fragmentos de texto e pedia para discutir. Tinha hora que eles falavam assim: “Oh, pro, você escreveu tudo! O que eu coloco agora? “Meu filho, você tem que ler e analisar, veja a proposta que eu te dei, então, a partir dos textos propostos, analise a questão!” Era para simplesmente não haver uma devolução do que ele tinha aprendido, então eu sempre, desde o começo, minha avaliação era assim. (M).

Sobre sua maneira de trabalhar:

[o]lha, eu usava lousa, usava textos, tinha momentos de aula expositiva, mas não era cópia, de ficar escrevendo e eles copiando, era de colocar o tema de uma forma... De introduzir. E depois a gente fazia a leitura dos textos e pedia para eles tirarem as conclusões. Então muitas vezes a gente discutia os textos em aula, em grupos. (M).

As professoras ressaltam a maneira participativa com que conduziam as aulas, e a professora S, em específico, revela as diversas atividades práticas extraclasse que realizava com os alunos, enquanto a professora M dá indícios de que suas aulas tinham um cunho mais teórico-reflexivo.

A ATA C1 revela, como principal recordação, uma atividade que coincide com as preferências teórico-metodológicas da professora S, relacionadas ao educador francês Célestin Freinet, que deixou um grande legado à educação ao propor uma pedagogia ligada à realidade social e à comunicação no contexto da Segunda Guerra Mundial:

“Só que agora eu não me recordo se era para a disciplina de Didática, mas a gente teve que fazer o “Livro da Vida”, aí, me marcou demais a construção desse livro...” (C1). Também a PCP A, como cito mais adiante, se refere ao Freinet como autor de referência da professora S.

C1 cita, ainda, suas impressões acerca do modo de agir das professoras ao lecionar:

[a]hhhh, eu gostava muito da professora M, que era a professora de Didática, mesmo... E as professoras... A professora S, também, é que ela era muito... Na verdade, ela era brava, né? Então acho que por isso que a gente... Me recordo muito das discussões, ela (M) era uma pessoa muito aberta, que acolhia a ideia, assim, das pessoas. Era muito viva a aula, né? (C1).

Também sobre o modo de atuação da professora S, a PCP A relata:

[n]ossa, uma pessoa maravilhosa, assim, uma excelente profissional e uma pessoa ótima. Aí eu tive a oportunidade de estudar com ela tanto no CEFAM como na faculdade. (A).

Ainda sobre a condução das aulas pela professora S: “[...] Ela falava muito do Freinet, que eu também gosto bastante.” (A).

A PCP C2 referiu-se à Didática como existente apenas no último ano do CEFAM, não se recordando dos dois anos anteriores. Mas se recorda de ter sido aluna da professora M e ressalta suas lembranças acerca da construção de planos de aula.

Ah, ela era assim, ela diferenciava um pouquinho daqueles professores que eu gostava, né? Ela tinha, assim, o jeito dela dar aula, eu, pra mim, era mais tradicional. [...] A gente não tinha tanta discussão na disciplina dela [...] Era mais exposição. Mas ela era uma professora, assim, muito organizada, muito detalhista naquilo que ela fazia e naquilo que ela cobrava da gente, né? Em termos de papel e de documentos. Tinha que ser tudo muito bem organizado, os planos que a gente fazia tinha que ser muito certinho, enfim, havia toda uma cobrança nessa parte. Rígida, ela sempre foi muito rígida.

[...] Eu lembro de um texto que a gente trabalhou que foi do “Jequitibás”, que assim, eu não esqueço, que ela fez a comparação entre duas árvores, né? Da grandeza do jequitibá, isso eu lembro.

O que eu me lembro é da professora M, mesmo. Só como organizar o plano de aula, porque foi assim: tínhamos que refazer quando tinha alguma rasura, ela nos fazia fazer de novo, isso eu me lembro, agora, especificamente, não, não me lembro... (C2).

A PCP MA teve aula com a professora SE, a qual não tivemos acesso:

[e]ssa professora **não tinha muita Didática**. Era uma aula às vezes, assim, “faz, faz, não faz, tudo bem”. Não tinha muita discussão, tinham algumas discussões da pasta de estágio, casos que a gente trazia para discutir. Tinha muito trabalho em grupo e individual para estudar a teoria e coisas assim.

[...] Eram aulas bastante expositivas, ela não lidava bem com a disciplina, se tivesse muita bagunça ela saía do prumo. Em alguns momentos das atividades em grupo, que ela dava, os grupos dispersavam, ela não tinha muita proximidade com a turma, ela não era assertiva. A gente dizia que ela era boazinha porque não ligava muito para nada, esta questão de disciplina ela deixava correr solta, ela era mais tranquila nesse sentido. (MA, grifo nosso).

Neste relato, percebe-se que a professora MA conceitua “Didática” como “saber dar aula”, “saber gerir uma sala de aula”. Tal concepção é corrente no senso comum educacional e pode dar indícios de que a vivência com a disciplina, orientada pela professora SE, não tenha conduzido os alunos à teorização do papel desta Disciplina para sua formação, diferente da perspectiva apresentada pelas alunas de M e S.

A PCP C3 discorreu sobre o modo de ensinar das duas professoras de Didática com quem teve aula, S e M, e que pouco se lembra dos autores discutidos:

[e]u lembro que elas mandavam... No caso da S: ela propunha que a gente fizesse um seminário sobre o tema, ela dava uma base e punha a gente para falar sobre, que é uma excelente forma de aprender, eu acredito. A M tinha aulas mais discursivas [...] O estilo delas era muito diferente das aulas das escolas do estado, mas é diferente do que o que a gente tem hoje. Eram aulas iguais às da faculdade, onde o professor discursava muito e depois questionava a gente. Tinha texto pra ler, livro, alguma coisa... A gente tirava xerox [...] tinha bastante xerox. [...] toda apresentação que a gente fazia a

gente tinha que entregar um resumo da apresentação para todo o mundo, aí a gente fazia em mimeógrafo. Olha que loucura, fazer um stencil! (C3).

É bastante interessante constatar que as memórias das PCPs ex-alunas acerca de autores estudados em Didática e estilos de ensino de suas professoras coincidem com os relatos das próprias professoras. Nos discursos das professoras S e M é sintomática a presença das expressões “reflexão” e “mudança” em referência ao trabalho do professor. É notória a mudança no tom da fala ao citarem autores de sua predileção e com os quais se identificam.

As alunas também ressaltam o tom provocador, questionador, reflexivo, de participação ativa dos alunos que as professoras imprimiam ao seu trabalho. A professora S cita sua identificação com as ideias de Freinet, assim como M discorre sobre sua concordância com as ideias de Rubem Alves sobre ser professor. Tais referências das professoras aos autores apareceram na fala de três PCPs, o que nos leva a inferir que, independentemente de propostas oficiais, as escolhas do professor formador interferem significativamente em suas aulas e na aprendizagem dos alunos.

Em contrapartida, a percepção do estilo de trabalho das professoras revela-se, nas falas das alunas, bastante subjetiva. A mesma professora M é identificada como tradicional e rígida e, por outra aluna, como acolhedora e aberta. A professora S foi caracterizada por uma aluna como brava, já por outra, como maravilhosa, excepcional.

Tais constatações denotam como os saberes dos professores são constituídos pluralmente. Percebemos que as professoras de Didática manifestavam, em suas intencionalidades, objetivos coerentes com as finalidades de objetivo da disciplina, expostas anteriormente. Como produto das intencionalidades reais das aulas ministradas, todavia, permanecem, do ponto de vista das alunas, as experiências de sua própria docência compartilhadas, as ideias dos autores de quem eram mais entusiastas, as características do modo de ser das professoras como um todo. Cabe ressaltar que as PCPs ex-alunas passavam pela adolescência quando frequentavam o CEFAM, estando elas próprias, ainda, na condição de finalização de seu processo de escolarização e de formação de esquemas mentais mais abstratos.

Tardif e Raymond (2000) afirmam que os saberes que formam o professor têm suas fontes pré-profissionais e no próprio decorrer da carreira. Por se tratar de formação em nível médio, o CEFAM situa-se, no nosso entendimento, nas experiências pré-profissionais das PCPs ex-alunas. Seus relatos sobre o conteúdo de ensino da Didática e suas professoras remontam mais a aspectos relacionados ao adulto-referência e a situações afetivas do que ao

conteúdo da Didática em si. Isso, porém, não minimiza o papel da disciplina Didática e das professoras em sua formação, pois:

[...] o saber ensinar, na medida em que exige conhecimentos de vida, saberes personalizados, competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão. [...] a relação com a escola já se encontra firmemente estruturada no professor iniciante e que as etapas ulteriores de sua socialização profissional não se dão em um terreno neutro. [...] o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração de vida profissional, mas cobre também a existência pessoal dos professores, *os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo.* (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 223 – 224).

Vejamos, a seguir, os relatos dos sujeitos sobre as questões que circundam a prática do estágio como um dos pilares da formação do professor.

3.1.3 Disciplina Didática/ Prática de Ensino - Estágio do CEFAM de Marília e suas finalidades de objetivos e reais de ensino: o estágio

Com relação ao momento em que as alunas estagiavam, e também com respeito às discussões sobre tais momentos, a professora S expõe:

[n]o estágio a gente pedia pra fazer todo um levantamento da parte física, material e da escola como um todo. Então, o primeiro ano ficava referente a isso.

O estágio acontecia bem próximo das realidades... O aluno frequentava as aulas, tinha participação, assistíamos às regências, o professor de Didática visitava as escolas via o livro ponto para ver se o aluno estava realmente comparecendo, conversávamos com a coordenadora pedagógica da escola, com a diretora e assistíamos à aula de Regência. Então eles preparavam o plano de ensino na aula de Didática, aplicavam e nós assistíamos. Nós fazíamos um cronograma que incluía várias escolas, e a gente se dividia e íamos assistir às aulas.

Nós tínhamos as matérias teóricas de manhã e o enriquecimento curricular à tarde, atividades mais práticas, estágio. Nessas aulas, uma vez por semana, o professor de Didática, no período da tarde, discutia os relatórios de estágio com eles, de observação, de participação em si. Discutíamos o plano de ensino, eles falavam das dificuldades deles, das angústias... (S).

O acompanhamento sistemático do estágio realizado pelas professoras de Didática pode ser constatado pelos documentos relacionados ao estágio fornecidos pela professora M. Ela relata que havia uma grande distância entre as discussões teóricas e a realidade escolar que os alunos do CEFAM encontravam em seus estágios, no sentido de que as escolas

atuavam nos moldes tradicionais de ensino, enquanto o CEFAM promovia uma formação mais progressista.

A ATA C1 endossa essa afirmativa:

[...] quando a gente ia para os estágios, a gente tinha uma visão, né? E na época, era uma transição muito grande do tradicional para o construtivismo, então, a gente estudava uma coisa e na sala de aula a gente via outra totalmente diferente, então, eram dinâmicas muito opostas, né? A gente via uma coisa e na prática acontecia outra. (C1).

A PCP A relata a importância que as horas de estágio, em que realizavam as regências, e as reflexões sobre elas tiveram para sua formação:

[e]ntão, eu me lembro, eu cheguei até a comentar com algumas estagiárias no trabalho mesmo, aqui, que o estágio que o CEFAM oferecia e todo o trabalho que eles faziam conosco foi muito mais profundo do que quando eu estava na faculdade. Então, assim, isso me marcou bastante porque eu acho que falta isso no pessoal que vem pra escola, nos estagiários e novos profissionais que têm chegado hoje na escola. Então, eu sinto que se houvesse o magistério como eu fiz e como tantas pessoas puderam se aprofundar mais nesses conhecimentos talvez a educação hoje fosse um pouquinho melhor, porque a gente tem visto aí alguns estagiários que têm muita dificuldade...

[...] hoje em dia, vou te dar um exemplo assim, bem clássico: os estagiários que vêm para nós, eles não sabem mexer com o ábaco, não sabem mexer com o Material Dourado, eles têm uma dificuldade de fazer uma intervenção no texto de uma criança, uma coisa simplesinha. **E lá não, a gente tinha toda essa parte teórica muito bem aprofundada e depois na parte da tarde a gente tinha as oficinas.** Eu estou falando sobre a Matemática, mas isso também ocorria na Língua Portuguesa. A gente fazia muito seminário, **nós estávamos ali treinando para ser um professor, para ser um profissional qualificado, vivenciando mesmo, estávamos, assim, expostos à sala de aula dentro do próprio CEFAM,** recebendo essa formação e fora os estágios, que a gente estava sempre nas escolas. Isso, hoje em dia, o pessoal da Universidade tem, mas é um período menor, não tem tanta Regência. Nós tínhamos que fazer Regência na época, elaborar planos de aula e hoje eu não vejo isso com tanta profundidade, não, é uma coisa meio superficial. É verdade, eu vejo isso. (A, grifo nosso).

A PCP C2, em contrapartida, assinala que o estágio se resumia a observações das aulas e outras atividades secundárias, não diretamente ligadas aos alunos. A constatação de que havia uma discrepância entre a formação do CEFAM e a realidade escolar também se manifesta em seu relato:

[e] lembro só, assim, das atividades em termos de estágio mesmo, que a gente tinha que fazer.

Ela (M) que fazia a orientação do estágio, né? Então, assim, ela cobrava muito, às vezes, assim, o plano que a gente fazia, não estava bom ela pedia para reorganizar, né? A nossa pasta tinha que estar muito bem feita, né?

Então, o problema do estágio é que quando eu fiz estágio a gente não tinha participação... [...] Os professores tinham um olhar para a gente que acho

que é diferente do que o que as professoras têm hoje. Parecia que a gente ia para ver o que eles faziam de errado. E aí, a gente ficava sempre na correção do caderno ou no uso do mimeógrafo. Eu lembro que eu nem sabia usar o mimeógrafo, foi no estágio que eu aprendi a usar. E corrigir caderno. Foi isso que eu vi. [...] Eu tinha uma visão de que eu achava que estava tudo errado. (C2).

A PCP MA também ressalta a diferença qualitativa entre o estágio vivenciado por ela no CEFAM e o estágio exigido pela graduação em Pedagogia atual:

[o] que eu acho que foi muito bom foram os estágios. **Porque a gente ia em sala e as discussões que a gente trazia para os professores eram muito boas.** A faculdade não dá conta disso, desse fazer pedagógico mesmo, confecção de materiais, lidar com materiais, parece que as meninas de agora que só tem faculdade não conseguem nem cortar um EVA... Não conseguem pensar numa lembrancinha, compra tudo pronto. **E o CEFAM nos fazia montar, discutir, elaborar...** E essas são coisas importantes que eu trago sempre: como a gente vai fazer as estratégias com as crianças, as discussões com os professores do CEFAM, sobre o que dava certo e que não dava na escola, e só a faculdade não dá conta... (MA).

A PCP C3 salienta que as horas de estágio eram as mais agradáveis para ela durante o CEFAM.

As finalidades de objetivo do estágio, expostas anteriormente, revelam que o estágio tinha papel relevante na disciplina Didática, pois deveria dar conta de colocar o aluno em contato com a realidade educacional e colocar a docência como aspecto central na formação da identidade profissional do futuro professor. Os relatos e documentos denotam que o estágio constituiu-se em um ponto fundamental que diferenciava positivamente o CEFAM da HEM e que o difere do estágio praticado pelos cursos de graduação hoje, mesmo sendo considerado, à época, pelos alunos, como insuficiente, como vimos anteriormente.

Lima e Pimenta (2010) criticam a atual dissociação entre teoria e prática que historicamente a atividade de estágio vem perpetuando, como se o estágio fosse a parte prática do curso e as demais, teóricas. Elas atribuem a essa concepção uma lacuna na formação de professores e, por consequência, um dos fatores de empobrecimento das práticas escolares. As autoras defendem que o estágio é ao mesmo tempo teoria e prática:

[n]esse processo, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (LIMA; PIMENTA, 2010, p. 12).

Além disso, destacam a importância de as outras disciplinas específicas de formação de professores serem também concatenadas com o estágio:

[t]odas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo ‘teóricas’ e ‘práticas’. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Nesse sentido, todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo. (LIMA; PIMENTA, 2010, p. 13).

Parece-nos, pelo exposto, que o CEFAM realizava exatamente essa proposta por meio das oficinas de enriquecimento curricular, oferecidas no período da tarde, como mostra o documento que contém os componentes curriculares, como também citam as professoras de Didática e o relato das alunas. O aluno, desde o primeiro ano estava dentro da escola, assim como “a escola estava dentro do CEFAM”, como cita a PCP A, por meio das oficinas e reflexões sobre a realidade escolar encontrada pelos alunos. Tal contexto influencia na maneira com que as PCPs percebem a atuação dos estagiários que frequentam as escolas que hoje elas coordenam e, além disso, fazem-nas valorizar mais o estágio em relação às demais experiências vivenciadas no CEFAM como aquela que mais contribuiu para sua constituição como professora.

3.1.4 Disciplina Didática/ Prática de Ensino - Estágio do CEFAM de Marília e suas finalidades de objetivos e reais de ensino: experiências mais significativas citadas pelas alunas

Finalizando as reflexões acerca da disciplina Didática no CEFAM, as PCPs expressam as experiências que consideram marcantes em sua formação inicial.

A ATA C1 reafirma a importância da experiência prática vivida:

[m]as, assim, foi uma coisa que me marcou demais porque, assim, foi a primeira vez que eu ouvi falar dessa... da técnica Freinet, mas eu nem guardei como técnica Freinet, depois, na faculdade quando a gente foi estudar que eu falei: “Noossaaa, aquilo que eu vi no CEFAM...” Então a gente fazia, eu acredito que a gente fazia mais atividades voltadas para a prática, não sei se talvez até por conta da idade... (C1).

A experiência que mais marcou a PCP A também foi de cunho prático:

[a]h, essas oficinas, mesmo, com material de manipulação, que foi o que deu a base pra gente pra trabalhar os conceitos em sala de aula hoje. Isso que eu trago muito para os dias de hoje, no trabalho, na minha formação.” (A).

A PCP C2 declarou que não consegue se lembrar de algo que tenha sido mais relevante.

A PCP MA ressalta a experiência prática vivida com crianças da comunidade próxima ao CEFAM:

[a]cho que eu tive com a professora SE, se eu não me engano foi. Inclusive foi com ela que a gente conseguiu fazer esse projeto de trazer algumas crianças para alfabetizar, de atender a comunidade, cada sala tinha uma oficina, mas, assim, se eu não me engano, foi a professora SE. Esse projeto que a gente fez, que a gente trouxe as crianças para a escola, né? Para o CEFAM. E, assim, as atividades que a gente fazia. Eu lembro que a gente fez a festa junina, as professoras participaram com a gente, a gente fez uma quadrilha diferenciada [...]. (MA).

Por fim, a PCP C3 relatou que as experiências com o estágio foram as mais marcantes em sua trajetória com a disciplina Didática.

Podemos inferir das falas das cinco PCPs ex-alunas entrevistadas que, de todas as situações vivenciadas no CEFAM, aquelas em que houve ação, e não apenas atitude passiva de ouvinte por parte delas, foram as mais marcantes.

Em todos os relatos, analisando os temas que pontuamos nas subseções, parece possível afirmar que da disciplina Didática/Prática de Ensino-Estágio, que é o produto resultante das aprendizagens das alunas, entre finalidades de ensino de objetivo e reais, foram as experiências em que as PCPs se colocaram em situação ativa de interação com seus colegas, com professores e também com os alunos das escolas adentradas. Almeida (2012, p. 10) entende que:

[...] as diretrizes para formação de professores devem referir-se a indicações que levem a termo um projeto de formação que considere que, antes de ser um profissional, o professor é um indivíduo integrado: corpo, afetividade, cognição.

O futuro professor relacionar-se-á com um aluno também integral. E a autora argumenta: “[...] a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação de professores, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva da identidade profissional do professor.” (ALMEIDA, 2012, p. 10).

Tal afirmação permite que reconheçamos o papel que as atividades práticas vividas pelas ex-alunas, as PCPs, em consonância com uma gama de intenções, teorias e experiências de seus professores por via da disciplina Didática, foram determinantes para sua atuação profissional futura. Os conteúdos dessa disciplina, explorados nesta seção, desenrolaram-se na interação dos sujeitos e revelam-se como produto por meio das vivências naquele contexto.

Na próxima seção, buscamos estabelecer relações entre as aprendizagens discutidas e a atuação profissional das PCPs ex-alunas do CEFAM.

4 A FORMAÇÃO INICIAL DA PROFESSORA COORDENADORA PEDAGÓGICA E SUA RELAÇÃO COM A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DESSA IMPORTANTE PEÇA NA ENGRENAGEM ESCOLAR

Nesta seção, buscamos discutir a figura do professor coordenador pedagógico e situá-lo como ator estratégico da escola de hoje como formador de professores em serviço.

Aponta-se o panorama atual da identidade desse profissional e apresentam-se aspectos do desenvolvimento de seu trabalho.

Em seguida, trazem-se novamente os relatos das PCPs, ex-alunas do CEFAM, agora sobre seu cotidiano escolar: suas atribuições, expectativas, necessidades. Nesses relatos, as coordenadoras pedagógicas buscaram estabelecer uma relação entre os conhecimentos construídos em sua formação inicial, na instituição de formação de professores estudada e sua atuação profissional, fornecendo pistas para a reflexão sobre a formação dos professores.

4.1 O professor coordenador pedagógico

Em busca da compreensão dos processos que se desenrolam na escola, entender os papéis desempenhados pelos sujeitos que nela atuam é uma das preocupações da pesquisa na perspectiva da História das Disciplinas Escolares e da investigação das culturas escolares.

A seleção e a priorização de conteúdos realizados pelo professor e pela escola como um todo acontecem a partir da escolha sociopolítica, teórica e das relações de poder que agem no ambiente escolar. O professor submete-se, em certa medida, a uma organização estrutural hierárquica que influencia diretamente o seu trabalho, dentro da qual se encontra a figura do professor coordenador pedagógico.

Em pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita, as estudiosas do tema coordenação pedagógica no Brasil Placco, Almeida e Souza (2011) realizaram uma análise dos processos de coordenação pedagógica em diferentes regiões do Brasil, buscando ampliar os conhecimentos sobre a função do coordenador pedagógico.

Sob a perspectiva legal e investigando o papel do coordenador pedagógico em cinco diferentes regiões do país, as autoras encontraram como norteador central das atividades desse agente escolar, como finalidade prescrita, o papel de **formação**:

[...] todas as regiões do Brasil estabelecem a figura do CP como profissional da escola, no âmbito da rede estadual e municipal. As atribuições dadas a esses profissionais são muitas, envolvendo desde a liderança do PPP até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores. Assim, uma análise da legislação das cinco regiões do país revela que estão previstas, como função do coordenador, atividades como avaliação dos resultados dos alunos da escola, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores, andamento do planejamento de aulas – conteúdos ensinados –, planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações feitas pelos sistemas de ensino – municipal, estadual ou nacional –, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais etc.), além da formação continuada dos professores. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 240).

As autoras propõem que o professor coordenador pedagógico seja um eixo estruturante do trabalho escolar, exercendo três importantes funções:

[c]ompete-lhe, então, em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma **formação** que represente o projeto escolar – institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola, e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de **articulador** e **transformador**. Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo, e como transformador, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 9).

O professor coordenador pedagógico atua no dia a dia da escola próximo a professores, alunos, pais e demais gestores. Assim sendo, é figura privilegiada na interlocução com os professores e nas propostas de reflexão de temas que emergem do próprio fazer educativo e pode oportunizar uma prática formativa, por isso a importância de se conhecer sob qual perspectiva esse profissional foi formado.

Considerando que o trabalho escolar acontece a partir de trabalhos coletivamente construídos, a presença de um articulador de ideias e propostas é inerente ao próprio modelo de escola posto. Sendo assim, parece-nos extremamente relevante conhecer sua formação e de que maneira ela subsidia suas ações.

Acreditamos na relevância de inseri-lo na proposta de processo de investigação porque vislumbramos seu potencial transformador do qual nos fala as autoras:

[p]ensar os atores dessa escola singular – gestores, professores, auxiliares de apoio e alunos –, em suas relações com as questões do cotidiano escolar, do currículo, das relações interpessoais e pedagógicas, implica considerar as

subjetividades em relação e a necessidade de formação, tendo em vista um instituído que lhes é apresentado como dado e que, frequentemente, não responde às suas necessidades, expectativas e aspirações. É nesse contexto que situamos o CP como ator privilegiado em nossa investigação, por entendermos que ele tem, na escola, uma função *articuladora, formadora e transformadora* e, portanto, é o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 228).

Acontece que, segundo Placco, Almeida e Chagas (2011), o acúmulo de funções e a falta de uma identidade do coordenador propicia o engessamento de seu trabalho pelas relações de poder tanto no contexto escolar como de outras instâncias.

Concordando com as autoras, acreditamos que discutir as atribuições e expectativas que carrega o professor coordenador pedagógico dentro da escola é pisar em terreno espinhoso e gera desconforto. Nossa vivência profissional, ora exercendo tal função e dependendo dela, ora “fugindo” dela, revela que as matizes autoritárias que circundam a função desde a institucionalização do sistema escolar nas décadas de 1920 e 1930 (MATE, 2012) continuam presentes, afastando professores do CP, sendo ele continuamente pressionado por instâncias superiores da instituição e incessantemente atendendo às variadas necessidades dos alunos e suas famílias.

Tal pesquisa revelou ainda que existe uma rotatividade de profissionais nessa função dentro das escolas. Em média, um CP fica, no máximo, por cinco anos na função; função essa não escolhida por ele. Muitas vezes, mesmo havendo um processo seletivo envolvido, há um convite por parte da direção pelo reconhecimento do trabalho ou por outras afinidades (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011). Tais aspectos dificultam a identificação do CP com sua função, assim como a baixa remuneração e poucos benefícios na carreira.

Outro aspecto que caracteriza a função do CP, segundo Placco, Almeida e Souza (2011), é o abarcamento de demandas que não são suas, isto é, o CP acaba por realizar afazeres que não são de sua responsabilidade por gratidão aos seus superiores ou para se mostrar “do lado” dos professores, ou ainda assumindo alunos e famílias para si, buscando “dar sentido” ao seu trabalho, mas impossibilitando suas necessárias funções formativas.

Assim, ainda que os dispositivos legais prescrevam claramente o papel do CP na escola e o tema da coordenação seja amplamente discutido em pesquisas acadêmicas e na literatura especializada, nota-se que, na prática, o CP ainda toma para si (voluntária ou involuntariamente) muitas atribuições que não são de sua exclusiva responsabilidade. É possível – e desejável – que isso ocorra devido ao fato de ser o CP um profissional cuja atuação privilegie a integração entre os diferentes atores da comunidade escolar, com vistas a favorecer uma prática educativa pautada nas diretrizes estabelecidas no PPP e nas normativas oficiais. No entanto, a falta de compreensão sobre

limites de sua atuação, considerando-se os eixos articulação, formação e transformação, pode gerar equívocos e desvios nas atribuições da função coordenadora.

As representações mais fortes do CP parecem estar ancoradas na trajetória histórica da profissão, proveniente das atuações de especialistas da Educação e de orientadores educacionais (décadas de 1950, 1960, aproximadamente), em que o atendimento a pais e alunos era priorizado, nos discursos decorrentes de literatura e na legislação, em confronto com a representação – mais atual – de que ele deva ser formador de professores – que ele assume, sim, no discurso, mas também que ainda não está totalmente incorporada à sua identidade. Assim, na história recente da educação, a presença de um especialista ou técnico em Educação deu lugar ao orientador educacional e, pelas próprias demandas das escolas, originou-se, oficialmente, nestas, o serviço de coordenação pedagógica. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 116-117).

Dadas as especificidades do trabalho do CP dentro da escola, que diferem seu exercício profissional do dos demais atores escolares, seria plausível que sua formação também fosse específica. O fato de o coordenador ser professor é imprescindível, mas não suficiente frente às demandas impostas a ele no dia a dia, até mesmo para que assuma, sem culpa, as delimitações de sua função formativa que a normatização lhe assegura.

O relatório (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011) traz outra importante contribuição para a reflexão a respeito da responsabilidade do professor coordenador pedagógico pela formação continuada dos professores. Os dados colhidos evidenciam que a equipe gestora e professores entendem o papel do CP no desenvolvimento de ações de formação em serviço, entretanto, a caracterização dessa formação é insípida. Constataram-se falta de tempo para o planejamento dessas ações, a não presença dos professores nas reuniões e o insucesso dessas.

Outras situações do cotidiano escolar parecem ser sempre, cultural e historicamente, mais importantes que o processo de formação dos docentes.

No caso do excesso de atribuições do CP, o que fará ele quando estiver organizando ou planejando a formação, ou mesmo em reunião com seus professores e aparecer um “pai nervoso”, um aluno que foi colocado para fora da sala pelo professor, o diretor com um documento que precisa ser encaminhado imediatamente à Secretaria, etc. Não seria por esta razão que a dimensão articulação assume maior relevância em suas ações? E essa dimensão articulação não poderia se revelar e ser utilizada apropriadamente na organização de suas ações formativas? (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 122-123).

As autoras observaram o elevado número de mulheres que exercem a função de CP, assim como nossos sujeitos também são, em sua totalidade. Contextualizando tal constatação, é importante ressaltar alguns aspectos sobre a feminização do magistério.

Almeida (2014) relata que nos primeiros anos de república no Brasil ocorreu o aumento das escolas normais e ampliação do ensino primário por ocasião da melhoria das condições socioeconômicas. Os ideais liberalistas que colocavam a escola como caminho para a ascensão social, mesmo com um sistema escolar que não conseguiu atender a esta expectativa, movimentaram as transformações sociais e as camadas médias da sociedade passaram a se responsabilizar pelo magistério. Almeida (2014) ressalta ainda que, neste processo, a mulher penetrou cada vez mais nas Escolas Normais, buscando conhecimentos ligados ao preparo para a vida no lar, mas também como profissão. Os homens que assumiam o magistério almejavam os cargos técnicos e de chefia. Às mulheres, cabia a permanência na sala de aula. Durante o século XX:

[...] o fato de não terem, amplo acesso às demais profissões fez do magistério a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar. Mantinha-se, pois, a ordem social vigente, e as mulheres que reivindicavam por educação teriam uma escola que lhes proporcionaria isso e ainda forneceria um diploma que lhes permitiria sustentar-se em caso de necessidade. (ALMEIDA, 2014, p. 72).

Na segunda metade do século XX, as reivindicações femininas voltadas para os direitos da mulher ganham força e centram-se no tema da escolha (ALMEIDA, 2014). Poder escolher o parceiro, ter ou não filhos, casar-se ou não e escolher sua profissão denota a exigência que as mulheres fazem à sociedade de serem consideradas sujeitos sociais autônomos.

No fim do século XX, as mulheres tinham mais alternativas profissionais, mas o magistério “situa-se nas estatísticas como um campo feminino por excelência” (ALMEIDA, 2014, p. 98) até hoje. Atualmente, o número de mulheres que ascendem ao Ensino Superior é maior que o número de homens. O magistério é ocupado por elas em todos os níveis de ensino, mas é na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (séries iniciais) em que elas são maioria esmagadora.

Os sujeitos de nossa pesquisa estão envolvidos com o magistério desde os catorze ou quinze anos de idade, pois a formação técnica oferecida pelo CEFAM era de nível médio. Posteriormente, todas elas cursaram a graduação em Pedagogia, assumiram o magistério nas EMEFs de Marília e são hoje PCPs. O cargo de professor coordenador pedagógico é um convite da direção da escola, que seleciona, entre as convidadas, a que se destaca em uma prova escrita. Também no Ensino Fundamental (séries finais), há um número elevado de

mulheres ocupando a coordenação pedagógica (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011), mesmo tendo muitos homens como professores especialistas. Nota-se, então, que:

[...] alguns atributos historicamente apostos à mulher se aplicam ao trabalho que desenvolvem as CPs nas escolas: relações interpessoais pautadas em atenção ao outro, colocar-se no lugar do outro, cuidado e afeto. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 283).

O cotidiano dessas mulheres no desempenho de sua função é o que expomos a seguir.

4.2 A formação da Professora Coordenadora Pedagógica (PCP), ex-aluna do CEFAM de Marília: pistas para a reflexão sobre a formação de professores no Brasil

Nosso objetivo nesta subseção é analisar nossas fontes orais a respeito do paralelo feito pelas PCPs entre a formação inicial vivenciada no CEFAM, a contribuição da disciplina Didática neste processo e sua relação com sua função atual na equipe gestora da escola.

Nas entrevistas com as cinco PCPs ex-alunas do CEFAM de Marília, buscamos compreender as atribuições de sua função para, em seguida, relacionar a formação obtida por meio da Didática com o exercício de seus afazeres.

Nos relatos a seguir consideramos para a produção dos quadros, das cinco entrevistadas somente quatro delas, pois a C1 exerce uma função diferente das demais (assistente técnica de área), atuando dentro da Secretaria Municipal de Educação, tendo outras atribuições. Ela analisa os resultados de aprendizagem de cada escola para fazer as intervenções adequadas, *in loco* ou por meio das coordenadoras pedagógicas. Além disso, promove cursos de formação para os CPs. Assemelha-se à função das demais na medida em que também tem papel formador, articulador e transformador (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011), mas em âmbito municipal, abarcando toda a rede municipal de educação. Quanto às dificuldades da ATA C1, assemelham-se às das demais PCPs: excesso de burocracia que toma muito tempo do dia a dia e impede a aproximação maior dos professores.

Quanto às atribuições das PCP ex-alunas do CEFAM, obtivemos os seguintes relatos, organizados em quadros para a facilitação da compreensão:

Quadro 1 – Ocorrência de relato das atribuições das PCPs

Atribuições	PCP (4)
Trabalho burocrático: coleta de dados e elaboração de índices sobre a aprendizagem dos alunos (elaboração de planilhas, análise de resultados)	04
Orientação individual aos professores	04
Responsável pela formação em serviço dos professores (Horas de estudo, leitura de Semanários)	04
Organização de eventos, passeios etc.	01
Substituição eventual de professores	01

Fonte: A autora (2017).

Quadro 2 – Ocorrência de fatores facilitadores do trabalho diário das PCPs

Facilitadores	PCP (4)
Escola pequena	01
Boa clientela	01
Equipe de professores com poucas alterações ao longo dos anos	01
Conhecimento do perfil do professor para a atribuição adequada de turmas de acordo com esse perfil	01
Direção atuante e comprometida	03
Quantidade satisfatória de famílias atuantes/parceria com as famílias	02
Funcionários da escola engajados	01
Ajuda de Atendentes Educacionais Especializados (educação inclusiva)	01
Professoras abertas à reflexão e mudança	01
Socialização dos trabalhos nas Horas de Estudo	01
Formação profissional da própria PCP	01
Equipe de professores jovens (ideias inovadoras, formação mais recente)	01

Fonte: A autora (2017).

Quadro 3 – Ocorrência de fatores dificultadores do trabalho diário das PCPs

Dificultadores	PCP (04)
Excesso de burocracia impedindo o acompanhamento e auxílio de perto no trabalho dos professores e aprendizagem dos alunos	04
Dificuldade de se relacionar com os professores, pois estes não aceitam intervenções em seu trabalho	01
Escola muito grande (equipe grande de professores e funcionários, muitas salas de aula)	02
Ausência de contato com as famílias dos alunos	02

(continuação)

Pais que “brigam” com a escola	01
Professores próximos à aposentadoria que não aceitam intervenções da coordenação	01
Excesso de atribuições	02
Alta rotatividade de professores, dificultando a continuação do trabalho desenvolvido no ano letivo seguinte	01
Dificuldade de conhecer de perto os alunos por falta de tempo e metodologia adequada	01

Fonte: A autora (2017).

É possível observar que a rotina de trabalho das PCPs entrevistadas assemelha-se à situação encontrada em todo o país por Placco, Almeida e Souza (2011): a PCP é responsável pela formação em serviço dos professores da escola, mas por vezes realiza funções que não são próprias de suas atribuições, como substituir professores ou resolver o empréstimo do ônibus para o passeio da escola.

Também se evidenciaram as mesmas dificuldades encontradas pelas autoras Brasil afora, como o excesso de atribuições, e, unanimemente, o excesso de burocracia que impede o acompanhamento e auxílio a professores e alunos em suas atividades de ensino e aprendizagem.

As PCPs foram convidadas a estabelecer uma relação entre as aprendizagens construídas a partir das aulas de Didática/Prática de Ensino - Estágio do CEFAM e sua atuação profissional hoje. Obtivemos as seguintes constatações:

A ATA C1 relatou: “Eu não consigo fazer, não, essa relação, mas com toda certeza. **Principalmente os estágios, né?** Que quando a gente faz o estágio na graduação, é... A gente já tinha outra visão, mais ampla do que quando a gente fez o CEFAM. (C1, grifo nosso).

A PCP A destaca a centralidade da aprendizagem do fazer do ofício:

ah, consigo, sim! Principalmente com as aulas de Didática, porque foi onde eu aprendi a realmente como eu devo atuar na sala de aula, não que eu vou dizer que foi sempre a mesma coisa, né? A gente vai aprimorando, tanto que a gente pega os primeiros materiais, as primeiras aulas, os planos de aula, as primeiras sequências de quando eu entrei e as de hoje são muito mais elaboradas. A gente vai agregando outras coisas. A princípio de base, o que eu tive de realização de trabalho na EMEF foi o que o CEFAM me deu, mais do que o curso de pedagogia, com certeza, isso eu tenho plena convicção de que as aulas do CEFAM, a parte teórica, **os materiais manipuláveis pedagógicos, e aprender a realizar a trabalhar, foi no CEFAM.** (A, grifo nosso).

A PCP C2 revela a concepção de Didática construída, que equivale a saber ensinar e utilizar os instrumentos de sala de aula:

[...] então, o duro... Assim... Que eu me lembro dessa parte, **só do estágio e organização com os papéis, isso sim**. Eu senti muita dificuldade nessa parte de **Didática mesmo**: uso de lousa, que assim, eu vim aprender na raça, né? No primeiro ano, mesmo, que eu comecei a trabalhar que eu aprendi didática de uso de lousa, de como escrever, como se explica para uma criança, foi uma coisa que eu fui aprendendo no meu trabalho. De lá do CEFAM, eu não consigo me lembrar... (C2, grifo nosso).

A PCP MA também afirma que a Didática se relaciona com a sua capacidade de saber como fazer em educação:

[...] ah, eu acho que essa questão da Didática tem tudo a ver com o meu trabalho, porque eu também sou formadora e eu tenho que **saber como fazer**. Nesse sentido, a Didática foi fundamental, de uma forma geral, as discussões teóricas na questão de **como dar aula**, isso é fundamental. (MA, grifo nosso).

A PCP C3, por fim, fala da pluralidade de aspectos que interferem na formação do professor e na sua constituição identitária:

[...] olha, como professora, tudo o que eu achava que devia fazer... É lógico que o que foi ensinado, foi ensinado com objetivo, aí, dentro de mim, eu entendi de um jeito e construí o conceito com base na minha compreensão daquilo. Eu não vi muita utilidade nisso, não. Na sala de aula, aprendi apanhando: “isso não deu certo, eu não posso fazer mais isso aqui”, foi no dia a dia. Eu acho que o que favoreceu, já na coordenação, tem coisas lá de trás que eu acho, assim... Eu não sei discernir para você se foram as aulas de Didática ou o tempo da sala de aula, ou a junção disso tudo, mas essa compreensão me favorece como lidar, entendeu? Mas, às vezes a gente conversa com o professor e a fala do professor, a experiência dele, traz tanta ideia boa pra gente! [...] Eu acho que foi **tudo do CEFAM que nos formava**, não acredito que foi uma disciplina ou outra, tanto que eu gostava muito da Metodologia de Educação Física, mas como professora de Educação Física, era uma “sofrência” (risos). (C3, grifo nosso).

Percebemos nos relatos das PCPs que, quando solicitadas a refletir sobre quais conhecimentos apreendidos da Didática vivenciada no CEFAM são mobilizados para sua atuação como coordenadoras hoje, o discurso relacionando à Didática em seu aspecto prático, técnico é evidenciado.

Quando dizem que as aprendizagens relacionadas ao estágio as ajudam, quando mencionam atividades práticas, manipulação de materiais pedagógicos, quando citam que a Didática ajudou no saber dar aula e construir planos, fazem uma ligação latente entre saberes práticos e a disciplina em questão.

As finalidades de objetivo da Didática do CEFAM pretendiam que a disciplina tivesse seus fundamentos baseados na concepção de Didática emergente do cenário do pensamento brasileiro sobre ensino e aprendizagem que apregoava que esta deve se

responsabilizar por uma postura crítica do futuro professor frente ao ensino, além de considerá-lo dentro de sua configuração histórica, social, econômica e cultural, sem prescindir da técnica, princípios da Didática Fundamental. Retomando a exposição de Cavalcante (1994) sobre tais finalidades de objetivo do CEFAM:

[...] o processo de reflexão sobre **o que fazer, como fazer e por que fazer, numa perspectiva de superação, a didática, como teoria do ensino, tendo como objeto de estudo o processo de ensino e de aprendizagem**, passa a se articular com o planejamento, avaliação e metodologia. (CAVALCANTE, p. 108, 1994, grifo nosso).

Podemos apreender da fala das PCPs que o produto final das aprendizagens obtidas por meio Didática e a aplicação dos conceitos internalizados relacionados a tal disciplina diz respeito mais ao **como fazer** do que ao **por que fazer**, ou seja, está corrente nos discursos das PCPs o entendimento da Didática mais como o modo de fazer do que como formação da crítica sobre as variáveis que incidem sobre os processos de ensinar e de aprender.

Gostaríamos de esclarecer que as constatações que aqui fazemos sobre a possível visão das ex-alunas acerca de seus saberes permanentes não residem em um lugar de demérito, como se inferíssemos que a aprendizagem que prevaleceu para elas é de menor valor por se tratar de saberes práticos. Ao contrário. Falando do lugar de agente da prática escolar que somos, do lugar de PCP e formadores de professores que fomos, salientamos que a construção de um *modus operandi* para lidar com alunos, conhecimento, família, colegas professores, gestores e todos os constituintes da relação pedagógica, os seja, um saber fazer de forma a garantir o mínimo de sucesso nas aprendizagens dos alunos, é algo primordial.

Não falamos aqui de receitas de ensino, mas de exemplos, vivências e técnicas que dão suporte ao seu fazer diário árduo e que são necessários a qualquer profissão. Do nosso ponto de vista, conseguir fazer aquilo a que se propõem é a preocupação maior dos professores. Fazer bem é um segundo passo.

Ao analisar as falas finais dessas PCPs, percebemos que elas citam também os trabalhos reflexivos e teóricos sobre o objeto ensino, mas que esses passam a fazer sentido para elas por meio do mergulho na realidade escolar e por meio dos três anos de estágio, das vivências práticas nas oficinas de enriquecimento curricular ocorridas no contraturno, das experiências compartilhadas pelas professoras de Didática e da construção dos planos de ensino, por exemplo, exigidos de forma rigorosa pela professora M. Nas memórias das professoras, também as experiências vivenciadas, conversas, reflexões, peças de teatro, visitas e passeios ocupam lugar de maior destaque e maior satisfação.

Nessa acepção, nossas reflexões apontam para algumas direções. Uma delas refere-se ao lugar da vivência prática na formação do professor, não no sentido dicotomizado da relação teoria x prática ou do estágio como sendo a parte prática do curso, mas no sentido de “[...] atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. O estágio como pesquisa já se encontra presente em práticas de grupos isolados.” (LIMA; PIMENTA, 2010, p. 7).

A proposta do CEFAM, de formação em período integral, com estágio a partir do segundo ano e com momentos de discussão dos dados coletados com professores não só de Didática, mas das demais Metodologias e Fundamentos, parece-nos que ia ao encontro desta proposta de estágio como pesquisa, feita recentemente pelas autoras (LIMA; PIMENTA, 2010). E a importância desta perspectiva é outorgada pelos relatos das PCPs que indicam esses momentos como importantes para a constituição identitária de sua profissionalidade.

Isso aponta para a necessidade de uma formação de professores que seja integral, o que nos parece muito diferente da oferecida pela maioria dos cursos de graduação em Pedagogia hoje recheados de disciplinas desconexas e afastados da realidade escolar e cujos estágios são facilmente burláveis e desconsiderados devido a sua forma de condução, exceto algumas raras iniciativas. Sem considerar os cursos de Pedagogia a distância.

Um dos legados que a Didática/Prática de Ensino-Estágio do CEFAM deixa para a história da formação de professores no Brasil é a efetividade de um elo maior entre instituição de formação de professores e comunidade escolar.

Outro ponto de reflexão relaciona-se ao fato de que as PCPs, quando questionadas sobre a relação Didática e sua atuação profissional, colocam-se mais a partir do lugar de professoras do que de coordenadoras pedagógicas.

Reconhecendo-se como professoras e afirmando essa identidade, podem atuar mais facilmente, sem melindres, em parceria com os demais professores, mas, ao mesmo tempo, precisam desenvolver saberes específicos relacionados às suas demais atribuições. Isso fomenta a discussão tanto sobre o fato de a formação continuada dos professores ser central na atuação dos CP como sobre a necessidade de formação específica para esse profissional.

Com relação ao papel de formador que o coordenador ocupa na escola, ele deve ser valorizado e estimulado na construção da identidade desse profissional, pois um professor é quem, com empatia e sensibilidade, pode ajudar outro professor a se desenvolver e conseqüentemente atuar na elevação da qualidade das aprendizagens das crianças.

Geglio (2011) cita a importância do coordenador pedagógico como formador e destaca que sua relação com o professor consiste em uma relação de **igualdade entre pares**.

E esse é, a nosso ver, o aspecto chave que pode alavancar qualitativamente os processos de formação continuada nas escolas. Entende-se aqui por formação continuada “um programa composto por diferentes ações como cursos, congressos, seminários, horário de trabalho pedagógico coletivo, orientações técnicas e estudos individuais.” (CHRISTOV, 2012, p. 10).

A respeito da educação continuada, a autora afirma que:

[...] as formas antigas de estudarmos nossa realidade, a partir de categorias previamente postuladas e de modelos de análise que enquadraram e silenciaram possibilidades de compreensão, devem ser substituídas por análises que contemplem a complexidade e a dinâmica surpreendente de um cotidiano denso de relações e trajetórias de múltiplas significações. (CHRISTOV, 2012, p. 13)

Geglio (2011) explicita ainda que o coordenador pode colocar seus saberes a serviço da articulação dos processos de ensino e de aprendizagem na escola:

[...] uma pessoa que está ao mesmo tempo, dentro e fora do contexto imediato do ensino, que possui uma visão ampla do processo pedagógico da escola, do conjunto do trabalho realizado pelos professores. Sua ação que se efetiva na cumplicidade com os professores é uma relação entre pares, de troca de informações e conhecimentos, da elaboração e acompanhamento conjunto de planejamentos, projetos e propostas de trabalho. Uma prática que se efetiva no próprio ambiente de atuação, em diferentes momentos e situações do exercício profissional dos educadores. (GEGLIO, 2011, p. 116).

Essa visão privilegiada e ampla dos processos que se desenrolam em sala de aula e na escola como um todo que o coordenador pedagógico possui facilita os processos de troca de conhecimento. E é nesse ponto, reafirmamos, que a formação continuada assumida pelo coordenador pedagógico pode fazer surtir efeito na melhoria da qualidade do ensino: a relação estabelecida com o professor acontece horizontalmente, pois são professores trocando ideias, planejando, avaliando no próprio ambiente de trabalho. O coordenador pedagógico, assim, deixa de ser “o espião” do diretor, aquele que cobra prazos e papéis. Ele, professor coordenador, trabalha em parceria com os demais professores.

Nessa perspectiva, acreditamos que seja necessário que as instituições de ensino se atentem para a redução da quantidade de afazeres técnico-burocráticos que, como visto no trabalho de Placco, Almeida e Souza (2011) e também no nosso, ocupam quase que a totalidade das horas de trabalho do coordenador pedagógico.

Necessário também, para que esse processo horizontal aconteça, é que a formação continuada desse profissional seja pensada em suas características específicas.

Percebemos que as vivências reflexivas das PCPs no CEFAM sobre a realidade do ensino, oferecidas pela Didática, foram o principal aspecto que permeou a construção da

identidade dessas profissionais. Para que elas consigam partilhar tais saberes com a equipe que coordena, desenvolver sua própria formação e promover o desenvolvimento de seus professores e alunos, alguns saberes específicos relacionados à função de coordenadora pedagógica precisam fazer parte de suas aprendizagens.

As PCPs, ex-alunas do CEFAM, destacam as experiências que colaboraram para sua formação como educadoras. Parece-nos, então, que o CEFAM abria esse espaço de vivências, como vimos.

Essas vivências na relação com seus professores, com os colegas de sala e com os alunos das escolas visitadas, mesmo que por vezes apenas por observação, como nos contou a PCP C2, foram fundamentais, pela nossa lente, para a formação dessas alunas para as relações interpessoais. A mesma C2 relata as dificuldades sentidas por ela no seu dia a dia de trabalho em relacionar-se com os professores de modo a dialogar sobre o trabalho, o que não acontece ao dialogar com os mesmos professores sobre assuntos pessoais ou amenidades.

É majoritariamente nas relações interpessoais que se dá o trabalho cotidiano do professor. Bruno e Almeida (2012) destacam as habilidades de relacionamento interpessoal como fundamentais na formação do coordenador pedagógico. Consideram que:

[...] as habilidades de relacionamento interpessoal podem ser desenvolvidas tanto pela via da reflexão sobre o que vem a ser um relacionamento que leve ao desenvolvimento, como pela via experiencial, isto é, vivendo, na situação de formação, momentos nos quais os formandos são ouvidos, considerados, compreendidos, momentos nos quais as relações interpessoais favorecem o acesso ao conhecimento. (BRUNO; ALMEIDA, 2012, p. 99).

Sabemos que são inesgotáveis as possibilidades de análise de tão ricos relatos. Há, nas falas das professoras, das PCPs ex-alunas, nos documentos, diversos temas que emergem e constroem a história da disciplina Didática, além de favorecer um debate amplo para a discussão da história da formação de professores no Brasil e de alternativas para a melhoria da qualidade desta formação.

Dadas as limitações impostas pela condição de mestranda, pelo curto prazo que temos para o desenvolvimento de nossa pesquisa e pelos limites de nossa própria formação em curso, encaminhamo-nos para o encerramento das reflexões tomando por auxílio as memórias da professora M e da PCP C2 sobre as aulas de Didática na próxima subseção.

4.2.1 Sobre jequitibás, eucaliptos e professoras coordenadoras pedagógicas

Em 1980, o educador brasileiro Rubem Alves escreveu *Conversas com quem Gosta de Ensinar*, livro que trata da formação de professores e sobre ser professor, de maneira geral.

Ao entrevistar a PCP C2, ela relatou: “Eu lembro de um texto que a gente trabalhou que foi do “Jequitibás”, que assim, eu não esqueço, que ela fez a comparação entre duas árvores, né? Da grandeza do jequitibá, isso eu lembro.” Como a professora não fez maiores explicações a respeito do texto, tivemos a curiosidade de buscá-lo e lê-lo.

Passado certo tempo, ao entrevistar a professora M, que lecionou Didática para a referida PCP, qual não foi nossa surpresa quando ela tirou de uma pasta antiga o texto de Rubem Alves (**ANEXO F** – Documentos do arquivo pessoal da professora M referentes à disciplina Didática do CEFAM de Marília - Textos de referência explorados com os alunos durante as aulas e durante as atividades de Enriquecimento Curricular). E explica:

[...] eu usava muito Rubem Alves [...]. Esse texto do Rubem Alves falava do dom e uma vez o Rubem Alves escreveu na *Revista Escola* que ensinar é um dom. E aí tinham aqueles que se arrepiavam! Que diziam que não tinha nada desse negócio de dom... E era um texto que eu usava mesmo! E ele reforça em todos os textos que ele escrevia, inclusive, em um livro que eu estou lendo hoje dele. Parece que ele veio de outras esferas contar... Foi lançado um pouco antes de ele falecer e lá ele fala sempre sobre isso... Ele falou: “Eu estudei para ser pianista. E se eu fosse pianista, eu seria um pianista muito ruim, porque pianista mesmo é Nelson Freire, porque o piano tá dentro dele. O meu piano estava fora de mim!” Ele diz então que o professor tá dentro! [...] (M).

A convicção da professora ao afirmar que “o professor está dentro dele!” (M), parece justificar a ênfase que ela dava, em suas aulas, a textos de sensibilização do professor sobre temas como autoritarismo, diversidade entre os alunos, o entusiasmo e a paixão por lecionar.

O texto “Sobre Jequitibás e Eucaliptos: Amor” é o primeiro capítulo da obra (ALVES, 1980). O autor faz uma analogia entre os jequitibás, árvores centenárias e fortes, os eucaliptos, árvores de rápido crescimento, mais frágeis e simétricas e a diferença entre ser professor e ser educador.

Cada jequitibá, conta o autor, tem uma história única, tem alma, se relaciona com a natureza de forma individual, não foi plantado. Os eucaliptos são todos idênticos, podem ser substituídos facilmente por outros e crescem rápido. Educadores são jequitibás, possuem uma história e se relacionam com as histórias individuais dos seus alunos. A educação acontece nesse espaço de relação. Professores são eucaliptos que transmitem conteúdos. Qualquer outro professor pode transmitir conteúdo em seu lugar. Diz o autor: “De *educadores* para *professores* realizamos o salto de pessoas para funções”. (ALVES, 1980, p. 13).

A crítica prossegue na medida em que ele explica que o mundo racionalizado e técnico transformou o professor em uma entidade gerenciável, enquanto o educador nega esta administração e é movido por paixões e pelo desejo de interagir com o outro.

Alves (1980) incita à seguinte reflexão de cunho marxista: se a escola é uma instituição fortemente organizada, o controle da educação não é mais das pessoas, mas das instituições. Assim, ele explica que falar da formação do professor, como se autonomia ele tivesse para ser educador, é ignorar as proibições que incidem sobre ele. Como se a ideia de que ser educador, mover-se pela paixão de estar com o outro e nesta relação educar, fosse algo que acontece apenas no nível do desejo interior, do sonho, da esperança. E mais: ressalta que todos os professores têm dentro de si educadores e professores:

[...] eucaliptos não se transformarão em jequitibás, a menos que em cada eucalipto haja um jequitibá adormecido. O que está em jogo não é lima técnica, um currículo, uma graduação, ou pós-graduação. Nenhuma instituição gera aqueles que tocarão as trombetas para que seus muros caiam. (ALVES, 1980, 19).

A formação do professor, então, segundo o autor, consiste não em gerenciá-lo, mas em promover experiências de amor que o despertem para a busca, que o faça revelar o sonho que possui dentro de si. “A formação do educador? Antes de mais nada: é necessário reaprender a falar.” (ALVES, 1980, p. 24).

Entre o romantismo de Rubem Alves e a nossa pesquisa, excluindo a discussão sobre a divergência conceitual entre ser educador x ser professor, está o valor da vivência na formação inicial do professor. Essa vivência que é técnica, que é teórica, que é reflexiva, mas que concomitantemente é subjetiva, é afetiva, é humana.

A professora M diz que ensinar é vocação. Cremos não ser possível falar em vocação dada a história da inserção da mulher no magistério e suas nuances ideológicas e de opressão feminina, discutidas brevemente no início desta seção.

A pesquisa realizada nos sugere, portanto, que formar para ensinar é promover situações reais de encontro entre a realidade educacional, os anseios e a história do professor e o conhecimento. Nesses encontros, vida afora, o professor vai se construindo. E pode se constituir em coordenador pedagógico **também**, mas ele é, antes de tudo, **professor**.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o historiador da educação, a busca por permanências e rupturas que possam dar pistas do desenrolar dos processos analisados é tarefa primordial. Essa tentativa fez-se presente durante a dissertação de mestrado apresentada, sendo que a discussão dos dados foi realizada no decorrer das seções. Farei, portanto, algumas considerações derradeiras.

Propus-me, na segunda seção, a relacionar as finalidades postas ao projeto CEFAM aos relatos dos sujeitos da pesquisa para que, assim, evidências da cultura escolar ali construída pudessem servir de base para a compreensão do processo de formação de professores desenvolvida pela instituição. Ao construir tal seção, pude depreender que o CEFAM nasce para transformar qualitativamente a HEM e com o peso de formar melhores professores. As finalidades de objetivo apontavam para uma reforma curricular, professores especializados na gerência deste novo currículo, um estreitamento entre a tríade “instituição formadora de professores, escola e universidade pública”, além de um espaço físico renovado. A seção revela que professores e alunos do CEFAM de Marília, no período estudado, vivenciaram práticas inovadoras balizadas pela insuficiência de recursos materiais e humanos, além de mazelas específicas que surgiam no cotidiano da relação educativa desenrolada na escola. Os dados expostos indicam a dificuldade que encontrei ao buscar fontes documentais oficiais que se esvaíram ao longo dos poucos doze anos de hiato existente entre o término do CEFAM e o ano de finalização desta pesquisa, exemplificando o descuido com os registros históricos do qual padece nossa sociedade, além de possibilitar inferir que as transformações educacionais brasileiras são cíclicas e trazem conceitos reutilizados sob novas roupagens, por vezes pela falta de preservação da memória da educação no Brasil. A riqueza das fontes orais, entretanto, residiu na possibilidade de visualização do cotidiano da instituição que, mesmo em condições desfavoráveis, abria uma possibilidade, parece-me, de uma formação mais integradora, inovadora para o contexto histórico em questão.

A terceira seção trouxe como objetivo contribuir para a história da disciplina Didática no Brasil, por meio da possibilidade da construção de uma história da Didática do CEFAM de Marília no recorte histórico deste trabalho, cotejando finalidades de objetivo com finalidades e práticas reais do interior da disciplina. Os dados apresentados sugerem que as finalidades de objetivo para a Didática a ser ministrada no CEFAM correspondiam à renovação teórica pela qual passava a disciplina, que deslocava sua utilidade técnica e neutra na formação de professores para uma função transformadora, pretendendo levar o professor em formação a contextualizar o ensino, considerando a epistemologia que o embasa e os fatores político-

histórico-sociais em que ele acontece. Assim, munido desta criticidade, atue comprometido com a superação das contradições sociais. O relato das professoras de Didática trouxe o seu desejo de proporcionar durante as aulas e atividades de enriquecimento curricular uma reflexão acerca das mudanças pelas quais passava a escola pública no Brasil e o novo papel do professor neste contexto. No relato de suas práticas é possível identificar essa intenção, no entanto, suas ações são banhadas pelas suas próprias convicções sobre o que é ser um bom professor, suas experiências de docência e crenças, nem sempre convergentes com as finalidades de objetivo postas. Os relatos das alunas revelam mais um ponto de vista sobre o que acontecia nas aulas de Didática e expressam o papel de destaque que as atividades práticas, relacionadas às técnicas e concepções que o professor precisa dominar para atuar em sala de aula, ocupam em sua memória e tornaram-se significativas, indelévels.

Considero relevante destacar que ao construir esta seção relacionando os dados prescritivos com os relatos orais, pude refletir sobre a distância que existe entre o objetivo formal da disciplina, expresso por documentos, os objetivos reais das professoras e a aprendizagem que se fixa na formação dos alunos. Isso sinaliza a importância de repensar as práticas formadoras de professores, já que, ao que me parece, o peso do significado que o professor dá ao conteúdo que leciona e o peso que o aluno dá as vivências ocorridas na disciplina superam o peso das ementas, dos textos, dos discursos. Isto é, “no frígido dos ovos” a relação que estabelece no momento em que se encontram professor, aluno e conhecimento é que direciona as aprendizagens que serão sedimentadas e acionadas quando, depois de formado, o professor necessitar. Assim, presumo que tão importante quanto o conteúdo a ser lecionado é a qualidade e a quantidade do tempo sob as quais acontece a relação aluno - professor - conhecimento.

A quarta seção trouxe a figura da professora coordenadora pedagógica, seu cotidiano e os conhecimentos que mobiliza para a execução de seu trabalho, objetivando identificar essa relação. Os dados sobre as atividades realizadas pelas PCPs em suas escolas evidenciaram o quanto seus afazeres estão atrelados a funções burocráticas e de organização em detrimento de funções destinadas a majorar a qualidade do ensino e da aprendizagem em suas escolas. Se o objetivo final da disciplina é a aprendizagem do aluno, os relatos das PCPs expressaram o resultado da disciplina Didática vivenciada no CEFAM: a memória das experiências significativas vivenciadas na prática escolar. O conceito de Didática revelado pela maioria das PCPs refere-se ao saber atuar como profissional da educação, próximo ao conceito de Didática Instrumental. O estágio de longa duração (três anos) e a discussão sobre o que as

alunas vivenciavam nas escolas visitadas sobressaem como as experiências mais significativas e que mais contribuíram para a formação das PCPs.

No decorrer da execução da pesquisa e da escrita desta dissertação, deparei-me com inúmeros obstáculos, como a opulência das fontes orais e documentais. Saliento a impossibilidade de aprofundar sua análise histórica e temática, tamanha a grande quantidade de possibilidades que emergem dessas fontes em relação ao tempo que temos para a realização da pesquisa de mestrado. O empecilho de hoje transforma-se, no entanto, em abertura de caminho para a pesquisa de amanhã: uma futura pesquisa de doutorado.

Relacionar diferentes perspectivas de um mesmo dado ou tema, no decorrer da produção científica, foi tarefa laboriosa e me remete à fragmentação da formação que, no geral, recebemos na universidade, que fraciona temas e tempos. Penso que a prática historiográfica é caminho longo de se percorrer, sendo este trabalho resultado de passos iniciais, repleto de desacertos e tentativas. Ainda assim, os resultados obtidos indicam a necessidade de uma formação de professores que priorize o contato amplo com a realidade escolar, em que o aluno possa contar com um espaço de reflexão sobre a realidade vivenciada dentro da escola. Além disso, que se preocupe em formar para as diversas atuações do pedagogo, como a função de coordenador pedagógico.

Este trabalho pode ajudar a promover o debate sobre o conteúdo historicamente atribuído à Didática na formação dos professores, sua efetividade e atualidade, suscitando a possibilidade de trazer para a discussão a preponderância do conteúdo de vida e docência do professor de Didática na seleção de conteúdos de ensino, além do enfoque no conteúdo que se revela nas relações entre professores, futuros professores e os conteúdos da Didática, já que, como vimos, é este que permanece vivo e refletido na prática futura do professor.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A Feminização do Magistério ao Longo do século XX. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014, v. 01, p. 55-102.
- ALMEIDA, L. R. Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 9 – 23.
- ALVES, R. Sobre jequitibás e eucaliptos: amar. In. ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas/SP: Autores Associados, 1980. (Polêmicas de Nosso Tempo).
- AZEVEDO, L. **Docentes politizados do CEFAM Campinas: tensão entre teoria e prática**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.
- BARROS, M. J. V. **Análise dos Cursos de Formação de Professores I no Brasil: o trabalho pedagógico no CEFAM de Marília**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- BELLOTTO, H. L. Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico. Congresso Brasileiro de Arquivologia, 4, 1979, **Anais...**, p. 133-147.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Pátria, Civilização e Trabalho: O Ensino de História nas Escolas Paulistas (1917- 1939)**. São Paulo: Loyola, 1990.
- _____. Disciplinas Escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T.; RANZI, FISCHER, S. M. (Orgs.). **História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista/SP: EDUSF/CDAPH, 2003. p. 9-38.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.1, 15.5.2006. **Diário Oficial da União**, n.92, seção 1, p.11-12, 16 mai. 2006.
- BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 91-101.
- CAMPOS, M. A. O. M. **Manuais de Didática e de Metodologia de Ensino: construção da “Base Ensino”**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2009.

CANDAU, V. M. (Org). **A didática em questão**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000.

CASTRO, R. M.; REIS, V. C. T.; LIMA, E. A. COLÓQUIO DE PESQUISAS SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES, IX, 2013, São Paulo. **Anais...** Disponível em: http://www.uninove.br/marketing/ix_coloquio/PDF/RoViviElifinal.pdf. Acesso em 11 set. 2015.

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

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, p. 177-229, 1991.

CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

COELHO, S. E. Q. B. **Como os alunos vêm a escola?** Um estudo do CEFAM. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília, 1998.

FONSECA, M. V.; XAVIER, M. T.; VILELA, C. et al. Panorama da produção brasileira em história do currículo e das disciplinas acadêmicas e escolares (2000-2010): entre a História da Educação e a Sociologia do Currículo. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, v. 13, n. 1 (31), p. 193-225, jan./abr. 2013.

FRANCO, M. A. S. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 75 – 99.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GASPAR, M. A. D. **O CEFAM como espaço formador: concepções de egressos sobre professores**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

GATTI JÚNIOR, D. A Escrita Brasileira recente no âmbito de uma História das Disciplinas Escolares (1990-2008). **Currículo sem Fronteiras**. Uberlândia. v. 9, n.1, jan./jun. 2009.

GEGLIO, P. C. O coordenador pedagógico e a questão da inclusão. In: ALMEIDA; L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.p. 109-126.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HEGETO, L. C. F. **A didática como disciplina escolar: estudo a partir dos manuais de Didática Geral**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LIBÂNEO, J. C. **O essencial da Didática e o trabalho do professor: em busca de novos caminhos**. Goiânia, 2001. Disponível em: <http://novo.limaribeiro.net/File/Content/Document/pt-br/didatica-do-ensino-superior-o-ssencial-da-didatica.pdf>. Acesso em 04 abr. 2014.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2010.

LOMBARDI, J. C. Ética, Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais: algumas reflexões histórico-filosóficas. In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (Orgs.). **Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2011.

MACHADO, L. M. et.al. **De escola normal a CEFAM: evolução de professores primários na EEPG Monsenhor Bicudo**. Marília: UNESP, 1989.

MAGNANI, M. R. M. **Em sobressaltos: formação de professora**. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.

_____. **Os sentidos da alfabetização: a “questão” e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo – 1876/1994)**. 1997. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT – Unesp, Presidente Prudente, 1997.

MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 18 abr. 2017.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo/ 1876-1994**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

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**.

1991. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1991.

OLIVEIRA, M. R. N.; SANTOS, L. C. P. Currículo e Didática. In: TOZZI, D. A. et al. **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo: FDE, 1994, p. 121-137. (Ideias).

PETRUCCI, M. G. R. M. **O CEFAM de Franca: A prática escolar de uma proposta de Formação de Professores**. Franca: UNESP-FHDSS/Prefeitura Municipal, 1992.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. S. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. São Paulo: Estudos e Pesquisas Educacionais, Fundação Victor Civita, 2011, v. 2.

REIS, V. C. T. **A História da Didática no Instituto de Educação Leônidas do Amaral Vieira – Santa Cruz do Rio Pardo (1953 – 1975)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília, 2015.

REUNIÃO DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. **Contribuição ao estudo da história da Didática no Brasil**. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/inicio.htm>. Acesso em: 28 ago. 2015.

SANTOS, L. L. C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.2, p. 21-29, 1990.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta preliminar para as disciplinas: didática/ prática de ensino e estágio – HEM/CEFAM**. São Paulo: SE/CENP, 1990.

_____. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O Projeto CEFAM: avaliação do percurso**. São Paulo: SE/CENP, 1992. (Avaliação Educacional).

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, 1996.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 73, 2000b.

VIÑAO FRAGO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista brasileira de história da educação**, n. 18, p. 204, set./dez. 2008.

ZELANTE, A. N. **Formação do Magistério de 1º Grau: um esforço de renovação**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com professoras coordenadoras pedagógicas

ENTREVISTADOS: Professoras coordenadoras das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Marília/SP, egressos do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) de Marília/SP.

OBJETIVOS DA ENTREVISTA

- Identificar, a partir da fala de tais sujeitos, aspectos da constituição da disciplina Didática do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) de Marília/SP, do ponto de vista histórico, no período estudado;
- Identificar aspectos da cultura escolar da instituição de formação de professores e da escola em que atuam os professores-coordenadores e da instituição de formação de professores em questão;
- Identificar aspectos correlatos da experiência vivida pelos sujeitos no CEFAM (Marília/SP) com as prescrições e objetivos normativos colocados à instituição no período histórico estudado.
- Identificar, por meio da fala dos professores-coordenadores, aspectos de sua atuação atual em que mobilizam conhecimentos construídos a partir da disciplina Didática vivenciada n^o CEFAM (Marília/SP).

TEMA	PERGUNTAS
Aspectos da Cultura Escolar do CEFAM (Marília/SP)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Então você cursou o CEFAM... Em que período? 2. O que se lembra de sua vivência nesta instituição? 3. Como eram os alunos (faixa etária, condição socioeconômica...)? 4. O que mais lhe marcou nesse período de estudos?

<p>Aspectos da Constituição da disciplina Didática do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) de Marília/SP</p>	<p>5. Você se lembra quem era(m) o(s) professore(s) de Didática?</p> <p>6. Você consegue se lembrar em quais anos do curso havia a disciplina Didática?</p> <p>7. O que se lembra das aulas de Didática?</p> <p>8. Que autores estudavam nessas aulas?</p> <p>9. Como era o(a) professor(a) (metodologia, discurso, estilo...)?</p> <p>10. Você se lembra de alguma atividade da Disciplina que lhe marcou?</p>
<p>Aspectos da Cultura Escolar das EMEF's em que atuam os sujeitos</p>	<p>11. Como é a escola em que você trabalha?</p> <p>12. O que você acha que dificulta a atuação dos professores na sua escola?</p> <p>13. E o que facilita?</p> <p>14. O que você acha que dificulta a aprendizagem dos alunos na sua escola?</p> <p>15. E o que facilita?</p> <p>16. Há participação das famílias?</p> <p>17. Como age a direção da escola?</p>
<p>Aspectos da atuação profissional atual</p>	<p>18. E hoje então você trabalha na coordenação... Como isso aconteceu?</p> <p>19. Há quanto tempo?</p> <p>20. O que você faz enquanto coordenadora (atribuições)?</p> <p>21. O que você acha que dificulta sua atuação enquanto coordenadora na sua escola?</p> <p>22. E o que facilita?</p> <p>23. Você fez outros cursos após a graduação?</p> <p>24. Essa formação continuada lhe ajuda com seu trabalho?</p>

<p>Mobilização de conhecimentos construídos a partir da disciplina Didática vivenciada no CEFAM (Marília/SP) na sua atuação profissional atual</p>	<p>25. Você se lembra de algo que aprendeu no CEFAM (Marília/SP)?</p> <p>26. E da disciplina Didática?</p> <p>27. Você acha que o que você aprendeu com esta disciplina lhe ajuda com sua atuação profissional hoje?</p>
--	--

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com professoras de Didática

ENTREVISTADOS: Professoras de Didática do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) de Marília/SP.

OBJETIVOS DA ENTREVISTA

- Identificar, a partir da fala de tais sujeitos, aspectos da constituição da disciplina Didática do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) de Marília/SP, do ponto de vista histórico, no período estudado;
- Identificar aspectos da cultura escolar da instituição de formação de professores e da escola em que atuam os professores-coordenadores e da instituição de formação de professores em questão;
- Identificar aspectos correlatos da experiência vivida pelos sujeitos no CEFAM (Marília/SP) com as prescrições e objetivos normativos colocados à instituição no período histórico estudado.

TEMA	PERGUNTAS
Aspectos da Cultura Escolar do CEFAM (Marília/SP)	1. Em que período você lecionou no CEFAM? 2. O que se lembra de sua vivência nesta instituição? 3. Como eram os alunos (faixa etária, condição socioeconômica...)?
Aspectos da Constituição da disciplina Didática do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) de Marília/SP	4. Como eram suas aulas de Didática? 5. Que autores utilizava nessas aulas? 10. Você se lembra de alguma atividade da Disciplina que lhe marcou?

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido firmado pelas participantes da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa na Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – Unesp/Marília-SP, intitulada **UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA DIDÁTICA DO CEFAM DE MARÍLIA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS (1990 A 2002)** e gostaríamos que participasse da mesma. O(s) objetivo(s) desta são localização, identificação, recuperação, reunião, seleção, sistematização e análise de fontes que venham a subsidiar o desenvolvimento deste projeto. Participar desta pesquisa é totalmente voluntário, isto significa que não é obrigado a dar informações que não queira, bem como poderá interromper sua participação em qualquer momento. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que **SERÃO DESCRITAS ETAPAS DA COLETA DE DADOS, DESTACANDO A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS PARA FINS CIENTÍFICOS, COMO REVISTAS, CONGRESSOS E USO DE IMAGEM COM A NÃO IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO (IDENTIDADE PRESERVADA).**

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14)3316-8828, falar com MARIANA SPADOTO DE BARROS (estudante pesquisadora de pós-graduação).

Eu, _____ portador do RG _____ aceito participar da pesquisa intitulada **UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA DIDÁTICA DO CEFAM DE MARÍLIA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS (1990 A 2002)**. O(s) objetivo(s) desta são localização, identificação, recuperação, reunião, seleção, sistematização e análise de fontes que venham a subsidiar o desenvolvimento deste e de outros projetos, em nível de pós-graduação. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome do participante: _____

Data: _____

Assinatura

APÊNDICE D – Solicitação de autorização para consulta a arquivo escolar

Marília, 22 de julho de 2016.

Ilustríssima Senhora
Ivanilde Elias Zamae
 Dirigente Regional de Ensino - Diretoria de Ensino Região de Marília

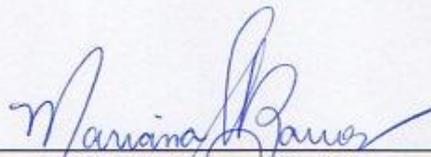
A/C
 Percilaine Pinheiro Terra
 Diretora do Núcleo de Vida Escolar

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA CONSULTA A ARQUIVO
 ESCOLAR**

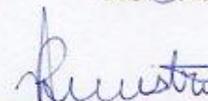
Eu, Mariana Spadoto de Barros, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, venho pela presente solicitar autorização da ilustríssima dirigente da Diretoria de Ensino – Região de Marília *Ivanilde Elias Zamae* para realização de consulta ao arquivo escolar, por meio do Núcleo de Vida Escolar desta Diretoria, do extinto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério de Marília (CEFAM). Nosso objetivo é coletar dados em possíveis arquivos de currículos, certificados, históricos escolares e quaisquer documentos que nos possam trazer informações acerca do planejamento de suas disciplinas, normatização legal e pedagógica do curso ou referentes ao seus alunos. Esta pesquisa está sendo orientada pela Professora Dra. Rosane Michelli de Castro.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à inteira disposição para qualquer esclarecimento por meio dos seguintes contatos: (14) 98100-9009, (14) 3316-8828, marianaspadoto@gmail.com.

Na oportunidade, agradeço e renovo-lhe protestos de estima e apreço.



 Assinatura da Pesquisadora Mestranda
 RG: 35.099.421-3



 Assinatura da Professora Doutora Orientadora da Pesquisa
 RG: 17.655.832-9

Professora Doutora da UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília

DIR. REG. MARILIA 16:31 3905 22/07/2016

APÊNDICE E – Transcrições dos relatos orais das professoras coordenadoras pedagógicas**ENTREVISTA COM A ASSISTENTE TÉCNICA DE ÁREA C1**

M: Bom, C, então você cursou o CEFAM. Você lembra mais ou menos em que ano, não?

C: Agora você me pegou... Devia ter feito essa pergunta antes, vou ter que fazer a conta. Eu tinha 15 anos, então 79... 89... Mais ou menos lá para 94.

M: 94.

C: Isso.

M: E aí você decidiu fazer o CEFAM. Qual foi a motivação? Foi a bolsa? Você pensava em dar aula?

C: Na verdade foi minha mãe. NÃO! Eu nunca pensei em dar aula...

M: Ela que falava...

C: Nunca pensei, né? Em seguir a carreira do magistério, mas a minha mãe falava muito, né? E aí ela, não sei como. Podia até perguntar pra ela, mas, não sei como ela sabia do CEFAM, porque eu também não sabia, na escola a gente não teve essa informação, assim. Mas ela falava do CEFAM e que a gente receberia uma bolsa pra estudar. E depois a gente também ia ser professora, né? Então, pra ela era o máximo...

M: Que era uma coisa boa, e tal.

C: É e, na verdade, eu não queria muito, não, mas, aí eu fui, fiz o teste seletivo, passei de depois eu até acabei me empolgando, porque um pessoal da turma também fez e aí eu acabei indo, mas...

M: Tinham amigas suas da escola?

C: Tinham, tinham algumas amigas, vizinhas, né? Porque também prestaram e acabaram passando, mas, falar que eu tive a vontade e eu me prontifiquei a ir e que era essa a minha intenção, não. Eu fui mesmo por conta da minha mãe.

M: E era ali no “Bicudo” ou era naquele outro prédio?

C: Eu comecei no “Bicudo”, depois nós passamos lá pro... Na Vila Jardim, é...

M: Você lembra, mais ou menos, Camila, se tinha mais meninas do que meninos? Mais ou menos a condição, dos alunos, socioeconômica?

C: Tinha bem mais meninas. Sim, era a grande maioria de classe baixa...

M: De escola pública?

C: De escola pública.

M: O que mais marcou desse período, assim... Que você se lembra? Se foram as amizades... Assim... O que você acredita que ficou, assim...?

C: Ahhhh, eu acredito que, como nós passávamos o dia todo, assim, juntos, então, eu penso que é mais essa afinidade, mesmo, esses grupos que a gente formava, é... Os trabalhos que a gente fazia juntos... Os momentos do almoço, né? Que eram divertidos... Mas... Eu não tenho muita lembrança, mesmo, não... Mais essas coisas, mesmo...

M: Ahã... E aí, então, é... Pedagogicamente você consegue lembrar alguma coisa específica da disciplina Didática?

C: Olha... Eu... Então... Só que agora eu não me recordo se era para a disciplina de Didática, mas a gente teve que fazer o “Livro da Vida”, aí, me marcou demais a construção desse livro... Mas eu não me recordo pra que disciplina foi...

M: Certo... Hunnn... Uma “técnica Freinet”... Pode até ser que seja da disciplina Didática...

C: Então...

M: Mas tinha “Prática de Ensino”, também...

C: Sim, tinha. Tinha, sim. Mas, assim, foi uma coisa que me marcou demais porque, assim, foi a primeira vez que eu ouvi falar dessa... da técnica Freinet, mas eu nem guardei como técnica Freinet, depois, na faculdade quando a gente foi estudar que eu falei: “Noossaaa, aquilo que eu vi no CEFAM...” Então a gente fazia, eu acredito que a gente fazia mais atividades voltadas para a prática, não sei se talvez até por conta da idade...

M: Sim...

C: Né? A gente, é... Deve ter visto, é... O embasamento teórico. Deve ter tido esse embasamento, mas é que... Não foi...

M: Eram muito novinhos...

C: É, eu acredito que por conta da idade... Mas já na faculdade...

M: Não consolidou, não foi tão significativo...

C: Isso. Já na faculdade, quando eu tomei ciência e entrei mesmo pra estudar o Freinet, eu falei: “Noossa, olha aquilo que a gente construiu no CEFAM...” Então, eu acredito que na faculdade eu consegui absorver mais aquilo que a gente fez no CEFAM.

M: Entendi...

C: Porque ficavam muito as práticas, né? Aquilo tudo que a gente fazia na prática ficava muito vivo, mas... Mas depois que eu consegui fazer essa ligação, mesmo... Acredito que por conta da idade.

M: Que mais que ficou das suas vivências lá no CEFAM? As amizades, o “Livro da Vida”... Mas alguma coisa?

C: Assim, se eu for colocar por ordem, assim... Acredito que o “Livro da Vida” porque é uma coisa assim que me marcou demais...

M: Como que é esse livro, como que funciona?

C: Então, nós fizemos o livro, estudamos, construímos na sala e depois cada um construiu o seu..

M: Hunnn... É da sua própria vida?

C: Isso. Primeiro nós fizemos...

M: Tipo uma linha do tempo?

C: Isso! Depois nós construímos cada um o seu, com... É... Na verdade acho que virou mais um Portfólio, né?

M: Entendi... Legal. Você lembra de algum professor que marcou? Ou que tenha marcado mais? Assim, pra você?

C: Ahhhh, eu gostava muito da professora M, que era a professora de Didática, mesmo... E as professoras... A professora S, também, é que ela era muito... Na verdade, ela era brava, né? Então acho que por isso que a gente...

M: Ela era?

C: Ela era e ela tinha uma irmã também que dava... Acho que Metodologia da Língua Portuguesa, se eu não me engano.

M: Ahhhh...

C: Também, que era bem assim... Né? Mas...

M: A M era mais doce, mais amável...

C: Isso... Até hoje, né? A gente a encontra na rua e ela lembra o nome de todo mundo, eu acho isso uma coisa incrível... Eu a encontro eu falo: “Oi, Professora!” . E Ela fala: “Ai, C!” . E isso é... Ai... Olha...

M: ... É tudo!

C: Me marcou demais...

M: C, do jeito da M, você lembra alguma coisa do jeito dela dar aula ou é mais da questão afetiva, mesmo, que ficou?

C: Não, sim! Me recordo muito das discussões, ela era uma pessoa muito aberta, que acolhia a ideia, assim, das pessoas. Era muito viva a aula, né?

M: Ah, legal, dinâmica... Isso que ficou mais forte?

C: Sim, sim.

M: Legal. C, você lembra algum autor que você tenha visto lá?

C: Não, nem pensar...

M: Texto?

C: Não.

M: Você lembra se tinham textos pra ler? Xerox? Ou se ela trazia mais aulas, é... Se ela explicava sobre os autores?

C: Ahhh, isso eu não me lembro... Não me lembro... Não me recordo.

M: Não tem problema. Aí, então, hoje você trabalha aqui na Secretaria ?

C: Isso.

M: Como que é hoje a sua atribuição aqui?

C: Eu sou Assistente Técnica de Área. Nós trabalhamos juntamente com os coordenadores e com os professores.

M: Hunnn... Entendi.

C: Então, nossa ideia aqui é trazer vivências, trazer algumas coisas significativas para os professores e para os coordenadores. Então, nós somos responsáveis por toda essa coleta de dados, de índices. Depois gente faz esse levantamento, observa onde é que a gente pode estar fazendo essas intervenções e aí nós, pontualmente, ou vamos na própria escola ou nas reuniões de coordenação, ou oferecemos cursos voltados para esse aspecto, diretamente ao professor...

M: Cuida da formação, então, dos coordenadores...

C: Isso. Isso. Dos professores e dos coordenadores.

M: O contato com os professores é mais nas reuniões, naqueles momentos de estudo, ou não?

C: O contato com os coordenadores seria nesses momentos de estudo, e do professor quando a gente abre os cursos, né? Que aí a gente tem esse contato mas direto, e nas escolas, né?

M: Entendi...

C: Quando a gente vai fazer essas visitas nas escolas , nós sentamos, conversamos, fazemos os levantamentos de quais dificuldades, no que que a gente pode estar auxiliando...

M: Ô, C, O que que você acha que facilita sua atuação, sua atribuição, hoje? E o que que você acha que dificulta? O que é um facilitador e o que é um dificultador?

C: Olha, talvez, é, o facilitador... Ou o dificultador, a princípio, seria, é... Nós estarmos é... Por mais que a gente tente estar próximo do professor, a gente ainda encontra essa barreira. A gente fica... É... O trabalho burocrático acaba sobressaindo...

M: Tomando um tempo...

C: Tomando um tempo muito grande... , que nós poderíamos estar na sala de aula, então, por mais que... Por exemplo, nós pegamos as produções de texto, fazemos todo esse levantamento pra ver...

M: Análise...

C: Pra dar essa devolutiva para o professor, é... Talvez a gente não consiga fazer isso tão facilmente quanto nós poderíamos...

M: Tão profundamente...

C: Isso.

M: Por conta de relatórios, outras demandas?

C: Isso. Essa demanda é muito grande, então, nós gostaríamos de estar mais próximos, essa proximidade maior e a gente não consegue.

M: Dando mais suporte, mais ajuda?

C: Sim. É uma rede grande, né? Por mais que nós tentemos estar sempre juntos ao professor a gente não consegue. A demanda, realmente, burocrática é grande, né?

M: O coordenador pedagógico poderia fazer essa ponte?

C: Ele faz essa ponte. Nós temos, realmente, os coordenadores que fazem essa ponte, porém, cada escola tem sua realidade, sua especificidade, então, não é sempre que o que a gente consegue passar aqui ele consegue levar já pra escola, porque ele está trabalhando um outro aspecto que talvez ali, nós, enquanto rede, temos uma prioridade, um foco. Que, talvez, naquele momento, não seja o dele. Então, a gente também não consegue ter esse retorno tão rápido, assim.

M: E o que você acha que é positivo no seu trabalho, assim? Enquanto retorno profissional... Vantagens...

C: Nossa! É por ter ampliado esse olhar, né?

M: Você sai da sala de aula é outra coisa, né?

C: Nossa! Você tem uma imagem totalmente diferente...

M: C, eu esqueci de te perguntar quanto tempo faz que você é assistente técnica.

C: Assistente técnica três anos, desde 2013.

M: Você trabalhou na coordenação antes, ou veio direto pra cá?

C: Não. Vim direto pra cá, isso.

M: Você fez graduação depois do CEFAM? Fez faculdade?

C: Sim, fiz.

M: Onde que você fez?

C: Na UNESP.

M: Aqui de Marília mesmo?

C: Aqui mesmo.

M: E depois fez algum outro curso, ou não?

C: Não, fiz pós-graduação em Educação Infantil.

M: Legal. Você acha, C, de tudo que você já estudou, do CEFAM, da faculdade, ou da sua vivência de sala de aula, o que mais te ajuda, hoje, no seu trabalho? Você acha que é um pouco de cada coisa?

C: Ah, eu acredito que é um pouco de cada coisa, é uma somatória. Porque quando nós estávamos na faculdade era nítida a diferença de quem tinha entrado do CEFAM e de quem tinha entrado direto do colegial, né? Assim... São outras vivências, outras participações, né? Outra visão.

M: Hahã.

C: Então, assim, sem dúvida, acho que é um pouquinho de cada. Mesmo nós sendo, acredito, muito novos, né? A gente ainda não tinha todo esse... Como eu te falei, depois, quando a gente começa a ver na faculdade alguns textos, algumas coisas, é que a gente consegue fazer essas ligações. E acredito que por conta da idade. Mas, é nítida a diferença.

M: Você acha que pra melhor?

C: Pra bem melhor...

M: Vocês entraram sabendo mais das coisas de educação, e tal..

C: Sim. Sim.

M: Então tinha uma diferença na sala.

C: Sim. Tinha sim. Até das participações, das colocações...

M: Era outra coisa?

C: Era.

M: Até porque vocês tinham o estágio, também, né?

C: Tínhamos.

M: Tinha a vivência da escola...

C: Sim, nós já tínhamos a vivência da escola, né? Então, é... Engraçado que quando você pergunta é, na escola, tudo que se fazia... Por isso que o CEFAM deveria ter, sim, esse embasamento teórico grande, mas é que eu não consigo me lembrar. Porque quando a gente ia para os estágios, a gente tinha uma visão, né? E na época, era uma transição muito grande do tradicional para o construtivismo, então, a gente estudava uma coisa e na sala de aula a gente via outra totalmente diferente., então, eram dinâmicas muito opostas, né? A gente via uma coisa e na prática acontecia outra.

M: É, entendi... Então, dá pra gente pensar que no CEFAM você via coisas novas, modernas...

C: Sim, sim. Pra época, sim. E a sala de aula continuava na mesma, né? Tomava-se a leitura da cartilha e a gente não conseguia ver muito aquela dinâmica, né? Que a gente estudava na sala de aula.

M: Entendi. E da disciplina Didática, especificamente, mais o Livro da Vida, que talvez seja ou não...

C: Ou também não, né? Eu não me recordo mesmo.

M: Você acha que alguma coisa do CEFAM tenha te ajudado, depois, profissionalmente? Você consegue fazer essa relação, ou não?

C: Eu não consigo fazer, não, essa relação, mas com toda certeza. Principalmente os estágios, né? Que quando a gente faz o estágio na graduação, é... A gente já tinha uma outra visão, mais ampla do que quando a gente fez o CEFAM.

M: Entendi. Tem mais alguma coisa que você queira falar?

C: Esses dias conversando com uma pessoa que fez CEFAM também ela falava tanta coisa que eu pensava: “Nossa! Eu não lembro de nada do que ela tá falando!”

M: Hahaha. “Não é possível? Será que a gente estudou juntas?”. Hahahaha.

C: Hahahahaha. É, relamente, eu não tenho tantas lembranças.

M: C, material de lá você não tem nada?

C: Não tenho nada...

M: Caderno, ou a pasta, ou o Livro da Vida...

C: Olha, que eu me recorde, não. Eu posso dar uma olhada. Porque depois que a gente casa vai fazendo aquela limpa. Eu acredito que eu não tenha nada. Mas eu posso até dar uma olhada.

M: Tá bom. Caso você encontrar algo, você me dá um toque.

C: Eu lembro muito que a gente fazia muita coisa em grupo, muitas discussões, muitos seminários...

M: Era bem ativo!

C: Era bem ativo! Muito ativo!

M: Não era só aula expositiva...

C: Não, não, não, não. Era uma coisa bem ativa, mas eu não me recordo de ter guardado, não.

M: Ok, C, era isso mesmo. Muito obrigada!

C: Eu não sei se eu te ajudei muito, não...

M: Ajudou muito! Muito obrigada! Depois que eu fizer a transcrição eu mando pra você dar uma olhada, ver se está tudo direitinho...

ENTREVISTA COM COORDENADORA PEDAGÓGICA A

M: Você se lembra em que período cursou o CEFAM?

A: Entrei em 98 e terminei em 2002.

M: O que você se lembra da sua vivência no CEFAM, do que você mais se recorda?

A: Eu gostava bastante, Mariana, do CEFAM. Mesmo porque eu sempre quis ser professora. Quando eu ouvi dizer que havia essa possibilidade, eu quis muito entrar. Logo que eu terminei a oitava série, eu já quis prestar o concurso, eu quis mesmo participar deste processo seletivo, aí, consegui entrar e gostava muito das aulas, gostava muito do trabalho que eles tinham lá, da dinâmica de trabalho do CEFAM. Eu achava bastante interessante e para mim foi um aprendizado muito grande, e eu trago hoje para a vida, para o trabalho que eu estou hoje, eu trago muitas coisas do CEFAM, dessa época do CEFAM.

M: Lá vocês cursavam o Ensino Médio juntamente com o magistério. Eram disciplinas separadas? Você se lembra disso?

A: Eram, sim. Eram disciplinas separadas, sim. Tínhamos matérias específicas do magistério e também tinha Química, Física, Matemática, Língua Portuguesa...

M: Vocês estudavam o dia todo?

A: Sim. Começava às 7:00 da manhã e permanecíamos até às 17:00 da tarde.

M: Nossa! Era bastante tempo! E você se lembra de alguma coisa do convívio entre vocês, alunos, entre professores e alunos? Vocês almoçavam lá? Como era?

A: Como eu morava próximo ao CEFAM, então eu ia para casa. A gente tinha uma hora e meia de almoço, mas a maioria do pessoal, que muitas vezes vinham de outra cidade, ou de regiões aqui, meio que distantes de Marília, mesmo, permanecia por lá para o almoço. Eles permaneciam lá para o almoço. A gente tinha uma diretora muito acolhedora e eu não me lembro o nome dela agora... Lembrei: Dona Inês. Mas ela era muito bacana com os alunos, ela estava sempre participando, entrando nas salas, eu lembro muito do convívio ser muito gostoso. A maioria dos alunos estava lá porque desejava mesmo ser professor. Aí, tinha uma porcentagem que estava apenas pela Bolsa, dava pra perceber claramente, né? Porque a gente recebia uma bolsa de um salário, na época. Então tinha aquele pessoal que realmente desejava ser professor, aqueles que estavam mais pelo dinheiro, mas o convívio sempre foi bastante interessante. A maioria das pessoas que frequentavam o CEFAM eram meninas, algumas mulheres, já. Algumas já tinham filhos na adolescência, então, era um convívio bem bacana, era muito interessante estar lá com elas. Fiz muitos amigos que até hoje tenho um contato legal.

M: Você se lembra, mais ou menos, da faixa etária dos alunos?

A: Eram alunos de Ensino Médio, eram, sim, alunos de Ensino Médio. Havia alunos mais velhos, havia, mas eram poucos na minha turma. A maioria era da mesma faixa etária, logo em seguida que terminava oitava série, na época, já entrava no CEFAM. Então, na minha

turma, não me lembro de ter pessoas mais velhas... Mas eu acredito que havia essa possibilidade, sim.

M: A, de tudo que você viveu lá, o que mais marcou você, independente do campo educacional... Das amizades, enfim, o que mais marcou você que até hoje você se lembra?

A: Então, as amizades ficaram muito presentes, mas o que eu me lembro que marcou bastante foram os professores que eram bem legais conosco, que tinham uma formação muito boa e eu já ouvi dizer que depois disso foi decaindo... Tanto é que depois fechou o CEFAM, mas a gente tinha umas matérias importantíssimas que a gente depois revisitou na época da Universidade, mas não com tanta ênfase como no CEFAM. Então, eu me lembro, eu cheguei até a comentar com algumas estagiárias no trabalho mesmo, aqui, que o estágio que o CEFAM oferecia e todo o trabalho que eles faziam conosco foi muito mais profundo do que quando eu estava na faculdade. Então, assim, isso me marcou bastante porque eu acho que falta isso no pessoal que vem pra escola, nos estagiários e novos profissionais que têm chegado hoje na escola. Então, eu sinto que se houvesse o magistério como eu fiz e como tantas pessoas puderam se aprofundar mais nesses conhecimentos talvez a educação hoje fosse um pouquinho melhor, porque a gente tem visto aí alguns estagiários que têm muita dificuldade...

M: A, quando você fala, assim, que o trabalho com estágio e o contato com os conteúdos era mais aprofundado, você acha que é mais no sentido da prática, da vivência do aluno dentro da escola, ou em relação à parte de teoria, ou as duas coisas?

A: Eu acho que as duas coisas, porque, por exemplo, hoje em dia, vou te dar um exemplo assim, bem clássico: os estagiários que vêm para nós, eles não sabem mexer com o ábaco, não sabem mexer com o Material Dourado, eles têm uma dificuldade de fazer uma intervenção no texto de uma criança, uma coisa simplesinha. E lá não, a gente tinha toda essa parte teórica muito bem aprofundada e depois na parte da tarde a gente tinha as oficinas. Eu estou falando sobre a Matemática, mas isso também ocorria na Língua Portuguesa. A gente fazia muito seminário, nós estávamos ali treinando para ser um professor, para ser um profissional qualificado, vivenciando mesmo, estávamos, assim, expostos à sala de aula dentro do próprio CEFAM, recebendo essa formação e fora os estágios, que a gente estava sempre nas escolas. Isso, hoje em dia, o pessoal da Universidade tem, mas é um período menor, não tem tanta Regência. Nós tínhamos que fazer Regência na época, elaborar planos de aula e hoje eu não vejo isso com tanta profundidade, não, é uma coisa meio superficial. É verdade, eu vejo isso.

M: A, você consegue se lembrar de quem eram os seus professores ou professoras de Didática, da disciplina Didática?

A: É... Foi a professora S, e depois ela deu aula para mim na Universidade também.

M: Eu tive a oportunidade de entrevistar ela...

A: Nossa, uma pessoa maravilhosa, assim, uma excelente profissional e uma pessoa ótima. Aí eu tive a oportunidade de estudar com ela tanto no CEFAM como na faculdade.

M: Você se lembra se havia a disciplina Didática em todos os anos do CEFAM?

A: Olha, eu não me recordo exatamente, mas era mais de um ano, eu acho que nós não tivemos essa disciplina no primeiro ano, mas depois nos próximos 3 nós tivemos, sim.

M: E o que você lembra da aula? Se você lembra da aula de Didática, algum trabalho que ela fez...

A: Eu me lembro exatamente o quê. Como também ela era professora e trabalhava na Educação Infantil, ela trazia muitas vivências dela, falava das crianças e ela colocava algumas questões sobre o que nós faríamos naquelas situações que ela trazia. Então, ela trazia, também, muito material pedagógico pra gente conhecer, tanto o material Dourado, Ábaco, Barrinhas Cousinaire, esses materiais ela que trouxe pra gente conhecer. Jogos de alfabetização... Nós fizemos muitos trabalhos com jogos de alfabetização, era uma aula muito prazerosa, a gente sempre gostou muito, não só eu, mas a gente percebe que todo mundo se envolvia bastante!

M: Legal. Você consegue se lembrar de algum autor que ela tenha citado?

A: Ah, lembro... Ela falava muito do Freinet, que eu também gosto bastante. Vygotsky, Paulo Freire. Então, também acho que, de maneira geral, lá no CEFAM, a gente estudou muito. Na História da Educação, também, né? Esses autores ela também trabalhava bastante: Emília Ferrero, isso é uma coisa que me marca na aula de Didática. Ela trabalhou muito Psicogênese da Língua Escrita, eu aprendi lá a ter essa noção maior em relação aos níveis de escrita, as hipóteses, lá no CEFAM. Isso na faculdade foi bem superficial, a gente não teve isso tão profundo, tanto que a gente vê que muitos professores aqui na escola que trabalham com quarto e quinto anos, que são crianças já alfabetizadas, e tudo mais, eles nem lembram e têm dificuldade quando vai pegar e fazer uma avaliação dessas, né? Eu me recordo de no CEFAM a gente trabalhar muito em cima disso. Então, foi muito bacana.

M: Teve alguma atividade específica que te marcou, algum trabalho que ela tenha feito com você que ficou mais forte?

A: Ah, essas oficinas, mesmo, com material de manipulação, que foi o que deu a base pra gente pra trabalhar os conceitos em sala de aula hoje. Isso que eu trago muito para os dias de hoje, no trabalho, na minha formação.

M: Agora nós vamos começar e conversar um pouquinho sobre a escola em que você trabalha. Você pode me dizer um pouquinho de como ela é? O que dificulta seu trabalho, o que facilita, aspectos positivos e negativos da sua atuação...

A: Bom, na verdade, a nossa escola é uma escola pequena. Nós temos 14 turmas aqui, sete de manhã e sete no período da tarde. São alunos de seis a dez anos. Segue o cronograma normal do currículo, é uma clientela muito boa, o que favorece também o desenvolvimento do trabalho. Eu penso que em equipe que já está formada há anos, dificilmente o pessoal entra e sai, porque na rede acontece muito esse processo de remoção, né? Então, tem atribuição e remoção. E aí a gente acaba não tendo uma equipe formada ali durante anos, e aqui na nossa escola algo que favorece o trabalho é isso, então, a gente já conhece os professores, o perfil de cada um, qual é a turma que ele se dá melhor, então, já tem os professores que gostam mais da alfabetização, a gente já atribui turmas de alfabetização para eles. Eu penso que isso ajuda bastante. Outra coisa, a nossa diretora também é excelente, ela está sempre envolvida nas questões pedagógicas, nas administrativas, conhece muito a clientela daqui, hoje em dia as

crianças que estão aqui conosco são netos daqueles alunos que ela já deu aula, né? Então, é que o bairro, o pessoal do bairro, quer uma escola boa para os seus filhos, então eles são muito parceiros nosso, então, qualquer coisa a gente liga e os pais estão presentes nas nossas reuniões. A gente tem sempre mais de 80% da presença dos pais, então, tem muitos facilitadores. Os funcionários também são bem engajados, tudo que a gente precisa que vai favorecer o desenvolvimento de alguma atividade que vai ocorrer aqui na escola eles estão todos envolvidos, também na formatura não seria necessário que eles fossem, mas eles participam. Algumas turmas de quinto ano querem que os funcionários sejam padrinhos deles, então, para você ter uma ideia do quanto eles vivem isso, desse vínculo que é tão importante para a convivência na escola. Não vou dizer que a gente não tem problemas, a gente tem, sim, poucos casos de indisciplina, porém, a gente tem essa parceria da família, né? Em poucos casos de alunos a gente não consegue o contato com a família, que trabalha o dia todo, entre outros aspectos. Agora o trabalho da coordenação é complicado, né? Porque eu acho que dificulta um pouco essa parte tão burocrática, de preenchimento planilha, de análise de questões, aqui que a gente trabalha com índices de alfabetização, muita planilha, muita coisa, muitas vezes interferem na sistemática do trabalho da sala de aula, então, eu poderia estar lá na sala de aula auxiliando numa intervenção bem pontual, com professor, ou fazendo alguma intervenção de semanário. Eu acho que isso dificulta, na verdade esse trabalho burocrático nem sempre favorece que a gente esteja presente na sala de aula e, às vezes, não traz resultados imediatos ou necessários à demanda da escola; são mais registros, muitos, e acaba ficando essa parte que seria mais *tête a tête* com crianças, mesmo, né? E com o professor também, né? Fazendo orientação. A gente chama aqui, orienta, tudo mais, mas eu acho que que deveria ter mais tempo disponível para isso, para essa questão.

A: A, como aconteceu a sua entrada na coordenação? Como é? Um concurso? É um convite? Você dava aula aqui ou não eu?

A: Entrei na rede em 2004, aí, de 2004 para 2006, eu trabalhei numa EMEF chamada *****, na escola de cima, aqui, e aí eu fiquei na sala de aula até 2006, como professora volante. E aí, depois que eu tive que participar do processo de remoção, aí a gente efetiva e a gente precisa entrar numa sala de aula, e com isso eu precisei mudar de escola. Eu fui para uma escola na Zona Sul e lá nessa escola eu trabalhei no ano de 2007, numa sala de aula de terceira série. Na época, a coordenadora ia sair no final do ano e foram três professores escolhidos para assumir o cargo. Nós fizemos um processo de avaliação na Secretaria da Educação, aí eu entrei como coordenadora dessa escola. Eu trabalhei lá na coordenação de 2007 até 2011, até 2010, e depois fui convidada para vir para cá nesse período, né? E como aqui era mais próximo à minha casa eu aceitei o convite. Eu estou aqui até hoje, mas sempre por processo seletivo, né? Tem um processo avaliativo feito pela Secretaria da Educação.

M: Entendi. Tem uma escolha inicial e depois tem esse processo seletivo.

A: Isso. Tem uma provinha.

M: Você fez a faculdade de pedagogia na UNESP de Marília?

A: Não, fiz na Unimar.

M: Você lembra o período mais ou menos?

A: Eu entrei em 2004, em 2007 terminei, depois eu fiz psicopedagogia, depois eu fiz neuropsicopedagogia e educação inclusiva.

M: Ah! Que legal! A, você acha que essa formação continuada ajuda você no seu trabalho hoje?

A: Ah, muito! Ajuda muito! Principalmente porque, assim, na área da psicopedagogia estuda muito as questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem, necessidades especiais, né? O que é o grande desafio da escola, né? Trabalhar com um aluno bom a gente sabe que é fácil, agora, são os desafios nossos as crianças que têm dificuldade, aqueles que têm algum tipo de necessidade especial. Então eu acho que abriu um leque maior, aí, para realizar intervenções com eles e com os professores também, e como eu faço parte de formação de professores isso veio a colaborar dentro das intervenções que a gente realiza com os professores.

M: Legal, A! Você consegue fazer algum vínculo, então, do que você aprendeu lá no CEFAM, com a sua atuação hoje?

A: Ah, consigo, sim! Principalmente com as aulas de Didática, porque foi onde eu aprendi a realmente como eu devo atuar na sala de aula, não que eu vou dizer que foi sempre a mesma coisa, né? A gente vai aprimorando, tanto que a gente pega os primeiros materiais, as primeiras aulas, os planos de aula, as primeiras sequências de quando eu entrei e as de hoje são muito mais elaboradas. A gente vai agregando outras coisas. A princípio de base, o que eu tive de realização de trabalho na EMEF foi o que o CEFAM me deu, mais do que o curso de pedagogia, com certeza, isso eu tenho plena convicção de que as aulas do CEFAM, a parte teórica, os materiais manipuláveis pedagógicos, e aprender a realizar a trabalhar, foi no CEFAM.

M: Tem alguma coisa que você queira dizer sobre aquela época que eu não te perguntei, que possa ajudar?

A: Não, acho que é bem isso mesmo. Minha base é o CEFAM, mas não tem como parar de estudar.

M: Obrigada, A. Foi excelente.

A: Que bom!

ENTREVISTA COM COORDENADORA PEDAGÓGICA C2

M: Eu preciso gravar pra poder transcrever depois.

C: Tá.

M: C2, então, é... Você cursou o CEFAM em que período? Você lembra, mais ou menos?

C: Eu lembro. Tinham alguns que eram mais velhos, já estavam na faixa... quando a gente entrou já tinham 20, alguns já tinham 24, mas a média era, assim, 17, 18 anos...

M: Ensino Médio, mesmo...

C: É... E, assim, pra nós foi muito bom.

M: Então o que te marcou mais nesse período de estudos foram as discussões?

C: As discussões.

M: Legal. Você consegue se lembrar, C2, quem eram as professoras de Didática?

C: Eu lembro da... A minha foi a M.

M: Ah, a M...

C: É. Que ela deu aula pra mim e depois, assim, vieram novas professoras, mas a minha foi ela.

M: Sim, legal. Várias falaram dela... E você lembra, mais ou menos, em que ano que tinha Didática? Se era mais de um ano, se era um ano só, se era no primeiro, se era no segundo... Eram quatro anos, né?

C: É. Eu acho que Didática a gente teve acho que no último ano...

M: Certo. E você lembra de algum autor que vocês viram nessa época? Algum autor da Pedagogia... No CEFAM? Mesmo que não tenha sido na disciplina de Didática.

C: Ligado à Pedagogia?

M: Isso.

C: A gente viu Vigotsky, Piaget, Emilia Ferrero, Ana Teberosky...

M: Ahã, legal. E como que a M era, assim, o jeito dela dar aula, o estilo dela de ser professora?

C: Ah, ela era assim, ela diferenciava um pouquinho daqueles professores que eu gostava, né? Ela tinha, assim, o jeito dela dar aula, eu, pra mim, era mais tradicional.

M: Sim, entendi.

C: A gente não tinha tanta discussão na disciplina dela.

M: Era mais exposição?

C: É. Era mais exposição. Mas ela era uma professora, assim, muito organizada, muito detalhista naquilo que ela fazia e naquilo que ela cobrava da gente, né? Em termos de papel e de documentos. Tinha que ser tudo muito bem organizado, os planos que a gente fazia tinha que ser muito certinho, enfim, havia toda uma cobrança nessa parte.

M: Rígida, assim...

C: Rígida, ela sempre foi muito rígida.

M: Você consegue lembrar de alguma atividade da disciplina dela, da disciplina de Didática, da M?

C: Atividade? Ó, de atividade eu não lembro. Eu lembro de um texto que a gente trabalhou que foi do “Jequitibás”, que assim, eu não esqueço, que ela fez a comparação entre duas árvores, né? Da grandeza do jequitibá, isso eu lembro.

M: Legal.

C: E lembro só, assim, das atividades em termos de estágio mesmo, que a gente tinha que fazer.

M: Certo. E como é que era esse estágio? Ela que orientava também?

C: Ela que fazia a orientação do estágio, né? Então, assim, ela cobrava muito, às vezes, assim, o plano que a gente fazia, não estava bom ela pedia para reorganizar né? A nossa pasta tinha que estar muito bem feita, né?

M: Detalhada...

C: Era... tinham que ser muito bem explicadinho os planos.

M: Ahã....

C: Os planos de aula, questão de objetivo, o conteúdo era bem, bem específico mesmo, bem organizadinho, né?

M: Vocês iam para o estágio à tarde?

C: É!

M: No contraturno?

C: No contraturno, a gente fazia.

M: Como é a escola em que você trabalha? O que você acha que facilita sua atuação como coordenadora, quais são os obstáculos, o que a profissão de coordenadora impõe no seu dia a dia e como é o seu dia a dia aqui?

C: É assim, eu estou no 2º ano como coordenadora, né? Na verdade eu estou aprendendo um pouquinho esse ano, o ano passado foi uma experiência assim, difícil para mim, porque assim, quem estava comigo também estava começando.

M: Tudo novo?!

C: Tudo novo! Então foi uma descoberta tanto para mim, como para a outra coordenadora que não ficou, aí veio a I, né? Então, assim agente foi na verdade, descobrindo algumas coisas, né? Então, assim a gente estava apreendendo, é..., eu sinto assim, muitas dificuldades na relação com os professores, porque eles não aceitam muito assim a intervenção da gente, né? É... muitos achavam que eles são muito antigos aqui, né? Eles começaram junto com a Rede, eu também comecei junto com a Rede, né? Municipal. Então assim, muitos deles têm aquela coisa assim, eu já sei, eu já aprendi, né? Você não tem nada de novo para me acrescentar, né?

M: Sim.

C: Então assim, é uma luta você interferir no trabalho do professor, porque eu acho que o trabalho do coordenador é exatamente intervir, onde a gente percebe que precisa melhorar, né? Mesmo você indo com cautela, com jeitinho, às vezes, você não consegue muita coisa, né? Então, assim, eu acho que essa é uma grande dificuldade em termos de trabalho com os professores... Com os alunos é uma coisa mais tranquila.

M: Ahã...

C: Ele tem um referencial da gente assim, é... muito distante.

M: Ahã...

C: Né? Mas, assim eles acham, é..., assim... Que a gente está para ajudar ele, né? Eles podem contar com a gente, eles tem essa coisa de que você tá lá, você é superior.

M: Ahã...

C: Mas você pode ajudar também, né? Então assim, com as crianças é tranquilo, acho que a dificuldade maior é com essa questão, a escola é muito grande, e assim, por ela ser uma escola muito grande, tudo é muito grande, as dificuldades que se apresentam são maiores que nas outras escolas, né? Os professores daqui, muitos fizeram CEFAM.

M: É?!

C: É, então assim, é bacana porque a gente discute bastante, a gente tenta trazer para eles a questão da discussão, e esses que fizeram o CEFAM, não só aqui em Marília/SP, mas os que fizeram fora também, a gente consegue discutir bastante. É, agora aqueles que já tiveram uma formação anterior, ou, que vieram formados depois...

M: Já é diferente?

C: Já é diferente, eu sinto um pouco de resistência, é...

M: Os facilitadores?

C: Facilita sim, porque eu tenho assim, uma facilidade muito grande em lidar com eles, né? A minha relação com eles é assim, pessoal é muito boa, eles conseguem, assim, dialogar comigo.

M: Ahã.

C: Né? E eu na função de coordenadora, é..., é importante isso, eles tem assim, essa liberdade de conversar e eu também tenho essa liberdade de conversar com eles.

M: Ahã.

C: Quando se, assim se direciona a questão do trabalho pedagógico que é coisa emperra um pouquinho, né? Que eu sei assim, a gente está aos poucos...

M: Sim.

C: Esse ano que a gente está conseguindo trabalhar um pouco mais tranquilo.

M: Ahã.

C: Né? Eles conseguiram aceitam um pouco mais, mas no ano passado foi difícil.

M: Quantos professores são?

C: A gente tem 36 no total, 36 no total.

M: Nossa, uma equipe enorme.

C: É.

M: Grande.

C: Fora, os estagiários, que a gente tem que lidar, né? Os que estão readaptados, então é bastante assim, a escola é muito grande e a parte burocrática da coordenação é muito grande também.

M: Ahã.

C: Em termo de papel, um termo de dado, né? De coisas que a gente tem que fazer.

M: Relatório, são muitos relatórios.

M: Ahã.

C: Né? Que a gente tem que fazer, e assim está diminuindo isso agora, parece que as meninas da secretaria estão percebendo essa dificuldade, elas estão diminuindo um pouquinho, mas eu

acho que isso aí fica assim, que eu acho que peca na nossa função é ir para a sala de aula, por conta dessa parte burocrática a gente não consegue chegar à sala de aula, né? Falta essa parte.

M: Ahã.

C: Mas acho que seria isso.

M: E como que é a participação das famílias aqui? Tem participação? Tem interferência? Como que é?

C: Tem pouca participação, para o tamanho da escola tem pouco, tem, assim, pais em anos, alguns anos que são muito participativos, que estão sempre aí, que participam de todas as reuniões, mas a gente tem assim, um número muito grande de pais que não vêm, sabe assim, então, a gente, é uma coisa que a gente estava fazendo agora esse ano, é de entrar em contato por telefone, então a gente liga, a gente conversa, pra tentar trazer os pais, mas é muito difícil, acho que aqui a questão da família é muito desestruturada e aí para você conseguir trazer esses pais? É muito difícil, aqui é complicado.

M: E o trabalho com a direção da escola, tem uma articulação ou é mais separado, entre coordenação e direção?

C: Não, a gente procura é articular bem, né? A L sempre dá o respaldo no sentido, assim, deixa a gente trabalhar, fazer o que a gente acha que precisa ser feito, mas ela sempre está olhando e vendo, como ela já foi coordenadora.

M: Ahã.

C: Então ela dá, ela tem noção, dá um apoio para a gente nesse sentido, né? Mas, assim, está sempre junto.

M: Ahã.

C: Que nem, questão de trabalho, na parte de formação, a gente coloca para ela e vê o que ela acha, se ela não concordar, ela fala, não prefiro que faça desse outro jeito, e ela vai dando orientações para a gente assim, porque ela já tem essa experiência, como auxiliar, como coordenadora e como diretora, né?

M: Ahã.

C: Então, isso para nós foi muito bom.

M: Legal.

C: Porque essa visão, ela também tem de outras escolas, coisa que eu, pelo menos, só tenho dessa.

M: Ahã.

C: Eu trabalhei um ano só no R., mas aí o restante do meu trabalho foi todo por aqui.

M: E como aconteceu na sua vida ir para a coordenação?

C: Foi assim, é... Eu nunca tive vontade, não, de ser coordenadora, na verdade. No final do ano de 2014, a outra coordenadora perguntou para mim se eu tinha interesse, ela colocou que eu tinha condições de estar ajudando, né? E eu ainda perguntei para ela: “Você tem certeza? Você acha que eu vou conseguir fazer um bom trabalho?” Ela falou: “Você faz um bom trabalho, excelente na sala de aula, você vai conseguir ajudar, eu acho que seria interessante você estar na coordenação”. E, assim, aí eu me inscrevi, para fazer a prova, né? Para participar da coordenação e na época quem ia assumir era a S., a auxiliar de direção. E então ela achou que eu daria certo, que eu tinha o perfil, que a maioria das professoras estava aceitando o fato de eu ter me inscrito. Foi uma aceitação boa.

M: Você dava aula aqui desde quando?

C: Desde 1999.

M: Nossa! Bastante tempo!

C: É, então, assim, eu nunca tive esse desejo mesmo, de ser coordenadora, que sempre gostei mesmo é de sala de aula. Estou gostando da experiência, tem hora que eu sinto uma certa rejeição, tem hora que dá vontade de voltar para a sala de aula, né? É um desgaste muito grande. Lidar com o professor em si, né? Mas, assim, passa um bom dia e a gente revigora, aí vamos tentar mais um pouco. Mas é difícil, porque é formação, você está ali para ajudar o professor e você precisa uma bagagem de estudo, você precisa estudar para poder ajudar...

M: Ahã, exige muito, né?

C: É.

M: E quais são as suas principais atribuições, a sua rotina diária?

C: É... A gente tem as leituras dos semanários e orientação. Na prática do professor a gente tem que fazer as visitas nas salas de aula para observar a aula e ver como é que a gente pode estar ajudando e faz as leituras das pastas, a gente acompanha o desenvolvimento das pastas, a gente acompanha o desenvolvimento da sala, através das pastas de produção de texto, de cadernos de classe que a gente costuma olhar. A gente não dá conta de ver todos, mas a gente acompanha alguns, assim, mais específicos, a parte de formação, mesmo, porque a gente tem que buscar ver o que observa de dificuldades e a gente vai buscar soluções. É... a gente prepara o HEC nesse sentido, né? No sentido de formação, tentar sanar as dificuldades que a gente enfrenta na escola. É... e a parte burocrática mesmo, de toda papelada que a gente tem que fazer, né? De preenchimento de dados, de coleta de dados, de tabulação, depois reflexão em cima dos dados, de ver o que na o está bom e o que precisa melhorar. E aí busca estudo nesse sentido, para sanar essas dificuldades.

M: São oito horas diárias?

C: São oito horas.

M: De manhãzinha você já está aqui? Às sete horas?

C: Sim, 07h30 eu chego, normalmente de segunda-feira, porque a gente tem o semanário para ver, porque a gente tem uma turma que entrega na segunda e outra na terça também. Eu tenho vinte semanários para olhar, né? A I tem um pouco menos porque a turma dela é um pouquinho menor.

M: Vocês dividem por série?

C: É. Eu pego do 1º até o 3º ano e ela pega 4º e 5º anos, para além dos semanários para olhar. A gente faz o acompanhamento das crianças que têm adequação curricular. Então, assim, a parte de adequação fica comigo e a parte de reforço fica com ela, porque se não a gente não daria conta. É muita coisa, né? Então aí eu faço o acompanhamento dessa parte, as meninas do AEE estão sempre em comunicação com a gente, né? Estão orientando o que poder ser feito na sala de aula, alguns professores tem crianças com deficiência, então a gente faz toda essa parte de acompanhamento, a gente que tem que ir atrás de passeios, de ônibus, de tudo, né?

M: Essa parte fica toda para o coordenador?

C: Fica. De entrar em contato com os pais, conversar, orientar as famílias.

M: É muita coisa, eu sei como é isso... Depois do CEFAM, C., você fez algum outro curso na área, chegou a fazer Pedagogia ou não?

C: Eu fui para o curso de Ciências Sociais, mas eu fiz três anos e desisti no último ano...

M: Ah, jura?

C: É. Eu comecei a fazer o quarto ano, mas eu vi que não tinha condições, que não dava, foi bem na época em que eu casei, aí engravidei, aí...

M: Muita coisa...

C: Muita coisa, aí eu não dava conta, por conta do meu filho eu acabei desistindo...

M: Ahã.

C: Né? Depois de um tempo eu voltei para fazer Pedagogia, mas eu fui fazer na U, de sábado. Não vi muita diferença do que eu vi no CEFAM, então, assim, na época do CEFAM eu estudei mais do que na U.

M: Lá era semipresecncial?

C: É, eu voltei para fazer a Pedagogia, fiz a Pedagogia mais por uma insistência da Rede. Porque se não, não teria feito, mas eu procuro sempre estar fazendo os cursos, a Secretaria oferece os cursos, eu gosto de participar de todos, né? Do “Pacto”, tudo que a secretaria está fazendo eu procuro estar participando, para eu me atualizar, estes todos que a Secretaria ofereceu eu estou fazendo. E na época da faculdade eu fiz muitos congressos que tinham na UNESP.

M: Você acha que essa formação, tanto a U quanto os cursos que você faz, ajudam no seu trabalho? Você consegue perceber alguma relação entre essa formação e o seu trabalho diário?

C: Eu acho que, assim, na verdade que o da U, assim, eu não consigo pensar que contribuiu muito, não.

M: Ahã.

C: Eu vou ser bem sincera: foi, assim, só para trazer o certificado, mesmo. Eu acho que pelo menos os cursos que eu fiz na Secretaria me ajudaram muito mais, eu acho que eles estão mais dentro da realidade da escola, do que o curso de Pedagogia que eu fiz pela U.

M: Por que? Você achou muito teórico?

C: Eu achei muito teórico, não havia muita discussão.

M: Mais individualizado?

C: É. Era você e você. Porque a própria tutora que foi escolhida não promovia nenhuma discussão, nem nada. Ia no sábado lá para você ler e responder questões e passar o tempo. Você poderia fazer isso em casa sozinho.

M: C, você acha que os conhecimentos que você tinha como professora foram suficientes para assumir esse cargo de coordenadora?

C: Não.

M: Você teve que buscar outras coisas?

C: Eu acho assim: que a gente está descobrindo agora...

M: Está no início desse processo?

C: Não dá para dizer, eu acho que o coordenador precisa de uma formação específica. Eu acho que não dá para pegar o coordenador porque ele tem um trabalho bom no terceiro ano, ou no primeiro ano, para você ajudar o professor de quarto e quinto ano você tem que ter um conhecimento, então, a minha experiência era até o terceiro ano. No começo eu peguei o primeiro, segundo e terceiro ano por causa dessa vivência, se eu tivesse que pegar quarto e quinto eu teria que fazer um estudo maior, né? Porque, assim, não dá para ajudar o professor se você não tem conhecimento próprio daquilo que ele faz.

M: Outros conteúdos?

C: Outros conteúdos, então eu acho que essa parte da formação a secretaria não dá conta, de fazer essa formação, uma reunião a cada quinze dias não dá conta da formação do coordenador.

M: São muitas questões? Muitas demandas?

C: Muitas. Eu acho que nossa Rede peca na questão do coordenador, a gente enquanto escola tem autonomia para fazer um trabalho, mas não tem autonomia suficiente, porque você está ligado a uma Rede Municipal e você tem que seguir o que ela determina e nem sempre você concorda com o que a Rede coloca.

M: Agora sobre o CEFAM, você se lembra de algumas coisas que você aprendeu no CEFAM? Alguns conteúdos?

C: Conteúdo... Eu me lembro de vários momentos. Eu lembro muito da questão da Didática de Metodologia da Matemática, porque foi lá que eu aprendi o trabalho com o Material Dourado. Eu me lembro bastante disso e a gente fazia as atividades com o Material Dourado e foi lá que eu aprendi mesmo como se manipula aquele material. Na de Língua Portuguesa, eu lembro que a professora trazia a questão do conteúdo dos diferentes tipos de texto, porque até então eu não tinha clareza disso. Foi no CEFAM que eu aprendi a diferenciar a poesia, de como ler e interpretar, foi lá que aprendi a questão do Trava-Língua, da Parlenda, até então, para mim, texto era texto. E foi nessa época que eu aprendi a trabalhar com textos. Ficou muito gravada a questão da Matemática, não ficou muito de como trabalhar a alfabetização em termos de língua escrita, mas na Matemática ficou, acho que era porque a gente fazia muitos trabalhos concretos, mesmo. Tanto que eu tenho mais facilidade de trabalhar com a Matemática.

M: E da disciplina de Didática, você lembra de algum conteúdo, alguma coisa?

C: O que eu me lembro é da professora M, mesmo. Só como organizar o plano de aula, porque foi assim: tínhamos que refazer quando tinha alguma rasura, ela nos fazia fazer de novo, isso eu me lembro, agora, especificamente, não, não me lembro...

M: Agora você acha que o que você aprendeu nesta disciplina de Didática te ajuda na sua atuação profissional hoje?

C: Então, o duro... Assim... Que eu me lembro dessa parte, só do estágio e organização com os papéis, isso sim. Eu senti muita dificuldade nessa parte de Didática mesmo: uso de lousa, que assim, eu vim aprender na raça, né? No primeiro ano, mesmo, que eu comecei a trabalhar que eu aprendi didática de uso de lousa, de como escrever, como se explica para uma criança, foi uma coisa que eu fui aprendendo no meu trabalho. De lá do CEFAM, eu não consigo me lembrar...

M: E na vivência da escola, observando as professoras no estágio?

C: Então, o problema do estágio é que quando eu fiz estágio a gente não tinha participação...

M: Era só observação?

C: Era. Os professores tinham um olhar para a gente que acho que é diferente do que o que as professoras têm hoje. Parecia que a gente ia para ver o que eles faziam de errado. E aí, a gente ficava sempre na correção do caderno ou no uso do mimeógrafo. Eu lembro que eu nem sabia usar o mimeógrafo, foi no estágio que eu aprendi a usar. E corrigir caderno. Foi isso que eu vi.

M: Não tinha uma análise da aula em si? Das técnicas que a professora usava?

C: Eu tinha uma visão de que eu achava que estava tudo errado.

M: Era muito diferente do CEFAM?

C: Era bem diferente, porque o que a gente aprendia: que não podia trabalhar só a técnica operatória, tinha que ter toda uma situação-problema. Então, eu vi aquela lousa cheia de “Arme e Efetue”, para mim reforçava o que eu tinha aprendido, que não podia fazer aquilo ali.

M: Entendi.

C: Que você tinha que procurar coisas diferentes. Que nem, leitura mesmo, você não via leitura na sala da aula, não tinha isso. A leitura que tinha era a leitura de enunciados para responder às questões, mas longe do que as professoras fazem hoje.

M: C, é isso. Muito obrigada!

ENTREVISTA COM COORDENADORA PEDAGÓGICA MA

M: Então, MA o que você lembrar já me ajuda, não tem problema se você não lembrar tudo. Você lembra mais ou menos quando você começou o CEFAM?

MA: Eu comecei mais ou menos em 2000, só que na cidade de Araçatuba, que era onde eu morava. Aí, quando eu passei no vestibular aqui em Marília, em 2002, que eu entrei aqui na Pedagogia, eu vim pra cá e cursei o quarto ano. Aqui em Marília, no CEFAM, eu cursava os dois cursos juntos, e na época em que eu fazia, tinha bastante turmas de quarto ano. Era assim: algumas salas faziam aulas no CEFAM de manhã e o estágio, que no quarto ano tem muito estágio, à tarde. Mas a minha turma fazia o estágio de manhã e as aulas à tarde, eram várias turmas do quarto ano, porque como era, assim, um dos últimos anos, muita gente que fazia comigo tinha entrado na Unesp também, então, várias pessoas que estavam na minha sala estavam nessa situação, cursando CEFAM. Então aqui eu fiz só o quarto ano. Aqui o Ensino Médio é até o terceiro ano e depois você fazia concomitante. Então eu fazia estágio, CEFAM e faculdade, se não eu não conseguiria me formar.

M: Você lembra mais ou menos como que era o perfil dos alunos, em relação à condição socioeconômica, em relação ao jeito deles?

MA: O CEFAM era bem diverso, tinha aqueles que só pensavam na bolsa, pois na época era um bom dinheiro, mas tem aqueles que eram bem mais preocupados. A minha turma, como era uma turma que tinha muitos transferidos, como eu que já estava fazendo a faculdade, era um pessoal mais comprometido, sabia cumprir a lei e os estágios tudo certinho. Tinha gente de todas as condições sociais, de pessoas mais pobres como pessoas de melhores condições financeiras, era bem diverso mesmo.

M: Pessoalmente, o que mais marcou você nesse período, nesse último ano que você cursou em Marília?

MA: Foi meio traumático para mim. A começar pelo prédio, pois o CEFAM de Araçatuba era um prédio próprio, imenso, que tinha laboratório, salas disponíveis, salas-ambiente, então, era uma outra estrutura. Tinha biblioteca, tinha biblioteca, sim, a própria Cantina de lá era imensa. O local reservado para a gente colocar as nossas marmitas tinha um refeitório imenso. Então, tinha uma estrutura toda planejada para você ficar o dia todo mesmo, eram muitas salas. Eu lembro quando eu estava no segundo ano, lá eram muitas salas. Eu lembro, era uma outra estrutura. Quando eu cheguei aqui, o prédio, aquele na Paes Leme, era um prédio abandonado, poucas salas de aulas, por isso esse revezamento. Havia pouco espaço físico, muito quente, uma quadra aberta, então, foi um choque para mim, eu até pensei em desistir, mas depois eu falei: “Não”. Aí, fui conhecendo as pessoas, fui tendo as aulas, fui vendo que tinha bastante diferença dos professores de Araçatuba para os daqui, mas aí eu pensei: “Falta um ano, vou continuar”. Mas o prédio daqui, espaço físico em si, não era muito bom, não.

M: Você acha que os professores daqui tinham um pouco mais de preparo ou um pouco menos?

MA: Para mim, tinha um pouco menos de preparo, os professores mais comuns, digo assim, várias disciplinas, até disciplinas de metodologia, que no quarto ano é tudo de metodologia,

assim, comparando com os de lá, lá tinha muita atividade prática, nós éramos muito diferentes dos de cá. Lá a gente trazia muito a comunidade para dentro do CEFAM, as escolas e tal, aqui não, aqui teve um projeto, mas que na verdade foi até mesmo encabeçado por mim e por outras meninas, que trouxemos dos outros CEFAMs, de trazer a comunidade pra cá. Eu acho que os professores daqui eram bons, mas não eram excelentes.

M: Você acha que eles eram muito teóricos?

MA: Tinha muita lamúria, ação não tinha. Pela questão, assim, lá é era uma questão bem mais aprofundada, a gente comprava livros, aqui, não, era um ou outro texto solto, basicamente isso.

M: Você lembra quem deu aula de Didática, ou você não chegou a ter aula de Didática aqui?

MA: Acho que eu tive com a professora SE, se eu não me engano foi. Inclusive foi com ela que a gente conseguiu fazer esse projeto de trazer algumas crianças para alfabetizar, de atender a comunidade, cada sala tinha uma oficina, mas, assim, se eu não me engano, foi a professora SE.

M: E você lembra mais ou menos em que ano do curso você teve aula de Didática?

MA: Eu comecei a Didática em Araçatuba, no segundo ano tinha Didática Geral, depois vinham outras.

M: Você se lembra alguma coisa das aulas de Didática?

MA: Essa professora não tinha muita Didática. Era uma aula às vezes, assim, "faz, faz, não faz, tudo bem". Não tinha muita discussão, tinham algumas discussões da pasta de estágio, casos que a gente trazia para discutir. Tinha muito trabalho em grupo e individual para estudar a teoria e coisas assim.

M: Você lembra algum autor que você tenha visto?

MA: Não, não consigo me lembrar. É... Nas outras disciplinas vimos os tradicionais Vygotsky, Piaget, Paulo Freire e Emília Ferrero, a gente via, sim. Agora, de Didática, em específico, não lembro de nenhum. Mas o que aconteceu: eu não senti muita falta, porque eu estava aqui na faculdade, também. No primeiro ano da faculdade a gente vê muita teoria, das matérias gerais. Então, assim, eu estudava muitos autores do CEFAM com a faculdade, a gente acaba levando discussões da Unesp para o CEFAM. No ano de 2002 que eu fiquei no CEFAM não comprei nenhum livro. Eu tinha vários livros de Didática que eu comprei no CEFAM de Araçatuba, aqui eu não comprei nenhum.

M: E você se lembra de como era o estilo dessa professora SE? Ela era próxima aos alunos? Como era o estilo de aula dela?

MA: Eram aulas bastante expositivas, ela não lidava bem com a disciplina, se tivesse muita bagunça ela saía do prumo. Em alguns momentos das atividades em grupo, que ela dava, os grupos dispersavam, ela não tinha muita proximidade com a turma, ela não era assertiva. A gente dizia que ela era boazinha porque não ligava muito para nada, esta questão de disciplina ela deixava correr solta, ela era mais tranquila nesse sentido.

M: E teve alguma atividade da Didática que te marcou?

MA: Esse projeto que a gente fez, que a gente trouxe as crianças para a escola, né? Para o CEFAM. E, assim, as atividades que a gente fazia. Eu lembro que a gente fez a festa junina, as professoras participaram com a gente, a gente fez uma quadrilha diferenciada, tinha certa rixa entre os quartos anos da manhã e os da tarde, o pessoal não se *bicava* muito. Tinham professoras que defendiam as alunas da manhã, era muito engraçado, e também tinham panelinhas. Tinha uma professora de Metodologia da Língua Portuguesa que era mais próxima da minha turma, e tinha uma que não era próxima da minha turma.

M: E hoje, o que você acha que dificulta a atuação das professoras na escola e o que você acha que facilita?

MA: Hoje eu até brinco com as minhas professoras, eu acho que os pais dificultam mais do que as crianças. Então, assim, se você fala, se você chama uma atenção, vem o pai brigar pelo que você falou. E o que facilita, eu acho que de, uma forma geral, as professoras são abertas, não todas, mas, assim, a experiência que eu tenho com o grupo que eu trabalho é assim. Eu estou desde 2004 na rede. Como coordenadora, estou no segundo ano nessa escola. Então, o que eu percebo, é que elas recebem bem e as propostas. Elas tentam e arriscam a fazer. Apresentam algumas resistências, mas o que eu escuto até de outras coordenadoras, eu vejo que meu grupo é bem tranquilo. Quando eu proponho algum tipo de estudo elas fazem, tem essa proximidade, e isso é um ponto positivo para o professor atuar. Lá tem uma professora nova que está com turma há três semanas. Então, assim, ela é muito receptiva nas formações que você dá, buscando conhecimento. Eu acho que o professor que tem esse perfil ele consegue lidar melhor até com a questão da disciplina, agora, aquele professor que é mais antigo, que está próximo de se aposentar, a gente já percebe um certo cansaço e o esforço maior para você poder conversar. O que eu trabalho muito para facilitar é com a socialização de experiências de sala, nos momentos de estudo (HEC) que a gente tem, que são os horários de estudo em comum que a gente tem toda quinta-feira, dependendo do assunto que a gente está trabalhando, eu trago sempre uma professora para falar: “Olha, eu fiz assim, deu certo. Olha, eu fiz daquele jeito e também deu certo, para ver se o grupo consegue interagir. Vem dando certo, mas, de uma forma geral, está dando certo. Os professores tradicionais que rotulam os alunos sempre têm mais dificuldades com as turmas. Eu procuro entrar sempre na sala desse professor, a formação do professor influencia bastante.

M: MA, e a participação da família? Você falou nessa interferência dos pais, que prejudica muito a escola, mas tem algum outro tipo de participação das famílias?

MA: Na realidade que eu tenho não são todos os pais que a gente chama para conversar e vem de imediato, eles trabalham bastante. Tem aqueles pais que acham que o problema está sempre no outro, que a culpa é da professora, mas, de uma forma geral, os pais participam dos eventos, das reuniões, das exposições que têm, essas que a escola faz, o bom da nossa comunidade é assim: tem problema? Tem! Eles vão atrás conversar, questionar.

M: E como é o trabalho da direção da escola junto aos professores, alunos e família?

MA: Então, a direção, assim, a escola é muito organizada e isso eu acho um ponto positivo. O que não pode para um, não pode para todos. Isso eu acho muito bom, então, é um ponto fundamental para todo mundo obedecer as regras, todo mundo entender, a gente tem esse

planejamento de atitudes coletivas no início do ano, na construção do Projeto Político-Pedagógico, a gente reúne os funcionários, as crianças e aí a gente tem essa de fazer juntos, de construir juntos, de pensar juntos as atividades que a escola vai desenvolver nas reuniões de Associação de Pais e Mestres. Os pais são sempre atuantes, os pais que se candidatam sempre participam, que você pode contar que tem a questão da aprendizagem, a gente chama o pai para passar um feedback dos gastos da escola e da aprendizagem também. A direção é assim, uma parceria, na verdade, a diretora e a vice, a gente trabalha em parceria com essas questões de disciplina, de orientação pedagógica, a gente está sempre em busca de atender o que a Secretaria da Educação pede. A gente tem um trabalho coletivo, assim, muitas vezes acaba auxiliando no que trabalhar com as professoras e eu acabo auxiliando também numa questão mais burocrática, é uma escola bem redondinha, caminha muito bem, é bacana, é uma diferença de outras escolas em que eu trabalhei, onde um podia e o outro não, lá não, o que eu não posso, ninguém pode. Todo mundo sabe o que tem que ser feito, cada professor trabalha do seu jeitinho, é muito dinâmico, cada professor tem seu cronograma, tem seu horário, e quando aparece um projeto legal para desenvolver, a gente sempre discute juntos, tomando as decisões...

M: E como aconteceu isso, de você ir para a coordenação?

MA: Foi assim: quando eu entrei, em 2004, essa foi a primeira escola em que eu trabalhei. Eu ainda era professora volante. Na época em que eu trabalhei, a volante era obrigada a entrar na remoção. A diretora gostou do meu trabalho, só que eu tive que me remover, eu fui para uma outra escola, escola próxima onde eu trabalhei de 2005 a 2010, eu estava acostumada, fui ficando e me efetivei. Em 2010, por conta das disciplinas do Mestrado, que eu comprei, eu tive que tirar muitas licenças, doação de sangue, porque a Prefeitura não tinha essa questão de dispensar para assistir aulas, porque eu sou assim, eu literalmente doava sangue para o Mestrado, eu acabei perdendo em dias trabalhados e fiquei adida e fiquei sem sala, e aí acabei voltando para essa escola dando aula até 2012. E aí e a nossa coordenadora, que era a Rose, recebeu uma proposta para trabalhar como diretora e eu recebi essa proposta, eles me chamaram, disseram que gostavam da forma com que eu trabalhava, eu sempre fui muito responsável. Nem sei se isso é um defeito. Levo serviço pra casa, eu fico de cabeça quente pra tentar fazer o melhor. Nem sempre a gente consegue, mas chamaram a mim e a outra professora e ficou combinado que se as duas quisessem farinha uma prova, mas a outra professora tinha filho pequeno e não tinha interesse e eu acabei aceitando. Desde o ano passado estou coordenadora, eu ainda brinquei: “Se eu estou esse ano é porque eu devo estar sendo boa, e pra mim, está sendo uma experiência muito bacana!” Eu sempre tive essa vontade de expandir, de sair da sala de aula, tenho vontade de tentar uma direção, vamos ver o que o destino me reserva.

M: O que facilita o seu trabalho e quais são os dificultadores, que são obstáculos?

MA: O que facilita é a minha formação, estar sempre buscando novas metodologias, orientação, críticas e elogios, isso é essência, pois o coordenador não pode ser muito fechado, se não, se ele pensar só do jeito dele, não dá. Eu trago muito para o grupo resolver, para o grupo discutir, entro em sala, vejo com o grupo: “Olha, o que você está tendo mais dificuldade? No que eu posso ajudar?”. Tento trazer isso para os meus estudos em HEC. Dificuldade é que é muito serviço para pouca pessoa, para pouco tempo.

M: Todo mundo fala isso...

MA: A parte burocrática “pega” demais, você tem que dar conta dele, ver semanários, e tem que ser visto de uma forma que você possa realmente agregar, não é só passar o olho, demanda tempo. Este ano estou mais acostumada, Mas, no ano passado, porque assim, eu sempre trabalhei com alfabetização, então, pra mim, ver semanário de quarto e quinto ano, no ano passado, eu tive que voltar a estudar muita coisa que eu não sabia, até para orientar o professor, principalmente na Matemática. Esse ano já está mais tranquilo, já consigo acompanhar as turmas. Você tem que dar conta de entrar em sala, fazer planilha, ver semanário, dar conta de olhar produção de texto, atender pai, tem que dar conta de muita coisa. Você tem que dar conta do que a Secretaria quer, então, assim, é muito serviço pra pouco tempo. Eu tenho uma rotina muito intensa. Então hoje, por exemplo, teve reunião de pais. Você sai da sua rotina, você tem o que fazer e sai da sua rotina, e fica um monte de coisa pra fazer, e fica lá, tem que fazer, não tem jeito. Essa semana teve fechamento de bimestre, tem tabulação de planilha pra fazer, aí o professor falta, você tem que entrar na sala, não tem jeito. Se o professor vai embora mais cedo, não tem quem pôr, então você assume a sala. Hoje mesmo eu fiz uma reunião de pais porque a professora estava de licença médica. Tem que entrar em sala, dar a cara para bater, tem muita coisa. Eu acho que deveria ter em cada escola, no mínimo, duas coordenadoras.

M: Concordo.

MA: Na minha escola São 17 turmas 400 e poucos alunos, aí, dizem que não tem número pra ter dois coordenadores. Mas é muita coisa, você se desdobra muito, você tem que ter um preparo psicológico muito grande, é um trabalho árduo. Tem que dar conta de muita coisa em pouco tempo, e não é só das suas coisas, tudo é o coordenador que tem que resolver. Se a mãe chega na escola, quer falar com o coordenador. Se aconteceu alguma coisa na sala, tem que chamar professora para conversar, resolver isso demanda tempo, tem que estudar é bem puxado...

M: Além do mestrado, você faz outros cursos de formação continuada?

MA: Faço todos os cursos que a Secretaria oferece, de formação continuada. Sempre que eu tenho possibilidade, eu faço os cursos.

M: Esses cursos e o próprio Mestrado ajudam no seu trabalho como coordenadora?

MA: O mestrado me ajudou, porque meu tema de estudo foi gestão democrática. Isso me ajuda nessa questão de delegar, de não centralizar tudo. Agora esses cursos de formação... Depende muito do palestrante, às vezes, “chove no molhado”, então a gente que fez UNESP tem uma formação muito boa, então, não é qualquer pessoa que vem que agrega. Enquanto professora, eu participei de um curso muito produtivo, realmente trouxe muitas contribuições para a questão da alfabetização, eu consegui quebrar alguns conceitos, rever minhas posturas em algumas questões. Então, esse favoreceu ampliar os horizontes, eu acho que você tem que estar aberta para poder buscar.

M: Para terminar, você se lembra de algo que você aprendeu no CEFAM? O que ficou de aprendizagem pra você?

MA: O que eu acho que foi muito bom foram os estágios. Porque a gente ia em sala e as discussões que a gente trazia para os professores eram muito boas. A faculdade não dá conta disso, desse fazer pedagógico mesmo, confecção de materiais, lidar com materiais, parece que

as meninas de agora que só tem faculdade não conseguem nem cortar um EVA... Não conseguem pensar numa lembrancinha, compra tudo pronto. E o CEFAM nos fazia montar, discutir, elaborar... E essas são coisas importantes que eu trago sempre: como a gente vai fazer as estratégias com as crianças, as discussões com os professores do CEFAM, sobre o que dava certo e que não dava na escola, e só a faculdade não dá conta...

M: E da disciplina Didática, especificamente, ficou alguma coisa pra você?

MA: Aqui de Marília nada relevante... Porque os professores de Araçatuba eram muito bons... Lá elas davam todo o respaldo teórico-metodológico, da relação teoria e prática, aqui a gente via a teoria às vezes relacionada com a prática, mas não foi tão marcante.

M: Você consegue ver alguma relação entre o que você aprendeu com a Didática e a sua atuação profissional hoje? Algum link?

MA: Ah, eu acho que essa questão da Didática tem tudo a ver com o meu trabalho, porque eu também sou formadora e eu tenho que saber como fazer. Nesse sentido, a Didática foi fundamental, de uma forma geral, as discussões teóricas na questão de como dar aula, isso é fundamental.

M: Legal. MA, muito obrigada, viu? Pelo seu tempo...

M: Imagina, espero que ajude você.

ENTREVISTA COM COORDENADORA PEDAGÓGICA C3

M: Você já me disse que começou a cursar o CEFAM em 1990. Você lembra quando você saiu?

C: Sim, em 1993.

M: O que você se lembra da sua vivência do CEFAM que ficou de mais importante para você?

C: A gente era como uma família, não era que nem hoje, nem com colega de trabalho a gente é assim, porque lá a gente passava o dia, não tinha essa coisa de passe- integração, você não vinha pra almoçar em casa para não gastar, todo mundo levava marmita, aí a gente tinha aquele horário do meio dia às duas, que era a hora que começava a aula à tarde. Aquele bloco lá de baixo, do Bicudo, era nosso. Então, a gente comia por ali e brincava no gramado, a gente deitava na calçada do lado do Bicudo, que era aberto. A gente cochilava, ia andar naquele bairro rico que tinha lá atrás, a gente era muito unido. A gente ficava muito junto, tanto que eu trago até hoje para minha vida colegas daquele tempo. Tem uma parcela enorme de professores na Rede, para todo lado que você vai tem um colega do CEFAM. A auxiliar de direção da escola C C é desse grupo. A nossa turma, nossa sala, era muito unida. Professoras daqui da escola também eram da minha sala. A gente tinha muita vivência, você entende? Eu tenho lembranças da gente fazendo muita coisa, a gente era muito ativa, não é igual essa moçada de hoje que não quer “nada com nada”. Nessa época, teve o movimento do impeachment do Collor e todo mundo foi para a avenida. O grupo era muito unido e, assim, excelentes professores.

M: Você lembra, mais ou menos, como eram os alunos? A faixa etária, a condição econômica?

C: A maioria dos alunos do CEFAM estava na idade certa. Terminaram a oitava série, que hoje é o nono ano, e com 15 anos estava no primeiro ano do CEFAM. Eu tinha 18 anos, já estava no colegial, era uma das mais velhas da turma. Mas, assim, alunas mais velhas, naquela época era permitido. Tinha uma senhora na turma do segundo ano que ela destoava da turma. Eu era solteira, moça mais nova, mas já era uma das mais velhas do grupo. A maioria do grupo era de 14, 15 anos. A maioria era de gente de condição, não era pobre igual a mim não, na época eu morava no Marajó, na rua onde hoje é o N. Minha vida era muito dura, tudo era difícil, eu saía do Bicudo e subia até a avenida Rio Branco para ir à UNESP. Eu fazia Ciências Sociais. Eu não tinha dinheiro para pagar o ônibus. Tinha uma menina de Oriente que era como eu, ela morava na fazenda Paredão. Tinha uma de Vera Cruz que era mais modesta, mas era um grupo de meninas bem cuidadas, bem vestidas, que moravam no entorno do Bicudo, ou moravam ali na área da Santa Casa. Tinha meninas que tinham carro, meninas que eram levadas pra escola de carro, cinco meninas que tinham Mobilete, que na época era o “top”, e fazia o CEFAM.

M: Por que elas cursavam? O que você acha?

C: Eu acho que era por paixão, porque queria mesmo. Ter o salário era motivador, mas não para aquelas meninas, não era aquela coisa: “Ah! Vou fazer o CEFAM porque é uma

oportunidade...”. O grosso, ali, era de meninas de boa situação econômica, meninas da tal da classe média que hoje nem tem mais...

M: Para você, o que mais marcou esse período? Se você fosse eleger uma coisa, o que escolheria?

C: Eu ia muito bem na escola. Tirava muito boas notas, eu adorava as aulas de filosofia, ninguém gostava porque ninguém tirava nota... Era o professor R. Era difícil tirar nota com ele, como eu entendia o que ele falava, eu conseguia tirar nota, então, assim, eu adorava a aula dele. Eu voltei a ter aula com ele na faculdade em 2005. Eu era apaixonada por ele, ele era o máximo! Uma coisa que marcou muito para mim foi o professor T. Ele era muito diferente ele trazia músicas que a gente não sabia valorizar. Ele nos ensinou a ouvir música popular, a entender o que está por trás, a escrever bem, porque desde aquela época ele só ficava nisso, ele era professor de história, mas um professor de história que colocava a gente como autor da nossa própria história. Foi muito marcante para mim a influência dele, porque, no meu caso, no colegial eu estudava no José Alfredo e tinha uma professora que não ia e eu estava vindo do primeiro ano do CEFAM. Só que, não sei o que a gente tinha que dissertar e ela queria que a gente decorasse as 10 perguntas do questionário! Tinha que decorar as respostas. Aí na prova, ela cobrava. E o Tito nos ensinou a pensar e a discursar sobre aquilo, e eu não queria responder resposta pronta. Eu respondi argumentando e ela não aceitava, ela dava errado. Eu não me conformava com isso! Para mim, foi muito forte na minha vida. Ele tem uma participação muito forte nisso.

M: Legal. Agora eu vou perguntar algumas coisas específicas sobre a Didática. Você já me falou sobre a S e sobre a M. Você se lembra qual das duas foi sua professora na época?

C: Foram as duas, mesmo. Devia ter outras, mas eu nem me lembro, porque na época, eu estava noiva, ia me casar, meu foco era outro... E, assim, depois do terceiro ano eu não me lembro de muita coisa...

M: E você consegue se lembrar em quais anos do curso tinha Didática?

C: Tinha do segundo ano em diante, que era quando a gente já começava a fazer estágio.

M: E você lembra alguma coisa das aulas de Didática?

C: Eu lembro que elas mandavam... No caso da S: ela propunha que a gente fizesse um seminário sobre o tema, ela dava uma base e punha a gente para falar sobre, que é uma excelente forma de aprender, eu acredito. A M tinha aulas mais discursivas, mas assim, sempre elas estavam alertando sobre o que a gente poderia encontrar na escola, como proceder, o que fazer... Eu acho que a aula da S falava mais da prática, da prática dela, ela estava sempre dando exemplos dela. Eu lembro que eu tinha uma professora na faculdade que quando começava a falar da Didática, dava um monte de exemplos da vida pessoal dela... Ela fugia muito dos parâmetros reais da Didática. Eu lembro que um dia, na faculdade, eu falei que bom era no tempo de CEFAM, que as professoras davam exemplos reais pra gente, dava uma verdadeira base, aí, ela não gostou. Eu deveria ter ficado quieta... Mas as minhas lembranças são muito boas das aulas da Marilice, da Sandra...

M: Quando você fala, C, sobre exemplos pessoais ou reais, pessoais seria o estilo da professora?

C: Não. Porque assim, ó, tá começando a falar da Didática, aí, ela começa a falar de vivências pessoais dela. Agora, se ela falasse de como ela fazia as coisas na sala de aula, acaba que dava ideia pra gente.

M: C, você consegue lembrar algum autor que vocês estudaram em Didática?

C: Meu Deus, não lembro, não. Acho que as meninas por aí tem a memória bem melhor do que a minha... (risos)

M: E da metodologia que os professores de Didática usavam, além dos seminários?

C: O estilo delas era muito diferente das aulas das escolas do estado, mas é diferente do que o que a gente tem hoje. Eram aulas iguais às da faculdade, onde o professor discursava muito e depois questionava a gente. Tinha texto pra ler, livro, alguma coisa... A gente tirava xerox no Ortega, a gente pegava textos quase toda semana, tinha bastante xerox. Eu lembro que eu pegava para fazer da minha sala porque aí o meu ficava de graça, por isso que eu lembro, isso é uma coisa que eu lembro bem. Outra coisa que eu lembrei: toda apresentação que a gente fazia a gente tinha que entregar um resumo da apresentação para todo o mundo, aí a gente fazia em mimeógrafo. Olha que loucura, fazer um stencil! Na disciplina de História da Educação tinha muito isso, na disciplina de Biologia, a professora R também exigia, ela é muito focada, então, eu fazia os textos na máquina de escrever, ficava melhor de ler, né? Aí, uma menina do meu grupo conseguia umas folhas e a gente usava o verso delas, porque aí não tinha custo, a gente não precisava comprar papel. Isso é uma lembrança forte...

M: Mas não veio nenhum autor na sua cabeça ou alguma atividade da disciplina...

C: Não lembro. Eu adorava o estágio, o estágio é o que marcou mais.

M: Agora nós vamos conversar um pouco sobre a relação com o que você viveu no CEFAM e a sua atuação profissional hoje. A gente vai falar um pouquinho da escola em que você trabalha hoje. De uma maneira geral, assim, como é a escola que você trabalha hoje? O que você acha que facilita a sua atuação como coordenadora e o que dificulta a sua atuação na sua escola?

C: Hoje, pensando na escola, não na minha formação?

M: Isso, pensando na sua escola aqui.

C: O que eu acho que dificulta muito é a rotatividade. A gente não tem um grupo fechado, como eu vejo em outras escolas, professores que ficam juntos por 10, 15 anos. Eu estou nesta escola há 16 anos e eu sou uma das poucas, eu, a auxiliar de direção. O diretor é novo, chegou no ano passado. Tem umas três professoras que já eram daqui. Esse é o primeiro diretor concursado, aqui, desde 2003. Olha que coisa, uma escola sem diretor efetivo não passa segurança e aí o pessoal não fica, o pessoal fica com medo das mudanças. Agrega a questão da nossa localização, aqui no fim da linha, só quem mora perto aqui é que fica. Nossa clientela é uma clientela de fama; é um pouco difícil, mas não tão difícil quanto se fala hoje em dia. Tem muita criança com dificuldade hoje em dia, tem muita criança com dificuldade em qualquer escola, tem muita criança em inclusão e a gente não sabe lidar com elas de maneira adequada. É uma rotatividade muito grande aqui. Esse ano eu tenho nove salas e sete professoras novas, eu tenho cinco volantes novas. Então, são doze professoras novas, dos

dezenove, e no final do ano eu sei que vou ter troca de novo. Então, assim, não fica mais de dois anos um grupo grande. Isso atrapalha muito, você não consegue. Qual é a marca daquela escola? Qual é a linha de alfabetização da escola? A gente não consegue ter uma linha e isso atrapalha demais... Não dá tempo porque elas trocam antes. Quem chega com fama de outra escola, você já sabe mais ou menos como trabalha, agora quem é novo, você não consegue nem traçar um perfil. Agora o que eu acho que acrescenta muito é assim: o pessoal mais novo, mais jovem, né? Embora a gente tenha gente muito boa que já tem tempo de Rede, anos de trabalho, essas meninas novas vieram com muita coisa boa para trazer para nós. Elas têm práticas atualizadas, tirando quem não quer nada com a vida que em todo lugar tem, mas essas meninas mais jovens, com a formação mais recente, eu tenho muitas meninas novas que fizeram os últimos anos no CEFAM, então, acho que isso é um grande favorecedor, porque elas têm muito a contribuir. O trabalho delas é muito bom e elas acabam nos enriquecendo, ensinando pra gente, trazendo muita coisa. A gente só precisa fazer com que se entendam, os mais velhos entendam que estamos juntos nisso, que não é uma competição, esse afinamento leva tempo e a gente não consegue porque quando está chegando lá, troca tudo...

M: C, e a participação da família aqui na escola?

C: É baixa, muito baixa. Então, o que acontece, eles começam bem; primeiro aninho, a grande parte das mães vem nas reuniões, estão presentes nas festas, mas as crianças começam a crescer e parece que elas ou têm outros mais novos para cuidar, e abandona os grandes, ou simplesmente desanimam. O “bichinho” cresce um pouco, parece que elas abandonam o barco. Ontem eu tive reunião do quinto ano, por exemplo, duas salas de 20 alunos, duas mães em uma sala, duas mães na outra.

M: Nossa!

C: É. Dos alunos maiores, a frequência das mães é muito baixa. O diretor está tentando mudar esse quadro. Ele está criando várias estratégias para que assim a gente traga a comunidade.

M: Que bom! Só tem 20 alunos nas salas?

C: Todas as nossas salas têm 20 alunos. No passado tínhamos salas com 40 alunos, hoje temos, 19 salas e uma média de 20 alunos por sala.

M: Seria um atrativo para as professoras...

C: É, mas tem a questão da comunidade difícil. Só que agora, com a entrega do novo residencial próximo... Vai lotar.

M: C, e com relação à equipe gestora da escola?

C: Bom, o Diretor está chegando e nós estamos nos afinando. Ele chegou e meio que me pegou de herança. Eu fiquei quatro anos como Auxiliar de Direção, mas para a coordenação eu fui no ano passado. Ele chegou, me conheceu, e quis continuar com o meu trabalho na coordenação. A auxiliar S era professora aqui e a gente se conhece há muito tempo. E aí estamos tentando colocar uma cara nessa escola, com tanta novidade, não tem uma cara ainda...

M: C, você consegue definir quais são as suas atribuições como coordenadora?

C: Olha, tem uma lista de coisas que a gente tem que cumprir. Mas, assim, o meu trabalho, a rotina da semana, fica focada em ver os seminários. Na terça eu quero ver o que está sendo atendido ou o que falta no semanário. É um dia para eu tentar sugerir para o professor onde focar mais, que esteja faltando, e para ver o que o professor está deixando de fazer, ou onde ele tem dificuldade. Aí, planejamos a Hora de Estudo Coletivo (HEC) em conjunto com a direção. Procuramos oferecer no HEC o que está faltando na escola. O meu trato com o pedagógico é direto, então, assim eu tenho que conhecer todas as crianças da escola. Eu acompanho as professoras, as produções de texto deles, todas as pastas, eu acompanho a carinha das crianças pelo texto. Então, na prática fica mais o que o professor fala pra gente. Eu ainda não encontrei um jeito de ver tão de perto, mas acredito que seja acompanhar as crianças, acompanhar o professor, fazer sugestões de trabalho, de matéria, e por aí vai...

M: C, depois que você terminou a faculdade, você fez algum curso de formação continuada?

C: Todas as formações que a Rede tem eu faço. Eu estou fazendo uma pós-graduação sobre autismo, porque faz falta realmente, foi por necessidade, porque a gente não tem plano de carreira na Rede. E eu fiz dois projetos de extensão que chegaram para a gente: um sobre educação fiscal e outro sobre prevenção ao uso de drogas, que chegou pra gente como ensino à distância, e a gente tinha algumas reuniões. Mas o que eu faço mais é o que a Rede oferece. Eu não invisto muito nisso porque não sobra, eu não tenho dinheiro, o que eu ganho extra para trabalhar na coordenação vai para a escola do meu filho. Tem um monte de coordenadora aí com Mestrado, que está bem mais preparada, mas eu me acho muito simples.

M: Você acha que o que você aprendeu com a disciplina de Didática ajudou alguma coisa na sua atuação como professora e coordenadora?

C: Olha, como professora, tudo o que eu achava que devia fazer... É lógico que o que foi ensinado, foi ensinado com objetivo, aí, dentro de mim, eu entendi de um jeito e construí o conceito com base na minha compreensão daquilo. Eu não vi muita utilidade nisso, não. Na sala de aula, aprendi apanhando: “isso não deu certo, eu não posso fazer mais isso aqui”, foi no dia a dia. Eu acho que o que favoreceu, já na coordenação, tem coisas lá de trás que eu acho, assim... Eu não sei discernir para você se foram as aulas de Didática ou o tempo da sala de aula, ou a junção disso tudo, mas essa compreensão me favorece como lidar, entendeu? Mas, às vezes a gente conversa com o professor e a fala do professor, a experiência dele, traz tanta ideia boa pra gente! Coisa que você não tinha pensado... De autor... Eu só consigo lembrar da Marilena Chauí, que foi uma autora que o Reis trabalhou muito. Na Didática, eu não lembro de um autor... Eu gostava muito de Metodologia de Geografia e História e eu não lembro de um autor! Eu achava até que meu ramo era esse, e eu gosto até hoje, mas não para buscar formação nisso. Eu acho que foi tudo do CEFAM que nos formava, não acredito que foi uma disciplina ou outra, tanto que eu gostava muito da Metodologia de Educação Física, mas como professora de Educação Física, era uma “sofrência” (risos).

M: Então é isso! Muito obrigada!

C: Tá bom. Você me fez lembrar de muita coisa e pensar é bom porque faz a gente se analisar naquilo que está “pegando”...

APÊNDICE F – Transcrições dos relatos orais das professoras de Didática**ENTREVISTA COM PROFESSORA DE DIDÁTICA S**

M: Então, quando você começou a lecionar no CFEAM?

S: Eu ingressei no CEFAM em 1990. Trabalhava na prefeitura como professora de Educação Infantil, mas foi um grande sonho aplicar todos os conhecimentos que eu tive em um curso de formação de professores.

M: Você já tinha se formado na Pedagogia?

S: Eu já tinha feito a Pedagogia, estava com vários sonhos, inclusive mudar um pouco essa questão da formação de professore; ser mais voltada para a prática, para a realidade na escola. Eu era muito jovem também, e tinha muitos sonhos, não que eu não tenha, eu continuo sonhando, né? Mas quem é da educação não para nunca, né? Mas eu encarei, assim, como um grande desafio. Larguei o meu emprego e tudo tinha que dar certo. E eu sou uma pessoa que não tenho medo de desafio, e não tenho medo de trocar de emprego.

M: S, você fez qual curso para dar aula na prefeitura?

M: Eu fiz o Magistério. Eu sou daqui, morava aqui em Marília e depois, junto com o Magistério, eu fiz a pedagogia. Eu estava cursando Magistério e passei na pedagogia, então, eu fiz as duas coisas ao mesmo tempo. No Magistério, nós realizamos um estágio realmente, né? Na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Administração... A gente ia às escolas realmente, nós fazíamos um trabalho de intervenção nas escolas. Inclusive, no Magistério, a gente ia para as escolas, ensaiava as crianças, fazia teatro, eu sempre gostei de uma atividade dinâmica, então, quando eu fui para o CEFAM, inicialmente, eu não fui com Didática. Eu fui com Metodologia de Estudos Sociais. Trabalhava a questão de História e Geografia. E o estágio depois também ficou atrelado a algumas disciplinas, e só depois eu fui para a Didática. Depois de um ano, eles acharam que eu poderia estar assumindo a Didática. Eu participei da própria elaboração do plano da Didática na CENP.

M: Quem dava a Didática antes de você? Você se lembra?

S: Era a professora Neide Hidalgo, depois ela foi para alfabetização, porque ela trabalhava muito com isso. Então, quando eu fui parar a Didática, foi algo que eu gosto muito, até mais do que a disciplina de Metodologia, porque a Didática trabalha a ação do professor, então, eu me dediquei muito, eu estudava, comprava livros, aplicava. A Proposta mesmo, como eu fui para São Paulo, nós participamos da discussão da proposta. Estava a Ivani Fazenda, lá. Estavam todos os professores.

M: Você foi convidada?

S: Não, eu fui convocada pelo Estado. Todo mundo que dava aula de Didática de todas as regiões que tinham CEFAM. Então, nós fomos com tudo pago. A gente ficava em hotel, nós ficamos não só uma vez, mas uns seis dias lá, depois, voltávamos para cá e íamos de novo. Nós levamos nosso plano de ensino e confrontávamos juntamente com os pesquisadores da

época: a Ivani Fazenda estava lá, a Ilma Passos, a Veiga... Era muito legal porque eles nos ouviram antes de ter uma proposta, eles ouviam o que a gente fazia...

M: Acho que foi superinovador, né? Não tinha antes disso esse diálogo...

S: O estágio também era discutido. O estágio era bem próximo das realidades... O aluno frequentava as aulas, tinha participação, assistíamos às regências, o professor de Didática visitava as escolas via o livro ponto para ver se o aluno estava realmente comparecendo conversávamos com a coordenadora pedagógica da escola com a diretora e assistimos à aula de Regência, então eles preparavam o plano de ensino na aula de Didática, aplicavam e nós assistíamos. Nós fazíamos um cronograma que incluía várias escolas, e a gente se dividia e iam assistir às aulas. Então, a proposta de Didática foi construída do que nós levávamos, do nosso plano de ensino.

M: Nossa! Que interessante!

S: Foi construído ouvindo o professor, então, eu achei muito importante essa participação, não foi uma proposta vinda de cima para baixo, mas foi uma proposta construída. Essa é a primeira proposta de Didática e eu participei como professora, eles chamaram o professor de História da Educação para participar da elaboração da proposta de História, de Sociologia, Filosofia, todos os professores do CEFAM iam para São Paulo. Era uma convocação.

M: Isso acontecia fora do período de aula?

S: Nós ficávamos lá e outras pessoas nos substituindo, então, foi muito interessante, porque nós estudávamos, discutíamos com pessoas de outras cidades, de outros estados, e nós ajudamos a formular essa proposta, trocávamos ideias. Então, a partir disso, o que é que nós fizemos? Nós começamos a aprofundar os estudos em Didática.

M: Você lembra em que ano, mais ou menos, S, isso aconteceu?

S: Então, a proposta foi publicada em 1995 ou 1994, só que nós fomos antes, isso foi quando foi publicada. Mas toda essa construção foi anterior, acho que em 1993 ou 1992, eu vou tentar achar esse documento e deve ter na Diretoria de Ensino. Eu tinha a minha, mas agora está difícil de encontrar. Por que a gente tirava cópia.

M: Talvez online, será?

S: Então... E essa proposta o que ela propunha? Nós tínhamos o primeiro ano... Então, eu vou falando, aí você vai perguntando aquilo que você mais se interessa... No primeiro ano de CEFAM tinha aula de Didática, mas um número menor e era para conhecer a escola como um todo. Nós estudávamos o que era Didática, o que era escola, o que era educação, os fundamentos, a base e nós marcávamos uma visita a uma escola para que eles vissem o que é uma escola de perto, era tudo no concreto. Nós levamos os alunos até a direção, conversavam com os alunos, com a coordenação, víamos o espaço escolar, a parte física da escola também. No estágio a gente pedia pra fazer todo um levantamento da parte física, material e da escola como um todo. Então, o primeiro ano ficava referente a isso. No segundo ano, nós aprofundávamos o conceito de Didática, aí, nós íamos lá em Comênio, o precursor da Didática, quais eram seus princípios, a importância da Didática na sala de aula. A gente já começava a puxar um pouco, mas primeiro essa questão do conceito de Didática. Aí, nós

utilizamos a Vera Candau, que era um dos livros mais utilizados na época. Nós discutimos o que era a Didática Prática e o que era a Didática Fundamental, que levava o aluno a confrontar a realidade da sala de aula com a teoria e ela criticava um pouco a questão da Didática anterior que era aquela parte técnica. Ela fazia esse parâmetro da Didática anterior só voltada para a parte técnica, só para a parte do tecnicismo mesmo, de montar planos, aquela coisa mecânica, as atividades programadas, o ensino programado, aquela coisa mecânica. Então, o que ela defendia: uma Didática Fundamental, voltada para a prática do professor, para a formação de um professor, o professor que tenha a capacidade e a habilidade de ser professor, ser um bom professor.

M: O trabalho com a Candau foi discutido nesse encontro que você falou? Na formulação do material da CENP?

S: Olha, eu não me lembro exatamente se foi uma proposta deles ou se nós já buscávamos. Por que a gente fazia o nosso plano de ensino, Nós tínhamos os livros que a gente comprava e buscava o fundamento da didática. que vai ser Comênio, mesmo. E eu não me lembro se foi proposta deles, ou será que da Unesp? Mas acho que deve ter sido mesmo no curso, ou na construção da proposta. Então, era essa Didática, voltada para a prática. Então, no segundo ano, a gente trabalhava isso. Eu trabalhei alguns livros mais críticos, porque eu busquei aquele livro “Cuidado! Escola”, “A vida na escola e a escola da vida”, que é um livro muito interessante, porque tem muitas imagens de reflexão, mas eu deixava muito o aluno refletir participar, mas o meu ponto de partida, como professora de Magistério, sempre foi a participação dos alunos, eles falando, eles participando, eles debatendo, e na época não havia *Datashow*, nós usávamos os slides e o retroprojektor. Então, eu fazia muita transparência com esse material, com os livros, levava para a sala para refletir com eles, então, eles participavam e o meu objetivo sempre foi desenvolver consciência crítica, porque também Paulo Freire influenciou muito nosso trabalho, a questão da consciência crítica, a questão de levar o aluno a perceber a sua realidade e discutir, nosso objetivo era transformar esse aluno de senso comum em um aluno crítico, que olha sua escola de uma maneira diferente, e que nela interviesse como educador diferente. No primeiro ano, então, era só esse reconhecimento da escola e no segundo ano é que vinham esses conteúdos. A gente utilizava músicas para trabalhar com eles. também aquele filme “The Wall”, eu trabalhava de uma maneira muito crítica, as aulas eram participativas, dinâmicas, não eram aulas de ficar passando na lousa, não eram mecânicas. Eu sempre trabalhei muito com seminários: eles tinham que preparar, nós dividimos alguns temas, eles buscavam esses autores, principalmente no terceiro ano, que a gente trabalhava os educadores. Então, no segundo ano ficava a fundamentação da Didática, o papel da escola e do professor e como organizar o plano de aula e de ensino, mas, de uma maneira não aprofundada. No terceiro ano, nós tínhamos um estágio mais efetivo, com uma carga horária maior, no segundo tinha uma carga horária que era um pouco menor que o terceiro, eles tinham aula um período e no outro período eles iam pra escola e depois eu vou falar sobre isso. Aí, no terceiro ano, o que nós fazíamos: eu trabalhava muito a questão das tendências da educação, a abordagem tradicional, eu trabalhava muito com o livro da Mizukami e outros livros também. O Bicudo tinha uma biblioteca muito boa, com livros antigos e a gente buscava esses educadores.

M: Gente! Onde é que está esse acervo? Não encontrei nada!

S: Pois é... Por exemplo, a gente trabalhava escola tradicional e eu dividia em grupos, mas eu dava toda uma fundamentação antes, não era um seminário que eles construíam sozinhos, eu levava livros meus e a gente fazia juntos, à tarde, na aula de enriquecimento, nas aulas de

atividades de pesquisa. Trabalhávamos o tradicional, sociocultural, que é Paulo Freire, como Paulo Freire alfabetiza, tem um livrinho da Coleção Primeiros Passos “O que é Método Paulo Freire”; também com a Escola Nova, Decroly, Dewey, trabalhávamos também o Carl Rogers, com a Pedagogia não diretiva. O Freinet, que é minha grande paixão, já estudei bastante ele, fiz palestras...

M: Legal!

S: Então eu fui me aprofundando. Na UNESP, eu tive aula com a professora Carmem Ramalho. E aí a gente conheceu a escola Freinet em São Carlos. Ela foi a grande precursora disso e eu comecei a estudar por minha conta o Freinet, e comecei a aplicar na prática. Quando eu dava aula na Educação Infantil, tem todo um trabalho que eu apliquei no CEFAM, eu apliquei um pouco da Pedagogia Freinet no sentido da postura, e também alfabetização Freinet que é diferente, é um método de alfabetização bem diferente. Havia dois seminários, um da Pedagogia Freinet e o outro aprofundava na alfabetização. Froebel; eu trabalhava também com Waldorf, eu levei os alunos da escola Waldorf e a gente fazia um confronto com a realidade. Eu levei os alunos no Sesi, que era a pedagogia não-diretiva na época, agora é construtivismo, a gente fez uma visita, nós vimos as salas e todo o trabalho que era feito lá.

M: Legal, eu não imaginava que o Sesi trabalhava com essa pedagogia, por ser ligado à Indústria, né?

S: Então, na época eles deram a oportunidade de a gente ir lá visitar, mas não com alunos, não, fomos no sábado. Vimos a estrutura. tinha uma coordenadora lá chamada H, muito boa e ela deu toda essa base para nós. Então, a gente trabalhava a teoria na sala e buscávamos prática. E aí a gente discutia o papel do professor dentro dessa abordagem conhecida, a gente discutia a abordagem, o conceito de homem, de sociedade, trabalhava o papel do professor, a postura do professor, eu trabalhava muito isso, a prática pedagógica, a metodologia em si, de cada proposta, de cada trabalho, e a gente ia pensando em como aplicar isso na sala de aula. O nosso grande objetivo era formar um aluno diferente, que tentasse aplicar ou o Freinet, ou o Decroly, montando a sua própria metodologia. Então, mesmo gostando de Freinet, como eu gosto até hoje, eu nunca induzi nenhum aluno a seguir Freinet. Eu dava oportunidade de eles conhecerem todas as tendências da Educação e optar por uma ou mais que desse certo na sua concepção de educação.

M: S, como era a receptividade dos alunos? Porque eles eram alunos de Ensino Médio...

S: Era tudo novo, era tudo descoberta, né? Era tudo novo. É verdade, no primeiro e segundos anos, eles ainda não tinham certeza se queriam realmente ser professores. Então, isso que eu fiquei pensando, e aí era interessante porque a gente falava o que é ser professor, das dificuldades inclusive, porque a profissão de professor não é fácil, e ser um bom professor dá muito mais trabalho. No primeiro ano tinha muita desistência, principalmente porque era integral. Nós tínhamos as matérias teóricas de manhã e o enriquecimento curricular à tarde, atividades mais práticas, estágio. Nessas aulas, uma vez por semana, o professor de Didática, no período da tarde, discutia os relatórios de estágio com eles, de observação, de participação em si. Discutíamos o plano de ensino, eles falavam das dificuldades deles, das angústias... Como lidar com a indisciplina, a gente estava sempre ali, discutindo e amparando. Tinha esse espaço de reflexão, então, tinha, sim.

M: Como será que eram feitas as escolhas das escolas para estágio?

S: O local de onde eles moravam mais próximos. Alguns preferiam perto do CEFAM, outros, perto de casa, aí eles faziam três dias por semana o estágio e no outro dia tinha enriquecimento curricular e as disciplinas de Metodologia também faziam o enriquecimento curricular à tarde. Tinha muito espaço para reflexão, por isso que os alunos do CEFAM estão como diretores, coordenadores; são profissionais diferenciados, passaram em concursos porque eles realmente estudavam. No começo eles chegavam perdidos e aqueles que tomavam gosto ficavam. Havia evasão, sim, porque “percebi que não tenho nada a ver com ser professor”...

M: S, eles fazem leituras prévias ou liam na sala de aula?

S: Eles liam os Xerox antes, nós disponibilizávamos os capítulos de livro. Ao montar o plano, a gente escolhia quais textos iria trabalhar. A gente usava o mimeógrafo a jato de tinta para fazer alguma síntese. Eu não ficava passando coisas na lousa, que eu resumia. Quando o texto era muito difícil, a gente lia alguns textos na sala de aula em conjunto, para que eles pudessem compreender, mas os alunos que ficavam realmente se comprometiam, porque eles começaram a pegar gosto e começaram a dizer, que são esses que estão aí na Rede, “eu quero ser professor”, “eu quero ser um bom professor”, “eu quero ser o melhor”.

M: S, quando você fala, fica muito forte essa ideia de formar um bom professor. Isso você acha que é uma coisa pessoal sua ou era um sentimento da instituição?

S: Alguns professores abraçaram a causa, outros não eram apaixonados como eu fui, mas esses acabavam não ficando, até porque tinha uma prova de avaliação que nós passávamos para permanecer no CEFAM. Todo ano havia um processo seletivo para novos professores do CEFAM e também, para continuar, você tinha que mostrar o seu trabalho e tinha a coordenação que acompanhava o seu trabalho. Também tinha uma coisa: se a gente tivesse 20 aulas a gente ganhava por 30, porque a gente ganhava horas de trabalho. Não aquelas horas de ATP, que tem hoje, mas horas de trabalho na escola. Então, veja, a gente ganhava pra ficar na escola, então a gente se reunia e fazia projetos interdisciplinares, isso era muito legal. Eu acho que era o que o Secretário da Educação deveria fazer atualmente, porque duas horas de ATP não dá pra nada, vai transformar que professor em alguma coisa boa? Não dá! Na época, isso foi muito positivo. A gente tinha vários projetos interdisciplinares. Didática trabalhava com Psicologia, trabalhava com Filosofia, a gente tinha trabalhos em conjunto. Por exemplo, passava um filme, discutia em todas as disciplinas, ou seja, a gente tinha um grupo bom para estar no CEFAM, que era um grupo seletivo.

S: Você acha que é por causa dessas seleções, dessas avaliações?

M: Sim, e a gente tinha compromisso, porque eu sou uma professora de muito compromisso, desde quando começou. É uma questão de comprometimento. O meu diário de trabalho era exatamente o que eu fazia. Eu seguia o plano, e quando não conseguia cumprir, eu anotava, porque o plano é flexível. Se surgia algum tema que estava mais pra frente no plano, mas o aluno se interessava, a gente alterava ele de bimestre. Se eles tivessem alguma dificuldade no estágio, a gente trazia esse conteúdo para a sala de aula, então, a gente tinha essa flexibilidade.

M: Você se lembra se a proposta construída foi alterada ao longo dos anos?

S: Que eu me lembre foi publicada uma vez só, mas a gente foi várias vezes para São Paulo reformular nossos planos de acordo com as discussões.

M: A coordenação interferia no sentido de nortear os conteúdos ou não? Dizendo: “olha S, tira isso, coloca aquilo”, ou vocês tinham liberdade?

Na verdade, o CEFAM não tinha diretor, então, a coordenadora fazia todo o trabalho administrativo. Ela olhava os planos. mas confiava na gente. porque ela via a gente estudando. Ela nunca interferiu nos conteúdos, a gente tinha muita autonomia. Ela via o que a gente fazia na sala de aula, era bem transparente. Nós tivemos muitos coordenadores, eu me candidatei a ser coordenadora, passei em primeiro lugar, mas não pude entrar por motivos... Passei com 10 na entrevista, com 10 na prova, com 10 em tudo, mas no final da seleção era uma escolha. Então, a coordenadora que estava lá passou em segundo, mas deram um jeito de ela continuar coordenadora. Eu fiquei muito triste com isso, porque eu queria ter sido coordenadora, eu trabalhava com tanto carinho... Mas eu percebi que foi alguma coisa interna e deixei pra lá, e continuei sendo professora lá até 2005, que foi quando fechou o CEFAM.

M: Nossa! Você ficou até o final!

S: Sim. Nós fazíamos muitas visitas, nós íamos muitas vezes à UNESP, porque eu tinha um relacionamento muito bom com UNESP e nós fizemos vários projetos lá, por exemplo, a gente fez livros com dobraduras, os alunos montavam os livros, elaboravam, e a gente foi apresentar no Simpósio que aconteceu na UNESP, em Painéis, em Encontros. Eu ensinava os alunos a fazerem fantoche de papel machê, isso porque eu não sou de Arte, mas eu buscava. Na época, a gente fazia vários tipos de fantoche. Nós participamos da “Jornada da Paz” na UNESP, a gente levou fantoche de sombra, a gente estava sempre vinculada porque eu fazia esse vínculo, eu conhecia muitos professores lá. Eu sempre estava lá fazendo cursos, então, a gente apresentou vários trabalhos na UNESP. Eu entrei no Mestrado em 92 e saí em 97. na linha de História da Educação. Eu ia pesquisar os Jardins de Infância de Marília. Nessa época, o Lourenço Filho veio à Marília e nós fizemos um trabalho, quando abordei a Escola Nova. Uma outra coisa que eu fazia na Didática era um teatro, porque assim, os alunos queriam entender na prática como a aula poderia ser mais dinâmica. Então, como eu gostava muito de teatro, a gente montava peças que eles mesmos escreviam, por exemplo, no final do CEFAM, já em 2004, nós montamos uma peça chamada “Chapeuzinho Verde” para falar da ecologia e do meio ambiente. Eu ensinava a fazer os textos teatrais, fizemos dinâmicas teatrais, relaxamentos, toda aquela parte de teatro, e nós montávamos essas peças e apresentávamos nas escolas na Semana da Criança. Ou então a gente conseguia o Espaço Cultural e a Prefeitura levava as crianças para lá. No Teatro Municipal também a gente foi várias vezes, e a gente levava músicas, dobraduras, aí as crianças faziam textos a partir dessa vivência. Mas isso é uma coisa pessoal. não tinha nada disso na proposta de Didática, mas dentro dos temas da Didática eu ampliava essa parte que eu acreditava ser muito importante e também coisas que os alunos pesquisavam, traziam, sem deixar de cumprir o currículo. Eu acredito que uma grande dificuldade do professor hoje é conseguir cumprir todo o currículo, e nós tínhamos muito cuidado com isso, de não deixar faltar nada, adaptava os conteúdos que não eram tão fundamentais, passava mais rápido e focava naquilo que realmente era importante. Então, a gente trabalhava muito isso, a questão da avaliação, do planejamento, nós usávamos muito o Fusari, a Revista Ideias, porque nós tínhamos a coleção Ideias lá, da FDE. Eu lembro que a gente tinha aquele livro Piletti, que é bem criticado, nós tínhamos a consciência disso. Nós, professores de Didática, então, usávamos o livro de que maneira...

M: Ele era um “manualsão”, não é?

S: Mas pra nós, não. a gente tinha essa consciência crítica. Nós pegávamos este livro e ele tem algumas partes que traz textos de outros autores, de reflexão, a gente pegava sempre esses textos que era de Paulo Freire e de outros autores, então usávamos, o livro para trabalhar alguns textos referentes à avaliação, a conteúdo, planejamento, mas dando um toque crítico, com uma consciência de que não é um nível adequado.

M: Como eles eram avaliados? Tinha alguma obrigação que vocês tinham que cumprir com relação à prova ou era uma avaliação mais flexível?

S: Não, nós tínhamos uma avaliação escrita individual, que eu acho importante, que era algo solicitado pela coordenação. Provavelmente, estava no Regimento, mas agora eu não vou me lembrar... Mas eu fazia muita prova dissertativa, não gostava de prova objetiva, mas eu queria que o aluno escrevesse, então, eu utilizava sempre uma prova individual sobre o tema ou várias questões pra eles escreverem sobre o tema daquele bimestre.

M: Era dividido por bimestre?

S: Sim, como qualquer escola estadual, todas as regras existentes na escola estadual nós temos que cumprir, do Ensino Médio; conselho de escola, tudo, tinha reprova também. Na verdade tinha reprova por abandono: os alunos sabiam que era bem rígido. Eu fazia várias formas de avaliação: seminários, teatros que eles faziam eu dava nota na participação...

M: S, se você conseguisse lembrar-se de como o CEFAM era no começo e de como ele foi terminando, o que você acha que mudou neste percurso, principalmente com relação à Didática?

S: Eu acho que houve uma mudança. As primeiras turmas que chegaram ficaram um pouco assustadas com toda a proposta do projeto CEFAM. Nem nós sabíamos como seria ao certo, e eles também eram mais velhos mais maduros. Depois de um tempo, houve uma restrição para a idade, então, na primeira turma, tinham pessoas que já eram avós, já eram pessoas de idade e que queriam ser professores. Chegavam com alguma vontade, eram mais maduros, que sabiam o que queriam. Mas quando houve a restrição para idade de aluno de Ensino Médio, não podia mais ser qualquer pessoa, alguém que deixou de estudar e quis voltar e houve muita discussão sobre isso, mas levamos pra São Paulo uma reivindicação. Não surtiu efeito. Mas notamos o seguinte: durante uns quatro anos, ainda, manteve um nível melhor, O CEFAM. Mas com o passar do tempo, as últimas turmas, nós percebemos que houve um declínio da responsabilidade, do envolvimento, do querer ser professor. Alguns queriam ir pro CEFAM por causa da bolsa; e até na minha tese de Mestrado faço a análise de desenhos da representação social. Pela imagem apareceu muito o cifrão, daquela coisa, assim: “vou pela bolsa”, começou o descompromisso. Então as turmas começaram a ser mais difíceis, eu acho que nos quatro anos antes do fechamento, por aí, ou mais, então eu não tinha o compromisso deles, eu não conseguia realizar o trabalho como eu queria, tanto na Didática como em outras disciplinas. Eu já não tinha aquele aluno com aquela postura, aí, a gente viu que tinha aluno que não ia nos estágios, inclusive teve até casos de falsificação de fichas de estágio, deu maior confusão no CEFAM. Houve esse descomprometimento, então, nós ficamos um pouco, assim, decepcionados com isso, porque a gente investiu nesse trabalho, acreditava nele, isso foi algo, assim, que realmente nos deixou tristes. Não era um pessoal que tinha compromisso, então, foi mais ou menos isso que aconteceu, um declínio mesmo. Eu lembro que eu trabalhava nas

minhas aulas a questão da criticidade e eles começaram a não entender mais isso. Eles não queriam pensar e aí começaram a falar assim: “Ai, pro,m a senhora é muito complicada! Quer que a gente pense, escreva...”. “Gente! Vamos escrever! Vocês têm que aprender a não dar pergunta e resposta da questionário. E aí veio aquela visão de estudar questionários pra prova, e aí eu falava de Freinet, de uma escola moderna, de uma escola diferente, e aí eles diziam “Ai, professora, isso aí não existe! A senhora tá sonhando! É lousa e giz! A gente sentiu então um pouco de resistência dos alunos.

M: No período de fechamento, a estrutura do CEFAM também foi declinando, não tinha mais tanto investimento, né?

S: Não. Eles abandonaram o CEFAM, inclusive, até 1992, eu acho, a gente ainda tinha essas aulas a mais, a gente ganhava essas aulas a mais pra trabalhar no APC, depois restringiu-se a 2 APC, e nada mais. Então, reduziu o número de aulas de todo o mundo. As pessoas tiveram que procurar outros lugares para trabalhar.

M: Obrigada, S, eu acho que era isso mesmo.

S: De nada.

ENTREVISTA COM PROFESSORA DE DIDÁTICA M

MARIANA: Então, me conta um pouco da sua vivência no CEFAM...

M: Eu peguei a segunda turma de Didática, eu não tive acesso a nenhum dos alunos da primeira turma, eu comecei na segunda turma e terminei na décima quarta turma. Essas todas passaram por mim. Só em 2003 e 2004 que eu dei Metodologia da Matemática, no restante, eu dei sempre Didática, sempre para, pelo menos, uma série.

MARIANA: Que legal!

M: Então, começou com a N V H, que foi eu e a N, depois a S... A S entrou junto comigo, acho que ela entrou uns dias antes, aí a N saiu e entrou a T. Aí a T saiu, ficamos eu, a S e depois a Se, mas a Se mais recentemente, assim...

MARIANA: Alguém citou a SE nas entrevistas...

M: A Se já era efetiva do Estado, tinha Mestrado pela UFSCAR e veio para dar algumas aulas de Didática, então, houve uma época em que ficamos a S, Se e eu, porque quando terminou o Bicudo, a Se teve que assumir o que aparecesse para ela, foi aí que ela pegou essas aulas de Didática. E foi, assim, muito triste para a gente, porque eu nunca tinha dado Metodologia da Matemática.

MARIANA: Entendo, vocês já estavam envolvidas...

M: Um dia, nunca me esqueço, um aluno, o A, eu fui substituir a SE na aula de Didática e ele disse assim: “Pro, você é muito melhor na aula de Didática do que de Matemática!”. Eu nunca esqueci disso (risos).

MARIANA: Aí a senhora disse: “Eu também acho”! (risos).

M: Aí eu tive que aprender Metodologia da Matemática, tudo... Mas Didática sempre foi a minha paixão, né? E ao mesmo tempo, nós demos aula também de História da Educação. Logo que a V se aposentou, a gente assumiu as aulas da Vera, mas eu dei aula, acho que dois anos de História da Educação e detestei! Nossa! Não gosto... Mas a Didática foi uma coisa que sempre me apaixonou, o ensino e aprendizagem era uma coisa que fazia parte do meu dia a dia, né? Então eu dizia para eles que nunca seria outra coisa a não ser professora de Didática... Ah é... Eu não tinha outra profissão para mim! Então eu sempre gostei muito da Didática.

MARIANA: Havia concurso para professores do CEFAM?

M: Não. Havia uma seleção para admitir os professores, certo? Só que eu não passei pela seleção porque eu fui chamada, porque eu era supervisora de ensino e me aposentei no dia 13 de maio de 1989.

MARIANA: Nossa!

M: Sim, e quando começou o ano de 1990, o Feijão me chamou, entende?

MARIANA: Por todo o “know-how” que a senhora já tinha...

M: É. Então o Feijão me chamou. Eu já entrei e fiquei 15 anos e me aposentei pela segunda vez por idade no CEFAM. Olha que interessante: não peguei a última turma, a décima quinta turma eu não peguei, eu não peguei nem a primeira nem a última, mas com as outras todas tive contato com os alunos. Tiveram séries, por exemplo, que eu não dei aula, porque outra professora assumiu aquela turma, então, a turma de 1997, por exemplo, eu não peguei ninguém.

MARIANA: Entendo.

M: E é incrível porque mexendo nos guardados eu vejo o nome dos alunos e falo: “Gente! Eu não lembro dessa... Eu não lembro daquela... Eu não lembro da outra...”. Mas tem muitas que eu lembro, assim, perfeitamente!

MARIANA: A C, que eu entrevistei, disse: “É a professora M me ver e ela lembra de mim! Incrível!”.

M: A C é um doce, uma gracinha, uma moreninha linda! Eu tenho umas alunas que chegam por trás de mim no supermercado, dizendo: “Deixa eu dar um abraço!”. Aí eu olho e digo: “Meu Deus, menina, você vai ter que falar o seu nome! (risos). Olha, eu sei que começa com L...”, porque isso daí eu tenho uma memória, sem falsa modéstia, privilegiada. Eu tenho mesmo, eu gravo muitas coisas...

MARIANA: É privilégio mesmo! (risos)

M: Eu sei! O plano que o E fez em 1985 e me deu um trabalho filho da mãe que eu tive que sentar com ele, eu lembro daquela aula...

MARIANA: Ahã, que legal!

M: Então, tem algumas coisas que ficam muito presentes e alguns alunos dizem assim: “Não tem importância se você não lembrar, viu? Porque faz muito tempo!” (risos). Aí eu digo: “Quando é que você se formou?”. Aí elas ficam pensando, assim... Aí eu digo: “Graças a Deus que você nem lembra quando foi (risos), quer dizer que eu posso muito bem não lembrar de você (risos)!”. Aí elas dizem: “Ah, eu era da turma da fulana...”.

MARIANA: Aí você vai ligando uma coisa com a outra, né?

M: Aí eu vou lembrando... 1995/1996 foram períodos muito difíceis para mim, porque eu tinha minha mãe doente em casa, então, né? Este período eu não consigo lembrar de muitas coisas, apesar disso eu lembro de muitos alunos.

MARIANA: Professora, havia algum tipo de formação continuada para vocês que eram do CEFAM?

M: Olha, a gente, eventualmente, teve alguma coisa. A gente participou de algumas palestras, mas não era, assim, específico para professores do CEFAM. Fomos convidadas para ir para a CENP, algumas vezes, mas eu, como supervisora, eu era frequentadora assídua da CENP, tanto é que aquele projeto *Ideias*, da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, eu fiz

parte de vários eles, você pode olha, a partir do *Ideias 3* meu nome tá lá, eu participei. Então eu tinha muito contato. Eu vi a Emília Ferreiro falando, então, assim...

MARIANA: Você tinha uma vivência grande...

M: Isso, eu tinha um referencial teórico muito bom.

MARIANA: Ahã.

M: ... e quando eu entrei no CEFAM, eu cheguei já estava montado. E aí o livro de Didática era Cláudio Piletti e eu pensei: “Gente!”. Tem uma professora na Unesp que eu dei aula às vezes eu encontro ela e dizia: “Nossa, C, eu tenho vergonha das aulas de Didática que eu te dei! Mas ela disse: “Professora, suas avaliações eram muito instigantes!”. Porque aquilo estava lá há tanto tempo, “o que é educação”, “educação em sentido restrito...”, Carlos Henrique Brandão, parará,parará... Tinha Dermeval Saviani... Então eu tinha, assim, textos, tanto é que eu tenho um aluno que dizia: “Não me venha com Dermeval Saviani para cima de mim, que eu não aguento mais a senhora falar desse homem! Essa tal de vara! (risos) Eu não quero saber! (risos) Não quero saber de vara...” Ele falava sobre a curvatura da vara, que era quando a gente estava caracterizando a educação tradicional a educação progressista.

MARIANA: Até hoje os cursos de graduação utilizam este livro: Escola e Democracia...

M: Então, a gente usava muito isso, textos que pudessem enriquecer, e o texto do Dermeval Saviani não era uma coisa assim, muito tranquila... Para mim ele podia ser, vamos dizer, sim tranquilo, mas ninguém queria saber e a maior parte dos alunos do CEFAM, temos que dizer estava lá por causa da bolsa, pronto, é isso, é bem isso. E procurando as coisas eu achei algumas coisas picadas, alguns textos, algumas coisas pequenas, mas que dá para você ter uma ideia para você entender em que sentido ia aquilo que a gente fazia em sala de aula. Eu vou te mostrar o que uma aluna, a C R, postou no Facebook no dia dos professores que dá para você sentir como era meu relacionamento com os alunos. (mostra um vídeo do Celso Antônio intitulado *Para você, o que é ser educador?* e relatou uma mensagem da aluna que falava: “A senhora me ajudou a me organizar didaticamente, tanto em relação ao espaço como a conteúdo, e acho que o principal, como nos portar como educadores diante das crianças, nossas atitudes, ações e nos ensinou coisas importantes e preciosas para que me tornasse uma mediadora do conhecimento. Lembro de nossos estágios, a senhora sempre firme, rigorosa, me ensinou bem. Obrigada por ter feito parte de minha formação!”

MARIANA: Que lindo!

M: Não está lindo? Engraçado, e dessa menina não lembro muito sabe? (risos). Então, eu achei alguns planos de ensino para você. (mostra os papéis)

MARIANA: Que bacana! Vai me ajudar muito... Enquanto a senhora estava na supervisão de ensino, a senhora não acompanhou o surgimento dessa ideia do CEFAM, né?

M: Não, não acompanhei isso.

MARIANA: (sobre os documentos) É muito rico, porque eu não encontrei nada que mostrasse o conteúdo, vai me ajudar bastante... Me conta, como que a senhora fazia: eles tinham que ler textos, tinha xerox ou não?

M: Sim, tiravam, sim, muitos xerox. Eu usei muitos destes que vocês estão vendo aqui. Eles faziam dramatizações, inclusive, quando eles iam para a Unesp, depois, eles vinham atrás de mim pedir os textos que eu trabalhava. Eles amavam um texto chamado *Pela Pedagogia da Crueldade*, que era uma luta entre professor e aluno em 15 rounds. Eles tiravam xerox porque eles tinham dinheiro que eles recebiam para custear seus estudos. Eu usava muito Rubem Alves, eu usava *A Alegria de Ensinar, Conversas com quem gosta de ensinar...* Do Brandão *O que é educação*, usava os *Parâmetros Curriculares Nacionais... A vida na escola e a escola da vida, Raízes e Asas*, eu usava muito essa coleção... A Madalena Freire *Vontade, interesse necessidade...* Eu tenho até a cópia, porque eu usava muito... Fusari, eu usava bastante... Sobre as inteligências múltiplas a gente não usava muito, eu só usei alguma coisa, mas sem citar texto o Ibernon já é assim da passagem do século, então o Ibernon eu não cheguei a praticamente usar, eu coloquei na minha biografia, mas eu não usei. Mas eu usava basicamente Libâneo, o Libâneo era a bíblia nossa... Usava muito Luckesi, também os PCN estavam na crista da onda... Então entrou o Perrenoud com a questão das competências...

MARIANA: A senhora chegou a trabalhar o Perrenoud ou não?

M: Eu usei alguma coisa em 2001 e 2002...

MARIANA: Interessante... Dona M, tinha alguma interferência externa, coisas que eram obrigatórias vocês trabalharem em termos de conteúdo?

M: Não. Em termos de conteúdo nós éramos autônomos. Esse texto aqui (aponta para o texto *Joãozinho da Maré*) eu peguei de um projeto de formação de professores à distância, da secretaria de educação e usei no CEFAM. Eu usava, então, esses que mexeram com a cabeça deles, muito reflexivos, a ideia era o abandono do tradicional. O que acontecia na escola era ainda muito tradicional em relação ao que a gente trabalhava no CEFAM... Eu trabalhei muito esse: *Educação: um tesouro a descobrir*. Eles ficavam pedindo porque esse começou a cair muito em concurso, aí, veja, já ficavam mais interessados na leitura, né?... *O medo do novo* também era um texto que eu dava bastante. Como a gente tinha o Enriquecimento Curricular à tarde, então a gente, à tarde, usava esses textos reflexivos... Esse da Fany Abramovich...

MARIANA: E aí vocês propunham uma conversa sobre o texto?

M: Isso. E aí ficava gostoso, porque eram textos mais leves, e não era teoria, e que faziam eles pensarem, eles se posicionarem e era gostosa a parte da tarde.

MARIANA: Se a senhora fosse destacar, assim, três autores principais que você usava nas aulas de Didática, quais seriam?

M: Olha, seria Libâneo, o Fusari, a Jussara Hoffmann...

MARIANA: A avaliação era feita com prova?

M: A avaliação era feita com prova. Olha, as minhas provas eram assim, do tipo do Enem. Eu dava vários fragmentos de texto e pedia para discutir. Tinha hora que eles falavam assim: “Oh, pro, você escreveu tudo! O que eu coloco agora?” “Meu filho, você tem que ler e analisar, veja a proposta que eu te dei, então, a partir dos textos propostos, analise a questão!” Era para simplesmente não haver uma devolução do que ele tinha aprendido, então eu sempre, desde o começo, minha avaliação era assim.

MARIANA: E como que era o estilo de aula da senhora?

M: Olha, eu usava lousa, usava textos, tinha momentos de aula expositiva, mas não era cópia, de ficar escrevendo e eles copiando, era de colocar o tema de uma forma... De introduzir. E depois a gente fazia a leitura dos textos e pedia para eles tirarem as conclusões. Então muitas vezes a gente discutia os textos em aula, em grupos.

MARIANA: Então não tinha nenhum plano geral do CEFAM, de onde tinha que tirar o conteúdo?

M: Não, não. Nosso plano a gente que fazia. Didática era assim: as professoras, em reunião, montavam um plano comum e aí cada um desenvolve à sua maneira esses textos que eu te mostrei. Eu não sei se elas usavam, eu usava muito porque usava no enriquecimento sempre. Na aula tem que ter alguma coisa para provocar, para não perder o fio da meada, porque se não a aula ficava muito dispersa, então, sempre tinha alguma coisa para canalizar.

MARIANA: Que legal! Muito rico isso! A senhora lembra que no Bicudo no começo tinha a Habilitação Magistério acontecendo junto?

M: Lembro, lembro, sim. A SE e a N eram de lá.

MARIANA: E como era a relação de vocês com o curso Habilitação para o Magistério?

M: Não, Magistério era à noite, e a gente não convivia... E o Magistério não tinha nada a ver com o CEFAM. Essas professoras eram Efetivas de Educação, eram assim que eles eram chamadas.

MARIANA: Nossa! Foi muito enriquecedor! Se eu puder levar os materiais, eu digitalizo e devolvo...

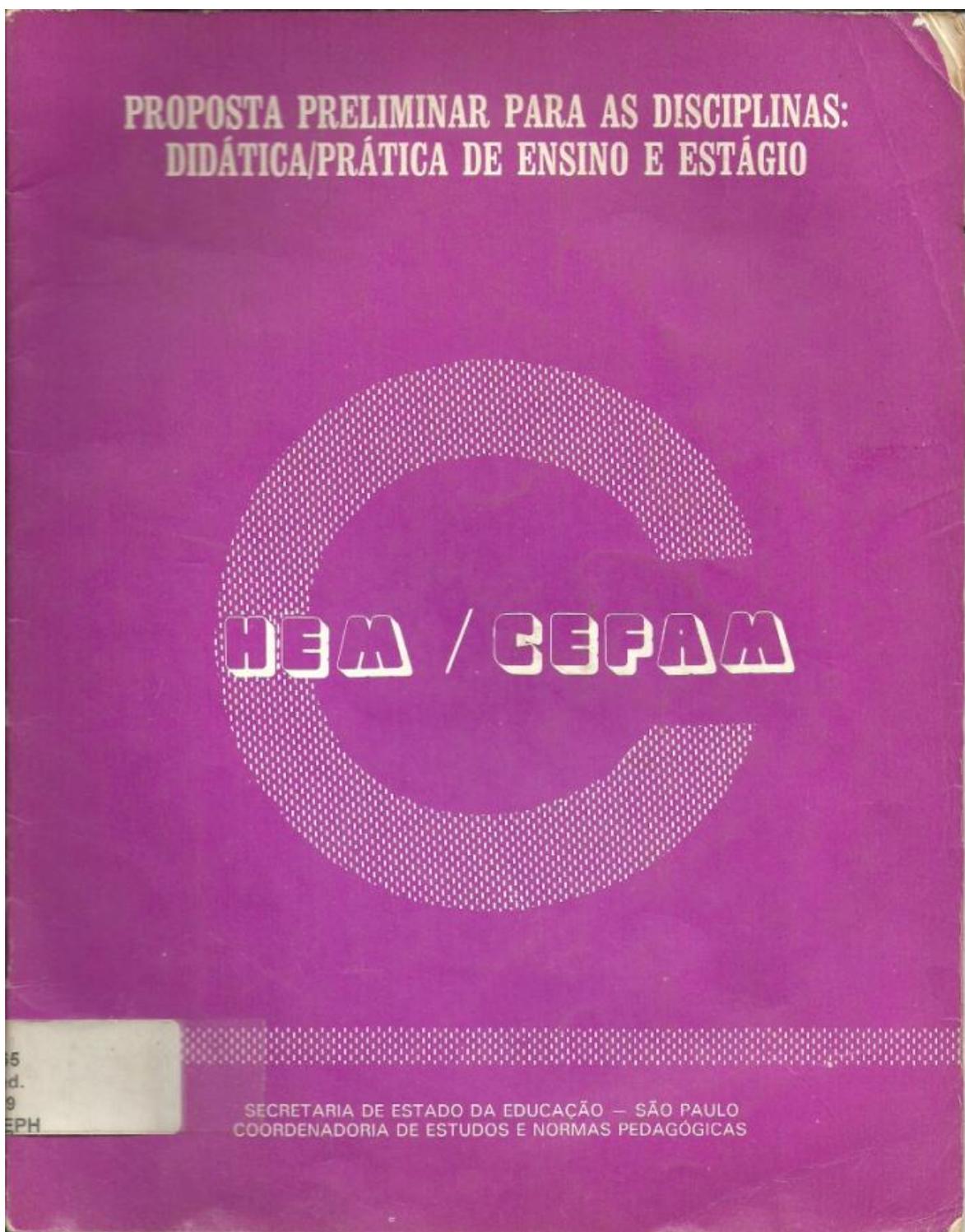
M: Esse texto do Rubem Alves falava do dom e uma vez o Rubem Alves escreveu na Revista Escola que ensinar é um dom. E aí tinham aqueles que se arrepiavam! Que diziam que não tinha nada desse negócio de dom... E era um texto que eu usava mesmo! E ele reforça em todos os textos que ele escrevia, inclusive, em um livro que eu estou lendo hoje dele. Parece que ele veio de outras esferas contar... Foi lançado um pouco antes de ele falecer e lá ele fala sempre sobre isso... Ele falou: “Eu estudei para ser pianista. E se eu fosse pianista, eu seria um pianista muito ruim, porque pianista mesmo é Nelson Freire, porque o piano tá dentro dele. O meu piano estava fora de mim!” Ele diz então que o professor tá dentro! É aquela coisa do Gibran, que eu também usei: que você não vai conseguir nada, você não ensina nada para o seu aluno que já não esteja dentro dele... Eu usava junto com o do Rubem Alves.

MARIANA: Dona M, é isso! Eu agradeço muito a disponibilidade da senhora!

M: Espero que tenha ajudado.

ANEXOS

ANEXO A – Trechos da Proposta Curricular construída pela CENP, professores universitários e docentes de Didática do CEFAM em 1990



Caro Professor:

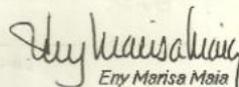
Estamos submetendo à sua apreciação e crítica as propostas curriculares do CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e da HEM - Habilitação Específica para o Magistério. Trata-se de um trabalho desenvolvido, conjuntamente, por coordenadores e professores dos Centros, e por assessores das Universidades.

Algumas dessas propostas passaram por um processo de leitura e de análise crítica de professores dos Centros e sofreram reformulações; outras lhe são apresentadas pela primeira vez.

Os documentos, em diferentes momentos de seu processo de elaboração, serão objeto de leitura e de discussão na rede com a participação dos docentes que atuam no 2º grau, nos cursos de

Habilitação Específica para o Magistério. Durante o próximo ano letivo - 1991 - esperamos colher subsídios que permitam a sua avaliação e reformulação.

O processo, entretanto, não se encerra na reformulação da proposta. É importante considerar que a implantação das propostas segue uma dinâmica própria, uma vez que cada unidade escolar apresenta condições específicas, gerando resultados diferenciados. Difícilmente a escola absorve as propostas curriculares integralmente e tal como originalmente se apresentam. Entre o idealizado e o possível colhem-se elementos preciosos para repensar todo o processo: da elaboração à prática pedagógica.


Ery Marisa Maia
Coordenadora da CENP



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

GOVERNADOR: ORESTES QUÉRCIA
Secretário: Carlos Estevam Aldo Martins
Coordenador: Emy Marisa Maia

PROPOSTA PRELIMINAR PARA AS DISCIPLINAS:
DIDÁTICA / PRÁTICA DE ENSINO E
ESTÁGIO - HEM / CEFAM

2ª edição



Elaboração:

Maria Isbela Gerth Landell de Moura (SE / CENP)

Assessoria:

Ivani Fazenda (PUC / SP)
Marli André (USP/SP)



SÃO PAULO
1990

APRESENTAÇÃO

Esta Proposta Curricular representa o esforço de se concretizar o Projeto Pedagógico do CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - cujo objetivo é a formação de Professores para a pré-escola e as quatro séries iniciais do 1º Grau, professores esses que dominem e sejam capazes de ensinar, de modo que os alunos aprendam, as noções básicas das várias áreas do conhecimento.

O Projeto CEFAM, ao preocupar-se com as Disciplinas Específicas da Formação de Professores para a Pré-Escola e Séries iniciais do 1º Grau, retoma as Propostas das Disciplinas da Formação Geral do 2º Grau, articulando-se com as da Formação Específica. Assim, num processo conjunto de trabalho dos Professores da rede e das Equipes Técnicas da CENP, estão sendo elaboradas as Propostas para as disciplinas que compõem a Parte Específica da qual esta é parte integrante.

A versão, ora apresentada é, portanto, resultante desse trabalho que pela forma como foi desenvolvido possibilitará, sempre que possível, as alterações necessárias.

Acreditamos que ainda é possível se trabalhar coletivamente na melhoria da escola pública e, que os frutos colhidos serão da responsabilidade de todos que estiverem envolvidos nesse processo.

Grupo Responsável pelo CEFAM:

Elisabeth Martins de Almeida Mendonça
Ivetti Magnani
Jeanele Cristina Alves Pinto Sachs
Maria Isbela Gerth Landell de Moura
Marina Barbosa
Odair Bermelho

Assessoria:

Selma Garrido Pimenta - FEUSP/SP

ANEXO B – Documentos do arquivo pessoal da professora M referentes à disciplina Didática do CEFAM de Marília - registros de fragmentos de documentos relacionados ao Estágio Supervisionado

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
 DELEGACIA DE ENSINO DE MARÍLIA
 EEPSEG. "MONSENHOR BICUDO " - MARÍLIA
CEFAM

Marília, 11 de março de 1996.

Senhora Diretora

Servimo-nos do presente para encaminhar alunos do CEFAM para estagiar na Unidade Escolar Municipal, sob sua direção, esclarecendo que:

- Os alunos de 4ª série iniciarão estágio em 13/03/96 em grupos de no máximo 3(três) alunos, às 4ªs feiras durante 5 semanas para cumprimento de 20 horas de estágio (14 horas de participação e 6 horas de regência).

- Os alunos de 3ª série iniciarão estágio em 14/03/96 em grupos de no máximo 3(três) alunos, às 5ªs feiras, durante 5 semanas para cumprimento de 18 horas de estágio (participação).

- Os alunos de 2ª série iniciarão estágio a partir de 18/03/96, durante 4 semanas, para cumprimento de 15 horas (10 de observação e 5 de participação).

Solicitamos sua especial atenção no sentido de contribuir também para a formação dos futuros educadores, favorecendo condições para que os estagiários possam ministrar suas aulas de regência e que possam participar efetivamente do processo ensino e aprendizagem em diferentes atividades.

Os alunos são orientados para que consultem previamente o professor da classe para suas aulas de regência. Estas envolvem um planejamento que culmina com a elaboração do Plano de Aula, submetido ao professor orientador de estágio e que os alunos deverão apresentar ao professor da classe no momento da regência. As horas de preparo do plano de aula são computadas no total das horas destinadas à regência e são registradas na ficha de controle sob a responsabilidade do professor de estágio.

Solicitamos também que as Fichas de Controle dos estagiários sejam assinadas ao final de cada dia de estágio, devidamente preenchida à tinta pelo aluno.

Colocamo-nos a inteira disposição de V.Sª para demais esclarecimentos e solicitamos que eventuais problemas com nossos estagiários sejam levados ao conhecimento dos professores responsáveis pelo estágio do CEFAM, através do telefone 33-6787 de acordo com escala de plantão abaixo:

2ª feira - Profª. SANDRA
 4ª feira - Profª. SALETE
 5ª feira - Profª. MARILICE

Cordiais saudações



Marilice Merchan Giaxa
 Profª coord. do estágio

EPPSS "MONSENHOR BICUDO" - CEFAM

CIRCULAR Nº 01 - CEFAM

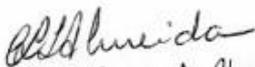
ASSUNTO: ESTAGIO SUPERVISIONADO

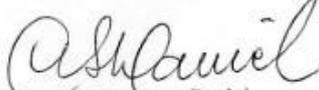
1 - A partir do mês de abril as fichas de controle serão recolhidas mensalmente para verificação do cumprimento da Carga Horária de Estágio do mês. No caso de não cumprimento da referida Carga Horária Normal o aluno sofrerá desconto relativo às horas não cumpridas nos termos da Instrução Anexa à Res. SE nº 14/88.

2 - Os alunos não estão autorizados a adiantar estágio. O aluno terá apenas o dia de estágio determinado para a classe para o cumprimento de sua carga horária. A eventual reposição será submetida à apreciação do professor da classe que, dependendo do motivo alegado/documentado, autorizará ou não a reposição.

3 - Os relatórios de estágio deverão ser entregues no máximo, ao final de cada bimestre e sua não entrega acarretará a suspensão temporária da bolsa nos termos da legislação acima citada.

Marília, 15 de abril de 1.993.


Carmem Lúcia Casares de Almeida
RG. 3.769.777 - Coordenadora Pedagógica


Amélia Sanchez Daniel
RG. 2.294.809
Diretor de Escola

DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO "PROF. JOÃO NUNES MIRANDA" MARILIA

DELEGACIA DE ENSINO DE MARÍLIA

EEPSG "MONSENHOR BICUDO" - AV. RIO BRANCO 803 - MARILIA

CEFAM - CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO

MAGISTÉRIO

ESTÁGIO SUPERVISIONADO = RELATÓRIO

=Horas de Estágio..... Atividade nº:.....

-Natureza da Atividade: Análise de um Plano de .

-Objetivo da Atividade:.....

.....

-Nome da Escola Estagiada:.....

-Classe estagiada:.....

-Plano de Ensino analisado:.....

-Objetivos constantes do Plano Analisado:.....

.....

.....

.....

-Conteúdo analisado:.....

.....

-Estratégias / Recursos utilizados:.....

.....

.....

-Procedimentos de avaliação constantes no Plano:.....

.....

.....

-Auto-avaliação do estagiário na atividade:.....

.....

.....

.....

.....,.....dede 19.....

Ass. aluno estagiário

Ass.do prof. resp. Estágio

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO DE MARILIA
DELEGACIA DE ENSINO DE MARILIA
EEPSG " MONSENHOR BICUDO " - MARILIA
CEFAM

RELATORIOS DE ESTAGIO SUPERVISIONADO

2ª SERIE

TOTAL DE CARGA HORARIA - 72 HORAS

Estágio - Sentido Amplo: 8 horas

Estágio - Sentido Restrito:

- Observação da Escola: 6 horas
- Visita a UEAC: 4 horas
- Análise de Plano de Ensino: 4 horas
- Pré-Escola (observação): 10 horas
- Ciclo Básico (observação): 20 horas
- 3ª Série (observação): 10 horas
- 4ª Série (observação): 10 horas

ALUNO: _____ Nº _____

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO DE MARILIA
DELEGACIA DE ENSINO DE MARILIA
EEPSS " MONSENHOR BICUDO " - MARILIA
CEFAM

RELATORIOS DE ESTAGIO SUPERVISIONADO

3ª SÉRIE

TOTAL DE CARGA HORARIA - 144 HORAS

Estágio - Sentido Amplo: 14 horas

Estágio - Sentido Restrito:

- Pré-Escola: 24 horas (12 ob., 8 part., 4 regência)
- Ciclo Básico: 58 horas (24 obs., 30 part., 4 regência)
- 3ª Série: 24 horas (12 obs., 8 part., 4 regência)
- 4ª Série: 24 horas (12 obs., 8 part., 4 regência)

Total: 130 horas + 14 horas (sentido amplo)= 144 horas

ALUNO: _____ Nº _____

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO DE MARILIA
DELEGACIA DE ENSINO DE MARILIA
EEPSG " MONSENHOR BICUDO " - MARILIA
CEFAM

RELATORIOS DE ESTAGIO SUPERVISIONADO

4ª SÉRIE

TOTAL DE CARGA HORARIA - 144 HORAS

Estágio - Sentido Amplo: 8 horas

Estágio - Sentido Restrito:

- Pré-Escola: 24 horas (4 obs., 8 part., 12 regência)
- Ciclo Básico: 24 horas (4 obs., 8 part., 12 regência)
- 3ª Série: 36 horas (8 obs., 12 part., 16 regência)
- 4ª Série: 36 horas (8 obs., 12 part., 16 regência)
- Educação Especial: 16 horas (observação)

ALUNO: _____ Nº _____

DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO "PROF. JOÃO NUNES MIRANDA"-MARÍLIA

DELEGACIA DE ENSINO DE MARÍLIA

EEPSG. "MONSENHOR BICUDO" - AV. RIO BRANCO 803 - MARÍLIA

CEFAM - CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO
MAGISTÉRIO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO - OBSERVAÇÃO DE ESCOLA

Horas de Estágio..... Atividade nº.....

Natureza da Atividade.....

Objetivo da Atividade.....

.....

Nome da Escola:.....

Nome do Estagiário:.....

Curso.....série:..... turma.....

Nome da Escola Estagiada:.....

Enderêço da escola estagiada:.....

Bairro:.....cidade:.....telefone:.....

Condições materiais da escola (localização, instalação, areja-
mento, tipo de construção, equipamento, iluminação).....

.....

.....

.....

.....

Realização do planejamento (quem realiza e como é realizado)

.....

.....

.....

.....

Reuniões Pedagógicas (como, com quem e quando são realizadas)

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
 DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO DE MARÍLIA
 DELEGACIA DE ENSINO DE MARÍLIA
 EEPG "MONSENHOR BICUDO"- MARÍLIA
CEFAM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE PARTICIPAÇÃO-PRÉ-ESCOLA A 4ª SÉRIE

DATA:...../...../.....

ATIVIDADE Nº.....

NOME DA ESCOLA.....

Nome do estagiário.....

Curso:.....Série.....Turma:.....Turno.....

Nome da escola estagiada.....

Endereço da escola estagiada.....

Bairro.....Cidade.....Telefone:.....

1-~~á~~

1-Área de estudo ou atividade da qual o estagiário participou.

2- Conteúdo da aula ou atividade.Descreva-a.

3- Tipo de Participação.

4- Relacionamento do estagiário com os alunos. Justifique.

5- Auto avaliação

ASSINATURA DO ALUNO

S ASS. PROF. SUPERVISOR DO ESTÁGIO

ESTAGIO DAS 4as SERIES A e B

Responsável: Marilice Merchan Giaxa

Carga Horária: 144 horas

- Estágio em sentido amplo..... 30 horas
- Estágio em pré-escola e CB..... 20 horas
 - Observação - 4 horas
 - Participação - 7 horas
 - Regência - 9 horas
- Estágio em 3a e 4a série..... 20 horas
 - Observação - 4 horas
 - Participação - 4 horas
 - Regência - 12 horas
- Estágio em EEPB(A)..... 03 horas
- Estágio em Classe de Ensino Supletivo..... 03 horas
- Estágio em Classes de Educação Especial..... 08 horas

A partir da opção pela escola a ser estagiada, com prioridade para a proximidade do local de residência os alunos serão relacionados em documento a serem enviados às escolas em tempo hábil para o início do estágio a partir de 03 de março.

Os alunos serão encaminhados sempre que possível primeiramente às EMEIs e os que não puderem ser encaminhados nessa oportunidade alternarão o estágio nas EMEIs com o estágio nas UEs estaduais.

Os alunos se identificarão aos professores através de uma carta de apresentação de qual constará a carga horária a ser cumprida, os objetivos do estágio, a solicitação de participação do professor da escola estagiada no processo de formação do futuro educador e esclarecimentos sobre a docência.

Será feito um cronograma para o estágio em escolas onde haja grande número de estagiários e pequeno número de classes.

As horas destinadas à docência serão computadas na seguinte conformidade: o preparo da aula terá a duração de 02 horas e a regência, de acordo com o assunto a ser trabalhado será de 01 ou 02 horas. Priorizar-se-á a possibilidade de regência de variados componentes curriculares. Na pré-escola a orientação é para que a regência seja de 01 hora. A orientação será sistemática e individual sempre anterior à regência.

Os planos de aula deverão ser entregues até a última aula do professor orientador na semana anterior à da regência.

Os relatórios serão analisados sistematicamente e deverão ser entregues no máximo até a última aula de Didática do bimestre.

Providências serão tomadas com base Instrução Anexa à

Resolução SE 14/88 para suspensão da bolsa/desconto para os alunos que por motivos não justificados ou não acolhidos pelo Conselho de Série não tiverem cumprido as horas propostas para o bimestre ou não tenham apresentado os registros relativos a elas.

Na última quinzena do terceiro bimestre os alunos farão uma visita à EEPG(A) da Fazenda Santa Madalena com objetivo de conhecer a organização de uma escola agrupada rural.

No quarto bimestre os alunos visitarão classes de ensino especial nas diferentes modalidades de atendimento. Farão também estágio em uma classe de educação supletiva, nível I ou II.

Marília, março de 1.993.

Marilice Merchan Giaxa

DELEGACIA DE ENSINO DE MARILIA
 DEPSG "MONSENHOR BICUDO" - CEFAM

PLANO DE ESTAGIO SUPERVISIONADO

1.993

OBJETIVOS

- Adquirir uma visão global do primeiro grau, inclusive da pré-escola;
- Detectar características da comunidade onde a escola está inserida e da clientela escolar, inclusive da zona rural;
- Observar alunos de vários níveis de desenvolvimento físico, psíquico-pedagógico e social;
- Identificar a estrutura e observar o funcionamento das quatro séries iniciais do primeiro grau e de uma pré-escola;
- Ser capaz de elaborar a programação e as atividades curriculares de uma classe;
- Dominar as técnicas de ensino, adequando-as ao trabalho de grupo;
- Reconhecer que a ação educativa deve ser planejada;
- Conscientizar-se do papel do professor no processo educativo e da função da escola na comunidade.

PROVIDENCIAS/PRAZOS

- Reunião dos professores responsáveis pelo estágio para levantamento iniciais visando a elaboração do Plano de Estágio, levando em consideração a avaliação do estágio realizado no ano de 1992 e as considerações colhidas junto às UEs estagiadas com depoimentos de professores e diretores - segunda semana de fevereiro.

- Organização e confecção dos impressos para : caracterização da escola estagiada, relatórios de observação e participação em classes de pré-escola e de CB à 4a série, plano de aula,

relatório de presença, relatório de aluno observador, ficha de controle, carta de apresentação ao professor, requerimento aos diretores e relação de alunos estagiários - segunda semana de fevereiro.

- Visita às escolas pelos professores responsáveis para entrega dos requerimentos e conversa com o diretor da escola - terceira semana de fevereiro.

- Visita ao Secretário Municipal da Educação da Prefeitura Municipal de Marília para entrega do ofício solicitando autorização para estágio e relação de alunos - terceira semana de fevereiro.

- Contato com a Secretária Municipal da Educação da Prefeitura Municipal de Pompéia para autorização do estágio nas classes de pré-escola mantidas pelo município - terceira semana de fevereiro.

- Entendimento com o Assistente de Diretor da EEPG(A) da Fazenda Santa Madalena para visita dos alunos da 4a A e 4a B no mês de setembro.

- Entendimento com o professor da UEAC Bairro Água do Jarimbondo para visita dos alunos das 2as séries - mês de setembro.

- Entendimento com diretores e professores de classe especial para visita às unidades escolares - segunda quinzena de setembro.

- Contato com a direção do Instituto de Educação Sagrado Coração de Jesus e Centro Educacional do SESI para visita às classes de Educação pré-escolar - mês de setembro.

- Contato dos professores responsáveis pelo estágio com os professores das disciplinas envolvidas no estágio em sentido amplo - durante o ano letivo.

DELEGACIA DE ENSINO DE MARILIA
 EEPSE. "MONSENHOR BICUDO " - MARILIA
 CEFAM

Marília, 17 de fevereiro de 1993.

Senhor(a) Professor(a)

O(A) aluno(a) _____ da
 _____ série _____ do CEFAM estará fazendo estágio de _____
 , _____ e _____ em sua classe durante aproxima-
 damente _____ semanas. A carga horária de estágio a ser cumprida é
 de:

observação..: _____ horas
 participação: _____ horas
 regência.....: _____ horas.

Solicitamos sua especial atenção no sentido de contribuir também para a formação dos futuros docentes, permitindo que os alunos possam ministrar suas aulas de regência e que possam participar efetivamente do processo ensino e aprendizagem através da participação em diferentes atividades.

Os alunos são orientados para que consultem previamente o professor da classe para suas aulas de regência. Estas envolvem um planejamento que culmina com a elaboração do Plano de Aula, submetido ao professor orientador de estágio e que os alunos deverão apresentar ao professor da classe no momento da regência. As horas de preparo do Plano de Aula são computadas no total das horas destinadas à regência e são registradas na ficha de controle sob a responsabilidade do professor de estágio.

Solicitamos ainda que eventuais problemas com nossos estagiários sejam levados ao conhecimento do Diretor da escola ou, se assim o preferir, aos professores de estágio através do telefone 33-2144 - Ramal 69. de acordo com escala de plantão abaixo:

Segunda Feira - Profa. TANIA
 Quarta Feira - Profa. MARILICE
 Quinta Feira - Profa. SANDRA
 Sexta Feira - Profa. CYNTIA

Atenciosamente



Marilice Merchan Giaxa
 Profa.Coord.do Estágio

DIVISAO REGIONAL DE ENSINO DE MARILIA
 DELEGACIA DE ENSINO DE MARILIA
 EEPSG. "MONSENHOR BICUDO" - MARILIA
 CEFAM

Marília, 11 de março de 1994.

Senhora Secretária

A EEPSG "Monsenhor Bicudo" através da Coordenação do Estágio Supervisionado do CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, solicita a V.Sa. autorização para estágio dos alunos dos 2^a, 3^a e 4^a anos em Unidades da rede municipal de ensino pré-escolar, de acordo com discriminação abaixo. Esclarecemos que o estágio compõe a carga horária cumprida pelos alunos que frequentam o curso em período integral. O estágio é feito no período da tarde em dias previamente estabelecidos para cada classe, de acordo com o abaixo discriminado:

Segunda e quarta feira - 06 alunos - carga horária anual e individual de 20 horas (14 partic. e 06 regência).

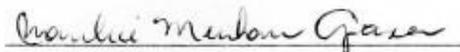
Quinta feira - 08 alunos - carga horária anual e individual de 20 horas (08 obs., 08 partic. e 4 regência).

Sexta feira - 11 alunos - carga horária anual e individual de 15 horas de observação.

Solicitamos que eventuais problemas com nossos estagiários nos sejam comunicados através do telefone 33-2144 - Ramal 69. Os professores de estágio ficam de plantão para atendimentos dos alunos e escolas:

Segunda Feira - Profa. MARILICE
 Quarta Feira - Profa. MARILICE
 Quinta Feira - Profa. SANDRA
 Sexta Feira - Profa. ANA MARIA

Atenciosamente


 Marilice Merchan Giaxa
 Profa.Coord.do Estágio

Ilma. Sra.
 Profa. Maria Lucia Vaz Sommerhauzer Vaz da Silva
 Secretária Municipal da Educação
 Pompéia-SP.

ANEXO C – Documentos do arquivo pessoal da professora M referentes à disciplina Didática do CEFAM de Marília - registro de atividade

CEFAM - Marília

Didática e Prática de Ensino

Profs: Marilice e Sandra Elisa

Roteiro: Plano para uma Disciplina

1- Identificação:

- Nome da escola:
- Série: Grau:
- Ano: Semestre:
- Disciplina:
- Professor responsável:
- Carga horária semanal:

2- Justificativa da Disciplina:

3- Objetivos Gerais/ Educacionais:

4- Objetivos Específicos:

5- Conteúdos (por bimestre)

6- Estratégias de Ensino:

7- Avaliação:

8- Bibliografia:

9- Livro adotado pelo professor:

ANEXO D – Documentos do arquivo pessoal da professora M referentes à disciplina Didática do CEFAM de Marília - registro de fragmentos de Planos de Ensino da disciplina nos anos 1992 e 1993

EEPSG "MONSENHOR BICUDO" – CEFAM
 PROF. MARILICE MERCHAN GIAXA
 ANO - 1992 - 4a SERIE A / 4a SERIE B

PLANO DE ENSINO

OBJETIVOS GERAIS - Instrumentalizar a ação do futuro educador através do fornecimento de referencial teórico aprofundado que possa alicerçar uma prática social transformadora e o compromisso com a democratização do ensino.

- Proporcionar experiências ao futuro professor para que adquira a consciência política do seu papel no processo educativo, responsabilidade, senso crítico, independência, criatividade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS - A partir de situações concretas propiciar oportunidades para uma análise detalhada dos elementos presentes numa situação de ensino - aprendizagem: planejamento do trabalho pedagógico/objetivos/conteúdos/metodologia/avaliação/relacionamento professor aluno.

- Fundamentar os objetivos da educação pré-escolar dando destaque às características do aluno que ela atende.

- Caracterizar o aluno e as diferentes modalidades de classe de educação especial.

- Proporcionar uma visão atualizada da educação supletiva.

CONTEUDOS

JUSTIFICATIVA - A proposta pedagógica consubstanciada nos objetivos gerais e específicos está centrada numa prática transformadora. E para que os conteúdos a serem desenvolvidos enfatizem essa prática foram consultadas as publicações mais recentes, a proposta pedagógica da SE para a disciplina, a programação desenvolvida nas séries anteriores de forma que se ofereça aos alunos concluintes da Habilitação do Magistério o referencial teórico que permita análise das mais variadas situações que envolvem os elementos básicos do processo ensino aprendizagem nas diferentes modalidades de ensino.

1º BIMESTRE

- 1- O planejamento do trabalho pedagógico
 - Conceito e tipo de planejamento
 - Formalização do plano de ensino/aula
 - O trabalho de preparo de aulas/ o papel do livro didático
- 2- O relacionamento professor-aluno
 - Práticas de nossas salas de aula
 - A questão da disciplina/indisciplina
 - O comportamento agressivo

o. Sempre que possível serão realizadas dramatizações, visitas, pesquisas (levantamentos de dados), filmes, palestras em vídeos, palestras com técnicos da DE.

AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados: durante o desenvolvimento da aula pela participação, interesse, desinteresse; individualmente através de instrumentos de avaliação bimestrais onde o parâmetro será a consistência das idéias desenvolvidas, a transferência de conhecimentos; serão avaliados também individualmente pelos relatórios e planos de aula apresentados no estágio; em grupo através da elaboração de relatórios, plano de ensino para as diferentes séries/componentes curriculares.

Através dos comentários dos instrumentos de avaliação aplicados, dos relatórios, será feita uma recuperação geral da classe: retomada dos assuntos com a participação dos alunos. As dificuldades individuais serão trabalhadas individualmente nos horários de HTP e nas aulas de enriquecimento curricular. Os relatórios e planos de aula serão orientados e avaliados, individualmente durante os horários de enriquecimento curricular, de HTP e nas horas de orientação de estágio.

A avaliação do trabalho do professor será feita com base nos resultados das avaliações individuais e em grupo, da observação do rendimento em sala de aula, nas questões levantadas pelos alunos em relação aos instrumentos de avaliação.

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

As aulas de enriquecimento serão utilizadas para, além da orientação individual e em grupo das dificuldades apresentadas no componente pelos alunos, análise de práticas e questões do cotidiano da sala de aula, análise de textos usados em sala de aula pelos professores das classes estagiadas. A orientação dos planos de aula também será feita, quando necessário nesse horário.

Serão exibidos filmes, palestras em vídeo relativas aos assuntos abordados no período da manhã e proferidas palestras pelos especialistas da assistência técnica da DE. Serão feitas visitas em integração com as diferentes metodologias. A programação será feita bimestralmente.

No primeiro semestre participei do projeto "Recursos de Ensino" juntamente com as professoras de Didática e Metodologia de Estudos Sociais.

Marília, março, 1993.

Marilice Merchan Giaxa

ANEXO E – Documentos do arquivo pessoal da professora M referentes à disciplina Didática do CEFAM de Marília - registro da Proposta Pedagógica da disciplina no ano 2000

PROCESSO SELETIVO CEFAM – ANO 2000

PROPOSTA PEDAGOGICA

DISCIPLINA – DIDATICA E PRATICA DE ENSINO

PROF^a MARILICE MERCHAN GIAXA

INTRODUÇÃO

Pretendo com esta proposta dar continuidade ao trabalho realizado como docente de Didática e Prática de Ensino nesta Instituição de Ensino ciente da responsabilidade que me cabe como educadora na preparação de cidadãos éticos e competentes que venham no futuro atuar também na preparação de cidadãos éticos e competentes para que, realizando cada qual nossos sonhos, venhamos a compor uma sociedade mais justa e democrática. Como eterna sonhadora que vive em função de seus ideais e referendada pelos textos legais de criação do CEFAM e LDB, proponho-me a contribuir, através dos conteúdos trabalhados na disciplina de Didática e Prática de Ensino, para que o futuro educador tenha condições de construir uma visão ética e política de sua prática profissional.

OBJETIVOS GERAIS

Na utopia de construção de uma sociedade onde imperem a paz, a liberdade e a justiça social e com vistas à formação de professores competentes, política e socialmente comprometidos com a qualidade de ensino propomos:

- Assegurar condições para que o futuro educador tenha sólido domínio de conhecimentos e habilidades, através da instrumentalização teórica e técnica que favoreça:
 - o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, do pensamento independente, crítico e criativo;
 - o desenvolvimento da capacidade de abstração, da busca sistemática de novos conhecimentos, do pensamento sistêmico e divergente;
 - a formação de profissionais que possam atuar numa escola que tenha qualidade de ensino e atenda democraticamente aos alunos reais nela matriculados;
 - a formação de profissionais que sejam capazes de analisar, interpretar e intervir na realidade social.

Favorecer experiências significativas que assegurem a formação do cidadão consciente de seus direitos e deveres, curioso, empenhoso, disciplinado, responsável, solidário e que saiba comunicar-se e trabalhar em equipe.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Assegurar aos alunos através dos conteúdos propostos uma reflexão sistemática sobre o processo ensino aprendizagem que acontece na escola e na aula, buscando alternativas para os problemas da prática pedagógica.
- Familiarizar os alunos com a disciplina de Didática identificando-a como essencial ao exercício do magistério buscando o domínio de um vocabulário básico pedagógico.

- Conhecer e refletir sobre a escola fundamental e sua clientela (caracterização, função social e problematização).
- Refletir sobre questões relativas ao profissional do magistério e a importância de sua atuação como agente propulsor de mudanças sociais.
- Conhecer as principais tendências educacionais da educação brasileira como forma de alicerçar a futura prática pedagógica.
- Conceituar ensino e aprendizagem como elementos indissociáveis do processo ensino aprendizagem.
- A partir de situações concretas, propiciar oportunidade para uma análise detalhada e crítica dos elementos presentes numa situação de ensino aprendizagem: planejamento do trabalho pedagógico/objetivos/conteúdos/metodologia/avaliação/relação professor aluno
- Fundamentar os objetivos da educação pré-escolar dando destaque às características do aluno que ela atende.
- Caracterizar o aluno e as diferentes modalidades de classe e atendimento na Educação Especial.
- Proporcionar visão atualizada da Educação Supletiva.

CONTEUDOS

Esta proposta pedagógica, consubstanciada nos objetivos gerais e específicos está centrada numa prática transformadora. E para que os conteúdos a serem desenvolvidos enfatizem essa prática, propomos nos apoiar na proposta curricular da SE para o componente, nas publicações técnicas mais recentes sobre o assunto, em publicações de revistas especializadas, em publicações de jornais, de forma que se ofereça aos alunos um referencial teórico diferenciado que permita análise das mais variadas situações que envolvem os elementos básicos do processo ensino aprendizagem nas diferentes modalidades de ensino.

Fundamentada na idéia de que a formação do educador não se faz em disciplinas isoladas, com conteúdos específicos, propomos nos a desenvolver os conteúdos de Didática e Prática de Ensino num trabalho integrado, multidisciplinar que possa gerar a pretendida mudança social. A troca de experiências tão necessária para a construção da prática individual de cada educador deverá acontecer em todos os momentos possíveis e em especial na HTPC.

Conteúdos a serem desenvolvidos:

- Origem e significação da Didática - conceituar educação, pedagogia, metodologia, instrução, ensino, aprendizagem
- Função social da escola
- Escola em crise: fracasso escolar, analfabetismo
- O profissional da educação: professor x educador - cidadão ético e competente
- Tendências pedagógicas na educação escolar
- Aprendizagem/ensino
- Organização de uma classe
- Relacionamento professor aluno
- Planejamento do trabalho pedagógico
- Educação Pré-Escolar
- Educação Especial
- Educação Supletiva

METODOLOGIA

Para que os objetivos propostos sejam alcançados pretendemos abordar os conteúdos em parceria com os educandos, colocando-nos não como meros transmissores do conhecimento mas sim como gerenciadores, mediadores.

Assim é que, antes de introduzir cada tema, os alunos terão oportunidade de colocar suas experiências ou visão crítica que têm sobre o assunto de forma que o referencial teórico e técnico proposto para ser estudado seja significativo para todos. Os alunos serão estimulados a pensar sobre o assunto, expondo suas vivências enquanto ex-aluno das séries iniciais do ensino fundamental e pré-escolar e como estagiário em classes de pré-escola a 4ª série.

Os conteúdos serão colocados das mais diferentes formas segundo características e peculiaridades de cada um dos temas abordados, sempre relacionando esses conteúdos a aspectos da realidade social e do cotidiano do aluno. Utilizaremos a exposição dialogada, mobilizando sempre o aluno a pensar sobre as colocações feitas; serão utilizados também o trabalho independente, o trabalho em grupo com leitura de textos em sala de aula seguidos de discussão em grande grupo. Enfatizaremos a capacidade do aluno de expressar-se, de defender seus pontos de vista. Outros conteúdos serão vivenciados através de proposta de tarefas que podem ser dramatizações, análise de poemas, músicas, filmes, visitas, entrevistas, após as quais serão feitas produções escritas que serão utilizadas como material para o processo de avaliação.

Procuraremos com nossa postura, nosso exemplo, vivenciar no processo ensino aprendizagem ora proposto, todos os conhecimentos, atitudes, habilidades e convicções que pretendemos que nossos alunos assimilem. Todos os esforços serão feitos para que a sala de aula seja um espaço onde os alunos se desenvolvam intelectualmente, exercitem sua autonomia e construam sua cidadania, onde sintam prazer em estar e conviver com o outro.

Em todos os momentos nossa proposta de Didática e Prática de Ensino estará vinculada à proposta de Estágio Supervisionado para garantir a unidade entre teoria e prática.

AVALIAÇÃO

A responsabilidade do docente de Didática e Prática de Ensino é muito grande ao identificar os objetivos para o seu trabalho, selecionar conteúdos e aplicar metodologia adequada, mas a necessidade de coerência com sua proposta fica muito mais evidente na questão da avaliação. Afinal ele prepara professores que no futuro também deverão avaliar seus alunos e nossos exemplos, com certeza, influenciarão na construção do seu saber fazer.

O trabalho escolar precisa ser avaliado, tanto para atender exigências legais, como para colher subsídios sobre o processo ensino aprendizagem desenvolvido. Para tanto, propomos uma avaliação contínua e sistemática, numa perspectiva globalizadora, a partir do cotidiano da sala de aula e das atividades práticas realizadas durante o estágio. Bimestralmente, os alunos serão submetidos a uma avaliação escrita que envolva, numa proposta de tarefa, a utilização de todos os conhecimentos trabalhados durante o bimestre em que se priorizará a consistência das idéias apresentadas e a transferência de conhecimentos. As demais tarefas executadas durante o bimestre também serão consideradas como instrumentos de avaliação enfatizando-se o manejo correto da Língua Portuguesa por

parte dos futuros professores. Os alunos também serão avaliados pelo seu interesse, assiduidade, compromisso que demonstrarem em relação ao trabalho escolar pelas atitudes escolares positivas tal como o cumprimento das tarefas propostas nos prazos determinados, autonomia e criatividade.

Através dos comentários sobre os instrumentos de avaliação bimestrais e das demais produções escritas será feita a recuperação geral da classe através da retomada geral de assuntos com a participação dos alunos, após o que, sempre que necessário, será feita a recuperação paralela, individual, durante as aulas de enriquecimento curricular (quando houver) ou em horário a ser combinado com o aluno.

A avaliação, para nós, acompanha sempre o processo ensino aprendizagem e nunca será a sua culminância para fins de uma atribuição de nota ou conceito. Será sempre um momento em que o aluno continuará a aprender pois as tarefas propostas implicarão sempre em que o aluno reflita a partir de situações problema e utilize os conhecimentos trabalhados durante aquele bimestre ou curso, na disciplina de Didática e nas demais disciplinas do currículo.

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

As aulas de enriquecimento serão utilizadas para, além da orientação individual e em grupo das dificuldades apresentadas no componente pelos alunos, para análise de práticas e questões do cotidiano da sala de aula, para análise de textos usados em sala de aula pelos professores das classes estagiadas, organização de projetos para atuação no estágio supervisionado.

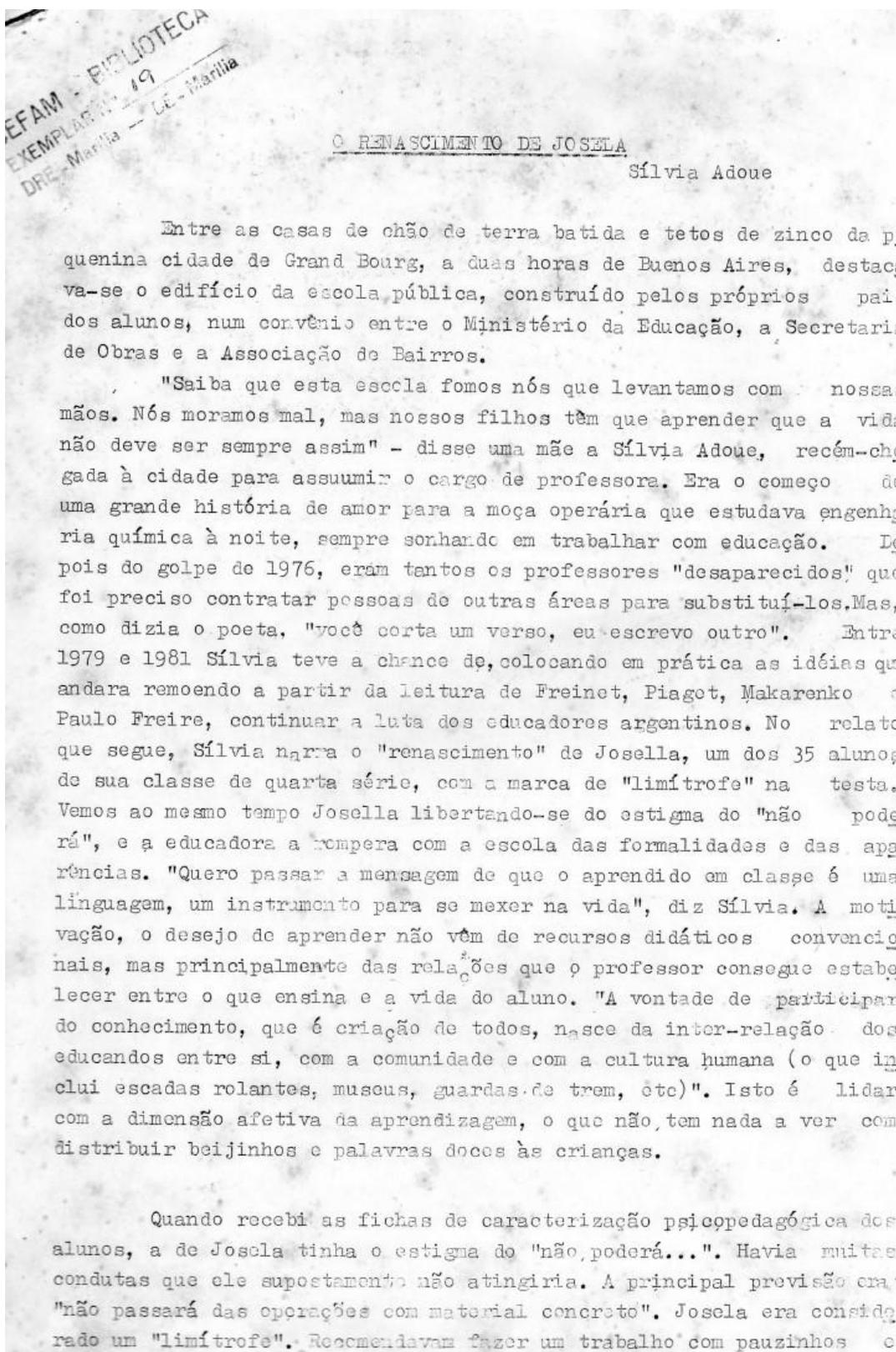
Serão exibidos filmes, palestras em vídeo relativas aos assuntos abordados no período da manhã e programadas palestras de assuntos pertinentes à fundamentação teórica colocada nas aulas da manhã. Será um momento especial para se trabalhar a interdisciplinaridade.

Marília, 19 de janeiro de 2.000

Marilice Merchan Giaxa

Marilice Merchan Giaxa
RG. 3.162.779-1

ANEXO F – Documentos do arquivo pessoal da professora M referentes à disciplina Didática do CEFAM de Marília – textos e fragmentos de texto de referência explorados com os alunos durante as aulas e durante as atividades de Enriquecimento Curricular



pedrinhas acompanhando-o bem de perto, para conseguir que multiplicasse.

Durante um mês inteiro fiquei uma hora por dia na casa dele. Era uma casa de chão de terra batida, como quase todas da redondeza. Tínhamos que trabalhar com pedrinhas, porque o milho, farto, as galinhas subiam na mesa e comiam. A família de Josela não falava nem comigo, nem entre si, nem com o menino. A vida transcorria assim para eles: só trabalhar para sobreviver.

Depois de um mês achei que já era demais: apenas conseguia pequenos avanços. Além disso, minha classe já estava bem entrosada. Fazíamos "escola fora da escola", quer dizer, continuávamos com atividades de aprendizagem além do horário e dos limites físicos da escola. A hora diária dedicada ao Josela era tirada do tempo com o conjunto da turma. Um dia decidi: as receitas recomendadas pela ficha não faziam grande efeito. Claro que não ia "abandonar" Josela, mas se a intenção era "prepará-lo para a vida", ele devia ficar em contato com os demais e não sentado em casa contando pedrinhas com a professora. Foi uma ruptura: "a partir de amanhã eu não virei mais, mas você vai comparecer às atividades que fazemos fora do horário de aula". Josela arregalou os olhos e concordou.

Começa uma nova vida

Era uma criança tímida, com a timidez de quem não sabe e deixa, aos que sabem, o fazer. Vivía isolado, com interesses e preocupações diferentes do resto. Ele nunca havia participado, com os outros, de atividades como: pescar, subir em árvores, ler contos, cantar, caminhar e conversar. No primeiro dia em que veio tínhamos uma partida de futebol. Higino (o "líder" da turma) colocou-o no gol e falou para ele "deixar o sangue" no jogo. E isso foi exatamente o que Josela fez: acabou com alguns galos mas salvou o gol e a turma toda deu tapas nas costas dele. Estava emocionado, vermelho, e ria.

Durante várias semanas caminhamos, passeamos e pescamos. Todo mundo aprendeu a andar na bicicleta de Cecílio (a bicicleta com a qual ele distribuía os jornais), caçamos rãs, contamos histórias. Josela ia a toda parte, nunca se atrasava. Ele não contava história, mas adorava os casos de assombração de Leonardo. Todos nós, sentados embaixo da "nossa" árvore, também gostávamos. Ele sabia dar o acento justo ao momento de suspense: diminuía a veloci-

dade de sua prosa e a atenção de todos aumentava. Leonardo olhava para todos os rostos para conferir o efeito e só depois continuava. Aprendera esta técnica no Norte, onde sua família e ele próprio cuidavam de cabras. O único acontecimento novo era quando algum viajante passava e retribuía a hospitalidade da família com alguma história. Leonardo ruminava essas histórias, pensava e repensava nelas enquanto cuidava das cabras e agora que tinha viajado para Buenos Aires, que tinha visto tanta coisa, podia até inventar outras, ou contar suas próprias histórias. Depois foi capaz de escrevê-las também, mantendo essa "mágica" do suspense, mesmo com erros de ortografia. Josela escutava as histórias de Leonardo colado a mim, ou a Marta, que era como a mãe de todos. Nas primeiras vezes, Josela ficava trêmulo, olhando para os lados, mas se acalmava quando, no final da história, todo mundo ria e parabenizava Leonardo. Claro que vinham discussões: "Professora, você acredita na "mula que voa"?". E aí Alberto não deixava escapar a ocasião de fazer ironia: "A mula que voa é a Graciela que hoje errou no quadro-negro". Marta reprovava e era preciso segurar a Graciela, para poder continuar a conversa se não, batia mesmo.

Contrariando o "Destino"

Eu já estava muito animada e certa de que o diagnóstico da ficha de Josela tinha sido feito num contexto muito pobre em estímulos. Agora era bem diferente. Ele não estava mais isolado, confiava nos outros, andava todo o tempo com o braço no ombro de Cecílio, ou de algum outro e já não vinha refugiar-se apenas nos braços da professora. Um dia me senti bem segura e chamei-o ao quadro-negro, contrariando todas as indicações. Todos se surpreenderam e acharam injusto. "A professora do ano passado falou que eu não posso ir ao quadro-negro. Eu não posso fazer contas" - disse Josela. Conseryei-me irredutível, mesmo quando Higínio saiu em defesa do companheiro. Até Marta estava revoltada. "Eu vou provar para quem quer que seja que ele pode fazer contas", falei. Era uma multiplicação simples, mas Josela via números e para ele era chinês. Porém, a indignação fez com que todos sôprassem e Josela colocou os números no lugar errado, depois corrigiu, atendendo às indicações mímicas de Marta, e acabou fazendo a multiplicação tele-indicada. Eu estava caminhando meio às cegas, mas achei que foi um progresso. Ele tinha mesmo que se apoiar nos outros e se preocupar em entender o linguajar que os outros domi-

navam.

A mãe de Josela não faltava a nenhuma reunião que eu convocava, só que ficava calada num canto. Nesta, íamos resolver a "viagem à capital". Aproveitaríamos alguns dias das férias de inverno. Tínhamos conseguido estadia num albergue para estudantes estrangeiros. O pai de Gustavo, motorista de ônibus, arrumou um para levar-nos e trazer-nos de volta. Na cidade usaríamos metrô e ônibus comum. Gladys, a professora da primeira série, participava da experiência, assim como um professor de Educação Física e dois estudantes universitários que se ofereceram para colaborar, mas era preciso que pelo menos duas mães fossem conosco. Uma delas foi a mãe de Josela, que se ofereceu para cozinhar. Propusemos que organizasse a cozinha. Faríamos uma "equipe de cozinha" na qual as crianças e o resto dos adultos se revezariam para trabalhar.

O passeio foi um sucesso, só que eu não tinha calculado tempo suficiente para ver as "maravilhas" da cidade e fazer uso delas. Foi preciso alterar os planos. Maravilhas tais como semáforos, capazes de deter os carros para a gente passar, mereciam tempo para ver como mudavam de cor. Era preciso experimentar a travessia de uma calçada a outra na Avenida 9 de Julho. E levava pelo menos duas horas até que todos andassem na escada rolante do metrô. A mãe de Josela foi das últimas, a aprender e riu como todos nós, com a mesma alegria de quem aprende uma coisa nova, como deve ter rido o homem quando aprendeu a fazer fogo.

As palavras mágicas

Uma tarde em que choveu muitíssimo e não pudemos sair, organizamos um forró com chocolate e "tortas fritas". Estas últimas, a pedido do conjunto, foram feitas pela mãe de Josela, que nos ensinou muitas frases em guarani. Claro que Luzia, que já é faladeira em espanhol, em guarani falava como uma matraca. Desde então, os cumprimentos em guarani foram uma espécie de contra-senha do grupo. Por toda parte se escutava: "Paé paricó", "Pora te'ndé". E, às vezes, eu começava a aula com um "Paé paricó" também, conferindo previamente se a diretora não estava por perto. Foi a descoberta de palavras mágicas que produziam um clima onde todos, até os mais calados, sentiam-se à vontade. Despertavam a emoção das crianças - grande parte vinha de Corrientes, Chaco, Misiones, onde se fala o guarani. Eram

na, a língua dos sentimentos primeiros que a escola, com sua linguagem oficial, ignorava solenemente. Não se tratava de aprender a falar guarani, mas gerar o "rapport" que permite a educador e educandos sentirem-se na mesma caminhada em direção à mesma experiência. Eu compreendia que essas palavras tinham uma grande conotação emotiva e as respeitava e assumia. Claro que era muito difícil explicar isto à diretora. Ela podia, por via das dúvidas fazer um relatório aos superiores, porque estes métodos não constavam do regimento.

No zoológico, quase ninguém se interessou pelo rinoceronte, apesar de minhas abundantes explicações sobre a incapacidade do rinoceronte em perceber formas e cores e em sentir carícias. Em troca, a girafa foi o personagem mais cotado. Todo mundo fez questão de acariciá-la e tocar a sua língua ("ó muito áspera, professora, mas não faz mal").

No metrô, descemos na estação Faculdade para ver os murais com os personagens das histórias de assombração de Leonardo. Ele não cabia no seu casaco: "Viu, professora, que existe o "homem-porco" e a "mula-que-voa" e a "Salamanca?". Ele não queria dizer que aqueles entes existiam na realidade, mas que existiam na cultura oficial, que eram considerados, tanto que os colocavam num mural do metrô. Estava vermelho, com os olhos e a alma abertos para abraçar tudo. A turma sorria. Higínio e José deram tapas nas costas de Leonardo.

"Viu como você sabe fazer contas?"

Depois disso tudo, Josela continuava indo ao quadro-negro e trabalhando no seu caderno, na aula de matemática. Com o olhar, pedia auxílio aos colegas quando estava no quadro (ele era o único a quem ajudavam, já que "a professora tinha cismado que le tem de fazer contas"). Na carteira, passava o tempo todo perguntando a Cecílio, contando nos dedos "a professora deixa", e pronunciando em voz baixa os números. Um dia, observei que ele dispunha acima do seu caderno um lápis ou uma borracha a cada vez que contava dez com as mãos: quer dizer, já tinha internalizado a noção de dezena. Agora usava o material concreto como um ábaco. Seus dedos e os objetos de que se servia eram representações concretas de unidades abstratas de uma outra ordem. Cecílio tinha feito o mesmo por muito tempo, aberta ou ocultamente, e o haviam castigado por isso, segundo constava na sua ficha do ano anterior. Agora, porém, Cecílio já fa

zia contas "de cabeça", inclusive multiplicações com vários dígitos e até algumas divisões. Eu pedia a ele para inventar problemas ligados às suas vendas de jornais; ele dava o preço do jornal, quantos tinha vendido no dia e a gente dizia quanto dinheiro tinha entrado. Então ele contava que uma boa quantia era "pro patrão" e que com o resto tinha comprado chocolate. Aí a coisa se complicava. Até que a final todos conseguiam chegar ao resultado e Alberto dizia: "Tudo bem, mas cadê o chocolate? Cê comeu sozinho?"

Um dia voltamos à capital para uma viagem curta, de apenas algumas horas, com uma turma de umas dez crianças. Era para passear pelo calçadão do centro e fazer desenhos na praça "Roberto Arlt" - a praça mais louca de Buenos Aires. Nesse dia, Josela era o responsável pelo dinheiro das passagens e da média com pão e manteiga que tomaríamos no centro. Olga acompanhava a seqüência das estações e avisava qual era a seguinte. Se ela se confundia, os demais corriam e ela ia anotando as estações, por ordem, numa caderneta. Todos deviam saber a ordem das estações. Josela propôs cantar. Era sempre ele que tomava a iniciativa e, curiosamente, escolhia as canções pela riqueza de melodia e não pelo ritmo. Cantava com uma voz muito afinada e com um acento que imprimia à canção um sentimento profundo. Ele não expressava a cadência, as batidas das funções biológicas. O canto, para ele, estava vinculado aos sentimentos da relação humana. Quando cantava, Marta, Olga, Orlando sorriam e acoanhavam. Esse dia foi muito bom apesar do frio. Brincamos na praça e Olga fez um dos mais bonitos postais da cidade que conheço (e conservo até hoje), com cores alegres e pássaros nos tetos. Os desenhos foram feitos enquanto eu contava quem tinha sido Robert Arlt - um escritor e jornalista "maldito", da década de 30. Quando chegamos à estação Retiro, um trem estava para sair. Resolvemos subir sem comprar passagem e pagar diretamente ao cobrador. Quando este chegou ao vagão, Josela e todos nós explicamos a situação em coro. O homem tampou os ouvidos e fez uma nota dizendo o preço de cada passagem. Josela adiantou-se à conta do guarda, somou o total "de cabeça", deu o dinheiro, calculou o troco e ficou esperando, com o olhar atento às mãos do guarda que contava o dinheiro, Higínio, que estava (ou parecia) distraído olhando pela janela, sorriu, olhou para Josela, para mim, para os rapazes, e começou a rir e a dar tapas em Josela: "Viu como você sabe fazer contas?" E todos os parabenizaram sinceramente. Eu também.

Escola: uma janela para a cultura humana

Escola: uma janela para a cultura humana

Ao transmitir estas experiências, procuro demonstrar até que ponto a relação humana é uma base essencial para o desenvolvimento da inteligência. Normalmente, esta relação é utilizada como um complemento ou até como um enfeite, mas não como um instrumento "científico". O professor procura "receitas didáticas" que, mesmo sendo boas, não podem gerar por si próprias a condição essencial para qualquer processo de aprendizagem: o que nossas avós chamavam de "vontade de aprender" e agora chamamos "motivação". O domínio técnico da didática não é suficiente porque o campo onde se gera a motivação está fora do alcance da didática. A escolha de uma boa metodologia para apresentar as questões pode no máximo, despertar a atenção, mas não consegue sustentá-la, e o seu efeito é muito eventual e descontínuo.

A "vontade de aprender", em troca, nasce da vontade de se comunicar com os outros seres de se incorporar ao conhecimento que é criação humana. O chamado "trabalho diversificado" ou "por níveis", que faz da relação ensino-aprendizagem uma relação bipolar entre educador e educando, retarda muitíssimo os processos de maturação. Essa concepção não aproveita a riqueza de estímulos que a interrelação acarreta. E estou falando da interrelação dos educandos entre si, com a comunidade e com a cultura humana (o que inclui escadas rolantes, museus, guardas de trem etc.)

Se isto é verdade para qualquer processo de aprendizagem e para qualquer escola, é ainda mais para nossas escolas, para nossas crianças, para nossa comunidade. Quando cheguei pela primeira vez à escola na qual conheci Josefa, Higínio, Marta e toda a turma, fiquei impressionada pelo edifício. Ele se distinguia do conjunto de ranchos pobres da redondeza. "A senhorita é nova aqui, mas saiba que esta escola fomos nós que levantamos com as nossas mãos, trabalhando nos fins de semana. Nós moramos mal, mas nossos filhos têm que aprender que a vida não deve ser sempre assim". Na América Latina, onde o contexto é pobre em estímulos, em recursos materiais, em tudo, é a escola que tem que criá-los. É isso que a comunidade espera da escola: que seja como uma janela que se comunica com a cultura humana, com a vida social, com a "palavra".

Os fracassos da escola não podem ser atribuídos a erros didáticos, mas à falta de noção de que a didática é a "forma" pela qual o professor se comunica com os educandos, levando em conta o processo que está acontecendo na cabeça deles. Sem a compreensão de como é o processo

Para você me educar (Vital Didonet)

Para você me educar,
 você precisa me conhecer,
 precisa saber da minha vida,
 do modo de viver e sobreviver;
 conhecer a fundo as coisas nas quais eu creio e às
 quais me agarro nos momentos de solidão, desespero
 e sofrimento.
 precisa saber e entender
 as verdades, pessoas e fatos aos quais eu atribuo
 forças superiores às minhas e aos quais me entrego
 quando preciso ir além de mim mesmo.
Para você me educar
 precisa me encontrar lá onde eu existo,
 saber dizer no coração das coisas, nos mitos e nas
 lendas,
 nas cores e movimentos,
 nas formas originais e fantásticas, na terra, nas
 estrelas, nas forças dos astros, do sol e da chuva.
Para você me educar
 você precisa estar comigo onde eu estou,
 mesmo que você venha de longe e que esteja muito
 distante.
 há um adiante para mim: aquele que eu construo e
 conquisto.
 há uma forma de construí-lo:
 partir de mim mesmo e do meio em que vivo.
Para você me educar
 precisa compreender a cultura do contexto em que se
 dá o meu crescimento.
 as suas linhas de força são as minhas energias.
 as crenças e expectativas são as que passam a
 construir o meu credo e as minhas esperanças.
 mas eu também estou aberta para outras culturas.
 identidade cultural não significa prisão ao espaço que
 ocupo, mas abertura ao que é autenticamente nosso
 ao que, vindo de fora, nos pode fazer mais nós
 mesmos.
 cultura universal é produto de todos os homens.
 mas como posso contribuir com essa fraternidade
 se não constitui o meu eu
 não tenho minha expressão cultural própria?
 educação que eu necessito é aquela que me faz
 ser eu,
 que desperta, do mistério do meu ser, as
 potencialidades adormecidas.
 uma educação que promove minha identidade
 pessoal.
 e me educo fazendo cultura
 nesse ato de geração cultural
 e construo minha educação
 e conquisto meu ser, na relação dialógica
 homem /Natureza”

A Muleta da Vovô

Era uma professora recém-formada em magistério de 2º Grau. Enfrentava, nesse momento, a pesada responsabilidade de alfabetizar uma classe de 34 alunos.

Eu estava sentado lá no fundo da sala. Já tinha pedido a devida autorização para observar a aula. Intuito: sentir mais de perto as práticas pedagógicas na área da alfabetização. Na época 1977, eu havia sido convidado para organizar uma cartilha, coisa que, felizmente, nunca foi concretizada.

Sobre a mesa da professora um roteiro de aula, que, de onde eu estava, não dava para ver tamanho nem formato. Bom saber que nestes tempos ainda há professores que planejam e roteirizam as suas ações, contrapondo-se à famigerada improvisação.

Diz à classe:

- Copiem as duas palavrinhas que eu vou escrever na lousa.
- Escreve, uma embaixo da outra, lendo em voz alta:
- Mata-borrão, tinteiro.

As crianças, de esferográfica em punho, começam a copiar, sempre lembrando que não deveriam se esquecer de cortar o té.

Ao passeio da professora pelas fileiras, checando as cruzinhas dos três, vejo-me com um sentimento de espanto e estranheza frente à duas palavras selecionadas para a lição: mata-borrão, tinteiro. De que diabo de lugar ela tinha retirado tais palavras?

Arrisco, bem baixinho, uma pergunta ao garoto sentado na fileira ao lado:

- Você sabe o que é mata-borrão?
- Sei lá. Acho que é bandido. Assassino.

Meu pensamento corre longe no restante da aula. Volto aos meus tempos de escola primária na década de 50. Caneta de pena, tinteiro e mata-borrão faziam parte do material que eu levava à escola. Molhávamos a pena no tinteiro que ficava num recipiente colocado no topo da carteira escrevíamos no caderno de caligrafia e passávamos o mata-borrão por cima para sugar o excesso de tinta, não borrar a folha.

Bate o sinal. Eu acordo e corro lá na frente para saciar a minha curiosidade.

De onde você tirou aquelas duas palavras para os alunos copiarem?

- Quais duas?
- Mata-borrão e Tinteiro.
- Ah sim. Deste meu roteiro aqui uma preciosidade que herdei de minha avó.

Ela também foi professora. A melhor alfabetizadora da Região. Sigo direitinho as suas intruções.

E mostrou-me um caderno meio roto, desgastado pelo tempo e pelo uso. Escrito naquelas antigas letras de cartório. Cheirava à cravo de defunto. Bisbilhotei à lição do dia, onde encontrei, à página 17, as seguintes intruções:

Na 6ª aula, vós deveis fornecer um exercício de cópia com palavras "mata-borrão" e "tinteiro".

Nas mãos da professora a muleta da vovô. Na cabeça dos alunos mata-borrão é assassino.

Ezequiel Teodoro da Silva
(Magistério e Mediocridade)

JOÃOZINHO DA MARÉ



Era uma vez um moleque chamado Joãozinho que morava na favela da Maré, no Rio de Janeiro. (...) Dali de sua favela ele podia ver uma das grandes Universidades onde, segundo lhe contavam, existiam uns verdadeiros "crânios" e onde se fazia Ciência (...) e podia ver o aeroporto internacional do Rio de Janeiro. Isso oferecia ao menino a oportunidade de ver imensos aviões chegando e saindo. Era o que mais fascinava os olhos do moleque. (...)

Talvez por frequentar pouco a escola, por observar aviões e o mundo que o rodeia, Joãozinho seja um sobrevivente de nosso sistema educacional. Ele ainda não perdera aquela curiosidade de todas as crianças, aquela vontade de saber os "como" e os "porquês", especialmente em relação às coisas da natureza. O moleque ainda tinha e sentia aquele gosto de descobrir e de saber, que se vai extinguindo, quase sempre, à medida que se vai frequentando a escola. Também, não há curiosidade

* CMIATO, Joãozinho. *Comunidade na Educação: itinerário e práticas de uma alternativa brasileira para o ensino da ciência*. Campinas (SP): Papirus, 1995.

que agüente aquela decoreba sobre corpo humano, por exemplo, e apresentada como CIÊNCIA.

Além da chatice da aula sobre "cabeça, tronco e membros", Joãozinho andava meio arisco com sua professora e com as aulas de Ciências.

Conforme "manda o programa", a professora havia ensinado coisas como a Terra, o Sol, Pontos Cardeais etc. Ela havia dito que era importante que eles soubessem os Pontos Cardeais. (...) Em seguida, a professora ditara o "ponto" com as definições e características de cada um dos pontos, acrescentando:

- A gente acha esses pontos fazendo assim: estende-se bem os dois braços, horizontalmente, para o lado. Depois, a gente vira o braço direito para o ponto em que o Sol nasce no horizonte. Esse ponto é o ponto Leste. O braço esquerdo estará apontando para o ponto Oeste. Bem em frente fica o ponto Norte e atrás de nós estará o ponto Sul.

De assuntos como esse, até que o Joãozinho gostava. Ele morava num barraco sem janelas, ou melhor, com aberturas que só eram tapadas provisoriamente quando chovia. (...) Isso fazia com que Joãozinho e os irmãos fossem, todos os dias, acordados com o Sol entrando pelo barraco, iluminando suas caras logo de manhãzinha. Para o nosso herói estava na cara que o Sol, ao longo do ano, vai mudando o lugar em que aparece no horizonte. Joãozinho também tinha percebido que essa diferença é enorme. (...)

- Fessora.

- Que é, Joãozinho?

- Qualé o ponto Leste que a gente devemos usar?

- Ponto Leste só tem um, Joãozinho.

- A Sinhora num falo qui é o lugar onde o Sol sai?

- Falei, e daí, Joãozinho?

- É que a gente vemos o Sol nascê sempre em lugar diferente. Se o

A história do cavalo que não está com sede

Celestin Freinet

O jovem da cidade queria prestar um serviço à fazenda onde o hospedavam, então pensou:

- Antes de levar o cavalo para o campo, vou dar-lhe de beber.

Ganho tempo e ficaremos sossegados o dia todo.

Mas o que é isso? Agora é o cavalo quem manda? Recusa-se a ir para o bebedouro e só tem olhos e desejos para o campo de luzerna! Desde quando são os animais que mandam?

Venha beber, estou dizendo! ...

E o camponês novato puxa a rédea e depois vai por trás e bate no cavalo com força. Finalmente! ... O animal avança... Está a beira do bebedouro...

- Talvez esteja com medo ... E se eu o acariciasse? ... Olhe, a água é limpa! Olha! Molhe as ventas... Como! Não? ... Veja só! ...

E o homem mergulha bruscamente as ventas do cavalo na água do bebedouro.

- Agora você vai beber!

O animal funga e sopra, mas não bebe.

O camponês aparece irônico:

- Ah! Você acha que é assim que se lida com um cavalo? Ele é ^{mesmo} estúpido que os homens, sabe? Ele não está com sede...

- Pode matá-lo, mas ele não beberá, Talvez ele finja que está bebendo, mas vai cuspir em você a água que está sorvendo ... Trabalho perdido, meu velho! ...

- Então como se faz?

- Bem se vê que você não é camponês! Você compreende que a esta hora da manhã o cavalo não tem sede; ele precisa é de uma luzerna fresca. Deixe-o comer até fartar. Depois ele vai ter sede e você vai vê-lo galopar para o bebedouro. Nem vai esperar você dar licença. Aconselho mesmo que você não se intrometa... E quando ele beber você poderá puxar as rédeas!

É assim que sempre nos enganamos, quando pretendemos mudar a ordem das coisas e a obrigar a beber quem não tem sede...

Educadores, vocês estão numa encruzilhada. Não teiem numa "pedagogia do cavalo que não tem sede". Caminhem com empenho e sabedoria para a "pedagogia do cavalo que galopa para a luzerna e para o bebedouro".

7
O MEDO DO NOVO

Espantoso o quanto se teme o novo. Mudancinha ou mudança, homeopática ou cirúrgica, é vista — em geral — como perigosa e desestabilizadora. Capaz de provocar terremotos, maremotos ou outros cataclismos incontroláveis e de efeitos devastadores.

Quanto mais olho/percebo/sinto/escuto as eternas repetições educacionais girando em torno do mesmo tema, sem o encanto musical original, rodando nos mesmos sulcos do velho e gasto disco, produzindo sons rangentes e desarmoniosos e tantas vezes ainda tocando em 33 rotações e ignorando a existência dos CDs, mais me pergunto se perigoso ou temível, não seria exatamente o estagnado, o já conhecido, o repetitivo e que — por isso — produz inércia. O que não provoca coceiras, dúvidas, impasses, desejos, não causa surpresas, não traz novos ângulos e facetas, não ajuda — exatamente — a crescer. Por uma ou todas estas razões... Por que preferir a pasmaceira sonolenta e bocejante ao frêmito do ainda não testado, não experimentado, não vivido???

Quanto mais vejo a canseira, o desinteresse, a monotonia surgindo nos rostos dos ensinantes, mais me lembro dum belo parágrafo de Robertson Davies(*): "O tédio vinha do fato de estar

(*) — Robertson Davies, *O quinto personagem*. Livr. José Olympio Edit., RJ.

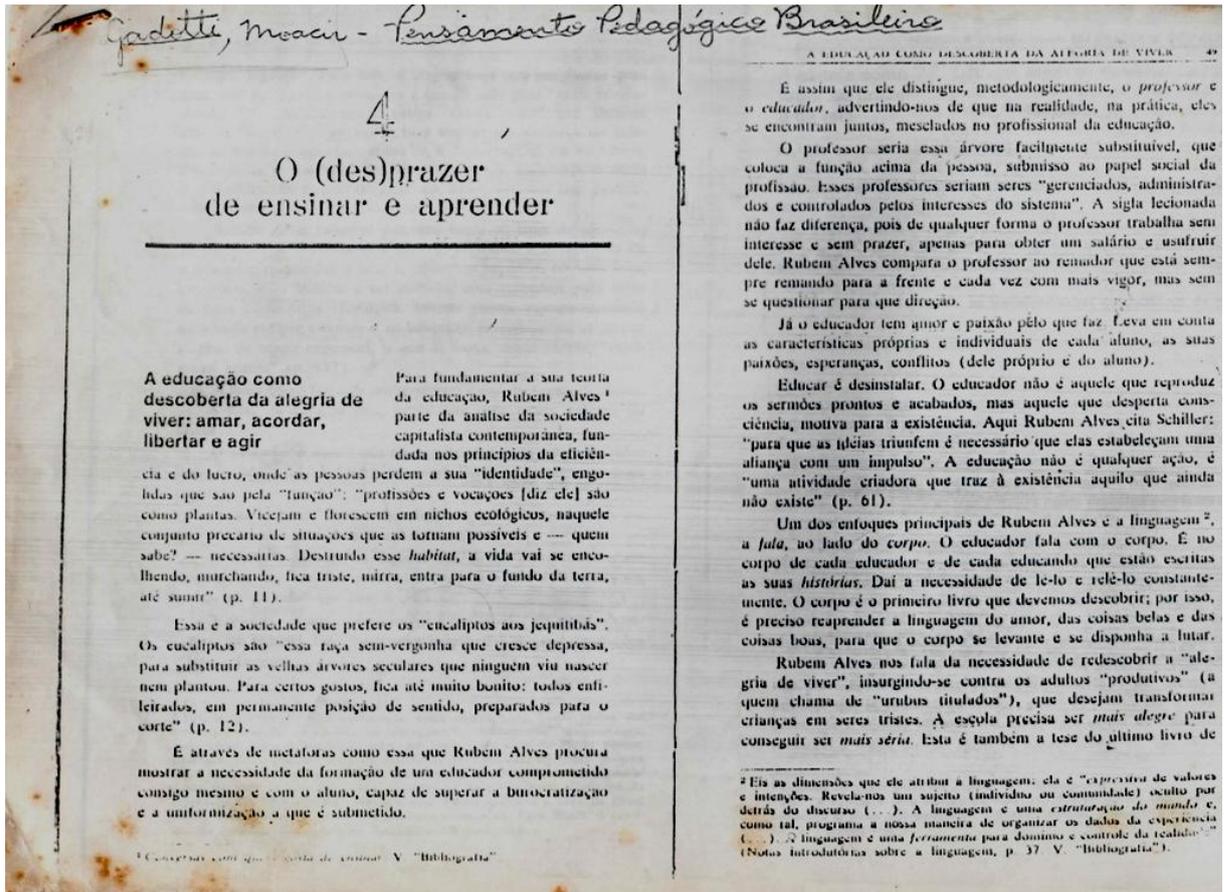
afastado de tudo que é agradável, que gera curiosidade ou amplia o espectro sensorial. Era o tédio de ter de realizar infundáveis tarefas sem graça e adquirir habilidades perfeitamente dispensáveis."

Quanto mais deparo com as repetições, com a preferência ou conviência pelo bis, pelo já sabido e conhecido, já feito e refeito, já incorporado e acomodado, menos compreendo o não se permitir alguma ousadia, um rasgo de audácia, um abrir algumas portas para novas vivências, referências, novas perplexidades... Um tantinho só dum nova e saudável vitalidade. Visceral, fundamental, verdadeira. Como disse agudamente Clarice Lispector: "Ah, não me descompreendas: não estou tirando nada de ti. Estou exigindo de ti." (*)

Quanto mais vejo o desânimo, o medo diante do não dominado nos olhos de nossos ensinantes, mais me lembro dum diálogo entre um lavrador e um comerciante chineses, dito no filme americano de Sidney Franklin (de 1937) — "Terra dos deuses". Lá pelas tantas, os dois personagens se olham, se entreolham e dizem: "Aquilo deve ser uma escada. — E. Vamos experimentar para ver onde vai? — Não. Eu nunca tirei os pés do chão em toda a minha vida."

Pobres camponeses chineses dum faz-muito-tempo... Até foram informados da existência dum objeto chamado escada, que não se presta apenas a ser olhado. Exige ser subido, pra saber aonde se chega através dela e até onde ela vai. A curiosidade existe. Mas é menor do que o temor de tirar os pés do chão. É menor do que a compreensão de que qualquer material usado para construir uma escada — por definição — aguenta e suporta o peso do corpo humano. É menor do que a licença poética de erguer os pés pra poder voar pelo mundo. Como subir — montanhas, colinas, ladeiras, escadas, rampas, dunas, cadeiras — se os degraus, os pontos de apoio, amedrontam?? Como conhecer o que existe lá em cima, mais em cima, do outro lado, se se fica obstinadamente — sempre e apenas — palmilhando o mesmo terreno?? Como chegar em outros chãos, outros lugares, saber novas paisagens, se inteirar de outros cultivos, se deleitar com outras cores e formas da terra — se espairar e se moldar, se se recusa a ir?? Pra longe ou pra perto, pra próximo ou mui distante, pra onde se possa hastear a própria bandeira e dizer: "Neste território, eu pise!" Sinalizando pra si e pros outros, a amplitude do seu mapa. Sem per-

(*) — Clarice Lispector, *A paixão segundo G.H.* Ed. Nova Fronteira, RJ.



RUBEM AZEVEDO ALVES

*contador de estórias para
grandes e pequenos*

Nasceu em Boa Esperança, Minas Gerais, em 1933. Bacharel em Teologia – Seminário Presbiteriano de Campinas, SP. Mestre em Teologia – Union Theological Seminary, NY, USA. Doutor em Filosofia – Princeton Theological Seminary, Princeton, NJ, USA. Psicanalista pela Associação Brasileira de Psicanálise de São Paulo.

Junto à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), entre outras funções, atuou como: Professor Adjunto (1973) e Professor Titular (1976) da Faculdade de Educação; Professor Livre Docente pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (1979); Diretor da Assessoria Especial para Assuntos de Ensino (1983-85); Diretor da Assessoria de Relações Internacionais (1985-1988).

Publicou, entre outros títulos:

O que é religião? Ed. Papyrus, Campinas, 1982; *Filosofia da Ciência*, Ed. Brasiliense, SP, 1982; *Conversas com quem gosta de ensinar*, Ed. Cortez, SP, 1981; *Estórias de quem gosta de ensinar*, Ed. Cortez, SP, 1984; *Gandbi: A política dos gestos poéticos*, Ed. Brasiliense, SP, 1984; além de vários livros infantis, tais como: *Os morangos*; *A selva e o mar*; *O flautista mágico*; *Estórias sobre bichos*; *Estórias para grandes e pequenos*.

A alegria de ensinar

2ª edição

RUBEM ALVES

Ars Poetica

PETAH
técnica & arte

"A filosofia do bufão é a filosofia que, em cada época, denuncia como duvidoso aquilo que parece ser inabalável. Declaramo-nos a favor da filosofia do bufão — aquela atitude de vigilância negativa frente a qualquer absoluto. Declaramo-nos a favor dos valores anti-intelectuais inerentes numa atitude cujos perigos e absurdos conhecemos muito bem. É uma opção por uma visão de mundo que oferece possibilidades para uma reorganização vagarosa e difícil daqueles elementos que, em nossa ação, são os mais difíceis de serem organizados: bondade sem que isto signifique tolerar tudo, coragem sem fanatismo, inteligência sem apatia, e esperança sem cegueira. Todos os outros frutos da filosofia são de importância secundária."

(Kolskowski)

*

"Os verdadeiros sábios não têm outra missão que aquela de nos fazer rir por meio de seus pensamentos e de nos fazer pensar por meio de seus chistes."

Octavio Paz

Você sabe que, no humor, as explicações só servem para atrapalhar. Uma anedota explicada é uma anedota que perdeu a graça. O riso brota do prazer da surpresa. Não vou explicar. Você se lembra da estória do Andersen, "As roupas novas do rei", não? Tudo terminou quando um menino entrou em cena. Ignorava etiquetas, respeitabilidades, convenções. Mas tinha bons olhos. E berrou, pra todo mundo ouvir: "O rei está nu."

Este menino, sem dúvida alguma, tornou-se filósofo quando adulto. Isto, claro, se os professores de filosofia não conseguiram entristecê-lo para sempre...

Sobre Jequitibás e Eucaliptos

- Amar -

Já se disse que as grandes idéias vêm ao mundo mansamente, como pombas. Talvez, então, se ouvirmos com atenção, escutaremos, em meio ao estrépito de impérios e nações, um discreto bater de asas, o suave acordar da vida e da esperança. Alguns dirão que tal esperança jaz numa nação; outros, num homem.

Eu creio, ao contrário, que ela é despertada, revivificada, alimentada por milhões de indivíduos solitários, cujos atos e trabalho, diariamente, negam as fronteiras e as implicações mais cruas da história.

Como resultado, brilha por um breve momento a verdade, sempre ameaçada, de que cada e todo homem, sobre a base de seus próprios sofrimentos e alegrias, constrói para todos.

Albert Camus

Para lhes dizer a verdade, não sei onde meu pai arranhou aquele almanaque, velharia do século passado, e que catalogava os municípios das Minas Gerais, um a um. Tenho de confessar que, igual àquele, ainda não vi outro, tão bem arranjado e consciente das coisas que

A MARCA DO PROFESSOR

A cena agora me parece esgarçada como tecido antigo, mas a memória reluta em arquivá-la. Devo Ter me impressionado demais naquele instante em que, de mãos dadas com meu pai, saí de casa para visitar a família de um conhecido.

Para mim a visita não passava de um passeio vagaroso, caminhando pelas ruas, observando as velhas raízes das árvores que rompiam o cimento das calçadas. Não consigo recordar com exatidão o bairro onde se situava a casa com portão de ferro, modesta e descascada, com janelas de bandeira se abrindo diretamente para a rua.

Chegamos a casa e fomos recebidos pelo dono. Este escancarou a porta e os braços, envolvendo meu pai. Meu pai não era de emoções desabridas; sentia as coisas mais por dentro; mas percebi que ele também estava feliz com o reencontro.

O dono da casa dava a impressão de que éramos os reis magos, que havíamos chegado com ouro, incenso e mirra. Chamou lá da cozinha, ou da sala, a mulher. A mulher apareceu esfregando as mãos, trazendo os filhos. O filho mais velho do dono da casa era rapagão feito, devia já estar noivando firme, pois mais tarde eu iria ouvir falar qualquer coisa de casamento.

O amigo do meu pai teria, portanto, a idade do homem maduro que sua calvície não ocultava, não era nenhuma criança. Creio que este pomenor da careca ajudou a gravar a cena dentro de mim, porque não consigo esquecê-la, e penso que um pouco dela serve para delinear, agora mais do que nunca, quando o passado é uma esteira de saudade.

O amigo do meu pai se demorou no abraço afetuoso. Mas me surpreendeu por completo no momento em que, curvando-se para a frente, puxou com delicadeza a mão do meu pai e a levou aos lábios, beijando-a.

Pedi a bênção a meu pai.

Achei aquilo estranho, pois até então julgava que a única pessoa com direito a pedir a bênção a meu pai era eu, ritual que cumpria rigorosamente. Desculpem-me se pareço demasiadamente fora da época para meus 44 anos, mas tenho a honra de dizer que era abençoado diariamente por meu pai.

Tenho quase certeza de que essa bênção me preservou de assaltos e atropelamentos nestas quatro décadas, embora, forçoso seja confessá-lo, tenha passado por situações outras pouco recomendáveis.

Apesar de criança, senti que havia entre os dois homens uma ligação que ultrapassava o vulgar conhecimento. Eu estava diante de uma amizade de filho para pai. Ou por outra: eu estava vendo revivida, num gesto de gratidão, a estima de antigo aluno por seu velho professor.

Meu pai havia sido professor daquele homem.

Não sei se hoje ainda existem laços de afeto tão fortes entre os professores e seus alunos, ou se todo o relacionamento se encerra no fim do curso, ou no fim de cada aula. Mas se existe uma criatura que eu respeito até a raiz dos cabelos é o professor. E não creio que nenhum país consiga realmente atingir o patamar da civilização e do progresso enquanto o professor não for prestigiado e formado para ser mais do que professor: para ser alguém que, por onde passar, deixará a lembrança e a marca de sua bênção.

Lourenço Diaféria

É preciso tapar os buracos dos ratos

RUBEM ALVES

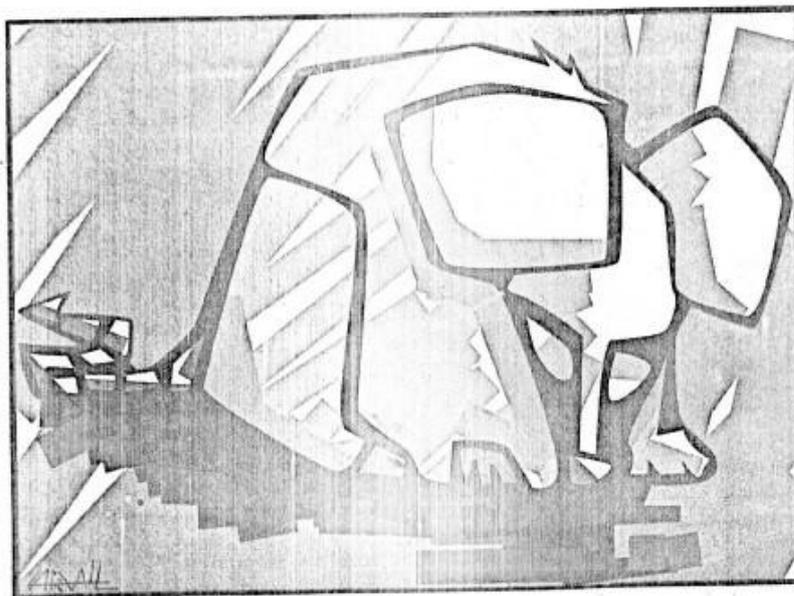
ACHO QUE o nome do filme era "Queijo Suíço". O Gordo e o Magro estavam sem emprego. Precisavam ganhar dinheiro. Ouviram dizer que a Suíça era um país famoso pelos queijos. Pensaram: "Se na Suíça há muitos queijos, é lógico que lá deverá haver muitos ratos. Mas ninguém gosta de ratos. E os fabricantes de queijos devem odiar os ratos. Se não gostam dos ratos, é lógico que a Suíça deve ser um excelente mercado para matadores de ratos". Tomaram então uma decisão: "Vamos matar ratos na Suíça".

Puseram-se a pensar sobre a tecnologia adequada para matar ratos. Consultaram a bibliografia disponível. Leram sobre um famoso matador de ratos imortalizado pela literatura: um flautista! Aconteceu na cidade de Hamelin, que havia sido tomada por milhões de ratos. Eram tantos que gatos e ratoeiras eram inúteis. Pois o dito flautista se pôs a tocar uma flauta e os ratos, amantes da música, foram hipnotizados, saíram de seus buracos e puseram-se a segui-lo por onde ia. Ele, então, entrou no rio tocando a sua flauta. Os ratos, esquecidos de que não sabiam nadar, entraram também. Foram levados pela correnteza e morreram.

Mas o Gordo e o Magro não sabiam tocar flauta. Pensaram então em usar ratoeiras para matar os ratos. Mas os ratos são espertos. Logo eles aprendem sobre as ratoeiras e não mais caem na armadilha mortal. Examinaram depois a possibilidade de usar gatos. Mas os gatos logo se tornam um problema. Multiplicam-se com rapidez idêntica à dos ratos e tornam-se uma peste pior, tal como aconteceu no palácio do rei. Além disso, depois de comer todos os ratos, a fome dos gatos não cessa e eles passam a fome a devorar pássaros, que todos amam por sua beleza e canto. Na ausência de ratos, sabiás, pintassilgos, canários, rolinhas e pombas passam a ser a comida diária dos gatos.

Descartadas flautas, ratoeiras e gatos, o Gordo e o Magro pensaram: é tolice tentar acabar com os ratos depois que eles entram no quarto dos queijos. O certo é impedir que eles entrem no quarto dos queijos. Mas eles só entram no quarto dos queijos se houver buracos. Se os buracos forem tampados, eles não poderão entrar. Não entrando, os queijos não serão comidos. Concluíram então que a eliminação científica dos ratos se consegue por meio de uma técnica baseada na dialética entre buracos abertos e buracos tampados.

Munidos dessa nova técnica, bateram à porta da primeira fábrica de queijos e ofereceram os seus serviços. O dono ficou encantado, porque havia muitos ratos a comer os queijos. O Gordo e o Magro se puseram a trabalhar. A primeira



Os ratos na vida pública são evidência de que o povo não sabe pensar; mas o que ensina o povo a pensar? A educação

ferramentas uma pua grossa, com a qual fizeram um buraco redondo no assoalho do depósito dos queijos. O dono da fábrica lhes perguntou: "Para que esse buraco?" Responderam: "Para os ratos passarem!" A seguir tiraram da mesma caixa de ferramentas um tarugo de madeira com o qual tamparam o buraco que haviam feito. "Para que esse tarugo no buraco?" perguntou de novo o dono da fábrica. E eles responderam: "Para os ratos não passarem".

Não me lembro do final do filme. Mas sei que o Gordo e o Magro estavam certos: para acabar com os ratos, é preciso tapar os buracos por onde entram.

Aí eu me perguntei: "Mas quem é que faz os buracos pelos quais os ratos entram no quarto dos queijos?"

A resposta é simples: os ratos entram no quarto dos queijos porque nós, cidadãos, fazemos os buracos. Os ratos estão lá por culpa nossa. Os buracos através dos quais os ratos entram são os nossos votos. Os ratos entram no quarto dos queijos democraticamente.

É fácil fazer um regime com votos e eleições. Votos e eleições dão a impressão de democracia. Mas não bastam para impedir a invasão dos ratos. Votos e eleições são apenas meios — necessários, mas não suficientes — para que a democracia aconteça. A democracia se assemelha a uma obra de arte. Tome a Pietà, por exemplo. Ela não é o resultado de cinzéis e martelos, embora cinzéis

e martelos tenham sido usados por Michelangelo para esculpi-la. Mas, antes que cinzéis e martelos fossem usados, foi necessário que a idéia da Pietà surgisse na cabeça de Michelangelo. Os cinzéis e martelos foram apenas os meios usados pelo artista para realizar a sua idéia. Assim é a democracia: uma obra de arte coletiva. Começa com as idéias do povo. Votos e eleições são meios para que o pensamento do povo se realize.

Aqui encontramos a delicadeza e a fragilidade da democracia: para que ela se realize, é preciso que o povo saiba pensar. Se o povo não souber pensar, votos e eleições não a produzirão. A presença dos ratos na vida pública brasileira é evidência de que o nosso povo não sabe pensar, não sabe identificar os ratos. Não sabendo identificar os ratos, o próprio povo, inocentemente, abre os buracos pelos quais eles entrarão.

Mas o que é que ensina o povo a pensar? É a educação. O fundamento da democracia é a educação do povo.

A presença dos ratos na vida política brasileira, sendo evidência de que o nosso povo não sabe pensar, é evidência também de que nossas instituições de educação e ensino não cumpriram a sua missão mais importante, que é a de ensinar o povo a pensar. Ensinar a pensar: isso não se identifica nem com a transmissão de conhecimentos nem com a produção de pesquisas.

É hora de perguntar: o que há de errado com a educação no Brasil? Se a educação não cumprir a sua missão, o povo não aprenderá a pensar e estaremos condenados a conviver com os ratos. Infelizmente não podemos chamar o Gordo e o Magro para tapar os buracos por onde os ratos entram...

O importante é ler o mundo

Mais do que um educador, Paulo Freire foi um pensador. Sua obra mais famosa, *Pedagogia do Oprimido*, dá as linhas da educação popular que desejava. Para ele, não havia educação neutra. O processo educativo seria um ato político, uma ação que resultaria em relação de domínio ou de liberdade entre as pessoas. De um lado, estaria a burguesia e, do outro, os operários. Uma pedagogia que libertasse as pessoas oprimidas deveria passar por um intenso diálogo entre professores e alunos.

Paulo Freire se opunha ao que chamava de educação bancária. "Esse tipo de ensino se caracteriza pela presença de um professor depositante e um aluno depositário da educação", afirma José Eustáquio Romão, diretor do Instituto Paulo Freire, de São Paulo, e professor do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (MG). "Quem é educado assim tende a tornar-se alienado, incapaz de ler o mundo criticamente."

A formação docente era uma preocupação constante do pesquisador pernambucano. "Ele acreditava que o educador deve se comportar como um provocador de situações, um animador cultural num ambiente em que todos aprendem em comunidade", explica Romão. Segundo o velho mestre, ninguém ensina nada para ninguém e as pessoas não aprendem sozinhas.

Essas e outras idéias de Freire estão hoje em grande evidência no meio educacional. São exemplos o conceito de escola cidadã (que prepara a criança para tomar decisões) e a necessidade de cada escola ter um projeto pedagógico que reconheça a cultura local. A gestão que acaba de se encerrar na Secretaria Municipal de Educação de Betim, em Minas Gerais, bebeu nessa fonte. A então secretária, Ana Maria da Silva Santos, afirma que todos têm voz dentro da escola. "Previsimos a democratização da educação, em que a inclusão de todos,

não só dos portadores de deficiência, é fator fundamental."

O projeto pedagógico de cada escola de Betim é definido com a participação dos alunos e da comunidade, que escolhem os diretores pelo voto direto. Conselhos pedagógicos discutem currículo, avaliação, conteúdo, calendário e metodologia. Foi criada também a escola de pais, um espaço de formação em que as famílias têm acesso a informações científicas e filosóficas. "Formados, eles podem participar mais ativamente dos fóruns decisórios", justifica Alfredo Johnson Rodriguez, coordenador da Divisão Pedagógica de Betim.

O município mantém ainda um programa de alfabetização de adultos, baseado no "método Paulo Freire", criado no início da década de 60, que tornou o educador conhecido internacionalmente. Até então, os adultos eram alfabetizados pelos mesmos procedimentos adotados com crianças. A mudança tinha como pressuposto a utilização de "palavras geradoras", termos que faziam parte da vida dos alunos. Eles, a seu ver, não deveriam apenas aprender a formar palavras fora de um contexto, mas compreender seu próprio papel na sociedade. O princípio do método permanece atual, apesar de a técnica de silabação em que estava baseado ser totalmente ultrapassada. De acordo com Romão, Freire tinha plena consciência de que era preciso atualizar suas idéias para avançar. "Ele dizia que antes de ensinar uma pessoa a ler as palavras era preciso ensiná-la a ler o mundo. Essa é a essência de suas idéias."

Freire

Paulo Freire

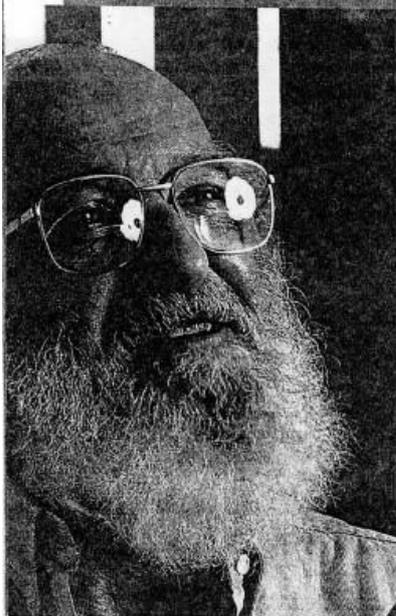
Nascido em 1921, no Recife, formou-se advogado em 1959, mas nunca exerceu a profissão. O ensino era sua paixão. Exilado após o golpe militar de 1964, foi para o Chile, onde escreveu *Pedagogia do Oprimido* (1968), livro que o tornou conhecido mundialmente. Morreu em 1997, em São Paulo, cidade da qual foi secretário de Educação de 1989 a 1991.

O que ficou

É preciso pôr fim à educação bancária, em que o professor deposita em seus alunos os conhecimentos que possui.

Um alerta

A técnica de silabação utilizada por ele em seu método de alfabetização de adultos está ultrapassada, ainda que a ideia de trabalhar com palavras geradoras permaneça bastante atual.



Quer saber mais?

Convite à Leitura de Paulo Freire, Moacir Gadotti, 176 págs., Ed. Scipione, tel. (0__11) 3277-1788, 22,50 reais
 Pedagogia da Esperança - Um Reincontro com a Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire, 245 págs., Ed. Paz e Terra, tel. (0__11) 223-6522, 25 reais
 Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire, 218 págs., Ed. Paz e Terra, 22 reais. Internet: www.paulofreire.org

Uma escola ativa e cooperativa

Jornal escolar, troca de correspondência, cantinhos pedagógicos, trabalho em grupo, aulas-passeio. Práticas atuais, presentes em muitas escolas, elas nada mais são do que idéias defendidas e aplicadas pelo educador Célestin Freinet desde os anos 20 do século passado, na França. "Ele propunha uma mudança da escola, que considerava teórica, desligada da vida", explica Marisa Del Cioppo Elias, professora do Departamento de Tecnologia da Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. "Sua sala de aula era prazerosa e bastante ativa. O trabalho é o grande motor de sua pedagogia."

As práticas de ensino propostas por Freinet são fruto de suas investigações a respeito da maneira de pensar da criança e de como ela constrói o conhecimento. Ele observava muito seus alunos para perceber onde tinha de intervir e como despertar neles a vontade de aprender. O educador compreendia que a aprendizagem se dá pelo teste experimental. "Quando a criança faz um experimento e dá certo, a tendência é que repita aquele procedimento e vá avançando", descreve Marisa. Mas, de acordo com Freinet, ela não avança sozinha. Tanto é assim, que a cooperação está entre os pontos fundamentais de sua pedagogia.

A interação entre o mestre e o estudante também é essencial para a aprendizagem. O professor consegue essa sintonia levando em consideração o conhecimento das crianças, fruto de seu meio. Para Rosa Maria Whitaker Sampaio, coordenadora do Núcleo Freinet Cidade de São Paulo, estar em contato com a realidade em que vivem os alunos é fundamental. "Professores que levam sua turma a aulas-passeio e organizam sua sala em cantinhos, mas que ignoram aspectos sociais e políticos ao redor da escola, não estão de acordo com o que propunha o educador."

Na Escola Freinet de Natal, as idéias do mestre francês são a essência do projeto pedagógico. "A escola traz o que está fora para dentro e procura dar sentido a todo o trabalho realizado aqui por meio dessa relação de aplicabilidade na vida", afirma Claudia Santa Rosa, fundadora e diretora da instituição até o final do ano passado. Para Freinet, aproximando as crianças dos conhecimentos da comunidade elas podem transformá-los e, assim, modificar a sociedade em que vivem. Esse é um trabalho de cidadania, de democratização do ensino. "Sua pedagogia traz embutida uma

preocupação com a formação de um ser social que atua no presente", avalia Claudia.

A Escola Freinet é mantida por uma cooperativa de professores, bem ao gosto do mestre francês, sem ser radical. "Buscamos respaldo em outras teorias, como as de Piaget e Vygotsky", avisa a diretora. "O próprio Freinet dizia que o educador deve ter a sensibilidade de atualizar sua prática e isso, aliás, é o que faz com que ele ainda seja moderno."

Na escola de Natal, as turmas desenvolvem atividades coletivas, em grupo e individuais. "Cada aluno cria seu plano de trabalho, escolhendo entre as possibilidades apresentadas pelo professor", conta. Alguns pesquisam em livros, outros produzem textos, desenharam ou pintaram nos vários cantinhos da sala. "Nesse momento, há uma relação estreita com a teoria das inteligências múltiplas", destaca Claudia. "No final, todos socializam o que foi produzido."

Célestin Freinet

Nascido em 1896 em Gars, um vilarejo ao sul da França, o professor primário não chegou a concluir seus estudos na Escola Normal de Nice. Com o início da 1ª Guerra, alistou-se e participou dos combates. Em 1920, iniciou a carreira docente, construindo os princípios de sua prática. A educação, a seu ver, deveria proporcionar ao aluno a realização de um trabalho real. Faleceu em 1966.

O que ficou

Ninguém avança sozinho em sua aprendizagem. A cooperação é fundamental.

Um alerta

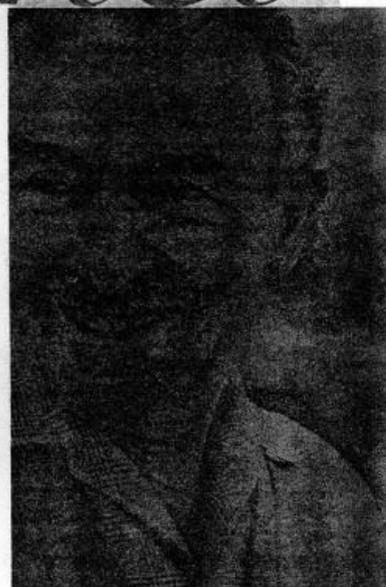
Levar a turma a aulas-passeio não faz do professor um praticante da pedagogia de Freinet. É preciso considerar a realidade em que os alunos estão inseridos.

Freinet

Com base em procedimentos dessa natureza, fica mais fácil pôr em prática a pedagogia do êxito, defendida pelo educador francês. O sucesso da criança é o produto de seu trabalho que, ao final do dia, é apresentado aos colegas. "Isso eleva a auto-estima da turma", finaliza Marisa.

Quer saber mais?

Célestin Freinet: Uma Pedagogia de Atividade e Cooperação, Marisa Del Cioppo Elias, 108 págs., Ed. Vozes, tel. (0_24) 237-5112, 11 reais
 Freinet e a Escola do Futuro, Maria de Fátima Moraes (org.), 200 págs., Ed. Bagaço, tel. (0_81) 3441-0132, 20 reais
 Freinet, Evolução Histórica e Atualidades, Rosa Maria Whitaker Sampaio, 239 págs., Ed. Scipione, tel. (0_11) 3277-1788, 24 reais, Internet: www.freinet.com.br





flávio

gikovate

Dr. Flávio Gikovate é médico psiquiatra, diretor do Instituto de Psicoterapia de São Paulo e autor de vários livros, entre eles *Homem, o Sexo Frágil?* e *A Arte de Viver Bem*

REPROVAÇÃO: UMA LIÇÃO DE VIDA

Desejo insistir no fato de que a psicologia contemporânea tem se valido demais (e de modo pouco criterioso) das vivências traumáticas infantis para explicar tensões presentes na vida adulta. O assunto merece explicações mais gerais, de caráter filosófico. Se continuamos a sentir-nos desamparados quando adultos, isso não acontece por não termos resolvido questões com nossos pais e nosso passado e, sim, por continuarmos de fato desamparados. Quando o desamparo infantil se resolve, surge o metafísico, para o qual não temos remédio totalmente satisfatório.

Em vez de pensar na infância como um período no qual a criança é sempre "vítima", que tal a encarmos como o início de uma corrida de obstáculos que só termina quando morremos? Por exemplo: quando uma criança é reprovada na escola, isso pode ser visto como uma experiência traumática, pois ela vai afastar-se dos colegas, sentir-se perdedora e fracassada etc. É dentro dessa perspectiva que muitos pais e educadores tentam encontrar uma fórmula para que, mesmo sem o aproveitamento mínimo, ela seja promovida, para livrar-se do "trauma" que poderá "marcá-la para o resto da vida".

Não é essa a minha maneira de pensar. Esse tipo de superproteção ativa vários distúrbios de conduta. Primeiro, a criança percebe que não teve rendimento adequado e, mesmo assim, foi aprovada, o que a estimula à idéia de que há outros modos de prosperar que não os que derivam do mérito pessoal. Depois, ela se perceberá como fraca e incapaz até para repetir de ano; a "coitadinha" é tão delicada que não resistirá a essa dor, da qual terá de ser poupada a qualquer custo. Além disso, aprende mais um pouco da

arte da chantagem sentimental, da capacidade de obter benefícios ao se fazer de vítima; e a prometer, para o ano seguinte, rendimento que sabe que não irá cumprir.

A criança de 7, 8 anos de idade conhece as regras do jogo escolar. Sabe que, se não render, será reprovada. Se for negligente, esse será o resultado. Ao ser reprovada, ela provavelmente levará um choque e ficará muito triste, mas isso não é tão "ptraumático" assim. Em várias circunstâncias da vida adulta temos que passar por dores. A reprovação pode, ao contrário, fortalecer-la para, no futuro, tolerar as inevitáveis frustrações. Há sofrimento envolvido, e a criança terá de encontrar seus modos de lidar com esse obstáculo.

Esse talvez seja o ponto crucial da minha reflexão: quem tem que dar solução para o obstáculo é a criança e não o adulto. Ela conhecia as regras do jogo; se as transgrediu, pode e deve ser responsabilizada. Ela é a culpada e não a vítima do que aconteceu; terá de arcar com as conseqüências da sua negligência. O modo como irá lidar com isso dependerá de sua força interior e da maneira como vem sendo criada. A reprovação poderá desenvolver nela uma reação de orgulho ferido, transformando-a numa estudante responsável. Ou provocar a atitude oposta: a de tornar-se mais negligente, aceitando desde cedo o papel de perdedora. É evidente que os adultos devem contribuir para que a resposta seja do primeiro tipo. Porém, a decisão final é mesmo de cada criança.

Além da reprovação, são experiências marcantes também aquelas relacionadas à saúde (doenças prolongadas, fraturas) e à aparência física (obesidade, altura maior ou menor que a média), entre outras. Não há como evitar que nossos filhos passem por obstáculos. Mesmo se a superproteção não tivesse os efeitos maléficos que tem para a formação da personalidade, ela seria inoperante, pois não conseguiríamos jamais evitar todos os transtornos e sofrimentos para eles. Só nos resta ajudá-los a ser fortes, capazes de tolerar as dores e frustrações. Forte não é o que não cai; forte é o que cai e se levanta o mais rápido possível.

Se a criança transgrediu as regras do jogo, ela deve ser responsabilizada e não vista como vítima

Vontade, Interesse e Necessidade (Madalena Freire)

Para aprender e ensinar, é necessário desejar.

Termômetro da Vida é o desejo, a constatação da falta. O desejo nos mantém despertados, acesos na busca do que nos falta. E sempre nos falta...

Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, criamos. O desejo nos impulsiona na nossa curiosidade de encontrar respostas, na nossa vontade de fazer, no nosso interesse de conhecer, na nossa necessidade de aprender.

Vontade, interesse e necessidade são movimentos do ato de desejar. Os três são envolvidos pelo desejo.

A função do educador, enquanto leitor de desejos é dentro do seu ensinar, aprender a ler: vontade, interesse e necessidade, para assim, instrumentalizando-os, possibilitar que seus educandos assumam a condução de seus desejos, seu destino, sua autonomia.

A vontade é um desejo que explode, manifesta-se com força, mas que na primeira dificuldade, esmorece.

A vontade é fugaz, na mesma rapidez que surgiu pode desaparecer.

A vontade é fraca, necessita ser educada. É a mais fácil de ser lida pelo educador.

A função do educador neste movimento é: “segurar” a vontade do educando.

Dar apoio e instrumento para que enfrente as dificuldades no exercício da sua vontade. Exigir o compromisso no exercício que se colocou anteriormente.

O interesse é mais persistente na sua duração. É capaz de perdurar aos primeiros desafios e é buscando com maior clareza por parte do educando.

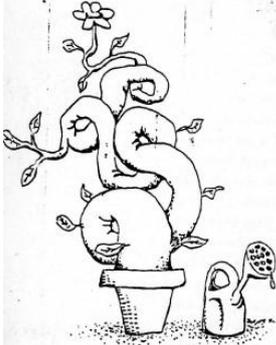
O interesse é verbalizado claramente, e também, fundamentando na sua busca. O interesse também é claro em sua leitura pelo educador. Função do educador é de instrumentalizador dos interesses com proposta de atividades, tarefas delimitadas que informem sobre o conteúdo das mesmas; poderá ir aprofundando seu estudo.

A necessidade, esta sim, é a mais difícil de ser lida...

A necessidade vem encoberta, vem expressa numa pergunta, numa afirmação encobrindo um interesse ou vontade. Quando em outras situações o educando não consegue expressar suas inquietações nem dúvidas, estamos diante de uma necessidade.

Conteúdo encoberto, não explicado (nem interesse, nem vontade) onde o desafio do educador é interpretá-lo, lê-lo.

Ensinar a alegria



7

Muito se tem falado sobre o sofrimento dos professores. Eu, que ando sempre na direção oposta, e acredito que a verdade se encontra no avesso das coisas, quero falar sobre o contrário: a alegria de ser professor, pois o sofrimento de se ser um professor é semelhante ao sofrimento das dores de parto: a mãe o aceita e logo dele se esquece, pela alegria de dar à luz um filho.

Rei, faz poucos dias, o livro de Hermann Hesse, *O Jogo das Contas de Vidro*. Bem ao final, à guisa de conclusão e resumo da estória, está este poeminho de Rückert:

*"Nossos dias são preciosos
mas com alegria os vemos passando
se no seu lugar encontramos
uma coisa mais preciosa crescendo:
uma planta rara e exótica,
deleite de um coração jardineiro,
uma criança que estamos ensinando,
um livrinho que estamos escrevendo."*

Este poema fala de uma estranha alegria, a alegria que se tem diante da coisa triste que é ver os preciosos dias passando... A alegria está no jardim que se planta, na criança que se ensina, no livrinho que se escreve. Senti que eu

RUBEM ALVES

mesmo poderia ter escrito essas palavras, pois sou jardineiro, sou professor e escrevo livrinhos. Imagino que o poeta jamais pensaria em se aposentar. Pois quem deseja se aposentar daquilo que lhe traz alegria? Da alegria não se aposenta... Algumas páginas antes o herói da estória havia declarado que, ao final de sua longa caminhada pelas coisas mais altas do espírito, dentre as quais se destacava a familiaridade com a sublime beleza da música e da literatura, descobria que ensinar era algo que lhe dava prazer igual, e que o prazer era tanto maior quanto mais jovens e mais livres das deformações da deseducação fossem os estudantes.

Ao ler o texto de Hesse tive a impressão de que ele estava simplesmente repetindo um tema que se encontra em Nietzsche. O que é bem provável. Fui procurar e encontrei o lugar onde o filósofo (escrevo esta palavra com um pedido de perdão aos filósofos acadêmicos, que nunca o considerariam como tal, porque ele é poeta demais, "tolo" demais...) diz que "a felicidade mais alta é a felicidade da razão, que encontra sua expressão suprema na obra do artista. Pois que coisa mais deliciosa haverá que tornar sensível a beleza? Mas esta felicidade suprema," ele acrescenta, "é ultrapassada na felicidade de gerar um filho"

9

A ALEGRIA DE ENSINAR

CAPÍTULO 4

OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

Dado que oferecerá meios, nunca antes disponíveis, para a circulação e armazenamento de informações e para a comunicação, o próximo século submeterá a educação a uma dura obrigação que pode parecer, à primeira vista, quase contraditória. A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. A educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.

Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação — uma bagagem escolar cada vez mais pesada — já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens

fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão, de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Mas, em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o *aprender a conhecer* e, em menor escala, para o *aprender a fazer*. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras. Ora, a Comissão pensa que cada um dos "quatro pilares do conhecimento" deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade.

Desde o início dos seus trabalhos que os membros da Comissão compreenderam que seria indispensável, para enfrentar os desafios do próximo século, assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar a idéia que se tem da sua utilidade. Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.

Aprender a conhecer

Este tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida



ANEXO G – Documentos do arquivo pessoal da professora M referentes à disciplina Didática do CEFAM de Marília - atividade avaliativa da disciplina, desenvolvida por uma das professoras



A situação apresentada nesta historinha acontece nas Escolas? O que você pensa sobre isto? Qual o seu posicionamento diante dessa situação?