



 Profissão
Docente

CEFAM-SP:
uma inspiração
para políticas de
formação docente

Sobre o Movimento Profissão Docente

Somos uma coalizão de organizações do terceiro setor e acreditamos que os professores transformam a educação atuando em seu pleno potencial.

Trabalhamos de maneira suprapartidária e pautados por evidências e experiências bem-sucedidas, apoiando governos de todo o país na construção de políticas docentes que possam garantir que todo estudante tenha professores bem preparados, motivados e com boas condições de trabalho.

Há muitos caminhos para transformar a educação, todos eles passam pelos professores!

Conheça mais sobre a nossa agenda em profissaodocente.org.br.

Elaboração

Movimento Profissão Docente

Coordenador-geral

Haroldo Rocha

Coordenador-executivo

Caetano Siqueira

Líder de desenvolvimento profissional

Maria Cecília Gomes

Líder de formação

Camila Naufel

Coordenadora de estágio supervisionado

Maria Julia Lima

Analista de projetos

Thales Gazzola

Revisão

Laís Hilario

Estúdio Arandú

Diagramação

Estúdio Arandú

O Movimento é promovido por

instituto
península

FUNDAÇÃO
Lemann

Itaú Social

FLUPP
FUNDAÇÃO LUCIA E FELISBON PEREIRA

instituto
natura

INSTITUTO
UNIBANCO

TODOS
PELA
EDUCAÇÃO

Fundação
Telefônica
vivo

Sumário

Apresentação	4
Tecendo o futuro da educação: lições dos CEFAMs para a formação docente	8
Sumário executivo	10
Introdução: A formação inicial de professores no Brasil:	
Uma breve contextualização	12
I. Os CEFAMs no estado de São Paulo	16
CEFAM: características e qualidades	20
II. Histórico de implementação dos CEFAMs	22
Critérios, desafios e potencialidades na instalação dos CEFAMs	22
Linha do tempo da instalação dos CEFAMs, entre 1988 e 2005	26
Critérios, desafios e possibilidades de admissão de funcionários nos CEFAMs . . .	29
Vagas e critérios para seleção e permanência dos estudantes	34
Concessão de bolsa de estudo para alunos	38
III. A formação oferecida nos CEFAMs	40
Funcionamento dos CEFAMs	40
A (re)organização curricular	42
A estrutura curricular	44
A grade curricular dos CEFAMs	53
Acompanhamento dos CEFAMs	56
Projeto político-pedagógico (PPP)	56
Capilaridade na formação de professores	64
IV. O que dizem alguns ex-alunos do CEFAM?	69
Considerações finais e caminhos possíveis	72
Referências	74

Apresentação

Prezados(as) gestores(as) de políticas públicas educacionais,

É com grande satisfação que apresentamos o estudo consolidado sobre os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que correspondem a uma política pública educacional implementada no estado de São Paulo de 1988 a 2005, voltada à preparação e à formação de professores para atuarem nos primeiros anos de escolarização da educação básica.

O principal objetivo deste documento é subsidiar e inspirar gestores da área educacional interessados em contribuir com a melhoria da formação de professores no cenário brasileiro, por meio do desenvolvimento ou do aprimoramento de políticas de formação docente que qualifiquem as experiências dos futuros professores.

Nessa direção, o Movimento Profissão Docente, organização dedicada ao aprimoramento e à valorização dos profissionais da educação, busca promover um posicionamento crítico e reflexivo sobre os desafios enfrentados na formação de professores. Compreendemos que a qualidade da educação está intrinsecamente ligada à preparação dos professores, que desempenham papel fundamental no desenvolvimento dos estudantes e na construção de uma sociedade justa e com equidade.

Consideramos essencial que os professores tenham acesso a uma preparação sólida, que proporcione a retroalimentação entre teoria e prática e a articulação com as escolas. Portanto, este documento não tem o intuito de promover o retorno da formação de nível médio para a carreira docente. Reforçamos a importância da exigência do ensino superior — prevista na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 — na formação dos professores, pois essa medida não só promove uma qualificação profissional mais sólida, como também reconhece a complexidade da profissão e contribui de forma significativa para a valorização da carreira docente.

A partir deste material, almejamos:

- *Resgatar a experiência educacional significativa da Rede de São Paulo por meio de um panorama sobre as práticas e experiências desenvolvidas;*
- *Apresentar as características relevantes do CEFAM com foco na prática docente, visando aprimorar a formação de professores;*
- *Inspirar possíveis caminhos para o desenvolvimento ou o aprimoramento de políticas de formação docente que imprimam maior qualidade às vivências e ao preparo profissional dos futuros professores.*

Existem muitos caminhos para transformar a educação e todos passam pelo professor. Por isso, acreditamos que investir na formação dos professores é fundamental para fortalecer o sistema educacional, de modo a melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes e, assim, contribuir para o desenvolvimento do país.

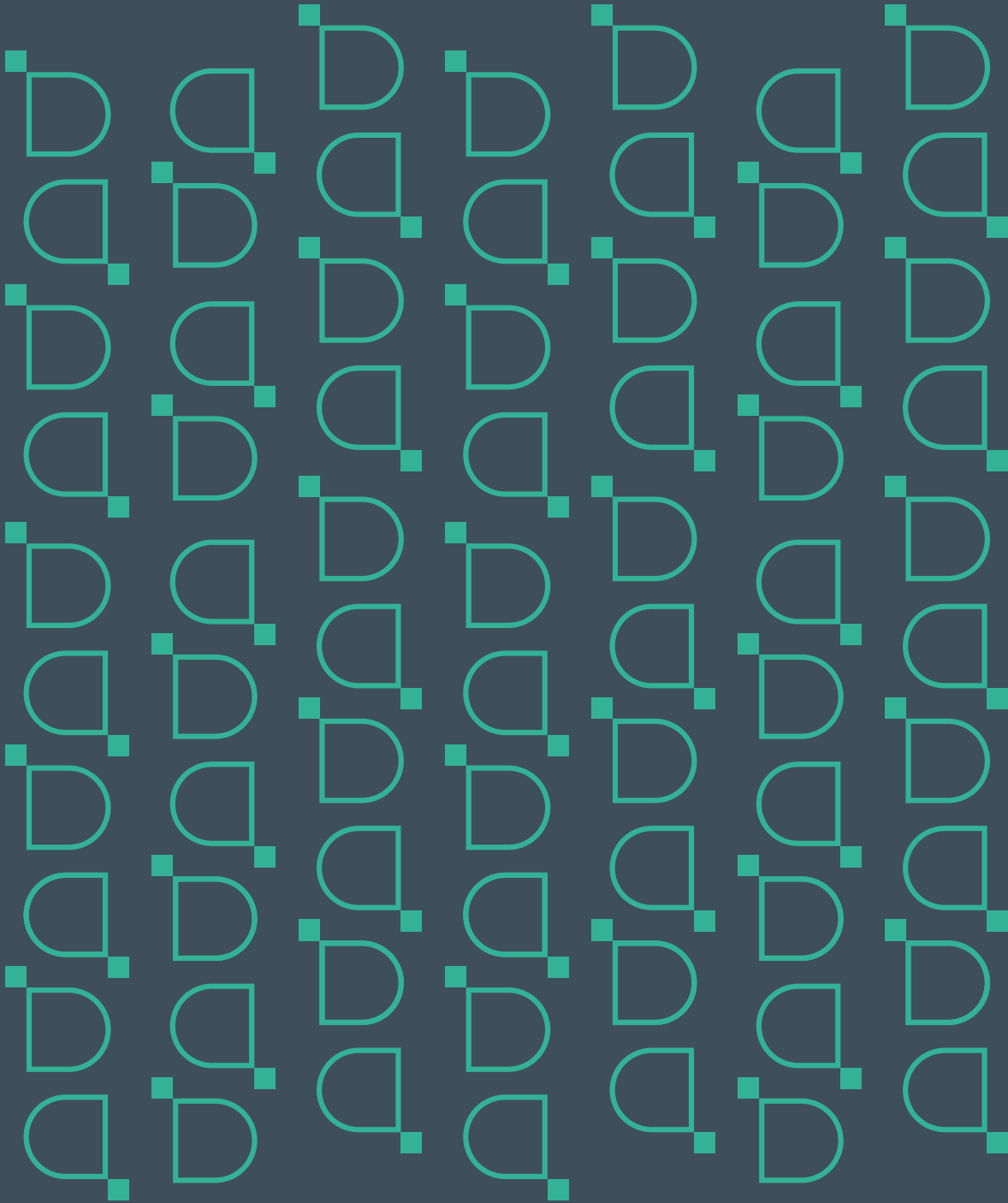
Esperamos que este material possa auxiliar a construção de uma educação de qualidade e com equidade.

Boa leitura!

“

A proposta pedagógica do CEFAM fundamentava-se na relação entre teoria e prática, sendo o ápice dessa proposta consolidado nas atividades de estágio. Estas atividades possibilitaram aos estudantes, à luz das teorias estudadas, conhecerem e refletirem criticamente sobre o contexto em que a criança e a escola se situavam, a dinâmica da vida escolar e da interação professor-aluno, e possíveis adequações da prática docente às diferentes realidades encontradas durante o processo de ensino e aprendizagem”

(Moura, 1991)



Tecendo o futuro da educação: lições dos CEFAMs para a formação docente

Não há dúvidas de que a formação inicial dos professores é fundamental para a profissão. Além dos cursos de licenciatura, nós, professores, nos formamos um pouco em cada escola por onde passamos exercendo a docência. É no coração dessas escolas, enfrentando os desafios diários de desenvolver, ajudar a formar e inspirar as novas gerações, que realmente crescemos em nossa profissão.

No meu caso, essa jornada também foi muito marcante. Quando me perguntam sobre a experiência profissional que mais me impactou em termos profissionais, eu respondo quase sem hesitar: ser professora de matemática no CEFAM Ceciliano José Ennes/Itaim Bibi, na cidade de São Paulo, por quatro anos. Lá, nós — alunos, professores e gestores — fizemos parte de um projeto inovador do governo estadual, destinado a formar professores de educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental em nível médio, em um ambiente escolar de tempo integral, focado no desenvolvimento integral, professores com dedicação exclusiva, enquanto os estudantes recebiam uma bolsa que lhes permitia que estudassem sem a necessidade de trabalhar. Soa familiar, não?

Quando os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério — os CEFAMs — foram criados, a ideia de educação baseada em evidências ainda não era comum, e são escassos os registros que documentam essa experiência e seus resultados. Muitos desses registros, em geral, são obtidos entre os profissionais que se espalharam pelo estado, e até pelo país, contribuindo em diversos contextos educacionais.

Por isso, foi com entusiasmo que apoiei a proposta do Profissão Docente de organizar uma publicação sobre essa experiência, com o objetivo de contribuir para o debate das melhores práticas de formação de professores. A publicação é resultado de um trabalho meticuloso que inclui o estudo dos cenários de formação docente no país que precederam a criação dos CEFAMs pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, uma revisão documental da legislação que regulamentou esses centros, bem como estudos sobre a experiência, complementados por depoimentos de quem a viveu. O texto sistematiza de maneira equilibrada e fundamentada as características que se destacam na proposta e que merecem ser examinadas com mais profundidade.

Esta publicação é muito mais do que um mergulho nas memórias; ela não propõe trazer de volta os CEFAMs, mas, sim, mostrar que o Brasil pode aprender bastante com suas próprias experiências bem-sucedidas e utilizar esses aprendizados para aprimorar a formação docente que ainda está aquém do que deveria ser.

Parabéns ao time do Profissão Docente por mais esta contribuição, em sua busca por qualificar o debate em torno dessa importante e fundamental figura para a melhoria da educação no Brasil: o professor.

Katia Stocco Smole

Sumário executivo

O presente documento, intitulado **CEFAM-SP: uma inspiração para políticas de formação docente**, tem por objetivo relatar essa singular experiência de política pública educacional voltada à formação de professores, além de indicar possíveis caminhos para o desenvolvimento ou o aprimoramento de políticas de formação docente.

O documento começa contextualizando brevemente o histórico da formação inicial de professores no Brasil, considerando as principais políticas instituídas em nível nacional a partir da instituição da Primeira República, em 1889, que vai desde a instituição da Escola Normal, passando pela criação dos primeiros Institutos de Educação, a instituição da habilitação específica para o Magistério (HEM) e sua posterior substituição pelo CEFAM, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, a partir da qual passa a ser exigido o ensino superior para formação de professores no Brasil.

A partir do Capítulo I, “Os CEFAMs no estado de São Paulo”, o enfoque é dado à criação do CEFAM no contexto específico do estado de São Paulo, enquanto alternativa para a HEM, que à época já acumulava inúmeras acusações que envolviam a precariedade e a fragilidade da formação de professores. O documento traz ainda as principais justificativas, objetivos e normativos que embasam a proposta no estado de São Paulo, bem como as características gerais do CEFAM que o configuraram como política singular de formação de professores.

No Capítulo II, “Histórico de implementação dos CEFAMs”, apresenta-se o histórico de implementação dos CEFAMs no estado de São Paulo. São evidenciados neste capítulo: (i) os critérios, os desafios e as potencialidades de instalação dos CEFAMs nas unidades escolares, dado que não possuíam estrutura física própria; (ii) a linha do tempo que considera a implementação e a expansão das unidades durante o tempo de vigência da política, que vai de 1988 a 2005; (iii) a estrutura de seleção do quadro de funcionários dos CEFAMs, caracterizado pelo alto nível de formação e experiência; (iv) a configuração das vagas e dos critérios para seleção e permanência dos estudantes, vinculados ao auxílio financeiro efetivado por meio de concessão de bolsa de estudo correspondente ao valor do salário mínimo vigente à época.

No Capítulo III, “A formação oferecida nos CEFAMs”, são expostas as principais características e condições de funcionamento dos CEFAMs, que lhe conferiam um caráter singular e potente de formação de professores. Destaca-se, nesse capítulo, (i) a proposta curricular dos CEFAMs que permitiam a efetiva integração entre os conhecimentos gerais e específicos necessários à formação integral dos estudantes; (ii) a devida valorização e reconhecimento do estágio supervisionado, que oportunizava aos estudantes a retroalimentação entre teoria e prática; e (iii) o projeto político-pedagógico dos CEFAMs, que tinha como fundamentação teórico-metodológica a perspectiva interdisciplinar, a construção do conhecimento, a relação entre teoria e prática, e a abordagem pedagógica baseada na prática reflexiva.

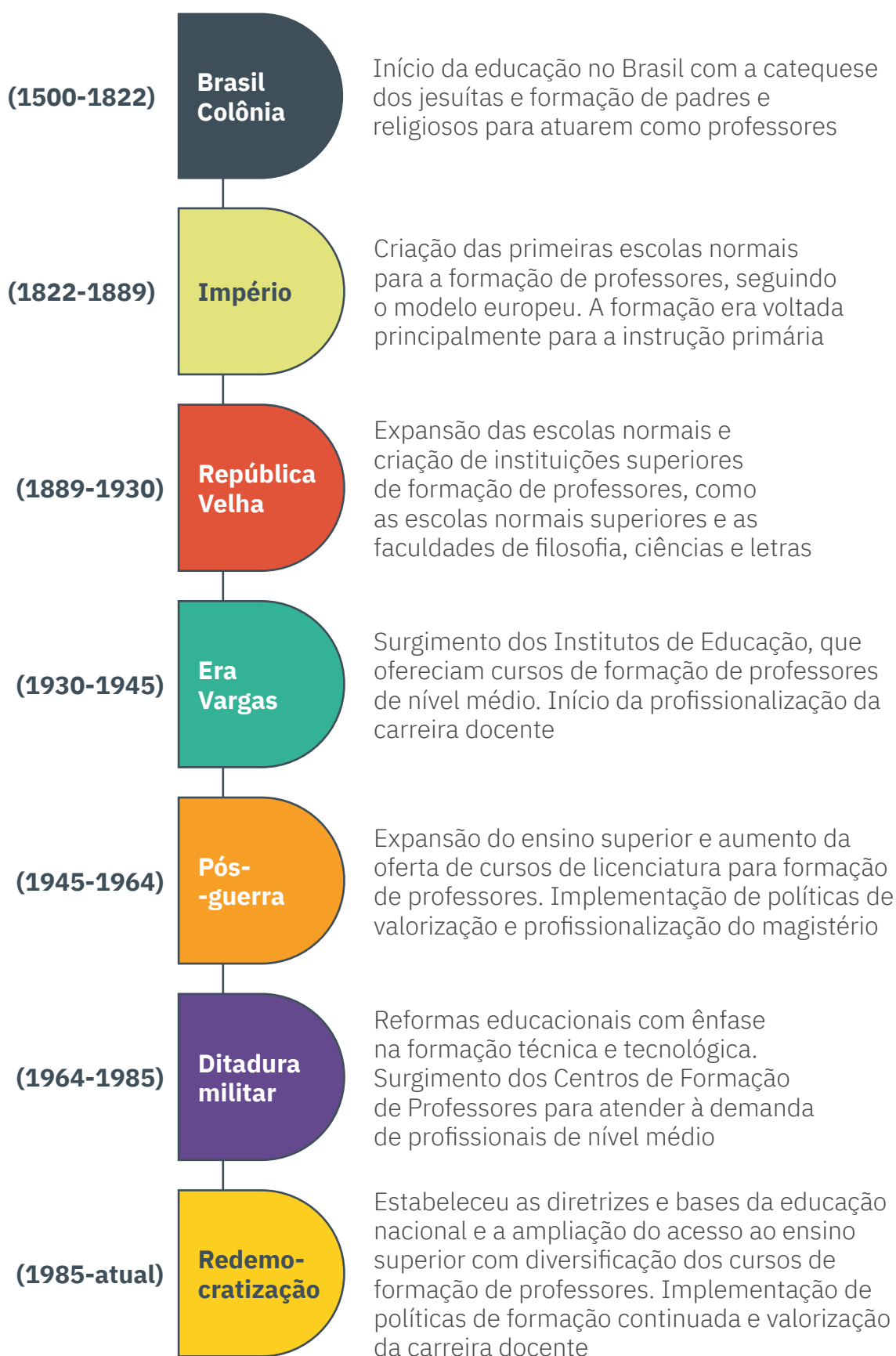
No Capítulo IV, “O que dizem alguns ex-alunos do CEFAM?”, o documento apresenta um conjunto de depoimentos de quem estudou em suas unidades sobre a contribuição do CEFAM para o seu desenvolvimento profissional docente.

Por fim, em “Considerações finais e caminhos possíveis”, o documento apresenta algumas alternativas que, inspiradas nas boas práticas do CEFAM — tido aqui como importante política pública de formação inicial de professores em São Paulo —, têm grande potencial para impactar positivamente a formação inicial de professores.



Introdução: **A formação inicial de professores no Brasil: Uma breve contextualização**

Entre o século XIX e início do XX, a formação de professores no país se dava por meio das escolas normais, instituições criadas com a finalidade de preparar os educadores para atuarem nas escolas primárias, conforme eram denominadas à época. O currículo das escolas normais era voltado, sobretudo, para a transmissão dos conhecimentos pedagógicos e práticos, com ênfase na formação de professoras para o ensino elementar (primário).



Na década de 1930, surgem os institutos de educação sob inspiração do ideário da escola nova, que mais tarde são elevados ao nível superior e incorporados às universidades. Os institutos de educação se caracterizavam como espaços reservados não apenas ao ensino, mas também à pesquisa, e se tornaram a base para a criação e a organização dos primeiros cursos de licenciatura no país. Um aspecto a ser destacado no período é o Decreto número 19.851, de 1931 (Estatutos das Universidades Brasileiras), que prevê a criação de uma faculdade de educação, ciências e letras dentro das universidades, que eleva a formação de professores secundários para o nível superior.

A expansão dos cursos de licenciaturas a partir da década de 1940 não impediu a permanência da escola normal para formação de professores do ensino primário, que mais tarde foi substituída pela habilitação específica para o magistério por meio da promulgação da Lei no 5.692 em 1971, que reformula os ensinos primário e médio.

Na década de 1980, diante de um cenário de denúncias da precariedade da HEM, surgem os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), uma proposta com explícita preocupação com a qualidade do professor a ser formado.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), passa a ser exigido o nível superior para a atuação como professor na educação básica, gerando um grande impacto no processo de formação de professores no Brasil.

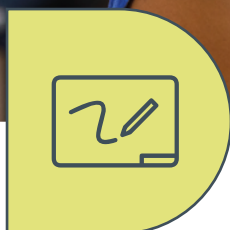
Desde a promulgação da LDB, o Brasil tem adotado uma série de resoluções no âmbito do Conselho Nacional de Educação, sancionadas pelo Ministério da Educação, para orientar a formação dos profissionais do magistério. Essas resoluções incluem:

- *A Resolução CNE/CP no 1, de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, através de cursos de licenciatura de graduação plena;*

- *A Resolução no 1, de 15 de maio de 2006, que trata especificamente dos cursos de pedagogia, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia;*
- *A Resolução CNE/CP no 02/2015, de 1º de julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, abrangendo cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura. Essa resolução revogou a anterior, de 2002;*
- *E a Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).*

Nos dias de hoje, considerando o cenário da educação no Brasil, cabe refletir sobre novas possibilidades que vão desde a ampliação da atratividade dos jovens pela carreira docente, até a potencialização da formação docente.

Nessa direção, é necessária a construção de políticas públicas que priorizem a elaboração de projetos pedagógicos integrados entre as redes de educação básica e as instituições de ensino superior para viabilizar uma formação contextualizada, que proporcione vivências e experiências concretas, no intuito de aprimorar a formação docente.



I. Os CEFAMs no estado de São Paulo

Os CEFAMs, cuja sigla corresponde a Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, foram criados a partir de uma política pública educacional do estado de São Paulo, voltada à rede estadual de ensino.

Essa iniciativa propunha uma nova forma de atuar sobre os cursos de segundo grau (atual ensino médio) com habilitação específica para o magistério (HEM), que, à época, estavam descaracterizados de suas reais funções, de acordo com as justificativas apresentadas no projeto encaminhado ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo, que foi aprovado por unanimidade em 4 de maio de 1988.

Essa política educacional surgiu como um modo de reverter a situação da formação de professores na rede estadual causada pela ineficiência da formação na HEM.

Desse modo, os CEFAMs eram centros de formação inicial de professores para atuação na pré-escola (atual educação infantil) e nas primeiras séries do primeiro grau (equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental), que ofereciam HEM nos cursos de segundo grau.

A criação dos CEFAMs foi determinada pelo Decreto Estadual no 28.089, de 13 de janeiro de 1988, e regulamentada pela Resolução SE no 14, de 28 de janeiro de 1988, a partir das seguintes **justificativas**:

- *a necessidade de se recuperar a especificidade da formação do professor das séries iniciais do ensino de primeiro grau e da pré-escola;*
- *a importância da HEM na formação integral do professor;*
- *a necessidade de se garantir a efetiva realização do estágio ao longo do curso da habilitação para o magistério;*
- *a necessidade de se garantir a melhoria da qualidade do ensino, através do aperfeiçoamento constante do pessoal docente. (São Paulo, 1988a)*

Em consonância com essas e outras justificativas, diversas pesquisas (Moura, 1991; São Paulo, 1992; Petrucci, 1994; Souza, 2014; Silva, 2019) sobre os CEFAMs demonstram posicionamentos favoráveis à sua criação. Para Petrucci (1994, p. 9), havia naquela época “um processo de causação cumulativa, envolvendo numa ponta a má formação dos profissionais da educação e em outra o posterior desempenho insatisfatório dos mesmos junto à clientela dos diversos graus de ensino”. Segundo ela, já havia a tendência de que essa situação deteriorasse ainda mais o sistema escolar brasileiro.

Na esteira de Petrucci (1994), uma pesquisa realizada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) (São Paulo, 1992), órgão da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, afirma que:

A consciência em relação à gravidade da situação da formação de professores fez desencadear, na Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, a partir de 1982, uma série de estudos com vistas a revitalizar a habilitação específica para o magistério. Durante este período vários Encontros de Educadores ocorreram, nos quais se discutiu amplamente a questão. Esse movimento prolongou-se até janeiro de 1988, quando, admitindo que a má formação de profissionais na Habilitação para o Magistério tem para o Estado um duplo custo – “o primeiro, direto, ocasionado pela má aplicação dos recursos que a sociedade lhe destina e o segundo, mais perverso, de-

corrente da necessidade de reciclar e/ou aperfeiçoar o ex-aluno que é contratado pelo Estado”—, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, buscando suplantando esta situação já crônica, cria os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs.

(São Paulo, 1992, p. 10-1)

A regulamentação legal voltada a essa iniciativa explicita as justificativas, necessidades, finalidades e objetivos da criação dos CEFAMs, expressando a urgência e a importância da implantação dessa política pública educacional.

De acordo com a Resolução SE no 14/88, de 28 de janeiro de 1988, os CEFAMs foram criados devido à **necessidade** de:

- **recuperar** a especificidade dos cursos de formação para o magistério e colaborar para suprir as deficiências do atendimento às séries iniciais da escolaridade na rede estadual de ensino;
- **oportunizar** aos alunos trabalhadores e demais concluintes do primeiro grau da rede pública um curso de formação de professores de boa qualidade, em período integral;
- oferecer programas de aperfeiçoamento dos docentes que atuam, na rede pública estadual, de pré-escola à 4ª série do primeiro grau e nos cursos de segundo grau com Habilitação Específica de Magistério;
- **coordenar**, em nível regional, estudos e ações sobre a Habilitação de Magistério;
- atender à política de ação e diretrizes da Secretaria da Educação. (Brasil, 1988)

Considerando tais justificativas e necessidades, o Decreto Estadual no 28.089, de 13 de janeiro de 1988, estabelece a criação dos CEFAM com a **finalidade** de:

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

II. aprimorar a formação dos professores que atuam na habilitação específica de segundo grau para o magistério e nas classes da pré-escola até a 4ª série do primeiro grau (equivalente ao atual 5º ano do ensino fundamental — anos iniciais). (São Paulo, 1988a)

Nessa direção, alguns dos **objetivos** dos CEFAMs eram:

- **formar** profissionais para o magistério dos cursos de iniciação escolar básica de modo eficiente e adequado;
- **funcionar** como elo permanente de reflexão sobre a prática educativa dos diferentes graus, níveis e modalidades de ensino, promovendo a articulação entre esses e a comunidade;
- **realizar** pesquisas, experimentos, demonstrações, estudos e produção de material didático;
- **criar** e manter um fluxo de educação permanente, através da atualização e do aperfeiçoamento constante de seus egressos e dos demais docentes das escolas normais, em suas áreas específicas. (São Paulo, 1992, p. 8-9)

O CEFAM foi “fruto de amplas discussões que vinham acontecendo desde 1982, na busca de um caminho para a revitalização dos Cursos de Habilitação para o Magistério” e “surgiu como um projeto-resposta aos anseios da rede por um curso de formação de professores de melhor qualidade” (São Paulo, 1992, p. 37-8).

Com isso, em 1988, houve a instalação de dezenove Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). Em 1996, havia 54 CEFAMs funcionando em todo o estado, atendendo 18 mil estudantes.

O Projeto CEFAM constituiu uma possibilidade ímpar de formação de professores para atuação exclusiva no magistério, por meio de uma abordagem pedagógica baseada na prática reflexiva, tendo os seguintes pilares curriculares: parte comum, parte diversificada, enriquecimento curricular e estágio supervisionado.

Essa foi a última política de formação de professores em âmbito de nível médio no estado de São Paulo.

CEFAM: características e qualidades

Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), como política pública, apresentam uma série de características de destaque em sua essência. Ao considerarmos os objetivos centrais delineados neste documento, destacamos algumas particularidades que assumem grande relevância na concepção de novas políticas e programas, destinados tanto ao estímulo de jovens para a carreira docente, quanto à melhoria da formação de professores.

1. Formação técnica

Uma formação técnica integrada ao ensino médio que prepara os estudantes tanto para ingressarem no mercado de trabalho quanto para darem continuidade no ensino superior.

2. Dedicção integral e exclusiva

Uma formação na qual tanto alunos quanto professores se dedicam integralmente e exclusivamente. Essa dedicação total cria um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento, em que todos estão comprometidos com o sucesso dos estudantes.

3. Integração teoria e prática

A integração entre teoria e prática é uma característica fundamental da formação, e, por meio dela, os estudantes podem conectar conceitos com experiências práticas do mundo real, o que possibilita a criação de repertórios de atuação e o desenvolvimento de habilidades relevantes para a prática docente.

4. Interdisciplinaridade como prática pedagógica

Promove uma visão mais holística e contextualizada do conhecimento, incentivando os estudantes a explorarem temas sob diferentes perspectivas e a compreenderem como diferentes áreas do conhecimento se relacionam na resolução de problemas do mundo real.

5. Formação da rede para rede

A formação e o estágio integrados na mesma rede de educação, com profissionais e estudantes familiarizados aos seus contextos, proporcionam uma governança facilitada, com maior cooperação entre diferentes instituições escolares, promovendo uma troca de conhecimentos e facilitando o desenvolvimento de soluções eficazes para melhorar a qualidade da educação.

6. Formação e tempo de estágio prolongado

Proporcionam aos estudantes uma formação mais completa e integrada desde o início ao contexto das escolas, permitindo aos estudantes uma experiência significativa na área de atuação, onde podem aplicar os conhecimentos adquiridos na prática e aprimorar suas habilidades.

7. Processo seletivo estruturado e com garantia de remuneração

Define um rigoroso processo seletivo para ingresso dos estudantes, assegurando a seleção dos mais aderentes, e os estudantes são remunerados durante a formação, o que garante sua permanência e dedicação.

A seguir, fornecemos uma descrição detalhada dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). Durante a leitura, convidamos você a relacionar as características destacadas com novas possibilidades para a realidade atual do contexto educacional.



II. Histórico de implementação dos CEFAMs

Critérios, desafios e potencialidades na instalação dos CEFAMs

Os CEFAMs eram instalados em unidades escolares regulares e o diretor de cada unidade escolar escolhida se tornava o diretor do CEFAM, sendo responsável pelas providências necessárias ao seu funcionamento, devendo adotar as medidas cabíveis para esse fim. A Divisão Regional de Ensino (DRE) (atual Diretoria Regional de Ensino) era encarregada de adotar as medidas necessárias para suprir o CEFAM com o pessoal administrativo necessário a seu funcionamento.

Os Centros podiam funcionar em escolas já existentes ou em um prédio especial, independentemente de qualquer unidade escolar, prevendo-se que o prédio dispusesse de cerca de quinze salas de aula, contando também, quando possível, com espaço para acomodar biblioteca e sala de reunião e/ou formação da equipe.

Nas circunstâncias em que o CEFAM fosse instalado em um prédio que não pertencesse ao governo do estado de São Paulo, a direção do Centro era vinculada a uma unidade escolar da rede pública estadual de ensino e acompanhada por um profissional da coordenação pedagógica que atuava no Centro. Neste caso, era exigida desse profissional a habilitação em administração escolar.

À época, havia uma orientação da Secretaria da Educação de que os CEFAMs funcionassem em prédios próprios, mas nem sempre isso era possível, devido aos critérios estabelecidos para o seu funcionamento.

Critérios para a definição das escolas para instalação dos CEFAMs

A definição das escolas ocorria por meio dos seguintes critérios:

- a. Facilidade de acesso** *(escolas situadas em corredores de trânsito, avenidas centrais próximas a estações de metrô ou estações rodoviárias — ainda que se considerasse a possibilidade de conceder aos estudantes o vale-transporte).*
- b. Localização** — *escolas situadas em regiões onde existisse precariedade de atendimento aos estudantes das séries iniciais do primeiro grau por falta de professores; remoções frequentes e/ou formação deficitária desses profissionais.*
- c. Disponibilidade** — *escolas com ociosidade no período diurno.*
- d. Contexto escolar** — *as chamadas “escolas tradicionais” deveriam ser evitadas, pelo fato de “já desempenharem a contento seu papel de formação de educadores”.*

Desafios e potencialidades na instalação dos CEFAMs

“O CEFAM foi criado sem contar com uma estrutura física própria. Assim, foi preciso buscar, em cada região, espaços ociosos onde os Centros pudessem ser implantados — o que levou a que a maioria dos CEFAMs funcionasse em escolas já estruturadas e organizadas” (São Paulo, 1992, p. 32).

Essa situação, por um lado, desencadeou muitos desafios para as equipes docentes e discentes dos CEFAMs. Porém, por outro, também constituiu diversas possibilidades de avanços e trabalho colaborativo, inclusive envolvendo as famílias dos estudantes.

Segundo pesquisas (Moura, 1991; São Paulo, 1992; Petrucci, 1994; Souza, 2014; Silva, 2019) realizadas sobre os CEFAMs, os principais desafios ocasionados pela instalação desses Centros em espaços ociosos de escolas já estruturadas e organizadas foram:

- *Dificuldades de relacionamento entre profissionais e estudantes dos CEFAMs e das escolas já instaladas.*

[...] o grupo do CEFAM era considerado uma elite privilegiada, por contar com um coordenador pedagógico, com horas de trabalho pedagógico para os professores e bolsa de estudos para os alunos, e sua forte presença na escola ameaçava as posições conquistadas ao longo da carreira, pelos antigos professores, que temiam ver, no crescimento do CEFAM, a perda de sua unidade de lotação. [...] Os CEFAMs instalaram-se em escolas que, em sua maioria, adotavam uma linha de conduta tradicional, principalmente no que se refere à disciplina, enquanto o CEFAM assumia, nesse mesmo espaço, uma postura mais aberta, mais democrática na sua relação com os alunos.

(São Paulo, 1992, p. 32)

- *Inadequação e precariedade do espaço físico ocupado por alguns CEFAMs, por exemplo, sem conforto térmico e/ou privacidade acústica; falta de funcionários; inviabilidade de salas-ambiente, biblioteca, entre outros aspectos. Esse problema assume maiores proporções por tratar-se de um curso de tempo integral, em que os estudantes permanecem a maior parte do dia na escola.*

Em meio a esses e outros desafios, essas mesmas pesquisas (Moura, 1991; São Paulo, 1992; Petrucci, 1994; Souza, 2014; Silva, 2019) também apresentam potencialidades encontradas no âmbito dos CEFAMs diante dessas circunstâncias, tais como:

- *Empenho em buscar formas de integração entre o CEFAM e a escola já estabelecida no prédio, por exemplo, ao conciliar as horas de trabalho pedagógico das equipes docentes de ambas as instituições, para que participassem juntas e se alinhassem em momentos de formação continuada; ao viabilizar que os estudantes do CEFAM realizassem o estágio na escola que os recebeu, entre outras possibilidades.*
- *Manifestações da comunidade escolar dos CEFAMs e iniciativas governamentais para a construção de novos prédios, junto ou não a prédios já existentes, para a instalação e funcionamento dos Centros.*
- *Trabalho coletivo, colaborativo e integrado/articulado na busca pela implantação do CEFAM e por melhorias no espaço físico, envolvendo docentes, discentes e seus familiares.*

[...] era um grupo de gente muito boa, muito interessada, querendo começar o projeto, querendo tocar para frente, e começaram com um problema grande, que era o problema de instalação, e isso ajuda a aglutinar mais ainda, porque o grupo percebe que ele só vai ter força se realmente estiver junto. Então, esse é um fator que contribui muito pra juntar tudo, tanto aluno como professor, pai, todo mundo; isso é um elemento aglutinador.

[...] acredito que isso tenha servido, sim, para juntar o pessoal porque uma das características dessa turma que está saindo [concluindo o quarto e último ano do CEFAM] é a questão mesmo de ter sofrido muito para encontrar um lugar [...] porque, na verdade, essa união vem da relação que os professores têm com eles; a própria relação do professor dentro da sala de aula criou isso com os alunos [...].

**Depoimentos de responsáveis por estudantes do CEFAM
(São Paulo, 1992, p. 86)**

Linha do tempo da instalação dos CEFAMs, entre 1988 e 2005

Desde o Decreto Estadual de 1988 (São Paulo, 1988a), a instalação dos CEFAMs ocorreu de modo gradual e progressivo, conforme a linha do tempo apresentada a seguir:

Dezembro de 1987

Durante o Encontro Estadual promovido pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), foi apresentada a ideia de criação dos CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), “recebida com muito entusiasmo pelos envolvidos com as discussões sobre uma nova política de formação para os professores” (Silva, 2019, p. 66).

A partir de 8 de fevereiro de 1988

Houve a instalação de CEFAMs tanto na região metropolitana da grande São Paulo quanto no interior do estado de São Paulo, totalizando dezenove Centros. Desse modo, instalou-se um CEFAM em cada Divisão Regional de Ensino (DRE), à exceção da Segunda Divisão Regional de Ensino da Capital (DRECAP-2), em que foram instalados dois CEFAMs. A seguir, apresentamos uma lista por região dos CEFAMs instalados em cada DRE. No caso da região metropolitana, mencionamos os bairros, e em relação ao interior, citamos as cidades:

Região metropolitana da Grande São Paulo

- *Tucuruvi – DRECAP-1*
- *Artur Alvim – DRECAP-2*
- *São Miguel Paulista – DRECAP-2*
- *Itaim – DRECAP-3*
- *Guarulhos – DRE-4 Norte*
- *Mogi das Cruzes – DRE-5 Leste*
- *Diadema – DRE-6 Sul*
- *Carapicuíba – DRE-7 Oeste*

Interior do estado de São Paulo

- *Araçatuba*
- *Bauru*
- *Campinas*
- *Guarujá*
- *Marília*
- *Presidente Prudente*
- *Registro*
- *São Carlos*
- *São José do Rio Preto*
- *São José dos Campos*
- *Sorocaba*

À época, para cada unidade do CEFAM foram oferecidas 120 vagas, distribuídas em quatro classes (turmas) de 1ª série (atual 1ª série do ensino médio), com trinta estudantes cada uma, podendo contemplar até 2.280 alunos. A partir daquela ocasião, a instalação de novos CEFAMs ocorreria mediante estudos que seriam feitos pela CENP e pareceres técnicos que seriam expedidos pelos órgãos da Secretaria.

1989

Entraram em funcionamento mais 25 CEFAMs, distribuídos na região metropolitana da Grande São Paulo e no interior do estado de São Paulo, totalizando 44 nesse ano.

Confira a seguir uma lista por região dos CEFAMs instalados em cada DRE. No caso da região metropolitana, por bairro, e em relação ao interior, por cidade:

Região Metropolitana da Grande São Paulo

- *Caieiras – DRE-4 Norte*
- *Itapecerica da Serra – DRE-7 Oeste*
- *Itaquera – DRECAP-2*
- *Jardim Cruzeiro – DRECAP-3*
- *Lapa – DRECAP-3*
- *Osasco – DRE-7 Oeste*
- *Santo André – DRE-6 Sul*
- *São Bernardo – DRE-6 Sul*
- *Suzano – DRE-5 Leste*
- *Vila Gomes – DRECAP-3*
- *Vila Jaguara – DRECAP-1*

Interior do estado de São Paulo

- *Andradina*
- *Avaré*
- *Casa Branca*
- *Franca*
- *Guaratinguetá*
- *Itanhaém*
- *Itapetininga*
- *Itapeva*
- *Jales*
- *Jaú*
- *Pirassununga*
- *Presidente Venceslau*
- *Taquaritinga*
- *Tupã*

1991

Houve a instalação de um CEFAM em Tupi Paulista, no interior do estado de São Paulo. Com isso, neste ano, 45 CEFAMs funcionavam no estado.

1992

No início do ano letivo de 1992, os CEFAMs já totalizavam 47 unidades, devido à instalação de dois novos Centros, sendo um em Santa Fé do Sul e um em Lins, ambos no interior do estado de São Paulo.

1994

Entraram em funcionamento novos CEFAMs no estado de São Paulo e dois desses Centros foram os de Fernandópolis e Votuporanga.

1996

Já havia 54 CEFAMs em funcionamento em todo o estado.

2005

Quando ainda havia 54 Centros em funcionamento em todo o estado, a política educacional dos CEFAMs foi extinta.

De acordo com Silva (2019, p. 78): “A perda das características iniciais do CEFAM mediante legislação foi aos poucos contribuindo para o encerramento da política educacional, o que culminou com a formação das últimas turmas, em 2005, em todo o estado de São Paulo”.

Embora tenha sido descontinuado, o Projeto CEFAM sobreviveu a diferentes governos, deixando um legado importante na formação dos educadores.



Você sabia?

Na EMEFM Professor Derville Allegretti, da rede municipal de São Paulo, o magistério começou a ser ofertado à comunidade em 1982 e perdura até hoje.

Desde o início, a regulamentação legal desse curso é determinada pelo Conselho Municipal de Educação em parceria com os governos municipal, estadual e federal. Com isso, os estudantes desse curso realizam toda a carga horária estipulada e são habilitados a lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental.

As pessoas interessadas no curso fazem a inscrição junto à unidade escolar e, caso o número de inscritos seja superior ao número de vagas, ocorre um sorteio público.

A partir de 2024, haverá alterações no referido curso, devido aos ajustes necessários provenientes do processo de reestruturação curricular desencadeado pelo Novo Ensino Médio.

Critérios, desafios e possibilidades de admissão de funcionários nos CEFAMs

Quadro de funcionários

Com a oficialização do Projeto CEFAM, criou-se em 1988, em cada DRE, um grupo responsável pela implementação dos Centros.

Era responsabilidade desse grupo a seleção dos profissionais que atuavam nos CEFAMs e o acompanhamento do trabalho que era realizado nesses Centros.

Esse grupo era composto de:

- *Um assistente técnico de primeiro grau;*
- *Um assistente técnico de segundo grau;*
- *Um supervisor, que acompanhava o trabalho do diretor da unidade escolar onde estava localizado o CEFAM; e*
- *Um professor representante do corpo docente.*

Em relação ao quadro de funcionários nos Centros, conforme já mencionamos na seção sobre a instalação dos CEFAMs, nas circunstâncias em que o CEFAM funcionasse em um prédio que não pertencesse ao governo do estado de São Paulo, a direção do Centro era vinculada a uma unidade escolar da rede pública estadual de ensino e acompanhada por um profissional da coordenação pedagógica que atuasse no Centro. Nesse caso, era exigida desse profissional a habilitação em administração escolar.

Era de responsabilidade do coordenador pedagógico:

- **coordenar** e integrar as atividades relativas ao desenvolvimento da proposta pedagógica do CEFAM;
- **assegurar** o fluxo de informações entre as várias instâncias do Sistema de Supervisão Escolar; e
- **decidir**, conjuntamente com o diretor da escola, as questões de natureza técnico-administrativa.

O coordenador pedagógico e os docentes que atuavam no CEFAM eram pré-selecionados pela DRE conforme critérios estabelecidos pela equipe de supervisão pedagógica da DRE e da CENP, podendo ser designados os docentes e especialistas de educação do Quadro do Magistério que tivessem as habilitações exigidas para o exercício das atividades que iriam desempenhar.

Confira a seguir um quadro contendo os cargos/funções no CEFAM e suas respectivas exigências:

Cargo/Função	Exigências
Diretor escolar	<ul style="list-style-type: none">• <i>Docente ou especialista de educação do Quadro do Magistério</i>• <i>Licenciado em pedagogia ou com mestrado ou doutorado na área de educação</i>• <i>Habilitação em administração escolar</i>
Coordenador pedagógico	<ul style="list-style-type: none">• <i>Docente ou especialista de educação do Quadro do Magistério</i>• <i>Licenciado em pedagogia ou com mestrado ou doutorado na área de educação</i>• <i>Habilitação em administração escolar, no caso de atuar em um Centro instalado em local diverso de unidade escolar</i>
Docente (do 1º ao 2º ano)	<ul style="list-style-type: none">• <i>Docente do Quadro do Magistério</i>• <i>Licenciado em pedagogia</i>• <i>Pré-selecionado pela DRE, considerando o compromisso com a educação pública e com as necessidades de aprendizagem das séries (anos) iniciais</i>• <i>Domínio dos conteúdos específicos da habilitação exigida</i>• <i>Flexibilidade específica com as demais disciplinas (componentes curriculares) do currículo</i>• <i>Experiência docente comprovada</i>
Especialista de educação (a partir do 3º ano)	<ul style="list-style-type: none">• <i>Especialista de educação do Quadro do Magistério</i>• <i>Com mestrado ou doutorado na área de educação</i>• <i>Pré-selecionado pela DRE, considerando o compromisso com a educação pública e com as necessidades de aprendizagem das séries iniciais</i>• <i>Domínio dos conteúdos específicos da habilitação exigida</i>• <i>Flexibilidade específica com as demais disciplinas do currículo</i>• <i>Experiência docente comprovada</i>

Vale dizer que, hoje, inclusive devido a várias políticas públicas voltadas à formação continuada dos educadores aliada ao seu plano de carreira, possivelmente haja profissionais com mais titulações acadêmicas do que na ocasião da criação dos CEFAMs.

Admissão de funcionários

Os profissionais interessados em trabalhar no CEFAM se candidatavam por meio de inscrição e não necessariamente deveriam ser efetivos da rede de ensino estadual paulista.

No processo de seleção desses profissionais, eram seguidos critérios gerais, estabelecidos pelo órgão central, e específicos, definidos por cada DRE.

Em relação aos critérios gerais, o CEFAM podia contar com pessoal docente contratado conforme o número de horas-aula a serem ministradas, nos termos do inciso I do artigo 1º da Lei no 500, de 13 de novembro de 1974, que institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas.

Aos titulares de cargo docente podiam ser atribuídas aulas a título de carga suplementar. O docente designado para trabalhar no CEFAM fazia jus à carga suplementar correspondente à diferença entre quarenta e o número de horas fixado para a jornada de trabalho em que estivesse incluído.

O professor que acumulasse dois cargos docentes ficava afastado para atuar no CEFAM, sem prejuízo de vencimentos e demais vantagens de ambos os cargos.

O regime de trabalho dos professores era proposto de acordo com a exigência da carga horária de cada componente curricular, contando-se horas-aula, horas-atividade e horas para o trabalho pedagógico proposto no Centro. As horas para trabalho pedagógico eram utilizadas em reforço, acompanhamento dos estudantes e aprofundamento de seus estudos, bem como em programas de formação dirigidos aos docentes, como as reuniões pedagógicas coletivas, por série ou área.

No que concerne aos critérios específicos para seleção de profissionais, de acordo com Moura (1991, p. 78), eram levadas em conta “características pessoais, de formação e de experiência anterior”, além da exigência de “ter compromissos com a escola pública e com as necessidades de conhecimento das séries iniciais da escolaridade”.

De acordo com Silva (2019, p. 70), no CEFAM da cidade de Jales, por exemplo, o professor precisava apresentar “um memorial de formação e passava por uma entrevista frente ao grupo de implantação”. Além disso, “os candidatos à seleção docente tinham que apresentar um projeto específico para a sua disciplina com objetivos claros em relação à abordagem metodológica, a recursos didáticos e critérios de avaliação”.

Desse modo, “ao assumirem as aulas, todos já possuíam um plano de curso para ser utilizado como ponto de partida” (São Paulo, 1992, p. 41).

E, “dos candidatos que se apresentavam, alguns eram profissionais altamente qualificados, entre os quais selecionou-se o coordenador pedagógico” (São Paulo, 1992, p. 24).

Desafios e possibilidades sobre a admissão de funcionários nos CEFAMs

A seguir, mencionamos alguns pontos de atenção relacionados à admissão de funcionários nos CEFAMs. Além disso, apresentamos algumas possibilidades voltadas a mitigar esses pontos de atenção:

- *O Projeto CEFAM estabelecia a figura do coordenador pedagógico como central, sendo ele “o grande articulador e mediador da implementação desta proposta na prática”. No entanto, “a falta de um funcionário encarregado das questões administrativas e burocráticas de rotina obrigou o coordenador pedagógico a responsabilizar-se pelos serviços de datilografia, mimeografia, organização de arquivo, documentação escolar dos alunos, controle da vida funcional dos professores e do pagamento das bolsas de estudo e prestação de contas – em geral, tarefas que toma[va]m grande parte do seu tempo, gerando sobrecarga e desvio de função” (São Paulo, 1992, p. 25-26).*

- Já em alguns CEFAMs, por exemplo no de Registro e Artur Alvim, havia um docente que realizava o trabalho administrativo e burocrático, possibilitando que o coordenador se dedicasse mais ao projeto pedagógico. A garantia da presença de um coordenador pedagógico como líder e grande articulador da proposta, “atuando enquanto conscientizador e incentivador da construção desta, possibilitou o fortalecimento e o crescimento do grupo” (São Paulo, 1992, p. 94), o que foi determinante para a implantação dos CEFAMs.
- Por um lado, “era difícil encontrar professores com a qualificação necessária”, e “a contratação de novos professores também é[era] dificultada em razão da falta de estímulo para o cargo, porque fazer parte do CEFAM implica[va] ter mais trabalho, maior comprometimento, com poucas vantagens financeiras ou mesmo de outra natureza” (São Paulo, 1992, p. 28-9).
- Por outro, a seleção criteriosa da equipe docente e, sobretudo, do coordenador pedagógico favoreceu a composição de “um grupo com nível de formação e experiência profissional significativos; um grupo insatisfeito com a escola em que trabalhavam, mas com vontade de participar de um projeto inovador”. Além disso, “o critério de seleção possibilitou a aglutinação de profissionais idealistas [...] comprometidos com o ensino público e ansiosos por uma oportunidade de transformação”, que tinham interesse e se esforçavam para “acompanhar os avanços e as inovações de sua área profissional” (São Paulo, 1992, p. 38, 45, 94).

Vagas e critérios para seleção e permanência dos estudantes

Vagas e matrículas

Conforme já mencionamos na linha do tempo sobre a instalação dos CEFAMs, no primeiro ano de implantação dessa iniciativa, cada CEFAM ofereceu até 120 vagas para a 1ª série (equivalente ao 1º ano do ensino médio) do curso de formação de professores e deu início ao programa de aperfeiçoamento para docentes da habilitação específica de magistério.

Geralmente, no primeiro ano de funcionamento de cada CEFAM, havia a instalação de quatro classes, cada uma com trinta estudantes. No entanto, isso podia variar conforme a infraestrutura do local. Por exemplo, em Franca, cidade do interior de São Paulo, desde sua instalação, o CEFAM oferecia, a cada ano, noventa vagas de 1ª série, divididas em três classes.

Os CEFAMs atendiam estudantes concluintes do primeiro grau, sendo 50% de suas vagas destinadas a alunos que tivessem cursado o primeiro grau no período noturno em escolas públicas. As demais vagas eram destinadas a estudantes concluintes do primeiro grau em rede pública. Havendo vagas remanescentes, eram aceitos alunos que tivessem concluído o primeiro grau na rede particular.


Para refletir...

À época, a orientação legal de reserva de 50% das vagas dos CEFAMs para estudantes advindos do período noturno em escolas públicas constituía uma questão polêmica, que precisa ser analisada sob diferentes perspectivas.

Por um lado, eram mencionados argumentos como:

- *os alunos com melhor rendimento escolar, provindos do período diurno da rede pública, acabavam sendo preteridos;*
- *os estudantes chegavam com muitas dificuldades e defasagens que deveriam ser sanadas antes da formação específica;*
- *o processo de seletividade do curso acabaria por expulsar parte desses alunos;*
- *a bolsa de estudos, em alguns casos, seria insuficiente para cobrir gastos e colaborar no orçamento doméstico, fazendo com que alguns desses estudantes abandonassem o curso para trabalhar.*

Por outro lado, considerava-se que com essa reserva de vagas:

- *a trajetória escolar e de vida desses alunos contribuiria para que eles atuassem de modo mais consciente e crítico junto aos estudantes das escolas públicas;*
- *os alunos mais vulneráveis teriam a oportunidade de melhorar seu rendimento escolar;*
- *o Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos CEFAMs favoreceria a constituição cidadã e da profissão docente de todos os estudantes;*
- *haveria não apenas a democratização do acesso a uma escola de qualidade, mas também a uma profissão e carreira.*

Para estudar no CEFAM, era necessário inscrever-se, ser selecionado e efetuar a matrícula, circunstância em que ocorria a assinatura de um termo de compromisso condicionando o recebimento de uma bolsa de estudos à assiduidade e ao bom aproveitamento do estudante. A partir disso, os dados dos alunos eram inseridos no sistema de bolsas.

Salvo em condições excepcionais, os estudantes que ficavam retidos em qualquer uma das séries do curso de formação perdiam o direito à renovação da matrícula no CEFAM e eram transferidos para escolas comuns da rede estadual, em curso de segundo grau com habilitação específica de magistério.

Critérios de seleção e permanência dos estudantes

A seleção dos alunos para estudar nos CEFAMs ocorria a partir de uma **triagem inicial**, em que se verificava a procedência dos certificados de conclusão do primeiro grau. No caso dos candidatos advindos do período noturno das escolas públicas, analisava-se a comprovação de que haviam cursado pelo menos as duas últimas séries do primeiro grau (equivalentes aos 8º e 9º anos do ensino fundamental) na condição indicada.

Em seguida, havia uma **entrevista** com os candidatos que, quando possível, era conduzida pelo coordenador do CEFAM e por professores já selecionados. Nessa entrevista eram retomados os aspectos principais do projeto divulgado aos estudantes, bem como algumas características da proposta relativas às exigências do curso e às expectativas de desempenho profissional futuro. Esses elementos orientavam um diálogo em que o candidato podia expressar suas opiniões e expectativas, e o entrevistador podia concluir favoravelmente ou não sobre a seleção do candidato, considerando o perfil desejado e a sua necessidade de auxílio-financeiro.

Além da triagem inicial e da entrevista, havia a possibilidade de aplicar uma prova escrita junto aos candidatos, cuja função era diagnóstica e classificatória, não eliminatória. Era sugerida uma prova de língua portuguesa, correspondente a uma redação a partir de um pequeno texto motivador. A avaliação da prova escrita considerava a compreensão do texto e a articulação de ideias expressas pelo candidato. Erros relacionados a conteúdos gramaticais deveriam ser registrados como uma primeira avaliação diagnóstica, apenas para identificar aspectos que precisariam ser retomados no curso.

Nas ocasiões em que havia um número de candidatos aprovados superior ao número de vagas, para a efetivação da matrícula, era reiterado o que se esperava dos alunos na nova proposta pedagógica, para que se realizasse o mais justo e democrático processo de seleção.

A seguir, apresentamos alguns critérios em relação ao que era esperado dos estudantes dos CEFAMs:

- *Interesse em exercer o magistério nas primeiras séries da escolaridade na rede pública;*
- *Disponibilidade de tempo e entusiasmo pela proposta do CEFAM;*
- *Conhecimento e aceitação das exigências de dedicação e estudo, em período integral, por quatro anos;*
- *Empenho na própria formação profissional e na busca de respostas para os problemas de ensino-aprendizagem identificados nos estágios junto às primeiras séries da escola pública;*
- *Participação na organização das atividades do CEFAM e nos projetos voltados à melhoria da própria aprendizagem nos vários componentes curriculares;*
- *Comprovação da necessidade de auxílio-financeiro para fazer jus à bolsa de estudos;*
- *Assiduidade e bom aproveitamento.*



Para inspirar...

“Em Registro, a equipe encarregada da seleção de alunos para o CEFAM foi muito criteriosa na distribuição das vagas pelos municípios vizinhos. Para isso, a equipe técnica da Divisão Especial de Ensino de Registro deslocou-se por 13 municípios, divulgando o curso, entrevistando os candidatos e aplicando provas. No processo de divulgação puderam contar, também, com cobertura dada pela imprensa e pelas rádios locais. [...]

A distância expressiva de alguns municípios fez com que muitos alunos selecionados para o curso passassem a morar em Registro [...].

Aos alunos de alguns municípios, a Prefeitura local ofereceu ajuda de custo para condução e/ou alojamento” (São Paulo, 1992, p. 30- 2).

Ações como essas foram importantes para possibilitar a todos os alunos da região o acesso à oportunidade de estudar no CEFAM e buscar contribuir com sua permanência e sucesso escolar.

Concessão de bolsa de estudo para alunos

À época da criação dos CEFAMs, cerca de 50% dos estudantes da HEM estudavam no período noturno, ou seja, desses alunos que frequentavam o segundo grau, muitos trabalhavam oito horas ou mais por dia, o que gerava um problema para os cursos de formação de professores das séries iniciais que funcionavam no período noturno: compatibilizar o trabalho do estudante, necessário para a sua sobrevivência e condição de permanência no curso, com a necessidade de estágios concretos e reais em escolas públicas, cujas séries iniciais só funcionavam durante o dia, como ocorre atualmente.

A solução encontrada foi: desde o primeiro ano de estudo, os alunos matriculados nos CEFAMs recebiam auxílio financeiro para que sua formação profissional se tornasse viável. Assim, os CEFAMs funcionavam em tempo integral durante as quatro séries do curso, estando previsto que, a partir da 2ª série, os estudantes cumpririam trezentas horas anuais de estágio em pré-escolas e/ou escolas públicas de 1ª a 4ª séries do primeiro grau.

Durante os quatro anos do curso, todos os alunos matriculados nos CEFAMs tinham direito a uma bolsa de estudos correspondente ao valor do salário mínimo vigente à época.

A concessão de bolsas de estudos aos alunos – certamente um dos aspectos mais diferenciadores da proposta de operacionalização dos CEFAMs ou, pelo menos, um dos pontos de maior apelo e visibilidade política do projeto – foi justificada, no texto do projeto, como condição básica para a viabilização dos estágios e para a permanência do aluno em período integral na escola. [...] A oferta de auxílio financeiro significava [viabilizar os estágios e], portanto, dar prioridade efetiva à formação de professores competentes para as séries iniciais do 1º grau.

(São Paulo , 1992, p. 13)

Critérios para a atribuição de bolsa de estudo (auxílio financeiro)

A bolsa de estudo era concedida a todos os estudantes dos CEFAMs, e, no ato da matrícula, era solicitado que se comprovasse a necessidade desse auxílio financeiro.

Nos casos de desistência ou transferência dos alunos para uma escola comum, o pagamento da bolsa era automaticamente cancelado e, a critério do CEFAM e da Divisão Regional de Ensino, poderia ser exigida dos estudantes desistentes e/ou transferidos a restituição ao Estado do valor da bolsa recebido até a data em que se configurasse o processo de desistência ou o pedido de transferência.

Cabe mencionar que, no projeto para a criação dos CEFAMs, havia a proposta de assegurar um efetivo e contínuo processo de reforço e acompanhamento dos alunos, no intuito de evitar casos de desligamento por insuficiência de aproveitamento.

Você sabia?

A concessão de bolsas atrelada ao estágio supervisionado, desde os primeiros anos da formação docente, continua sendo uma alternativa muito potente, visto que pode proporcionar uma imersão prolongada dos futuros professores nas escolas.

Além disso, com a devida retenção de talentos e alocação estratégica dos mesmos após formados, o programa de bolsas pode ser uma ferramenta para suprir as necessidades das redes no que concerne à escassez de professores de componentes curriculares específicos em determinadas regiões.

Atrelar o pagamento das bolsas ao desempenho dos estudantes também é uma estratégia que ainda incentiva a manutenção dos melhores alunos na formação docente e, conseqüentemente, potencializa a qualidade da atuação dos futuros professores.



III. A formação oferecida nos CEFAMs

Funcionamento dos CEFAMs

Os CEFAMs funcionavam em período integral, em quatro anos obrigatórios, e não era permitido que estudantes de outras habilitações se transferissem para essa habilitação nas séries finais do curso, o que vinha ocorrendo em larga escala à época, conforme os dados apresentados em documento anexo ao projeto referente à criação dos CEFAMs, encaminhado ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo em 1988.

Ainda de acordo com esse projeto, a obrigatoriedade dos quatro anos era primordial devido à necessidade de domínio dos conteúdos abordados ao longo do curso para o exercício da função docente.

Além desses aspectos, outras condições de funcionamento dos CEFAMs eram:

- *um estágio que integrasse efetivamente teoria e prática e se realizasse ao longo de todo curso;*
- *garantia de funcionamento da escola em período integral e de auxílio financeiro aos estudantes, tornando possível a dedicação completa ao estudo;*
- *carga horária diferenciada aos professores do CEFAM, com o estabelecimento das horas de trabalho pedagógico (HTP individual, HTP por área e HTP geral) e das horas de enriquecimento curricular (HEC);*
- *Recursos didáticos diversificados.*

Ao oferecer o curso em tempo integral, os CEFAMs funcionavam em dois turnos: o primeiro turno com seis horas/aula e o segundo com quatro horas/aula por dia, perfazendo semanalmente quarenta horas/relógio.

Assim, o período da manhã era destinado ao cumprimento do estabelecido para a HEM, conforme a Deliberação CEE no 30/87 e Indicação no 15/88, e o período da tarde, a partir da 2ª série do curso, era reservado, principalmente, para as atividades pedagógicas de enriquecimento curricular e o estágio supervisionado.

Na 1ª série, as atividades do período da tarde eram voltadas para as disciplinas da parte comum, de formação geral, com foco na recuperação pedagógica dos estudantes, justificada pelo baixo nível de aprendizado que demonstravam ao iniciar o curso no CEFAM.

Desse modo, o curso em tempo integral possibilitava a recuperação da defasagem escolar dos estudantes, constatada desde o momento da seleção inicial, e garantia o tempo necessário para uma formação mais sólida, além do fortalecimento da relação professor-aluno, resultante do convívio intenso.

Esse trabalho era possível nos CEFAMs porque, dentre outras condições, os professores que atuavam nesses Centros tinham sua jornada de trabalho diferenciada em comparação com os demais profissionais da educação.

Devido à garantia dessa carga horária diferenciada aos professores do CEFAM, o trabalho coletivo promovido nas reuniões (horas de trabalho pedagógico), ao qual os docentes não estavam habituados, passou a ser um exercício rotineiro nesses Centros.

A existência de um momento de encontro semanal da equipe docente para trabalhar coletivamente possibilitou um trabalho solidário, a discussão de questões teóricas e a revisão sistemática da prática pedagógica.

Nesses encontros semanais, a busca de caminhos, subsidiada por discussões e leituras coletivas indicadas pelo coordenador pedagógico e/ou por outros profissionais da equipe, fazia o grupo crescer e se desenvolver. Discutiam-se o significado de uma escola democrática, da relação professor-aluno, da democratização do conhecimento, e os fatores que garantiam a permanência do estudante na escola.

A (re)organização curricular

Para a implantação dos CEFAMs, houve uma reorganização curricular com base em determinadas regulamentações legais vigentes à época (a Deliberação CEE 30/87, a Resolução SE 15/88 e a Instrução anexa à referida Resolução).

De acordo com Silva (2019, p. 71), “a organização da proposta curricular do CEFAM baseou-se numa metodologia que privilegiava a relação dialógica, a participação efetiva do aluno e a interdisciplinaridade”.

Nessa direção, tendo como principal critério a integração entre os componentes curriculares do curso, na organização curricular dos CEFAMs foram estabelecidos como pilares:

- **O equilíbrio entre a parte comum (formação geral) e a parte diversificada (formação especial) do currículo**

Houve a redistribuição da carga horária total do curso, em busca de uma ordenação mais harmônica das disciplinas da parte comum, concebidas como responsáveis pelo desenvolvimento dos princípios e fundamentos básicos nos campos específicos do conhecimento.

- **A especificidade da área de didática**

Foram alocadas no quadro curricular do curso, cargas horárias para componentes que desenvolviam conteúdos e metodologias próprios do currículo, para a formação da criança pré-escolar e da criança das séries iniciais do primeiro grau, destacando-se a alfabetização, em busca de equilibrar a tendência generalizante da disciplina didática.

- **A unificação de diversos componentes curriculares, pertencentes a uma mesma área, especialmente os de fundamentos da educação e os de didática**

Evitou-se a excessiva subdivisão, que levava à fragmentação do conhecimento e à atomização do próprio ato de ensinar, em busca de definir uma unidade para todos os componentes de cada área, destacando o componente mais geral.

Repensou-se, por exemplo, a reintegração, em “psicologia da educação”, de componentes que trabalhavam isoladamente os diferentes aspectos psicológicos relativos ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança que, geralmente, apareciam no quadro curricular sob a nomenclatura de “psicologia do desenvolvimento da criança”, “psicologia do desenvolvimento do pré-escolar”, “problemas de aprendizagens”.

De acordo com o projeto para a criação dos CEFAMs, os critérios de **especificidade** dos componentes e de sua **unidade**, em termos da não fragmentação do conhecimento, eram complementares e funcionavam na articulação do quadro curricular como um todo.

Ainda de acordo com o referido projeto, esses critérios por si só não garantiriam a integração curricular necessária para uma formação mais abrangente e adequada do professor para atuar no ensino de pré-escola à 4ª série do primeiro grau, sendo necessária uma programação dos componentes curriculares conjugada a esses critérios como um dos meios, entre outros, para se atingir o objetivo proposto.

Tratava-se de uma abordagem inovadora de organização do trabalho pedagógico e curricular que, além de despertar curiosidade, mobilizava interesse, engajamento e autonomia de todos os envolvidos.

A estrutura curricular

A estrutura curricular dos CEFAMs buscava garantir a articulação dos conhecimentos gerais e específicos para uma formação integral que fosse adequada ao professor.

Nessa direção, almejava-se uma programação correlacionada e convergente dos componentes da educação geral (parte comum) e da formação especial (parte diversificada) do currículo do curso.

A seguir, apresentamos algumas informações sobre a parte comum e a parte diversificada, estruturantes do currículo dos CEFAMs:

Parte comum (educação geral)

- **Finalidade:** *a formação integral do futuro professor, devendo, a partir do 2º ano, oferecer conteúdos que ele utilizaria diretamente na sua tarefa de educador.*
- *Os conteúdos programáticos dos componentes da parte comum deveriam destacar os aspectos mais relevantes que dariam suporte teórico à futura ação docente, levando em conta os conceitos e as informações fundamentais de cada disciplina do núcleo comum.*
- **Objetivos:**
 - *Promover a recuperação contínua e/ou reforço da aprendizagem dos estudantes;*
 - *Realizar as atividades de orientação de estudos que permitissem aos alunos desenvolverem autonomia e autoavaliação da aprendizagem, vindo a melhorar o seu desempenho nas disciplinas do curso como um todo;*
 - *Favorecer o desenvolvimento de projetos e atividades diversificadas que integrassem componentes curriculares e estivessem diretamente relacionados às finalidades do curso como um todo.*

Parte diversificada (formação especial)

As disciplinas da parte diversificada representavam as **três áreas básicas** responsáveis pela formação especial:

1. Fundamentos da educação

Objetivos de aprendizagem/conteúdos:

- a. Conhecer sobre crianças e seu processo de desenvolvimento em uma visão que traduza a continuidade e a integração próprias da vida, além de considerar o contexto socioeconômico, político e cultural.
- b. Estudar os aspectos biológicos, psicológicos, sociais, históricos e filosóficos da educação.
- c. Conhecer os problemas brasileiros e analisar o papel da educação na mudança das estruturas sociais e dos sistemas educacionais.
- d. Integrar com a parte comum, as disciplinas biologia e programas de saúde, em relação aos aspectos biológicos.

2. Estrutura e funcionamento do ensino de primeiro grau

Objetivos de aprendizagem/conteúdos:

- a. Desenvolver um estudo crítico do ensino de primeiro grau em seus diversos aspectos (legais, técnicos e administrativos).
- b. Dimensionar corretamente a vinculação da instituição escolar ao respectivo sistema de ensino, tendo como base os conceitos aprendidos em fundamentos da educação.

3. Didática

Objetivos de aprendizagem/conteúdos:

- a. Planejar a execução do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, conduzindo a prática de ensino e com ela identificando-se a partir de certo momento.
- b. Compreender estudos relativos às metodologias do ensino próprias dos diferentes campos de conhecimento a serem trabalhados no ensino de pré-escola à 4ª série do primeiro grau.

Nessas disciplinas, o trabalho desenvolvido deveria partir do básico para o aplicado, do geral para o específico, segundo a particularidade de cada uma.

A programação dos conteúdos dos componentes curriculares

Alguns princípios direcionavam o processo de programação dos conteúdos dos componentes que constituíam o currículo dos CEFAMs, a saber:

- *Garantia da identidade do componente, considerando, na seleção, ordenação e gradação dos conteúdos programáticos, a especificidade de cada disciplina, tendo em vista sua função dentro do quadro curricular;*
- *Certificação da integração curricular por meio da correlação e da convergência dos conteúdos programáticos, visando à formação do professor para atuar em classes de pré-escola e de 1ª a 4ª série do primeiro grau.*

Esses princípios eram interdependentes, concorrendo, em simultâneo, para distinguir e relacionar as disciplinas pertencentes às partes comum e diversificada do currículo, em busca de garantir a integração curricular.

Integração curricular entre as partes comum (educação geral) e diversificada (formação especial)

De acordo com o projeto para a criação dos CEFAMs, a contribuição conjunta das disciplinas da parte comum (educação geral) e da parte diversificada (formação especial) formaria o professor para:

- *Aplicar, no campo educacional e no trabalho escolar, os conceitos científicos básicos, das disciplinas tanto da parte comum quanto das relacionadas à parte diversificada;*
- *Perceber, por meio das atividades programadas para o estágio supervisionado, o contexto em que a criança e a escola se situavam, a dinâmica da vida escolar e da interação professor-estudante, adequando sua prática às diferentes realidades que se apresentariam no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.*

Para Silva (2019) e Moura (1991), a articulação e a integração entre os componentes curriculares das partes comum e diversificada contribuíam significativamente para a formação do futuro professor.

Um ex-aluno do CEFAM considera que a proposta curricular da escola “atinge os maiores objetivos de ensino, pois temos um currículo que abrange o que é pedido em prática na sala de aula [...] [em] busca de caminhos que superem o ensino tradicional [...]” (São Paulo , 1992, p. 71- 2).

Enriquecimento curricular

Os professores do CEFAM dispunham de uma carga horária correspondente a horas de enriquecimento curricular.

Em geral, os horários destinados ao enriquecimento curricular eram utilizados para:

- *Orientação de estudo;*
- *Estágio supervisionado;*
- *Recuperação da aprendizagem (ampliação ou aprofundamento de conteúdos);*
- *Preparação de material didático;*
- *Desenvolvimento de projetos;*
- *Palestras;*
- *Cursos de curta duração;*
- *Excursões.*

Além disso, o enriquecimento curricular propiciava a participação de estudantes, inclusive como expositores em seminários, conferências e congressos, e mesmo nas universidades públicas do estado.

Tratava-se de um espaço privilegiado, tanto para professores quanto para alunos, destinado ao aprimoramento de sua formação e à constituição docente, possibilitando um percurso voltado às necessidades e interesses de cada um.

Estágio supervisionado

A proposta do estágio supervisionado no projeto dos CEFAMs surgiu devido à necessidade da realização de estágios que fossem concretos e reais em escolas públicas, articulando teoria e prática, e sendo desenvolvido ao longo do curso, de modo a constituir uma atividade integradora por excelência.

O estágio supervisionado era um ponto crucial no projeto dos CEFAMs e estava assegurado pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE no 30/87), com a previsão no parágrafo único de que:

Os conteúdos dos componentes citados no “caput” devem fornecer ao futuro professor experiência de aprendizagem que desenvolverá na pré-escola e no ensino de 1º grau e terão em seu conjunto a duração mínima de 300 horas.

Artigo 9º — Além das horas mencionadas no Artigo 3º, o currículo incluirá o mínimo de 300 horas de estágio supervisionado, distribuídas em consonância com os planos do estabelecimento.

§ 1º — O estágio supervisionado compreenderá a observação, participação e docência em escolas.

§ 2º — A carga horária do estágio supervisionado a ser realizado na pré-escola deverá ser, no máximo, de 1/3 (um terço) do total do estágio, no todo considerado.

§ 3º — A escola deverá comprovar os meios pelos quais assegurará a realização do estágio supervisionado.

§ 4º — Os órgãos de supervisão do sistema são encarregados de, efetivamente, orientar e acompanhar as atividades de coordenação do estágio supervisionado no âmbito de sua jurisdição. (São Paulo, 1987, p. 3)

Desse modo, o estágio realizado pelos alunos do CEFAM tinha início no 2º ano e se desenvolvia da seguinte forma:

No 2º ano, o estudante fazia um trabalho de **observação** (72 horas) da estrutura e do funcionamento da escola, da atuação pedagógica em sala de aula e da relação professor-aluno. Esperava-se que esse primeiro contato, além de fornecer informações e conhecimentos, sensibilizasse o futuro professor para a realidade, os problemas e a relevância da profissão a que se destinava.

Nos 3º e 4º anos, à observação somavam-se **a participação e a regência** de classes (288 horas, perfazendo um total de 360 horas).

A partir do 2º ano, os estudantes do CEFAM realizavam o estágio durante todo o ano letivo, até o 4º e último ano do curso. Nos 2º e 3º anos, havia dias específicos, no período vespertino, em que os alunos se deslocavam para a escola do estágio. Já no último ano, geralmente o estudante ficava a semana toda no período da tarde na escola do estágio, o que permitia ao futuro professor criar vínculos com a escola, os professores e os alunos. O estágio acontecia desde a educação infantil até a 4ª série (atual 5º ano do ensino fundamental), em situações de convênio com escolas públicas estaduais e municipais.

Além disso, as práticas de estágio supervisionado possibilitavam que os estudantes conhecessem a realidade da escola pública, por meio de um convívio mais efetivo com a sala de aula e de reflexões imbricadas no processo de ensino e aprendizagem, e na organização da estrutura educacional como um todo.

Considerando que a escola é o campo de atuação e até mesmo de constituição da identidade docente, torna-se essencial que a formação de futuros professores os ponha em condições de lidar com a prática do dia a dia da escola, do mundo, da vida e da realidade.

Por isso, a regência supervisionada era valorizada como um momento culminante do trabalho pedagógico, permitindo que alunos e professores avaliassem o percurso realizado durante o curso.

Desse modo, no estágio, além de aprender a produzir relatórios, os alunos do CEFAM tinham a oportunidade de compreender aspectos relacionados à postura e à conduta de um professor em sala de aula, junto aos estudantes, por meio de uma formação amparada por pessoas qualificadas, em um processo contínuo de formação dos futuros professores.

A princípio, no âmbito dos CEFAMs, os estágios eram discutidos na disciplina de didática e prática de ensino. Já nas escolas em que os estágios ocorriam, os alunos do CEFAM eram apoiados pelo professor da sala de aula acompanhada. Os estudantes tinham tempo com a direção das unidades, assim como espaço de diálogo e convivência com educadores, de modo a entender relações e funcionamento da unidade escolar.

No decorrer das aulas de didática e prática de ensino, assim como das metodologias específicas, havia, entre outras atividades, discussões e análises sobre o desenvolvimento das aulas acompanhadas nos estágios, o trabalho do professor, as metodologias aplicadas, a linguagem utilizada, o processo de ensino e aprendizagem, o sistema educacional, a aprendizagem ou não dos estudantes e temas afins.

Com isso, os estudantes do CEFAM estavam cientes do que se esperava de sua atuação, bem como dos problemas inerentes à profissão para a qual se preparavam. Esses e outros elementos faziam com que o estágio fosse valorizado e reconhecido como uma oportunidade privilegiada de preparação para a profissão docente.

Pimenta (1995) explica que, nos CEFAMs, o desenvolvimento do estágio articulava-se a eixos temáticos que eram seguidos por todos os demais componentes e atividades do currículo, conforme a seguinte organização:

- *1ª série: homem e sociedade – resgate da identidade do aluno (nesse ano não havia estágio)*
- *2ª série: homem, sociedade e educação – contextualização da educação das classes populares*
- *3ª série: criança, escola e classe social – representação social da criança e o papel do jogo no desenvolvimento infantil*
- *4ª série: escola, educação e transformação social – análise da interação entre os aspectos teóricos e práticos das propostas pedagógicas e sua atuação no processo de transformação social.*

De acordo com essa orientação geral, eram programadas atividades de estágio com objetivos específicos em cada série em que o estágio ocorria: 2ª, 3ª e 4ª séries.

Desse modo, a proposta do estágio previa práticas de intervenções interdisciplinares e contextualizadas, que articulassem teoria e prática, levando em consideração aspectos sociais, culturais e econômicos, em busca do desenvolvimento integral do estudante.

A proposta de estágio dos CEFAMs é reconhecida por muitos pesquisadores como uma referência a ser disseminada na preparação e na formação de futuros professores, sobretudo devido ao modo como possibilitava a retroalimentação entre teoria e prática.

Vale dizer que, para Silva (2019, p. 75), “a bolsa de estudos e o período integral do CEFAM eram fatores decisivos para a prática dos estágios”.

A seguir, destacamos o excerto de uma pesquisa que discorre sobre o estágio supervisionado nos CEFAMs:

Em relação ao estágio supervisionado no CEFAM, percebemos que os objetivos propostos no projeto foram contemplados, tendo em vista que proporcionou aos alunos a superação da dicotomia existente entre teoria e prática. Os estágios contribuíram para a efetivação de vínculos entre os futuros professores e a comunidade escolar, além de oportunizar a integração com as disciplinas tanto da parte comum quanto da parte diversificada.

(Silva, 2019, p. 79-80)

Quase uma década após a criação dos CEFAMs, visando proporcionar uma experiência mais completa e abrangente aos futuros professores, houve a ampliação da carga horária do estágio na grade curricular desses Centros, regulamentada pela Resolução SE no 181, de 1996, que estabeleceu uma carga horária total de 780 horas de estágio, distribuídas da seguinte maneira: 120 horas no 2º ano, trezentas horas no 3º ano e 360 horas no 4º ano.

Ainda em relação à Resolução SE no 181/96, segundo Arnoni (2001):

Nela, o “Estágio Supervisionado” foi considerado outro campo educacional, que poderia ou não ficar na responsabilidade do professor de Didática. Essa legislação considerou o Estágio como a atividade integradora que deveria ser planejada de forma multidisciplinar e utilizada pelos diferentes conteúdos curriculares do curso, ficando a supervisão a cargo de um professor ligado a um dos conteúdos pedagógicos. Nesse contexto oficial, o Estágio ganhou dimensão interdisciplinar, que exigia um Projeto Político-educacional de Formação que envolvesse o CEFAM e as escolas-campo de estágio.

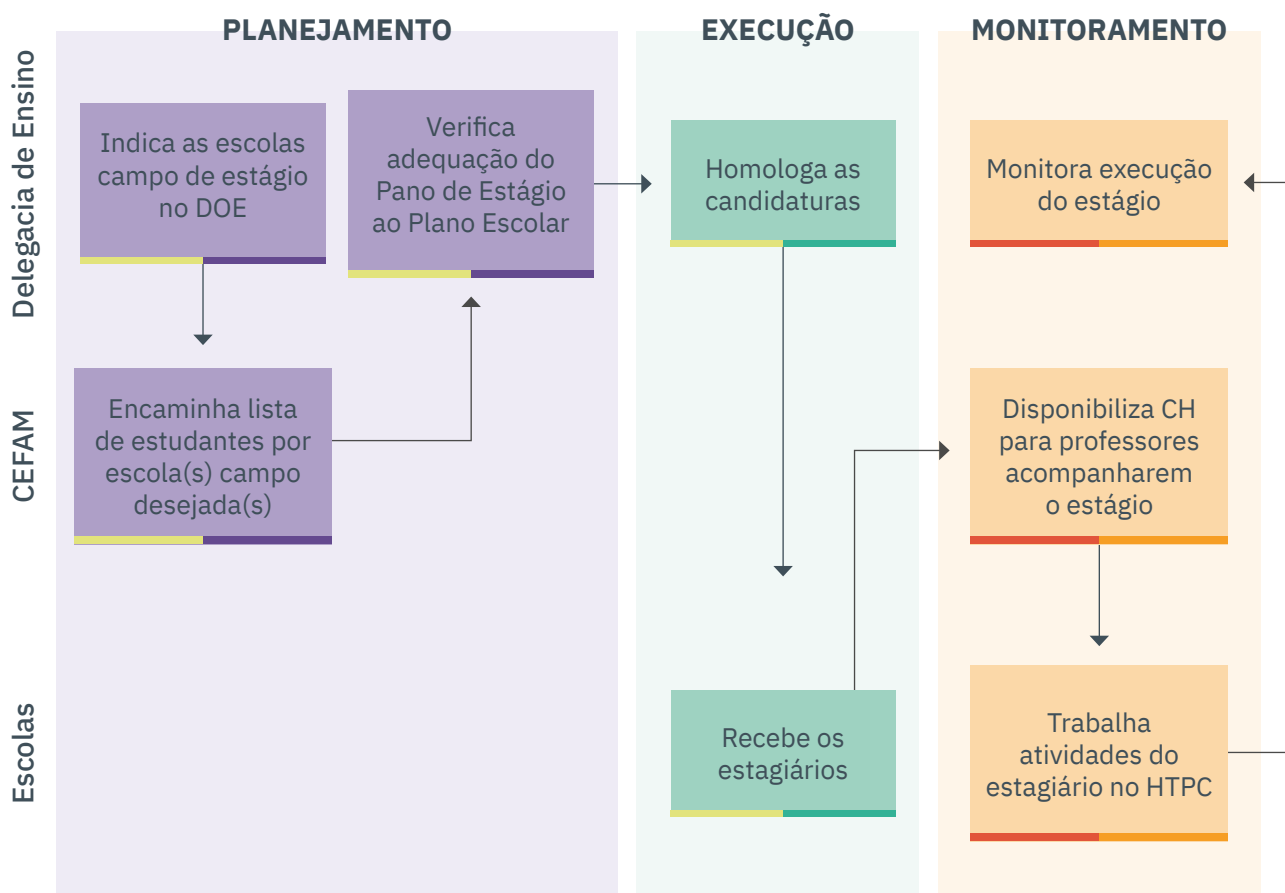
(Arnoni, 2001, p. 89-90)

Nesse contexto, os requisitos de qualidade estabelecidos pela SEDUC-SP para o estágio eram os seguintes:

- *Os dias de estágio na unidade escolar deveriam ser alternados com os dias de atividades de enriquecimento curricular;*
- *A carga horária diária mínima era de quatro h/a, de cinquenta minutos cada, ao longo de trinta semanas;*
- *O estágio deveria ser realizado em uma única classe-campo, de forma contínua e sistemática, a fim de possibilitar ao futuro professor condições para identificar a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem.*

Em relação à operacionalização dos estágios, apresentamos a seguir um fluxograma contendo as orientações expressas pela SEDUC-SP à época:

Operacionalização dos estágios



A grade curricular dos CEFAMs

De acordo com o Artigo 3º da Deliberação CEE no 30/87, que dispõe sobre a habilitação específica de segundo grau para o magistério:

O currículo pleno da Habilitação Específica do 2º Grau para o Magistério compreende uma Parte Comum e uma Parte Diversificada.

§ 1º — A Parte comum do currículo, compreendendo as matérias do Núcleo Comum, fixadas pelo Conselho Federal de Educação, mais os acréscimos dos conteúdos do Artigo 7º da Lei 5.592/71, terá o mínimo de 1.440 horas.

§ 2º — A Parte Diversificada, compreendendo os Mínimos Profissionalizantes fixados pelo Conselho Federal de Educação, mais os acréscimos desta Deliberação e matérias de escolha da escola, terá o mínimo de 1.760 horas.

§ 3º — A Parte Comum e a Parte Diversificada constarão do currículo de forma que a Parte Comum seja preponderante na 1ª série, decrescendo até que se esgote na terceira série; a Parte Diversificada, contemplada desde a 1ª série, terá preponderância na 3ª e exclusividade na 4ª série. (São Paulo, 1987, p. 1)

Já a Resolução SE no 11, de 1998, influenciada pelas diretrizes da LDB, de 1996, estabeleceu a grade curricular da seguinte maneira:

BASE COMUM (MANHÃ)	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Língua portuguesa e literatura	4 horas	4 horas	3 horas	-
Matemática	4 horas	4 horas	3 horas	-
História e geografia	4 horas	4 horas	3 horas	-
Biologia, física e química	6 horas	6 horas	-	-
Educação artística e educação física	3 horas	3 horas	-	-
Carga horária semanal	21 horas (84%)	21 horas (84%)	9 horas (36%)	-

PARTE DIVERSIFICADA (MANHÃ)	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Fundamentos da educação Psicologia, sociologia, filosofia e história da educação	-	-	4 horas	8 horas
Estrutura e funcionamento do ensino fundamental	-	-	-	4 horas
Didática e prática de ensino	-	-	2 horas	2 horas
Conteúdo e metodologia Ensino dos componentes curriculares do ensino infantil e de 1a a 4a séries do ensino fundamental	4 horas	4 horas	10 horas	11 horas
Carga horária semanal	4 horas (16%)	4 horas (16%)	16 horas (64%)	25 horas (100%)

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR (TARDE)	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Língua portuguesa e literatura	4 horas	4 horas	-	-
Matemática	4 horas	4 horas	-	-
História	2 horas	2 horas	-	-
Geografia	2 horas	2 horas	-	-
Ciências físicas e biológicas	6 horas	6 horas	-	-
Educação artística e educação física	2 horas	2 horas	-	-
Didática e prática de ensino	-	-	2 horas	-
Conteúdos e metodologia de: língua portuguesa, estudos sociais, ciências e matemática	-	-	6 horas	4 horas
Carga horária semanal	20 horas (100%)	20 horas (100%)	8 horas (40%)	4 horas (20%)

ETAPA	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Base comum	840 horas	840 horas	360 horas	0
Parte diversificada	160 horas	160 horas	640 horas	1.000 horas
Enriquecimento curricular	800 horas	800 horas	0	0
Carga horária anual	1.800 horas	1.800 horas	1.320 horas	1.160 horas
Estágio supervisionado	-	-	360 horas	360 horas

Acompanhamento dos CEFAMs

O trabalho pedagógico dos CEFAMs era acompanhado pela equipe técnica da Divisão Regional de Ensino e pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, por meio de relatórios de avaliação regulares e encontros sistemáticos para estudo e replanejamento.

A CENP estabelecia diretrizes e realizava o acompanhamento e o monitoramento da proposta pedagógica do curso de formação de professores dos CEFAMs e dos programas de aperfeiçoamento dos docentes de habilitação específica de segundo grau para o magistério (HEM).

O diretor e o coordenador pedagógico dos Centros participavam das discussões e reuniões de trabalho organizadas pela CENP, visando à reformulação da grade curricular, à sistemática do trabalho e às normas de avaliação. Representantes dos Centros também participavam da montagem dos cursos de aperfeiçoamento que eram oferecidos pelas universidades prioritariamente às equipes dos Centros e, sempre que possível, às demais escolas da mesma região.

As Coordenadorias de Ensino — CEI (interior) ou COGSP (Grande São Paulo) — realizavam o acompanhamento e o monitoramento das atividades dos CEFAMs, por meio das Divisões Regionais de Ensino.

Projeto político-pedagógico (PPP)

O projeto político-pedagógico (PPP) dos CEFAMs tinha como fundamentação teórico-metodológica a perspectiva interdisciplinar, a construção do conhecimento, a relação entre teoria e prática, e a abordagem pedagógica baseada na prática reflexiva.

A seguir, apresentamos algumas explicações e depoimentos relacionados a esses aspectos que constituíam o PPP dos CEFAMs.

Perspectiva interdisciplinar

Todos os CEFAMs tinham como foco a integração curricular no processo de elaboração dos conteúdos programáticos. Essa preocupação com a articulação e a integração dos componentes curriculares visava a uma formação integral e qualificada dos futuros professores.

Ao discorrer sobre a estrutura curricular dos CEFAMs, Petrucci (1994) explica:

A interdisciplinaridade é tomada como princípio orientador da estrutura curricular do CEFAM, porque mediante ela não se parcela o conhecimento para fins didáticos, ao contrário, ele é tratado como um todo e, quer por pressupor uma atitude engajada, quer por subentender uma fundamentação teórica consistente, está a exigir uma nova pedagogia, a da comunicação.

(Petrucci, 1994, p. 15)

Isso significa que, na base da interdisciplinaridade e, por conseguinte, da estrutura curricular dos CEFAMs, estava o que se poderia chamar de “atitude interdisciplinar”, que ia além da simples organização curricular e não correspondia à junção de conteúdos, nem à junção de métodos, muito menos à junção de disciplinas ou à criação de novos conteúdos, produtos dessas junções: a “atitude interdisciplinar” estava contida nos profissionais que pensavam e realizavam colaborativamente o processo educativo nesses Centros de excelência de formação de professores.

Em alguns CEFAMs, a interdisciplinaridade efetivou-se progressivamente, primeiro envolvendo os docentes da mesma área, depois os das áreas afins e, finalmente, o grupo como um todo.

Ao trabalharem em uma perspectiva interdisciplinar, “[...] os professores ultrapassaram os limites da sua disciplina e passaram a pensar na formação geral do aluno”, havendo “a preocupação das equipes em dar aos alunos uma visão da realidade da escola pública, do compromisso político do professor e da necessidade da competência técnica, e fazê-los sujeitos da construção de seu conhecimento, em direção à autonomia” (São Paulo, 1992, p. 42).

Construção do conhecimento

Alguns estudos realizados sobre os CEFAMs (Souza, 2014; Silva, 2019) indicam que a proposta pedagógica se apoiava nas teorias construtivista e sociointeracionista, pois havia o entendimento de que os estudantes se constituíam nas (e pelas) interações com o meio físico e nas relações sociais, culturais e históricas com outras pessoas.

A partir desse entendimento, o trabalho pedagógico nos CEFAMs estabelecia uma relação dialógica entre todos e se desenvolvia por meio de uma metodologia que, à época, era considerada inovadora, com a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento e um conjunto de estratégias pedagógicas diversificadas, por exemplo: júri simulado, plenárias, apresentações orais, teatros, atividades de música, entre outras.

Essa concepção e metodologia consideravam o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, promovendo a sensibilização e a conscientização sobre os problemas educacionais em busca de possíveis soluções, o que lhes oportunizava a consolidação de habilidades e competências, além do domínio dos conteúdos abordados, em uma perspectiva crítica e mobilizadora para a transformação social.

O “[...] processo de conscientização pelo qual os alunos passaram ao longo do curso os fez pensar e se perceber enquanto cidadãos, seres políticos, participantes da sociedade em que vivem, com direitos e responsabilidades” (São Paulo, 1992, p. 80).

Com isso, os CEFAMs formavam futuros professores críticos, pesquisadores e criativos, não meros transmissores de conhecimento.

Os depoimentos a seguir corroboram os aspectos que mencionamos:

[...] A educação que eu tive até o momento de eu fazer o CEFAM era muito tradicional, que não dava margem pra eu pensar – eu como parte da sociedade – e aqui eu pude ter isso. Eu tive acesso a isso. Me mostraram que eu faço parte da sociedade, que eu tenho direitos. Me mostraram muitas coisas nas notícias dos jornais e tudo isso que está por aí [...] Foi uma lição de vida [...].

Depoimento de um aluno do CEFAM (São Paulo, 1992, p. 80)

[O CEFAM era] uma escola pública que implorava por professores que fossem habilitados de maneira crítica, que fossem conscientes de suas funções e que, sobretudo, dominassem o conteúdo a ser trabalhado com as crianças. [...] Era a possibilidade de atuar no cerne da questão: colaborar com o desenvolvimento e formação de profissionais arrojados e engajados no momento histórico vivido até então pela sociedade atual.

Depoimento de uma professora do CEFAM (Silva, 2019, p. 70, apud Silva, 2015, p. 195)

Porque professores, alunos e coordenadores têm um papo aberto, aqui [no CEFAM] podemos pensar e falar o que pensamos, podemos construir nossos próprios conceitos. Aqui podemos olhar para o mundo... com perspectivas de futuro melhor, de transformação, de mudança. Podemos criticar construtivamente e a teoria e a prática caminham unidas [...].

Depoimento de um aluno do CEFAM (São Paulo, 1992, p. 75)

Relação entre teoria e prática

Segundo Pimenta (2012), a proposta pedagógica do CEFAM buscava romper com algumas dificuldades apontadas em pesquisas e estudos pregressos, especialmente em relação à cisão entre teoria e prática.

Nessa direção, Silva (2019) e Moura (1991), além de considerarem que a proposta pedagógica do CEFAM se fundamentava na relação entre teoria e prática, afirmam que o ápice dessa proposta se consolidava nas atividades de estágio, pois possibilitavam que os estudantes, à luz das teorias estudadas, conhecessem e refletissem criticamente sobre:

- o contexto em que a criança e a escola se situavam;
- a dinâmica da vida escolar e da interação professor-aluno; e
- possíveis adequações da prática docente às diferentes realidades que se apresentavam no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

A relação entre teoria e prática era retroalimentada na proposta pedagógica dos CEFAMs, o que favorecia a qualificação dos futuros professores.

A seguir, apresentamos o excerto de uma pesquisa que retrata o potencial dos CEFAMs para promover relações entre teoria e prática, contribuindo significativamente com a formação de professores:

Neste projeto [CEFAM] percebe-se a intenção de resgatar a unidade indissolúvel entre teoria e prática justamente destacando o que lhes é intrínseco em essência. Através dos Estágios, parte-se da prática para “ver como as coisas vão” e o que a teoria já produziu para desvelar e resolver os problemas ali encontrados. Isso se dá valorizando a teoria, revelando a sua validade na prática, destacando-lhe a necessidade para melhor explicar o “saber” e o “fazer docente”, provendo-os de elementos que possam contribuir para a proposição de novas alternativas de ação. Conhecendo a prática, trabalhando nela e com ela, tendo o significado das teorias e conceitos, o futuro professor irá tendo mais poder sobre eles. Neste projeto pedagógico de preparação de professores, o ponto de partida e de chegada é a prática docente, a vida da escola. O educador é um ser cognitivo, afetivo e social, é uma totalidade que imerso em seu trabalho exercita o fazer, o pensar e o teorizar, pois não existe prática sem teoria. Todo educador faz teoria e prática e ao perceber o que faz, pode educar o próprio desejo e alicerçar sua opção. Ele pode querer e fazer a mudança.

(Moura, 1991, p. 94- 5)

Abordagem pedagógica baseada na prática reflexiva

Um dos objetivos dos CEFAMs era de funcionar como elo permanente de reflexão sobre a prática educativa dos diferentes graus, níveis e modalidades de ensino, promovendo a articulação entre estes e a comunidade.

Nessa direção, havia nos CEFAMs uma abordagem pedagógica baseada na prática reflexiva, em que se enfatizava a importância da reflexão sobre a prática docente tanto pelos professores que lá lecionavam quanto pelos estudantes que se tornariam professores.

Desse modo, a prática docente era constantemente analisada e estudada, ora por meio da observação e da reflexão sobre a própria prática e/ou a prática de outros professores, ora a partir de leituras e discussões em grupo.

Essa abordagem estimulava a reflexão sobre possíveis adaptações da prática docente às necessidades dos estudantes, buscando novas formas de ensinar e tomando decisões com base em evidências de aprendizagem e do contexto escolar, em um movimento de retroalimentação entre ação e reflexão.

Era esse movimento que também ocorria na formação continuada dos professores dos CEFAMs, promovido pelo coordenador pedagógico de cada Centro (São Paulo, 1992, p. 42). No “processo de construção do pedagógico foram fundamentais o empenho e a sensibilidade do coordenador pedagógico em perceber, em cada momento, o que deveria ser proposto e discutido com o seu grupo” (São Paulo, 1992).

Sem dúvida, essa percepção e assertividade do coordenador provinham de uma prática reflexiva que orientava a todos nos CEFAMs: “A dinâmica que daí resultou, envolveu a todos, num processo de estimulação recíproca e fortalecimento progressivo” (São Paulo, 1992, p. 42).

A abordagem pedagógica baseada na prática reflexiva era uma das grandes contribuições dos CEFAMs, pois promovia a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor, o que impulsionava a melhoria da qualidade da formação de futuros professores e, por conseguinte, da educação paulista.

Outros aspectos relacionados ao projeto político-pedagógico (PPP)

De acordo com pesquisas realizadas sobre os CEFAMs (Moura, 1991; São Paulo, 1992; Petrucci, 1994; Souza, 2014; Silva, 2019), havia um conjunto de decisões comuns nas **propostas de trabalho** dos CEFAMs pesquisados. São elas:

- *Elaborar um plano de curso a partir do ponto em que o estudante se encontrava, isto é, considerar o aluno real.*
- *Realizar um trabalho intenso de recuperação da aprendizagem junto aos estudantes, que apresentavam grande defasagem escolar.*

- *Valorizar o conteúdo como ponto de partida para a formação e a ascensão do estudante, visando desenvolver um posicionamento crítico.*

Ao pôr em prática essa proposta de trabalho (São Paulo, 1992), o **processo de avaliação** dos estudantes levava em conta elementos como:

- *assiduidade e pontualidade nas aulas e na entrega de trabalhos e atividades;*
- *participação nas aulas e tarefas propostas;*
- *demonstração de interesse, empenho e reflexão nos debates, fazendo perguntas e sugerindo ideias;*
- *vontade de aprender e de crescer;*
- *criatividade;*
- *responsabilidade e comprometimento;*
- *compreensão e aplicação dos conteúdos estudados, apresentando posicionamento analítico e crítico; e*
- *desenvolvimento e evolução do rendimento e do desempenho no decorrer do processo de aprendizagem, bem como seu crescimento durante o curso.*

Em consonância com esses elementos, Petrucci (1994) afirma:

A avaliação ocupa lugar de destaque nas preocupações daquelas docentes [do CEFAM de Franca]. Percebe-se nas reuniões e nos depoimentos, uma indiscutível insatisfação com a avaliação de cunho positivista, de função classificatória, e uma vontade de avançar na assimilação teórica e prática de uma avaliação que, por decorrer de uma concepção construtivista do processo ensino-aprendizagem, se faz a partir de uma abordagem qualitativa e tem função diagnóstica.

(Petrucci, 1994, p. 17)

A seguir, apresentamos dois excertos de uma pesquisa no intuito de demonstrar, a partir das considerações do grupo de pesquisadores, algumas conquistas relacionadas ao PPP dos CEFAMs:

[Os alunos dos CEFAMs pesquisados] se destacam entre os jovens da mesma faixa etária, de outras escolas públicas. Eles demonstram, nos contatos [com os pesquisadores], fluência na verbalização de ideias, capacidade de argumen-

ção, coerência e lógica, e revelam ter consciência do contexto social em que vivem. Em suas observações os alunos mostram ter consciência do amadurecimento, do salto qualitativo que deram em relação a outros jovens que, segundo eles, não tiveram a mesma oportunidade de crescimento.

(São Paulo, 1992, p. 83)

Ficou evidente, nas escolas estudadas [CEFAMs], a preocupação da equipe técnica com um ensino dinâmico, com um trabalho articulado, buscando criar a possibilidade de o aluno ler a realidade, se percebendo como cidadão e agente do processo de transformação social, consciente do compromisso político do professor, da necessidade da competência técnica, e tornando-se sujeito da construção de seu conhecimento. A intenção é não só formar bons profissionais, mas gerar uma massa crítica, propiciar uma nova geração de professores capaz de atuar sobre os problemas da escola de hoje. Também a relação professor-aluno estabelecida no CEFAM, muito próxima e intensa, ultrapassa os estreitos limites do processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo um canal aberto para a troca de vivências, valores, ideologias. Por conta de tudo isso, desenvolveu-se no aluno uma percepção crítica da realidade, uma boa formação teórica aliada a uma grande capacidade de argumentação. Isto pode ser largamente constatado pela forma que os alunos expressaram suas opiniões nas entrevistas e nos questionários, através de depoimentos e respostas consistentes, bem fundamentadas e que revelam conhecimento da realidade. Os alunos do CEFAM têm também se sobressaído em sua participação em seminários, conferências e estágios, onde demonstram conhecimentos, chegando algumas vezes a surpreender profissionais mais antigos.

Esta capacidade dos alunos se revelou, também, na mobilização de cada um destes grupos para a conquista do espaço físico. E, mais ainda, no exercício de sua crítica no que se refere aos problemas sociais, revelada na sua participação em eventos comunitários. Depoimentos de pais e de alunos revelam as marcas que essa conscientização deixou, também, na própria família.

(São Paulo, 1992, p. 96)

Capilaridade na formação de professores

O enriquecimento da prática pedagógica é, em última instância, elemento crucial que permite ao professor e à escola adequar o ensino (conteúdo e método) às necessidades e características dos estudantes.

(Excerto do projeto para a criação dos CEFAMs)

O projeto de Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) corresponde a uma iniciativa que, por um lado, serve como uma referência inspiradora em relação à formação continuada dos professores que lecionavam nesses Centros e, por outro, constitui uma política pública educacional de alto impacto na preparação e na formação de futuros professores.

Desde o início do processo de implantação dos CEFAMs para a efetivação de sua proposta curricular — que implicava uma mudança curricular nos cursos de habilitação para o magistério —, investiu-se em:

- *formação e aprimoramento profissional dos professores que iriam conduzir e concretizar a proposta; e*
- *condições de trabalho para facilitar a implantação dessa política pública educacional.*

Desse modo, o projeto para a criação dos CEFAMs postulava que o trabalho dos docentes titulares desses centros de formação fosse respaldado por algumas medidas facilitadoras, entre as quais se destacava a alocação de carga horária suplementar para:

- *a coordenação do curso e de área;*
- *elaboração de material instrucional; preparação de recursos didáticos; atividades de estudo; acompanhamento, monitoria e avaliação das atividades do estágio supervisionado; organização de projetos; reunião para planejamento e/ou avaliação dos planos de curso etc.;*

- *preparação ou difusão de cursos destinados aos docentes já em exercício em escolas da rede pública, seja para os que lecionavam nas primeiras séries do primeiro grau, seja para os que atuavam nos cursos de habilitação para o magistério.*

Em relação a este último tópico, a ideia básica era de que os CEFAMs funcionassem como polo disseminador e agente transformador da prática educativa nos anos iniciais de escolarização, promovendo cursos de aperfeiçoamento e/ou prestando assessoria pedagógica às demais escolas de formação de professores de uma determinada região.

Com base no entendimento de que a melhoria da prática docente pressupõe uma orientação pedagógica consistente e a utilização de recursos e materiais didáticos que apoiem e instrumentalizem o professor no desenvolvimento dos conteúdos curriculares, o projeto para a criação dos CEFAMs também previa a formação ou a ampliação de um acervo de recursos didáticos, incluindo uma biblioteca e valendo-se das oficinas pedagógicas.

As oficinas pedagógicas ficavam instaladas nas Delegacias de Ensino (atuais Diretorias de Ensino) às quais os CEFAMs estavam circunscritos, funcionando como o local onde os professores buscavam recursos didáticos e como um espaço para o intercâmbio de experiências entre eles.

De acordo com Petrucci (1992):

O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), ao assegurar condições administrativas, materiais e de orientação próprias e diferenciadas daquelas que regiam a Habilitação Específica do Magistério (HEM) à época, não garantia automaticamente o sucesso de uma nova política de formação e aperfeiçoamento de educadores. Toda a concepção de estrutura e funcionamento que informou sua criação só poderia viabilizar-se na prática a partir do envolvimento e comprometimento da equipe de professores, coordenadora e direção.

(Petrucci, 1992, p. 12)

Nessa direção, havia o entendimento de que, ao propiciar aos professores dos Centros condições de trabalho condizentes com a responsabilidade e a importância de sua função — o que incluía sua formação continuada —, incidia-se sobre a identificação da equipe com o Projeto CEFAM, no intuito de promover:

- *comprometimento com a proposta do CEFAM, visando a melhorias qualitativas na escola pública;*
- *qualificação profissional, com domínio dos conteúdos, consciência crítica e inovação, sabendo o que e como ensinar para o estudante aprender;*
- *entusiasmo, atitude positiva e otimista, com busca constante de informações e conhecimento;*
- *clima de trabalho favorável à implementação da proposta;*
- *coesão grupal, expressa no trabalho em equipe, na colaboração entre pares e na participação ativa na implementação da proposta.*

Além disso, também havia o entendimento de que a prática pedagógica dos professores dos CEFAMs precisava ser uma referência adequada e inspiradora para os estudantes desses Centros, que se tornariam professores.

Por isso, era esperado que os elementos dos tópicos acima fossem demonstrados e desenvolvidos junto aos estudantes.

No que se refere especificamente à preparação e à formação dos estudantes dos CEFAMs, futuros professores, em consonância com diversos aspectos já mencionados neste material, um conjunto de pesquisas realizadas sobre esses Centros (Moura, 1991; São Paulo, 1992; Petrucci, 1994; Souza, 2014; Silva, 2019) demonstra vários resultados de alto impacto, tais como:

- *melhoria da expressão oral e escrita;*
- *ampliação de repertório cultural;*
- *desenvolvimento de senso crítico, por exemplo, no que concerne à educação, à aprendizagem, à função social do educador, à prática pedagógica e a temas afins;*
- *contato com universidades, por meio da bibliografia utilizada nos CEFAMs, bem como palestras, seminários e eventos;*
- *base sólida para a atuação profissional na docência.*

A seguir, destacamos excertos de duas pesquisas na tentativa de demonstrar, por meio das considerações das pesquisadoras, o impacto positivo dos CEFAMs na formação de futuros professores:

[...] os trabalhos que [os estudantes do CEFAM] apresentam em sala de aula, as dúvidas que levantam, as colocações que fazem são reveladores de uma bagagem de conhecimentos acima da média detectável em outros cursos do mesmo nível. A partir disso, exibem um posicionamento matizado e questionador a respeito de problemas como a política educacional dentro do contexto da sociedade brasileira, o papel do educador, as possibilidades da educação enquanto um dos instrumentos de transformação social, a questão da formação de professores, suas condições de trabalho e remuneração etc.

(Petruci, 1994, p. 19)

Os Centros implantados no Estado de São Paulo tinham como finalidade inovações nos campos educativos e pedagógicos e, de acordo com os nossos estudos, havia uma preocupação com a valorização dos conhecimentos escolares e estes, entrelaçados com uma formação geral, crítica. A articulação dos conhecimentos teóricos e práticos sucedeu em práticas formativas, propiciando aos alunos uma educação ancorada para a ampliação da visão de mundo e da realidade do complexo sistema escolar. Essa pluralidade de ações, resultante de um ensino com alta relevância social e cívica, ofereceu preparo aos estudantes para o trabalho docente, além de propiciar certa formação política.

Tal política de formação colaborou para a valorização dos profissionais da educação com condições especiais de trabalho, condições estas diferenciadas dos demais docentes da rede estadual. No que tange aos alunos, estes foram agraciados com bolsas de estudos, atividades de enriquecimento curricular que propiciaram desenvolvimento de estágios, educação em período integral, sintonizando as disciplinas da parte comum com as da base pedagógica, oferecendo aos futuros professores contato com a escola pública e com as práticas de salas de aula, além de propiciar aos docentes e coordenadores pedagógicos formação continuada no ambiente de trabalho.

(Silva, 2019, p. 79)

Considerando todos os aspectos mencionados neste material em relação aos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), é possível afirmar que essa política pública educacional demonstra grande potencial para inspirar novas iniciativas relacionadas à preparação e à formação de futuros professores que sejam competentes e comprometidos com a melhoria qualitativa da escola pública, com vistas à superação das desigualdades sociais.

No entanto, vale lembrar que os desafios relacionados à profissão docente e à carreira do magistério não se dissipam apenas com a implantação de uma iniciativa adequada de formação de profissionais da educação, sendo primordial que esta seja acompanhada, por exemplo, de medidas de valorização desses profissionais, no intuito de evitar o risco de formar professores competentes que não tenham interesse e/ou motivação para contribuir com a educação pública.



IV. O que dizem alguns ex-alunos do CEFAM?

A seguir, apresentamos alguns excertos de depoimentos concedidos por ex-alunos sobre a contribuição do CEFAM para a sua constituição como professor e na sua trajetória profissional:

“ Uma das coisas que eu discuto com os meus alunos na graduação é: “O que eu preciso ter, o que eu preciso fazer para ser um professor?”. E aí eu não estou discutindo para ser um bom ou mau professor, mas para ser professor, do que eu preciso? E o que eu aprendi no CEFAM, que eu trago para a minha vida profissional, nessa ideia da constituição de ser um professor?”

“ No começo, no vestibulinho, o tema da redação solicitava que escrevêssemos sobre o magistério. Eu não tinha uma compreensão clara do que significava, então expressei o que achava naquela época. Quando ingressei no CEFAM, fiquei surpreso, pois era muito diferente do que estava acostumado na escola, tanto na abordagem quanto no estilo das aulas. Uma das coisas mais marcantes da minha formação lá foi a ênfase na importância de pensar e desenvolver a criatividade e nossas habilidades. Tivemos muitas oportunidades para demonstrar isso, criando e pensando de maneiras diferentes do que seria na formação tradicional para professores.”

“ Eu comecei a estudar no CEFAM em 1998 e concluí em 2001. O CEFAM foi a minha primeira experiência de formação inicial e também uma base essencial para a minha constituição enquanto professor na minha trajetória profissional. [...] O trabalho que o CEFAM desenvolveu favoreceu muito o meu desenvolvimento ativo, crítico, participativo. Eu era um estudante e passei a ser um agente transformador da prática educativa. Hoje eu atuo como formador de educadores e uso toda essa base, esse referencial da postura profissional, da didática, da criatividade, para trazer significação para os meus formandos, sempre considerando as vivências deles, os níveis de maturidade, as especificidades de cada contexto.”

“ Estudar no CEFAM me proporcionou compreender que, para ser professor, eu preciso pensar diferente, [...] não posso pensar como as outras pessoas, eu preciso ter um olhar não só além, mas ao redor, 360 graus, uma percepção diferente daquilo que me cerca, daquilo que eu tenho comigo, que são as pessoas com as quais eu vou trabalhar ou estou trabalhando, que são os meus alunos.”

“ O magistério não estava nos meus planos, mas eu fiz a prova do CEFAM. Os meus professores eram completamente apaixonados pela sua profissão, muito dedicados, e aí eles foram ganhando o meu fascínio. Esse fascínio dos meus professores era algo contagiante, então acabei apaixonada. Esses professores eram muito preocupados com a nossa formação integral, enquanto pessoas, enquanto futuros profissionais da educação. Eles estavam muito preocupados com a nossa formação de cidadãos, atuantes, críticos e capazes de resolver os problemas. O CEFAM contribuiu muito com isso. Eu acho que ter professores tão apaixonados me fez querer ficar na profissão. Eles eram tão apaixonados e críticos, e isso fez total diferença na minha prática pedagógica até hoje.”

“ A gente tinha exemplos de situações a todo momento, de como seria um professor em sala de aula em diferentes aspectos [...]. Isso serviu muito, muito, muito para a minha atuação profissional, principalmente quando eu lecionei na educação infantil. Por que isso? Esse professor demonstrava para a gente a ideia de que era possível, por exemplo, ensinar matemática através das aulas de educação física, que eu poderia ensinar língua portuguesa, que eu poderia ensinar e discutir outras áreas do conhecimento nas aulas de educação física e fazer um plano de aula de educação física para crianças. [...] Então, isso tudo me marcou muito.”



Considerações finais e caminhos possíveis

Os CEFAMs se configuraram, dentro do seu período histórico, como importante política pública de formação inicial de professores. Dado o importante avanço dos normativos referentes à formação inicial de professores no Brasil, coube a este documento apenas o resgate e a consolidação das boas práticas como inspiração para o desenvolvimento e/ou o aperfeiçoamento de novas políticas, sem qualquer incentivo ao retorno da formação inicial de professores em nível médio.

A proposta formativa dos CEFAMs, bem como seu conjunto de características evidenciadas ao longo deste documento, pode **subsidiar gestores públicos educacionais no desenvolvimento de políticas educacionais com alto potencial para impactar positivamente a formação inicial de professores** e que atravessam tanto a educação básica quanto a educação superior:

(i) Políticas de atração de jovens para carreira docente — por meio de itinerários formativos do ensino médio ou da formação profissional técnica em nível médio para apoio à docência, com uma proposta curricular atrativa e inovadora capaz de despertar nos jovens o interesse pela docência;

(ii) Políticas de permanência de jovens nos cursos de licenciatura — por meio da ajuda de custo aos licenciandos que pode se dar, por exemplo, por meio de programas de estágio remunerado, visando à permanência e à dedicação exclusiva e integral à formação.

Cabe destacar ainda a existência de outros fatores atrelados à qualidade das experiências dos futuros professores na docência. Nesse contexto, as boas práticas advindas da experiência dos CEFAMs também podem inspirar e fomentar ações que qualifiquem a vivência docente nos anos de formação inicial:

(iii) Formação inicial centrada na escola — um currículo que articule efetivamente teoria e prática, e que valorize o estágio supervisionado e o papel do professor supervisor da escola de educação básica, tem maior potencial formativo, além de ser mais atrativo aos futuros docentes;

(iv) Imersão prolongada nas escolas (para além das quatrocentas horas de estágio supervisionado obrigatório) — por meio de programas de estágios não obrigatórios que insiram os licenciandos nos contextos escolares desde os primeiros anos de graduação;

(v) Dedicção exclusiva dos profissionais — possibilita um conhecimento aprofundado dos contextos, desafios e necessidades locais, a criação de vínculos e a dedicação integral ao desenvolvimento profissional;

(vi) Organização curricular centrada na formação para o conhecimento pedagógico do conteúdo — para além do conhecimento aprofundado dos conteúdos a serem ensinados, é imprescindível a formação dos futuros professores os prepara para a transformação de tais conteúdos numa forma que seja acessível a todos estudantes.

Por fim, salienta-se a importância do resgate e da consolidação da rica experiência dos CEFAMs em São Paulo, que, apesar de legalmente superada, nos serve como motriz para reflexões e construções de políticas capazes de impactar positivamente a vivência da docência e, em consequência, a formação inicial de professores no Brasil.

Referências

- ARNONI, Maria Eliza Brefere. *A prática do estagiando do Magistério na perspectiva da práxis educativa: Do estágio supervisionado do CEFAM de Jales*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001. Tese (Doutorado em Educação).
- BRASIL. Resolução SE nº 14/88. Dispõe sobre a instalação e funcionamento dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério — CEFAM. 28 jan. 1988.
- MOURA, Maria Isabela Gerth Landell. *Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no Estado de São Paulo: Resgatando sua história e analisando sua contribuição*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo, Pontifícia Universidade Católica, 1991. Dissertação (Mestrado).
- PETRUCI, Maria das Graças Ribeiro Moreira. “CEFAM: Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau”. In: I Congresso Internacional de Formação de Professores, Portugal, 1994. Disponível em: scielo.br/j/paideia/a/jjd74w65bT6PFP6WXTNDzpg/#. Acesso em: 23 set. 2023.
- PIMENTA, Selma Garrido. “O estágio na formação de professores : Unidade entre teoria e prática”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839>. Acesso em: 15 out. 2023.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Lei nº 500/74. Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. 13 nov. 1974.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Deliberação CEE nº 30/87. Dispõe sobre a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério. 1987.
- SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Decreto Estadual nº 28.089/88. Dispõe sobre a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério — CEFAM. 13 jan. 1988a.
- SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE nº 352/88. Dispõe sobre a criação de Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério — CEFAMs. 1988b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O Projeto CEFAM: avaliação do percurso. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 181/96. Dispõe sobre a Habilitação Magistério nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs. 1996.

SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEE nº 138/16. Fixa normas para autorização de funcionamento e supervisão de estabelecimentos e cursos de educação infantil, ensino fundamental, médio e de educação profissional de nível técnico, no sistema estadual de ensino de São Paulo. 20 jan. 2016.

SILVA, Marinéia dos Santos. “O projeto CEFAM e o estágio supervisionado na região de São José do Rio Preto/SP: Algumas características e especificidades da política de formação”. *Revista de Educação do Vale do Arinos: Relva*, v. 6, n. 2, 2019. Disponível em: periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/4226. Acesso em: 23 set. 2023.

SOUZA, Dirlaine Beatriz França de. *Desenvolvimento profissional docente no contexto do CEFAM: reflexos de trajetórias formativas e inserção profissional de alunas egressas (1992-2005)*. Dourados: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação).



**Há muitos caminhos para transformar a educação,
todos eles passam pelos professores!**

**Conheça mais sobre a nossa agenda em
profissaodocente.org.br**