

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL FACULDADE DE
EDUCAÇÃO (FAED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CILMARA BORTOLETO DEL RIO AYACHE

**HISTÓRIA E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CEFAM NO
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (1989-1996)**

**CAMPO GRANDE/MS
2020**

CILMARA BORTOLETO DEL RIO AYACHE

**HISTÓRIA E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CEFAM NO
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (1989-1996)**

Tese de doutoramento apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Margarita Victoria Rodríguez.

**CAMPO GRANDE/MS
2020**

AYACHE, Cilmara Bortoleto Del Rio.

História e política de formação de professores: o CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul (1989-1996)/ Cilmara Bortoleto Del Rio . – Campo Grande, MS – 2020.

Orientadora: Margarita Victoria Rodríguez.

Relatório da Tese da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, campus de Campo Grande, Programa de Pós Graduação em Educação.

1.Política educacional; 2.Formação de professores; 3.CEFAM;

4. Mato Grosso do Sul. I. RODRÍGUEZ, Margarita Victoria.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



ATA DE DEFESA DE TESE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO DE 2020

Aos seis dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte, às oito horas e trinta minutos, na Sala Virtual de Defesa do PPGEdU, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos membros: Margarita Victoria Rodríguez (UFMS), Célia Beatriz Piatti (UFMS), Celi Correa Neres (UEMS), Jussara Santos Pimenta (UNIR) e Sílvia Helena Andrade de Brito (UFMS), sob a presidência do primeiro, para julgar o trabalho da aluna: CILMARA BORTOLETO DEL RIO, CPF 07859845857, Área de concentração em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Doutorado, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título "História e Política de Formação de Professores: o CEFAM no Estado de Mato Grosso do Sul (1989-1996)" e orientação de Margarita Victoria Rodríguez. A presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os Membros. A seguir, concedeu a palavra à aluna que expôs sua Tese. Terminada a exposição, os senhores membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, a presidente da Banca Examinadora fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se para avaliação, e após, emitiu parecer expresso conforme segue:

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez (Interno)

Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti (Interno)

Profa. Dra. Celi Corrêa Neres (Externo)

Profa. Dra. Jussara Santos Pimenta (Externo)

Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito (Interno)

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel (Interno / Suplente)

RESULTADO FINAL: Aprovação

OBSERVAÇÕES:

Nada mais havendo a ser tratado, a Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela presença.

Margarita Victoria Rodríguez
Cilmara Bortoleto Del Rio
Presidente da Banca Examinadora
Aluna

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária

Fone:

CEP 79070-800 - Campo Grande - MS

*Aos meus pais Francisco e Maria de Lourdes (in memoriam), pelo exemplo de vida e de amor
abundante.*

Aos meus filhos, Jorginho e Beatriz, razões da minha existência.

Ao meu esposo, meu parceiro de vida, que sempre me incentivou a alcançar voos mais altos.

A vocês, todo o meu amor e a minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sustento da minha existência, por me permitir vivenciar tantas experiências lindas.

Ao meu esposo Georges Ayache, e meus filhos Jorginho e Beatriz, pelo amor, paciência, incentivo e compreensão de ontem, de hoje e de sempre.

À Prof.^a Dr.^a Margarita Victoria Rodríguez, pela confiança, amizade, orientação e acolhida nos momentos de minha fragilidade humana.

Às professoras Dr.^a Celi Corrêa Neres, Dr.^a Jussara Santos Pimenta, Dr.^a Silvia Helena Andrade de Brito, Dr.^a Célia Beatriz Piatti e Dr.^a Carina Elisabeth Maciel, pelas correções, sugestões e disponibilidade na avaliação do trabalho.

Às professoras do PPGEdU/UFMS, minha admiração e gratidão pelas aulas ministradas: Dr.^a Maria Dilnéia Fernandes; Dr.^a Silvia Helena Andrade de Brito; Dr.^a Margarita Victoria Rodriguez, e Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva.

Aos docentes Dr.^a Alexandra Ayache Anache e Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório, pela valorosa contribuição nas buscas por documentos sobre o CEFAM.

Aos meus pais Francisco e Maria de Lourdes (minha bonequinha que não se encontra mais nesse plano terrestre), por serem referências de amor e ética para a minha vida.

Aos meus irmãos Fabiana e Marcelo e à minha cunhada Roberta, por tudo que fomos, somos e seremos. As nossas diferenças são elos que nos tornam cada dia mais unidos e fraternos.

Ao meu sobrinho Guilherme, que no ano de 2018 enfrentou um sarcoma ósseo e nos deu uma grande lição de fé, de luta e de perseverança.

Aos meus sogros Elias (*in memoriam*) e Genevieve, pelo exemplo de vida.

Ao meu genro Juninho e à minha nora Thauane, que se tornaram meus filhos também.

Aos meus amigos, que são a minha família de coração: Carolina, José, Reginaldo, Cida, seu Zé, Daniele, Bruno, Lise, Robson, Andrea, Vagner, seu Josino, Eloá, Gabriela, Helena, Beatriz e Lorenzo, que sempre estiveram presentes na minha vida, na alegria e na tristeza.

Agradeço ao Rubens, Jorismary, Abigail e Vera por todo o apoio que me deram, por pegarem nas minhas mãos quando necessitei, ajudando-me a levantar da escuridão e dor em que eu me encontrava. Minha gratidão!

As minhas queridas amigas e companheiras de jornada no IESF, Leusa e Liliana pela amizade, apoio e incentivo!

As (os) alunas (os) que passaram e os que encontram-se na minha vida profissional, vocês foram e sempre serão o incentivo para que eu possa diariamente galgar caminhos para o aperfeiçoamento no Magistério.

Aos colegas que conheci no doutorado turma 2016/2, especialmente da Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação. Obrigada pelas trocas e parcerias.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa História, Política e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Teve como objeto o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no estado de Mato Grosso do Sul. O objetivo geral consistiu em mapear e analisar a implantação e a expansão do CEFAM como política educacional de formação do professor de 2º Grau, no período 1989-1996, nos municípios de Campo Grande, Ponta Porã, Jardim, Três Lagoas, Coxim e Aquidauana, a partir das múltiplas relações presentes na base material. A tese foi de que o CEFAM contribuiu para a formação inicial e continuada em nível de 2º Grau de professores que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo nas cidades do interior, em que a expansão do ensino de 1º Grau era necessária para o desenvolvimento do recém-formado estado. Os procedimentos adotados foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. As fontes consultadas incluíram relatórios, atas, diários de classe, livros de ponto, prontuários de matrículas, diplomas, certificados, históricos escolares, fotografias, resoluções, pareceres, projetos pedagógicos, notícias de jornais encontradas em arquivos públicos das escolas visitadas, Arquivo da Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, Arquivo Estadual de Mato Grosso do Sul, Superintendência do Arquivo Público de Mato Grosso, Arquivo Histórico de Campo Grande, Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Os resultados apontaram que a intenção do CEFAM, no momento de sua implantação e expansão no estado de Mato Grosso do Sul, nos anos de 1989 a 1996, era a qualificação na formação dos professores que atuavam no ensino de Pré-escolar e 1º Grau da 1ª à 4ª série. O Centro fazia parte do Programa de Melhoria do Ensino de 2º Grau, implementado pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso Sul. Enfrentou entraves originados de questões da base material, tais como: fragilidade política e econômica do estado, falta de professores habilitados e desvalorização da profissão docente, fatores que também estavam presentes em âmbito nacional. Identificou-se que o CEFAM, sobretudo nas cidades do interior do estado, contribuiu para a qualificação da formação docente, dentro das condições materiais presentes em cada localidade. Em sua proposta, o diferencial do CEFAM era a articulação com o Ensino Superior, mas as fontes documentais demonstraram que apenas os CEFAMs dos municípios de Três Lagoas e Coxim concretizaram essa ação. Nos demais municípios, não houve indícios de que o CEFAM tenha apresentado uma formação diferenciada ao seu alunado, pois os mesmos professores lotados no curso Habilitação Específica para o Magistério (HEM) também atuavam no CEFAM, o que leva à conclusão de que tanto o CEFAM quanto a HEM, apesar dos condicionantes políticos, sociais e econômicos, contribuíram para a qualificação da formação dos professores que atuavam na rede pública de ensino no estado de Mato Grosso do Sul, bem como para a expansão do Ensino de 1º Grau.

Palavras-chave: Política educacional. Formação de professores. CEFAM. Mato Grosso do Sul

ABSTRACT

The present research work is part of the Research Line History, Policy and Education, Graduate Program in Education, Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). Its object was the Specific Education and Improvement Center for the Magisterium (CEFAM) in the state of Mato Grosso do Sul. The general objective was to map and analyze the implementation and expansion of CEFAM as an education policy designed for of 2nd teachers, in the period 1989-1996, in the municipalities of Campo Grande, Ponta Porã, Jardim, Três Lagoas, Coxim and Aquidauana, by considering the multiple relationships detected in the material base. The of the thesis was that CEFAM contributed to the initial and continuing education, at secondary level, of teachers who worked in the initial years of elementary school, especially in the cities where the expansion of the 1st degree education was necessary for the development of the newly created state. The procedures adopted were bibliographic research and documentary research. The sources included reports, minutes, classroom diaries, employee time tracking sheets, enrollment records, diplomas, certificates, student records, photographs, resolutions, legal opinions, pedagogical projects, newspaper articles found in public archives of the schools visited, Legislative Council Archive of Mato Grosso do Sul, State Archive of Mato Grosso do Sul, Public Record Office of Mato Grosso, Historical Archive of Campo Grande, State Council of Education of Mato Grosso do Sul, and the library of the Federal University of Mato Grosso do Sul. The results indicated that CEFAM, at the time of its implementation and expansion in the state of Mato Grosso do Sul, from 1989 to 1996, intended to qualify the teachers who worked with Preschool and 1st grade pupils. The Center was part of the Program for the Improvement of 2nd degree education implemented by the Secretary of Education of the State of Mato Grosso Sul. It faced obstacles generated in material basis issues, such as: the state's political and economic fragility, lack of qualified teachers, and precariousness of the teaching profession, factors that were also observed nationwide. Revealed that CEFAM, especially in the non-capital cities in Mato Grosso do Sul, contributed to the qualification of teachers, within the material conditions of every locality. In its proposal, CEFAM's differential was the articulation with Higher Education, but the documentary sources showed that only the CEFAMs of the municipalities of Três Lagoas and Coxim implemented this action. In the remaining municipalities, there was no evidence that CEFAM presented a differentiated education to its students, as the same teachers from the Specific Teaching Qualification Center (HEM) also worked at CEFAM, which leads to the conclusion that both CEFAM and HEM, despite their political, social and economic constraints, contributed to the qualification of teachers who worked in public schools in the state of Mato Grosso do Sul, as well as to the expansion of 1st degree education.

Keywords: Education policy. Teacher education. CEFAM. Mato Grosso do Sul

SIGLAS

| | |
|-----------|--|
| ALMS | Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul |
| ANDE | Associação Nacional de Educação |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação |
| ARCA | Arquivo Histórico de Campo Grande |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEALE | Centro de Alfabetização Leitura e Escrita |
| CEDES | Centro de Estudos da Educação e Sociedade |
| CEE/MS | Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul |
| CEFAM | Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistérios |
| CEJAR | Escola Estadual Coronel José Alves Ribeiro |
| CENAFOR | Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial |
| CFCBTVE | Coordenação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa |
| CIRHJP | Coordenação do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro |
| CMO | Comando Militar do Oeste |
| COAGRI | Coordenação de Estudos Agrícolas |
| COES/SEPS | Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau |
| CPI | Comissão Parlamentar Mista de Inquérito |
| DEFM | Departamento de Ensino Fundamental e Médio |
| EEPSG | Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FDE | Fundo de Desenvolvimento da Educação |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| GO | Goiânia |
| HEM | Habilitação Específica para o Magistério |
| IBGE | Instituto Brasileiro Geográfico Estatístico |

| | | |
|----------|---|---|
| IEL | · | Instituto Euvaldo Lod |
| IHRJP | · | Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro |
| INAE | · | Instituto Nacional de Assistência ao Educando |
| IPEA | · | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| LDB | · | Lei de Diretrizes e Bases |
| MDB | · | Movimento Democrático Brasileiro |
| MEC | · | Ministério de Educação e Cultura |
| MG | · | Minas Gerais |
| MOBRAL | · | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| MP | · | Medidas Provisórias |
| MS | · | Mato Grosso do Sul |
| MT | · | Mato Grosso |
| PCB | · | Partido Comunista Brasileiro |
| PCN | · | Partido Comunitário Nacional |
| PDC do B | · | Partido da Democracia Cristã do Brasil |
| PDES | · | Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social |
| PDS | · | Partido Democrático Social |
| PDT | · | Partido Democrático Trabalhista |
| PFL | · | Partido da Frente Liberal |
| PIB | · | Produto Interno Bruto |
| PL | · | Partido Liberal |
| PLP | · | Partido Liberal Progressista |
| PMB | · | Partido Municipalista Brasileiro |
| PMDB | · | Partido do Movimento Democrático Brasileiro |
| PMN | · | Partido da Mobilização Nacional |
| PN | · | Partido Nacionalista |
| PP | · | Partido Popular |
| PPB | · | Partido do Povo Brasileiro |
| PPP | · | Projeto Político Pedagógico |
| PRN | · | Partido da Reconstrução Nacional |
| PROHAM | · | Programa Habilitação Magistério |
| PRONA | · | Partido de Reestruturação da Ordem Nacional |

| | | |
|----------|---|--|
| PSEC | · | Plano Setorial de Educação e Cultura |
| PSEDCD | · | Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto |
| PSP | · | Partido Social Progressista |
| PT | · | Partido dos Trabalhadores |
| PUC-SP | · | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| PV | · | Partido Verde |
| RS | · | Rio Grande do Sul |
| SAP-MT | · | Superintendência do Arquivo Público de Mato Grosso |
| SBPC | · | Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência |
| SEC | · | Secretaria de Cultura |
| SED/MS | · | Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul |
| SEDU | · | Secretaria de Estado da Educação e Cultura |
| SEE | · | Secretarias Estaduais de Educação |
| SEED | · | Secretaria do Desporto |
| SEINF | · | Secretaria de Informática |
| SENEB | · | Secretaria Nacional de Educação Básica |
| SESG/MEC | · | Secretaria de Ensino do Segundo Grau |
| UCDB | · | Universidade Católica Dom Bosco |
| UEMS | · | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul |
| UFES | · | Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFMS | · | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |
| UNB | · | Universidade de Brasília |
| UNICAMP | · | Universidade Estadual de Campinas |
| URSS | · | União das Repúblicas Socialistas Soviéticas |
| USP | · | Universidade de São Paulo |

FIGURAS

| | | |
|-----------|---|-----|
| Figura 1. | Governadores eleitos pelo voto direto em 1982 | 94 |
| Figura 2. | Caracterização geográfica de Mato Grosso do Sul (antes e após a criação do Estado)..... | 115 |
| Figura 3. | Ato da assinatura da Lei referente a criação do Estado de Mato Grosso do Sul..... | 117 |
| Figura 4. | Fotografia do Diário de Cuiabá..... | 119 |
| Figura 5. | Fotografias alusivas a posse do primeiro governador de MS..... | 120 |
| Figura 6. | Escola Joaquim Murtinho (1980)..... | 131 |
| Figura 7. | Mapeamento do CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul..... | 150 |
| Figura 8. | Planta da Escola Estadual de P.S.G Adê Marques..... | 172 |
| Figura 9. | Matriz Curricular do CEFAM..... | 174 |

QUADROS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Quadro 1 | Implantação e expansão das escolas primárias e das escolas normais no Estado de Mato Grosso..... | 26 |
| Quadro 2 | Teses e Dissertações que estudaram o CEFAM como Política educacional de formação de Professores..... | 31 |
| Quadro 3 | Levantamento das escolas que ofertaram CEFAM em MS | 38 |
| Quadro 4 | Formação de professores por ano e Estados Federativos entre 1975-1978 | 78 |
| Quadro 5 | Matriz curricular da Escola Normal 2º CICLO | 83 |
| Quadro 6 | Matriz curricular do CEFAM..... | 84 |
| Quadro 7 | Estruturas curriculares da HEM..... | 86 |
| Quadro 8 | Entraves que dificultavam o trabalho coletivo na escola pública em 1992..... | 88 |
| Quadro 9 | Resultado das eleições de 1982, por Estado Federativo..... | 92 |
| Quadro 10 | Agendas de Trabalhos da Reunião Técnica sobre os CEFAMs no Brasil-1992..... ... | 102 |
| Quadro 11 | Distribuição dos Estados por regiões..... | 105 |
| Quadro 12 | Conclusões do Grupo da Região Nordeste para a efetivação e expansão do CEFAM..... | 105 |
| Quadro 13 | Conclusões do Grupo da Região Norte para a efetivação e expansão do CEFAM..... | 106 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| Quadro 14 | Avanços alcançados com os CEFAMs..... | 107 |
| Quadro 15 | Dificuldades na implantação do Projeto CEFAM..... | 110 |
| Quadro 16 | Linha sucessória de Governadores de MS (1979-2006) | 123 |
| Quadro 17 | Políticas de formação de professores, desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Mato Grosso do Sul (1980-1983)..... | 125 |
| Quadro 18 | Demonstrativo de recursos financeiros por Subprogramas..... | 129 |
| Quadro 19 | Reconhecimento e Validação da HEM na Escola Estadual Joaquim Murtinho..... | 133 |
| Quadro 20 | Legislação do CEFAM da Escola Estadual de 1º e 2º grau Joaquim Murtinho..... | 135 |
| Quadro 21 | Diários de classes - CEFAM E.E.1º E 2º G. Joaquim Murtinho – 1998..... | 141 |
| Quadro 22 | Agências Regionais de Ensino de Mato Grosso do Sul (1980).. .. | 150 |
| Quadro 23 | Mapeamento do CEFAM no Estado de Mato Grosso do Sul..... | 151 |
| Quadro 24 | Fontes primárias e secundárias sobre o CEFAM no MS..... | 151 |
| Quadro 25 | Marcos legais do CEFAM após a expansão -1990-1996..... | 152 |
| Quadro 26 | Diários de classes dos Professores do CEFAM..... | 160 |
| Quadro 27 | Organização didática - CEFAM Aquidauana..... | 161 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| Quadro 28 | Relação de instituições citadas nos históricos escolares..... | 173 |
| Quadro 29 | Resultados da avaliação dos CEFAMs de MS no ano de 1997..... | 177 |

TABELAS

| | | |
|------------|---|-----|
| Tabela 1. | Teses e dissertações que investigaram o CEFAM..... | 30 |
| Tabela 2. | Indicadores macroeconômicos selecionados entre os anos de 1968-1973..... | 47 |
| Tabela 3. | Descrição do número de matrículas do ensino de 1º Grau no Brasil entre os anos 1970 -1979..... | 60 |
| Tabela 4. | Demonstrativo de Professores atuantes no ensino de 1º Grau por região do Brasil, após a implantação da Lei 5.692/1971..... | 61 |
| Tabela 5. | Panorama Nacional de alunos matriculados em cursos de Magistério (1971-1974) | 65 |
| Tabela 6. | Panorama Nacional do CEFAM: Dados contidos nos relatórios das secretarias e nos Projetos Bolsa de Trabalho para o Magistério 1991-1992..... | 100 |
| Tabela 7. | Número de Alfabetizados e não Alfabetizados por sexo/idade da população de MS em 1991..... | 146 |
| Tabela 8. | Número de alfabetizados e não alfabetizados por faixa etária/cidades..... | 147 |
| Tabela 9. | Censo Escolar 1993 CEFAM Aquidauana - Formação dos Docentes..... | 158 |
| Tabela 10. | Censo Escolar 1993 CEFAM Aquidauana - Dados do Ensino de 1º Grau..... | 159 |
| Tabela 11. | Movimento Fluxo Escolar - Magistério CEFAM-1992..... | 160 |
| Tabela 12. | Formação dos Professores que atuavam no ensino público de MS em 1991 | 168 |
| Tabela 13. | Formação dos Professores que atuavam no Ensino público de MS em 1996 | 169 |
| Tabela 14. | Evolução da qualificação dos docentes da Rede pública de ensino de MS entre os anos 1991 a 1996..... | 178 |

GRÁFICOS

| | | |
|------------|---|----|
| Gráfico 1. | Resultados das 11 pesquisas que estudaram o CEFAM.... | 36 |
|------------|---|----|

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 21 |
| 2 A CONJUNTURA POLÍTICA, ECONÔMICA E EDUCACIONAL QUE ANTECEDEU A CRIAÇÃO DO CEFAM (1970-1980) | 43 |
| 2.1 O movimento do capital internacional entre os anos de 1970 - 1980..... | 44 |
| 2.2 Os condicionantes político e econômico do Brasil e a correlação com o capital internacional (1970-1980) | 46 |
| 2.3 Estado e Educação..... | 53 |
| 2.4 Lei nº 5.692/1971: implantação das Habilitações Específicas para o Magistério (HEM)..... | 59 |
| 3 O PROJETO CEFAM NO BRASIL | 69 |
| 3.1 Condicionantes da base material no período de criação e desenvolvimento do CEFAM no Brasil (1982-1996)..... | 69 |
| 3.2 A criação do CEFAM..... | 77 |
| 3.3 Princípios metas e objetivos do CEFAM | 82 |
| 3.4 A implantação e expansão do projeto CEFAM no Brasil | 91 |
| 3.5 Resultados obtidos sobre a expansão dos CEFAMs no Brasil..... | 101 |
| 4. A IMPLANTAÇÃO DO CEFAM EM MATO GROSSO DO SUL | 114 |
| 4.1 O Estado de Mato Grosso do Sul: os movimentos econômicos e políticos na estruturação e organização do estado | 114 |
| 4.2 A implantação do CEFAM no Mato Grosso do Sul na Escola Estadual 1º e 2º Graus Joaquim Murtinho do município de Campo Grande | 130 |
| 5 A EXPANSÃO DO CEFAM NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL | 144 |
| 5.1 Caracterização do CEFAM a partir do seu processo de expansão em MS (1991-1996)..... | 149 |

| | |
|---|------------|
| 5.2 A materialidade do CEFAM nos municípios de Mato Grosso do Sul | 157 |
| 5.2.1 O CEFAM do Município de Aquidauana..... | 157 |
| 5.2.2 O CEFAM do município de Coxim | 161 |
| 5.2.3 O CEFAM no município de Três Lagoas..... | 162 |
| 5.2.4 O CEFAM no município de Jardim | 167 |
| 5.2.5 O CEFAM no município de Ponta Porã..... | 170 |
| 5.2.6 O CEFAM do município de Naviraí | 175 |
| 5.2.7 A avaliação do CEFAM no ano de 1996-1997 | 176 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 180 |
| REFERÊNCIAS | 187 |

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a implantação e a expansão do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), no período de 1989 a 1996, no estado de Mato Grosso do Sul. Está inserida no projeto de pesquisa “Instrução pública: criação e expansão das instituições escolares de Ensino Primário e a formação de professores no sul de Mato Grosso (1920-1970)¹”, vinculado à Linha de Pesquisa “História, Políticas e Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

O objetivo geral da pesquisa foi mapear o CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul e analisar a sua implantação como política educacional de formação do professor do 2º Grau, no período entre 1989 e 1996, nos municípios de Campo Grande, Ponta Porã, Jardim, Três Lagoas, Naviraí, Coxim e Aquidauana e sistematizar a sua historiografia, por meio de fontes documentais.

Para responder ao objetivo geral, elencaram-se como objetivos específicos: 1) analisar a Lei nº 5.692/1971, no que tange à formação dos professores do 2º Grau, a base material no período em que ocorreu a sua implantação e os pressupostos ideológicos e filosóficos implícitos nessa reforma, por se tratar de uma lei fundante para a compreensão do CEFAM como Política Educacional; 2) pontuar a conjuntura econômica mundial e nacional no período de implantação do CEFAM; 3) caracterizar o CEFAM, sua história, princípios, metas, objetivos, estrutura e o processo de expansão no Brasil e analisar a correlação entre a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e o CEFAM como política de formação de professores, uma vez que ambas coexistiram no período; 4) mapear a implantação, expansão e materialização do CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul nas cidades de Campo Grande, Ponta Porã, Jardim, Três Lagoas, Coxim, Naviraí e Aquidauana; 5) verificar as relações existentes entre a implantação e consolidação, comparando-as ao projeto nacional, destacando as singularidades históricas e do desenvolvimento econômico, social, político e educacional dos municípios investigados;. Ressalta-se que os objetivos da pesquisa se expressam nos capítulos do trabalho.

Mediante os objetivos propostos, a tese da pesquisa configurou-se no enunciado: o CEFAM contribuiu para a formação inicial e continuada, em nível de 2º Grau, de professores que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo nas cidades do interior, em

¹ Coordenado pela professora Dr.^a Margarita Victoria Rodriguez.

que a expansão do ensino de 1º Grau era necessária para o desenvolvimento do estado recém-formado.

Em face da tese, a problematização da pesquisa projetou-se em questões norteadoras, a saber:

a) como ocorreu o processo de implantação e expansão do CEFAM no período entre 1989 e 1996 no estado de Mato Grosso do Sul?

b) quais eram as múltiplas relações da base material que reverberaram na elaboração dessa política educacional, sobretudo no estado de Mato Grosso do Sul?

c) no estado de Mato Grosso do Sul, o CEFAM contribuiu para a qualificação docente e a expansão do ensino de 1º Grau, no recorte temporal proposto na pesquisa?

d) quais foram as intervenções políticas para as escolhas dos municípios que ofertaram o CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul?

Ressalte-se que a intencionalidade inicial era analisar outras cidades, além das listadas, como Paranaíba e Corumbá. Entretanto, a intenção provou-se inviável, devido a questões de ordem material e ao tempo hábil para a coleta de dados. Faz-se necessário informar que, pela disponibilidade de documentos inventariados dos municípios selecionados, a pesquisa aprofundou-se a partir das fontes identificadas nos CEFAMs de Campo Grande, Ponta Porã, Aquidauana e Três Lagoas. A inclusão de Jardim, Coxim e Naviraí deveu-se ao fato da localização de documentos que trouxeram indícios do funcionamento do CEFAM naquelas cidades.

A proposta do CEFAM configurou-se como alternativa pedagógica para atender à formação e à qualificação continuada direcionada dos professores que cursavam a HEM, dos professores formados pela Escola Normal ou mesmo dos professores leigos que atuavam no ensino do 1º Grau nas séries iniciais. (MEC, 1993).

No ano de 1983, ocorreu o início de implantação do CEFAM nos estados de Alagoas, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Piauí. Posteriormente, em São Paulo, no ano de 1987 e em Mato Grosso do Sul, no ano de 1989.

Osório (2003, p. 77) salienta: “A ampliação dos CEFAMs, em território nacional, constituiu um avanço razoável pelo acúmulo de problemas ao longo da sua história”. Por centrar a sua ação na formação do professor sob uma perspectiva contínua e permanente, articulada com o Ensino de 1ª grau e Superior, requeria um comprometimento com o projeto que, por vezes, enfrentava entraves de ordem política (mudanças de governos, de secretários de educação), técnico-administrativos (recursos financeiros, infraestrutura das escolas etc.), além da questão pedagógica (adequação curricular, ter uma escola de aplicação na qual os alunos do

CEFAM colocariam em prática suas aprendizagens etc.), dentre outros desafios relatados nos capítulos deste trabalho.

Quando o CEFAM foi implementado no Brasil, nos anos 1980, o país vivia um processo de abertura política, após o longo período de ditadura militar, sob a presidência do General João Baptista Figueiredo. Foi um momento de fragilidade na economia do país, estagnada em decorrência do endividamento dos planos de desenvolvimento advindos dos governos anteriores, que deflagraram altos índices inflacionários, analisados neste Relatório da Pesquisa.

Tal cenário resultou em mudanças e reestruturações no modo de produção capitalista. Havia a necessidade de recuperação dos ciclos econômico e produtivo da expansão econômica e de pleno emprego até os anos 1970, uma vez que o peso e as consequências da dívida externa atingiram, de forma direta, a capacidade de financiamento da economia brasileira. (FIORI, 1995). A base sociopolítica, naquele momento sustentada pelo regime autoritário e do Estado desenvolvimentista, afetaram indiscutivelmente a classe trabalhadora, que vivia do seu salário.

No campo educacional, a política de formação de professores no Brasil se materializava por meio da HEM, que atendia aos interesses do capital, subjacente à Teoria do Capital Humano², implementada por meio da Lei nº 5.692/1971. A lei reformou o Ensino de 1º e 2º Graus, que fazia parte do I Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) lançado pelo governo do presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). Ressalta-se que, dentre as mudanças contidas nas diretrizes que orientavam a formação de professores, estava a substituição gradativa das Escolas Normais pela HEM.

Nos anos posteriores à implantação da HEM, entre 1972 e 1982 a formação do professor em nível de 2º Grau passou a ser foco de críticas no cenário educacional brasileiro. Dentre as questões levantadas, estavam a desvalorização da profissão docente e as condições de trabalho do professor, elementos estes que não dependiam do professor, além da desarticulação curricular, ou seja, não havia na proposta do currículo momentos de articulação entre as disciplinas teórico-práticas, em função da ênfase tecnicista que voltava-se para a formação técnica delineada pela Teoria do Capital Humano. (TANURI, 2000).

Além das questões pontuadas por Tanuri (2000), a queda nas matrículas na HEM impulsionou movimentos em âmbitos federal e estadual, que envolveram discussões de projetos, pesquisas e propostas em torno da questão da formação de professores. No ano de

² Segundo Minto (2006, p. 1), trata-se da “[...] concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital.”

1982, a Lei nº 5.692/1971, referente à profissionalização do ensino de 2º Grau, sofreu alterações concernentes à obrigatoriedade da profissionalização do 2º Grau, por meio da Lei nº 7.044. (SAVIANI, 2009).

Por meio da Lei 7.044/1982, a qualificação para o trabalho, antes normatizada pela Lei 5.692/1971, foi substituída pela preparação para o trabalho. A precisão do termo qualificação para o trabalho, no âmbito da Lei 5.692/1971, associava-se à perspectiva de desenvolvimento socioeconômico que, no Brasil, nos anos 1960 e 1970, foi incorporada subjacente à Teoria do Capital Humano, no âmbito educacional, visando a garantir uma maior adequação entre as demandas do mercado de trabalho e o sistema educacional.

Frigotto (2010) e Cunha (2014) analisam a terminologia ‘preparação para o trabalho’, expressa na Lei 7.044/1982, como imprecisa. Postulam que o termo reteve, na letra, a imagem do ensino profissionalizante, mas retirou, de uma vez por todas, a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º Grau. Ou seja, aquela escola de 2º Grau centrava-se na preparação para os exames vestibulares, desde que oferecesse aos alunos informações sobre os cursos de nível superior, promovesse visitas às empresas, palestras de professores e profissionais, assim como propiciasse a realização de testes vocacionais, para atender aos preceitos da referida Lei.

Cunha (2014) sublinha que a Lei nº 7.004/1982 atendeu aos interesses capitalistas dos grupos privados que detinham o monopólio educacional de 1º e 2º Graus. Eles passaram a ofertar o ensino de 2º Grau de caráter propedêutico, voltado à preparação do seu alunado para o ingresso no Ensino Superior. Sendo assim, tinham como público-alvo os filhos das classes mais abastadas. Aos filhos da classe dos trabalhadores, caberia a HEM, dentre outras formações profissionalizantes, o que manteve a dualidade dessa etapa de ensino.

Cumprido ressaltar, que a dualidade de ensino estava posta antes da implementação da referida lei, e continuou após a sua promulgação, assim como o caráter propedêutico das escolas privadas que também se colocavam anterior a obrigatoriedade da profissionalização, o que evidenciou-se que essas mudanças foram danosas para escola pública do que para a privada.

Contudo, mesmo com a reforma implementada pela Lei nº 7.044/1982, que, de certa forma, resolveu a questão de ordem política, o problema pedagógico sobre a formação do professor de 2º Grau continuou. Como consequência, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e as Secretarias Estaduais de Educação, após encontros, estudos e debates, elaboraram o projeto CEFAM, proposto pela Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC, no ano de 1982. (CAVALCANTE, 1994).

A exemplo do que ocorria nos demais estados brasileiros, o Magistério de 2º Grau de Mato Grosso do Sul trazia as mesmas características de formação, um acentuado aligeiramento

formativo, com ausência de um *corpus* teórico, com a primazia de uma formação técnica. O período em que o CEFAM foi implantado em Mato Grosso do Sul era de fragilidade educacional, devido à transição sociopolítica e econômica. Tratava-se de um estado nascente³. Buscavam-se soluções para a formação docente, com o intuito de suprir a necessidade de profissionais para atuar no Magistério. Todavia, esse problema não se restringiu apenas ao contexto sul-mato-grossense; era visível em quase todo o país. (RODRÍGUEZ et.al, 2012).

A criação do CEFAM no estado ocorreu mediante o Convênio nº. 1987, firmado com o MEC, segundo a Deliberação nº 1.774/87, do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS). Objetivava minimizar os problemas da formação dos professores, mas a sua implantação só aconteceu em 1989, na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Joaquim Murtinho, em Campo Grande. (RODRÍGUEZ et.al, 2012).

Em face do exposto, justificam-se os critérios que foram o ponto de partida para a proposição desta pesquisa que, posteriormente, se consolidou em objeto de estudo. Entre os anos de 1986 a 1990 cursei⁴ o ensino de 2ª Grau por meio da HEM, no estado de São Paulo. À época, tive contato com o CEFAM, mas não como aluna. Eu estudava no período noturno e o CEFAM funcionava em período integral, atendendo às turmas do Magistério no turno vespertino. Após alguns anos, fui residir em Aquidauana-MS, onde iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Durante a graduação, estudando sobre a história da formação de professores no Brasil, o CEFAM foi citado, o que me remeteu à minha memória afetiva sobre o que eu havia conhecido sobre o CEFAM de São Paulo.

Durante o Mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a pesquisa realizada focalizou as práticas pedagógicas do professor na Educação Infantil. Passados dez anos, resolvi submeter um pré-projeto para a seleção de ingresso ao Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação da UFMS. As lembranças concatenadas direcionaram-me a estudar uma política educacional de formação de professores, delimitada, posteriormente, à história da implantação e expansão do CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul.

³ A divisão do Estado do Mato Grosso, promulgada no ano de 1977, por meio da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, em Brasília, criou o estado de Mato Grosso do Sul, constituído de 55 municípios agrupados e 07 microrregiões homogêneas. Foi um marco da coroação da luta separatista promovida por nortistas e sulistas em embates políticos, ideológicos e até mesmo físicos, que perduraram por cerca de cem anos. Fatores socioeconômicos e políticos distintos, aliados à força política e econômica dos fazendeiros do sul de Mato Grosso, contribuíram para o nascimento de ideias divisionistas e colaboraram para a posterior separação das regiões norte e sul do estado de Mato Grosso. (PIRES, 2016).

⁴ O emprego da primeira pessoa do singular em partes do texto da apresentação justifica-se por se tratar da trajetória pessoal da pesquisadora na construção que a levou à proposição da pesquisa.

No segundo semestre do ano de 2016, ao refazer o projeto de pesquisa aprovado no processo seletivo para o curso de Doutorado, tive contato com o estudo feito por Rodríguez (2016), que sistematizou as pesquisas sobre a implantação e a expansão das escolas primárias e das Escolas Normais no Sul do estado de Mato Grosso, realizadas por alunos do mestrado e doutorado e orientadas pelo corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, conforme ilustra o Quadro 1.

Quadro 1- Implantação e expansão das escolas primárias e das escolas normais no estado de Mato Grosso

| Autor/ano publicação | Título | Local |
|--|--|--------------------------|
| SABOYA FILHO, Eduardo Gerson de Saboya (1993) Dissertação | “Mato Grosso e a Reforma Educacional Pedro Celestino (1910): produto histórico do imperialismo” | UNESP- Campus Araraquara |
| COSTA, Jânio dos Santos (1996) Dissertação | “Joaquim Murtinho: da política à educação, uma mesma perspectiva” | UFMS- Campo Grande |
| ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli Maluf (1997) Dissertação | “O Ensino de Didática na década de trinta, no sul de Mato Grosso: Ordem e Controle?” | UFMS- Campo Grande |
| HAMDAN, Eli Mara Leite Royg (1997) Dissertação | “Estado e Educação em Mato Grosso na Primeira Metade do Século XIX ” | UFMS- Campo Grande |
| JACOMELI, Mara Regina Martins (1997) Dissertação | “A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República: 1891-1927” | UNICAMP |
| BRITO, Silvia Helena Andrade de (2001) Tese | “Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)” | UNICAMP |
| SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá Poubel e (2006) Tese | “De Criança a Aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)” | USP |
| SANTOS, Elton Castro Rodrigues dos (2012) Dissertação | “Escolas Reunidas: na sedimentação da escola moderna em Mato Grosso (1927-1950)” | BDTD |
| CARVALHO, Luciana Belíssimo de (2014) Dissertação | “Implantação e consolidação da escola normal no sul de Mato Grosso: Escola Normal Jango de Castro, Aquidauana (1949-1975)” | UFMS- Campo Grande |

| | | |
|--|---|--------------------|
| SIMÕES, Caroline Hardoim (2014) Dissertação | “A formação de professores na Escola Normal Joaquim Murtinho no sul de Mato Grosso, no período de 1930 a 1973” | UFMS- Campo Grande |
| ORTIZ, Fernanda Ros (2014) Dissertação | “A Escola Normal de moças das elites: um estudo das práticas escolares, culturais e sociais do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1946 – 1961)” | UFMS- Campo Grande |
| BEZERRA, Artur D’Amico (2015) Dissertação | “A Escola Normal de Ponta Porã, sul de Mato Grosso (1959-1974)” | UFMS- Campo Grande |

Fonte: Rodriguez (2016)⁵.

A organização do estudo feito por Rodríguez (2016) levou-me a verificar que o período histórico balizado datavam até o ano de 1975 e pesquisaram a Escola Normal, o que contribuiu para a delimitação do meu objeto de estudo, o recorte histórico, a reformulação das questões norteadoras em torno da hipótese que se pretendeu investigar, a problematização e os objetivos que delinearão todo o processo.

Discutir a implantação e a expansão de uma política educacional do século passado, a partir de uma perspectiva histórica, implica eleger procedimentos metodológicos adequados. As categorias de universal e singular⁶ estiveram presentes durante todo o processo de análise das fontes consultadas e dos dados obtidos. O universal corresponde a sociedade capitalista, materializou-se na análise do desenvolvimento e implantação do CEFAM no Brasil, das transformações introduzidas em relação às HEM, dos pressupostos filosóficos e ideológicos que orientaram suas diretrizes, sobretudo os determinantes econômicos internacionais e nacionais do período da sua vigência que atendiam aos interesses do capital e justificaram a sua elaboração.

Quanto ao singular, a dinâmica de implantação, expansão e consolidação do CEFAM em Mato Grosso do Sul, nas cidades de Campo Grande, Ponta Porã, Jardim, Três Lagoas e Aquidauana, foi analisada em correlação com a política educacional nacional (orientações e diretrizes), sem perder de vista a conjuntura local, regional e as especificidades sócio-político-econômicas de cada município mencionado.

⁵ As dissertações e teses em Educação ilustradas no quadro 1 foram selecionadas a partir do estado do conhecimento realizado por Rodriguez (2016), docente e coordenadora do Projeto Institucional “Instrução pública: criação e expansão das instituições escolares de ensino primário e a formação de professores no sul de Mato Grosso (1920-1970)”, Edital nº 50-2016 PROAPE.

⁶ “O Universal corresponde ao movimento dado pelas leis totalidade, isto é, da sociedade capitalista, enquanto que o singular se cinge aos lócus que esse movimento se realiza: uma região, uma instituição educacional, uma obra teórica[...]”. ALVES, G. L. Nacional e regional na historiografia educacional brasileira: uma análise sob a ótica dos Estados mato-grossenses. In: _____. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande: Uniderp. 2003.

A pesquisa caracteriza-se como histórica e documental. Os procedimentos metodológicos incidiram na coleta e análise de fontes documentais primárias e secundárias, selecionadas a partir do recorte histórico proposto. Tal procedimento de análise documental, segundo Rodríguez (2004, p. 7),

[...] oferece dados necessários para a pesquisa, a partir de documentos [...] com isso é possível o resgate histórico e a contextualização das políticas públicas do presente com as transformações que ocorrem ao longo da história [...] objetivando identificar os principais eventos ou ações que ocorrem no período definido para a análise.

As etapas da pesquisa, planejadas e executadas, foram: seleção e leitura de bibliografia relacionada à temática; estudo e sistematização da produção existente sobre a história de Mato Grosso do Sul e as políticas educacionais implantadas entre os anos de 1977 e 1996; levantamento, em arquivos públicos e bibliotecas particulares, de fontes primárias (legislação, regulamentos, fotografias, relatórios, jornais) referentes ao CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul; levantamento de fontes primárias (legislação, regulamentos) em arquivos públicos, para identificar quais escolas dos municípios de Campo Grande, Ponta Porã, Jardim, Três Lagoas e Aquidauana implantaram o CEFAM; levantamento, em arquivos públicos e bibliotecas particulares, de documentos oficiais (legislação, atas, relatórios, regulamentos) referentes à gênese, implantação e implementação do CEFAM, sobre possíveis intervenções políticas e sobre os critérios adotados para as escolhas dos municípios que ofereceriam o CEFAM no estado; levantamento, nas bibliotecas e secretarias das escolas identificadas, de documentos como fichas de alunos, fotografias, regimento escolar, orientações para o processo de implantação, número de turmas, lista de professores, relatórios que ilustram e que tratam do funcionamento do CEFAM; sistematização e análise dos documentos coletados.

Para a coleta de fontes primárias, foram realizadas visitas aos arquivos das escolas que ofertaram o CEFAM nos municípios selecionados, ao Arquivo Público Estadual de Mato Grosso do Sul, ao Arquivo Histórico de Campo Grande (ARCA), ao Arquivo Histórico da Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, ao Diário Oficial de Mato Grosso do Sul, à Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e ao Conselho Estadual de Mato Grosso do Sul. Em relação às consultas *on-line*, as buscas por fontes incidiram em: Anuário Estatístico do Brasil, Superintendência do Arquivo Público de MT (SAP-MT)⁷, jornal “O Pantaneiro”, do município de Aquidauana, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

⁷ Disponível em: <www.apmt.mt.gov.br>. Acesso em 06 de março de 2018.

(IBGE), portal domínio público, bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Biblioteca Estadual de Mato Grosso do Sul.

No primeiro semestre do doutoramento, entre os meses de agosto e dezembro de 2016, as leituras realizadas foram aquelas indicadas pelas disciplinas. Dediquei-me com maior profundidade à questão metodológica, sobretudo, às referenciadas pelo Método do Materialismo Histórico e Dialético, assim como às obras que tangenciavam a questão do Estado e do processo histórico da Educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Foram estudos fundamentais para o meu olhar, para a estruturação da pesquisa e a compreensão do meu objeto de estudo.

Dando início à pesquisa, efetuei a revisão bibliográfica de textos atinentes ao referencial teórico e às políticas públicas educacionais de formação de professores de 2º Grau nos anos 1970 a 1990⁸. Em referência às políticas públicas educacionais, Vieira (2002, p.19) avalia que

[...] a política educacional de uma realidade complexa como a do Brasil resulta de um conjunto de articulações, onde, além dos instrumentos legais, pesam sobre maneira o papel desempenhado pelas diferentes esferas do Poder Público (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) e pelos demais agentes da educação [...].

A experiência em inventariar documentos históricos foi desafiadora. O primeiro local consultado foi o MEC, em cujo portal não encontrei. Busquei, por intermédio da professora Dr.^a Alexandra Ayache Anache, no mês de fevereiro de 2017 e, posteriormente, no mês de abril de 2018, contato o com MEC, primeiramente por *e-mail*. Sem obter sucesso, a professora Alexandra fez contatos por telefone, com a coordenadoria que atua com políticas de formação de professores. A resposta final foi que não há arquivos do CEFAM e não estava autorizada a visita *in loco*. A frustração foi imediata. O temor pela ausência de documentos nacionais foi amenizado ao encontrar a pesquisa de Cavalcante⁹, de 1994, um estudo que contém dados

⁸ A necessidade de pesquisar as políticas de formação de professores nos anos 1970, considerando que o recorte temporal da pesquisa é o período 1989-1996, justifica-se pelo de fato de que o CEFAM surgiu como medida paliativa, nos anos 1980, para amenizar as lacunas pedagógicas advindas da Escola Normal e da HEM. (SAVIANI, 2009).

⁹ Margarida Cavalcante foi professora de carreira do quadro do magistério do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais nos anos 1970; Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB); consultora da Organização Ibero-americana de Educação, Cultura e Ciência nos anos 1980; Técnica Administrativa que atuou em várias funções no MEC, dentre as quais: coordenou políticas de formação de professores, como das Escolas Normais e

importantes para o conhecimento da criação do CEFAM, o processo de implantação e expansão e, sobretudo, o mapeamento do número de CEFAMs que funcionaram no Brasil até o ano de 1992, tabulado pela Secretaria de Bolsas de Trabalho do Magistério.

Ainda no ano de 2017, realizei o levantamento de fontes documentais na biblioteca da Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, no Diário Oficial de Mato Grosso do Sul, no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e na Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul. Encontrei leis, decretos e resoluções que viabilizaram a implantação do CEFAM de 1989 a 1996 no estado.

Concomitantemente com as visitas *in loco* nos espaços públicos citados, iniciei a busca de pesquisas que tiveram o CEFAM como objeto de estudo nos bancos digitais da CAPES¹⁰, BDTD¹¹, UFMS¹² e UEMS¹³. Esse processo perdurou por cerca de três meses. Parte dos trabalhos foram realizados antes de 1990, não estão digitalizados nem disponíveis nas plataformas digitais. Logo, tive dificuldade de encontrar um número expressivo de publicações.

Contudo, durante a busca, identifiquei um documento organizado pela CAPES, sistematizando as produções de 1980-1990. Tive acesso a estudos que pesquisaram o CEFAM, num total de 42, que passei a buscar nos bancos digitais mencionados e nas bibliotecas virtuais das Universidades. No caso da UFMS, a biblioteca física.

Para delimitar o campo de busca, utilizei os descritores “CEFAM” e “Política educacional”. O resultado chegou a 38 dissertações e 04 teses, com distintos enfoques nas análises, conforme a Tabela 1.

Tabela 1- Teses e dissertações que investigaram o CEFAM

| Temas abordados | Dissertações | Teses |
|--|---------------------|--------------|
| Política educacional /formação de professores | 09 | 02 |
| Historiografia | 06 | |
| Processo de implantação | 08 | |
| Concepção dos egressos sobre CEFAM | 06 | |
| Práticas educativas de professores/coordenação | 04 | 02 |
| Proposta Pedagógica/currículo | 05 | |
| Total | 38 | 04 |

Fonte: CAPES, BDTD (2019).

do Instituto de Educação; participou da elaboração, implantação e por 11 anos foi responsável pela equipe que coordenou a consolidação do Projeto CEFAM.

¹⁰ Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em 20 Mai. 2019.

¹¹ Disponível em: < <http://bdtb.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 20 Mai. 2019

¹² Disponível em: < <https://cptl.ufms.br/ppgletras/teses-e-dissertacoes/>>. Acesso em 20 Mai. 2019.

¹³ Disponível em: < http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes>. Acesso em 20 Mai. 2019.

Organização: Ayache, 2020.

Após identificar as 42 pesquisas que tiveram o CEFAM como objeto de estudo, realizei uma nova delimitação dentro desse grupo. O critério de seleção levou aos textos que abordaram o CEFAM como política educacional de formação de professores. Foram listados 11 trabalhos: duas teses e nove dissertações, conforme o quadro 2.

Quadro 2 - Teses e Dissertações que estudaram o CEFAM como Política educacional de formação de Professores.

| Ano | Título | Autor | Instituição | T ¹⁴ | D ¹⁵ |
|------|---|-------------------------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 1994 | “A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública” | Yoshie Ussami Ferrari | UNICAMP | X | |
| 2004 | “CEFAM: que prática produziu?” | Marisa Ap. Pereira Santos | USP | X | |
| 1990 | “A pesquisa CEFAM no Estado de São Paulo: resgatando sua história e analisando sua contribuição” | Maria I. Gerth Landell Moura | USP | | X |
| 1992 | “CEFAM: um projeto de construção” | Margarida J. Cavalcante | UNB | | X |
| 1993 | “Projeto CEFAM: Tentativa de Modernização do Curso de Formação de Professores em MS (1983 – 1992)” | Maria Luísa Arruda de Almeida Serra | UFMS | | X |
| 1995 | “A formação do docente das séries iniciais da escolaridade: o debate de 1970 a 1992 e o Projeto CEFAM-SP” | Neusa Aparecida Bolanho | PUC-SP | | X |
| 1995 | “CEFAM: da denúncia ao anúncio” | Otaviano Afonso Pereira | UFES | | X |
| 1996 | “As Tendências na Formação do Professor do CEFAM: um estudo em Corumbá, MS” | Débora Catarina Silva | UFMS-Corumbá | | X |
| 2004 | “Trajetórias de formação e profissionalização de egressos do CEFAM de São Miguel Paulista” | Diego Moreira | PUC-SP | | X |
| 2013 | “CEFAM: formação e profissionalização docente na escola estadual Joaquim Murtinho no Estado de Mato Grosso do Sul (1989 – 1996)” | Elizete Luiza Maser de Souza | UCDB | | X |
| 2014 | “Desenvolvimento profissional docente no contexto do CEFAM: reflexos de trajetórias formativas e inserção profissional de alunas egressas”. | Dirlaine Beatriz Souza | UEMS Paranaíba | | X |

Organização: Ayache, 2020.

¹⁴ Abreviação de Tese.

¹⁵ Abreviação de Dissertação.

A partir dessas pesquisas, construí o estado de conhecimento do meu objeto de estudo. Esse momento de descobertas levou-me a identificar dados sobre como o CEFAM se materializou em diferentes espaços e tempos no Brasil, o que apresento na sequência.

Inicialmente, abordo as teses de doutorado; em seguida, as dissertações de mestrado. Os critérios de organização foram: o ano de apresentação em ordem cronológica, autor, instituição de Ensino Superior, objetivo e síntese dos resultados da pesquisa.

Na tese de Yoshie Ussami Ferrari Leite, defendida no ano de 1994, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), cujo título foi “A formação de professores em nível de Segundo Grau e a melhoria do ensino de escola pública”, os objetivos de pesquisa foram refletir sobre a possibilidade de melhorar a qualidade do ensino da escola pública, por meio da formação de professores em nível de Segundo Grau e verificar o que aconteceu com os cursos que formaram professores para as séries iniciais do Primeiro Grau, a partir da análise da evolução histórica do curso da HEM e do CEFAM da cidade de Presidente Prudente. Os resultados da pesquisa mostraram que a necessidade premente da continuidade de uma formação de professores se fazia presente, para garantir a melhoria do ensino das séries iniciais do Primeiro Grau.

A outra tese de doutorado, com o título: “CEFAM: que prática produziu?”, de autoria de Marisa Aparecida Pereira Santos, defendida no ano de 2004 na Universidade de São Paulo (USP), teve como finalidade verificar, no CEFAM de Bauru-SP, a que tipo de prática docente a formação conduziu. Tendo como base a experiência desse projeto no processo de formação inicial, procurou encontrar aspectos relevantes nas práticas desses professores, a fim de que servissem de indicadores de sucesso ou não para as propostas emergentes de formação de professores no Brasil, além de situar, no contexto histórico-social a formação de professores no CEFAM. Como resultados, verificou que o CEFAM de Bauru-SP preparou satisfatoriamente os seus egressos, em sua formação metodológica. Contudo, por estar defasado em sua formação teórica como política educacional do município, houve, na rede pública de ensino, um aproveitamento precário dos egressos desse projeto, cuja meta era a qualificação do Ensino Público.

No que tange às dissertações de mestrado, 11 inseriram a política educacional e a formação de professores como categorias de análise a partir do objeto CEFAM. “A pesquisa Centro de Formação Específica e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no Estado de São Paulo: resgatando sua história e analisando sua contribuição”, de Maria I. Gerth Landell Moura, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 1990, teve, como propostas, analisar a trajetória histórica da criação do projeto pedagógico no sistema

educacional paulista; destacar as contribuições do CEFAM para a melhoria da formação de professores em nível de Segundo Grau; e comparar as HEM, também vigentes nessa época. Os resultados apontaram que esse projeto de caráter político-pedagógico também teve como objetivos reverter o processo de desintegração das bases nos sistemas de ensino, dando prioridade ao preparo adequado do professor da pré-escola e das séries iniciais do Primeiro Grau, e efetuar uma breve reconstrução histórica do curso de formação de professores no Brasil, resultando em um diagnóstico das políticas de formação de professores primários de São Paulo.

Outra dissertação analisada foi a de Margarida Jardim Cavalcante, defendida em 1992 na Universidade de Brasília (UnB), intitulada: “Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM: um projeto de construção”. A autora estudou o Projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, implantado gradativamente a partir de 1983, sob uma retrospectiva histórica, para a compreensão do contexto educacional. Forneceu uma ampla visão histórica do Ensino Normal, baseando-se na legislação educacional de 1961, até a reforma educacional nº 5.692 de 1971. Destacou a problemática dos cursos de habilitação ao Magistério implementados por essa Lei, com evidência para a busca de alternativas para o seu redimensionamento, dada a breve visão histórica desses cursos. O pano de fundo foi a legislação específica que norteou o projeto CEFAM em 1982. Constatou que os CEFAMs deveriam receber um melhor acompanhamento, pois a avaliação certamente fortaleceria algumas ações e redirecionaria outras. O relatório dessa pesquisa foi de suma importância para este estudo, haja vista que se configurou como fonte documental de informações referentes ao processo de criação do CEFAM.

A dissertação de mestrado de Maria Luisa Arruda de Almeida Serra, com o título “Projeto CEFAM – Tentativa de Modernização do Curso de Formação de Professores em Mato Grosso do Sul (1983 – 1992)”, defendida na UFMS em 1993, teve como objetivo conhecer o processo de implantação do Projeto CEFAM na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Joaquim Murtinho, na cidade de Campo Grande – MS. A pesquisadora verificou que um dos critérios para a implantação do CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul seria funcionar em uma escola que ofertava a HEM e o Ensino Primário. Caracterizou-se como política de formação inicial para professores primários e de formação continuada para os alunos que frequentavam a HEM ou que já estavam no exercício da profissão.

A dissertação de Neusa Aparecida Bolanho, defendida em 1995 na PUC-SP, denominada: “A formação do docente das séries iniciais da escolaridade: o debate de 1970 a 1992 e o Projeto CEFAM-SP”, visou a analisar com quais concepções e diagnósticos sobre formação docente a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo trabalhou ao propor o

projeto CEFAM; levantar quais as preocupações predominantes nas instâncias educacionais com relação à formação desse docente, de 1970 a 1992 e indagar se, ao elaborar e implantar o projeto CEFAM, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo respondeu a tais preocupações. Constatou-se que o projeto surgiu para superar os problemas diagnosticados na formação docente em nível de Segundo Grau e que trouxe melhorias para a formação do docente das séries iniciais da escolaridade.

A pesquisa de mestrado “CEFAM: da denúncia ao anúncio”, defendida por Otaviano Afonso Pereira em 1995, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), objetivou apontar a problemática da formação inicial e continuada dos professores após a descaracterização da Escola Normal, em decorrência da Lei nº 5692/1971, a partir da historicidade do projeto CEFAM no Espírito Santo. Como resultados, aferiu que o Projeto CEFAM foi uma proposta político-pedagógica que ofereceu encaminhamentos para a problemática da formação inicial e continuada dos professores, após a descaracterização da Escola Normal, em decorrência da Lei nº 5692/1971. Houve entraves que limitaram a sua operacionalização e que se traduziram, sobretudo, pelos poucos recursos e pela descontinuidade administrativa, porque a adoção de normas e novas práticas educacionais se inseriram no sistema educacional de forma gradual e progressiva, num processo que requer tempo para manutenção e consolidação. Entendeu que, para viabilizar a implantação do projeto no estado do Espírito Santo, o apoio irrestrito por parte do governo, por meio da Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEDU), da UFES e do MEC, foi imprescindível, em decorrência dos impasses historicamente acumulados. Ademais, a implantação do CEFAM, no estado do Espírito Santo, enfrentou os problemas característicos de todo processo de mudança.

A dissertação de Débora Catarina Silva, da UFMS - *Campus* Corumbá, defendida em 1996, que tratou sobre “As Tendências na Formação do Professor do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério: um estudo em Corumbá, Mato Grosso do Sul”, revelou a operacionalização da proposta do curso Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, cujas tendências foram se configurando na formação do professor naquela cidade, de 1989 a 1993. Concluiu que o processo de desvendamento da proposta do CEFAM, em Corumbá, possibilitou um avanço, ou melhor, uma mudança na busca de uma escola Normal voltada para a sua realidade concreta – o Ensino Fundamental.

Outra dissertação selecionada foi a de Diego Moreira, defendida no ano de 2008 na PUC-SP, com o título: “Trajetórias de formação e profissionalização de egressos do CEFAM de São Miguel Paulista”. São Miguel Paulista é um bairro da cidade de São Paulo. A pesquisa foi desenvolvida no período de 1997 a 2005, no contexto que seguiu à promulgação da LDBN

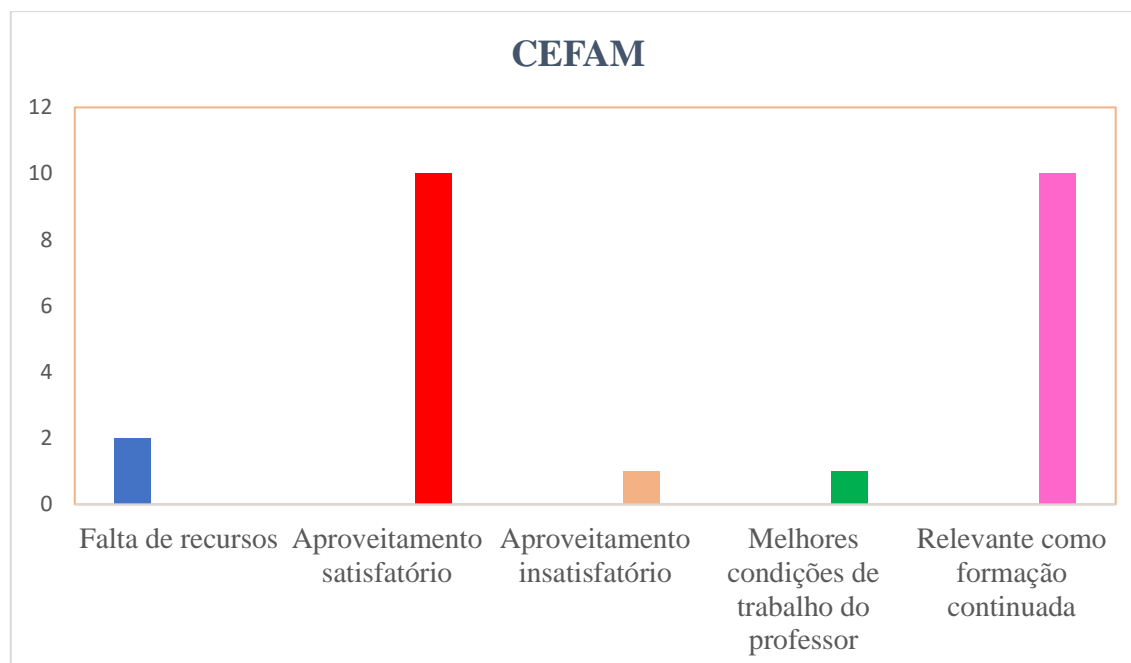
nº 9394/96. Os resultados obtidos não foram conclusivos para afirmar se, de fato, o CEFAM foi uma política educacional de formação de professores melhor do que a HEM e se foi um marco diferencial, mesmo que referenciado pelos egressos do CEFAM de São Miguel Paulista. Parte dos entrevistados deu continuidade aos estudos e conseguiu aprovação em concursos públicos.

A pesquisa de Elizete Luiza Masera de Souza, defendida em 2013 na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), na cidade de Campo Grande/MS, com o título: “CEFAM: formação e profissionalização docente na escola estadual Joaquim Murtinho no Estado de Mato Grosso do Sul (1989 – 1996) ”, estabeleceu como objetivos: identificar, por meio dos documentos oficiais, as políticas educacionais que contribuíram para o surgimento do CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul e investigar a implantação do Projeto na Escola Estadual Joaquim Murtinho, em Campo Grande/MS, tendo em vista a formação docente e sua profissionalização nas séries iniciais. Os resultados da pesquisa apontaram que o CEFAM da Escola Estadual Joaquim Murtinho se caracterizou como uma política educacional de formação de professores importante para o momento histórico em que foi implantado, dando as condições necessárias ao exercício pleno e satisfatório da formação e da profissão docente.

A dissertação de autoria de Dirlaine Beatriz Souza, defendida no ano de 2014 na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), *Campus* de Paranaíba, estudou o CEFAM da cidade de Franca-SP, com o título: “Desenvolvimento profissional docente no contexto do CEFAM: reflexos de trajetórias formativas e inserção profissional de alunas egressas”. Apresentou os reflexos da formação dos egressos do CEFAM na inserção profissional no mercado de trabalho naquela cidade.

As pesquisas elencadas foram relevantes para endossar a importância de estudar o CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul. Foi uma política educacional de formação de professores, cujo destaque nacional ficou evidente nos estudos analisados e apresentados.

Após a leitura das pesquisas sistematizadas no quadro 2 e em seguida descritas, averigui pontos em comum, no que tange aos resultados avaliativos do CEFAM como política de formação de professores, tabulados e ilustrados no Gráfico 1.

Gráfico 1- Resultados das 11 pesquisas que estudaram o CEFAM

Organização: Ayache, 2020.

O Gráfico 1 ilustra questões em comum que apareceram nas pesquisas analisadas e sistematizadas no Quadro 1. Dentre as 11 pesquisadas analisadas, o trabalho desenvolvido no mestrado por Pereira (1995) versou sobre uma escola estadual do Espírito Santo. Como resultados finais, identificou que a falta de recursos investidos pelo MEC e governo estadual foi um entrave para o pleno desenvolvimento do CEFAM como política de formação de professores. Contudo, mesmo diante das dificuldades, atendeu ao objetivo a que se propunha.

Todas as pesquisas constantes do presente Relatório manifestaram a falta de recursos enviados pelo MEC, após o convênio firmado para a consolidação e a manutenção do CEFAM.

No que diz respeito à questão da efetividade do CEFAM como projeto de formação de professores em nível de 2º Grau, dez estudos chegaram à conclusão de que a proposta cumpriu de forma satisfatória o objetivo de melhorar a qualidade da qualificação profissional dos docentes. Contudo, Santos (2004) verificou que o CEFAM de Bauru não foi exitoso no cumprimento do objetivo de incrementar a qualidade de ensino.

Em relação às melhorias de condições do trabalho docente, a pesquisa de Souza (2013), desenvolvida na Escola Joaquim Estadual Joaquim Murtinho, situada em Campo Grande-MS, inferiu que o CEFAM, como política educacional de formação de professores no ano em que foi implantado no estado, em 1989, propiciou o aperfeiçoamento da profissão docente. Para a autora, o Projeto teve um papel fundamental e contribuiu para que os docentes tivessem a

oportunidade de ampliar seus conhecimentos no âmbito educativo, direcionando seus saberes para a sala de aula. Em suas considerações finais, a pesquisadora frisou que

[...] o Projeto implantado na Escola EEPSG Joaquim Murtinho cumpre, em princípio, o seu objetivo de formar professores para as séries iniciais, para o exercício de sua profissão, num contexto de mudanças acentuadas e visíveis, no âmbito, socioeconômico. Por valorizar a formação e a profissionalização docente, como Protagonista na tarefa de implementar as mudanças que estavam ocorrendo no âmbito educacional, por meio de um viés funcionalista da profissionalização, evidenciando a compreensão de que os profissionais da educação contribuem para melhorar a sociedade, que a qualidade da educação depende dos professores; estabelecendo uma correlação entre preparação profissional dos professores e sua prática em sala de aula.[...] Assim, a Escola Joaquim Murtinho absorveu o projeto, juntamente com sua equipe pedagógica com um olhar no futuro. A materialização do Projeto CEFAM no Estado de Mato Grosso do Sul, na EEPSG Joaquim Murtinho, no município de Campo Grande, também contribuiu na definição das políticas educacionais do Estado. (SOUZA, 2013, p. 60).

Serra (1993), em dissertação de mestrado cujo objeto foi o CEFAM da Escola Estadual Joaquim Murtinho como política de formação de professores no estado de Mato Grosso do Sul, realçou que o projeto cumpria com o objetivo, em termos da formação de professores do 2º Grau e, principalmente, da formação continuada dos professores que atuavam nas séries iniciais do ensino de 1º Grau, formados pela HEM e pela Escola Normal.

Portanto, ambas as pesquisadoras identificaram que o CEFAM na Escola Estadual Joaquim Murtinho, de Campo Grande, foi uma política de formação satisfatória.

As pesquisas de Serra (1993) e de Souza (2013) foram o ponto de partida para a investigação deste estudo, cujo objetivo geral foi analisar a expansão do CEFAM em outros municípios do interior do estado de Mato Grosso do Sul, o que o torna inédito. Após a construção do estado do conhecimento do meu objeto de pesquisa, realizei, no mês de abril de 2018, o levantamento de dados no Arquivo Público Estadual de Mato Grosso do Sul, para caracterizar os municípios e as escolas que sediaram o CEFAM. Os documentos encontrados estão ilustrados no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3- Levantamento das escolas que ofertaram o CEFAM em MS

| Fonte | Título | Data de publicação | Autor/autora | Assunto | Local Encontrado |
|-------|---|------------------------|--------------------|--|------------------|
| Livro | Levantamento da rede escolar urbana, março 1980, Três Lagoas | 1980 Volume XV | Mato Grosso do Sul | Dados sobre a escola EEPG Dom Aquino Correia de Três Lagoas | Arquivo Público |
| Livro | Levantamento da rede escolar urbana, março 1980, Naviraí | 1980 Volume XI | Mato Grosso do Sul | Dados sobre a escola Eurico Gaspar Dutra de Naviraí e Juracy Alves Cardoso | Arquivo Público |
| Livro | Levantamento da rede escolar urbana, março 1980, Aquidauana | 1980 Volume II | Mato Grosso do Sul | Dados sobre a Escola José Alves Ribeiro de Aquidauana | Arquivo Público |
| Livro | Levantamento da rede escolar urbana, março 1980, Jardim | 1980 Volume X | Mato Grosso do Sul | Dados sobre a Escola Cel. Pedro José Rufino de Jardim | Arquivo Público |
| Livro | Levantamento da rede escolar urbana, março 1980, Campo Grande | 1980 Volume IV 2 | Mato Grosso do Sul | Dados sobre a Escola Joaquim Murtinho de Campo Grande | Arquivo Público |
| Livro | Levantamento da rede escolar urbana, março 1980, Ponta Porã | 1980 Volume XIV | Mato Grosso do Sul | Dados sobre a Escola Adê Marques de Ponta Porã | Arquivo Público |

Fonte: Arquivo Público Estadual de Mato Grosso do Sul.
Organização: Ayache, 2020.

A finalidade de inventariar as escolas mencionadas no quadro 3 foi caracterizar os espaços nos quais o CEFAM se materializou em MS. Concomitantemente com a coleta de dados, iniciei a escrita dos capítulos 1 e 2, que se configuraram como fundamentos da pesquisa. Entre as correções dos capítulos, comecei a segunda etapa da pesquisa. Consistiu em visitas às escolas¹⁶ localizadas nos municípios selecionados, para inventariar e catalogar as fontes encontradas sobre o CEFAM e organizá-las no *corpus* documental da pesquisa, cujo cronograma planejado para esse levantamento foi de um ano. O caminho mais difícil da pesquisa se iniciava. Primeiro, a autorização da SED/MS para a realização das visitas nas escolas tramitou por oito meses, antes de ser aprovada.

¹⁶ Dei início apenas no ano de 2018, pois aguardei seis meses a autorização da Secretaria de Educação do Estado de MS (SED/MS) para entrar nas escolas.

O primeiro município visitado foi Ponta Porã, na Escola Estadual Adê Marques. Foram dois dias de coletas intensivas que se iniciavam às 7h30min, na abertura da escola, e encerravam às 17h, no fechamento da escola. Os documentos inventariados foram: históricos escolares, prontuários de matrículas, certificados e diplomas de alunos do CEFAM.

O segundo município visitado foi Aquidauana, onde busquei matérias e fotos nos arquivos do jornal *O Pantaneiro*. Desde a sua fundação, em 05/5/1965, foi o *Diário Oficial* da região de Aquidauana. No entanto, nada foi encontrado que mencionasse o CEFAM ou algo relacionado. No segundo dia em visita ao município, fui à Escola Estadual Coronel José Alves Ribeiro (CEJAR). O CEFAM, naquela cidade, também consiste em uma informação inédita, uma vez que o município não havia sido mencionado em estudos anteriores. A lógica para investigar se havia ou não CEFAM foi o fato de o município ser sede da Agência Regional de Educação. Logo, visitei a escola CEJAR e confirmei com a diretora a existência dessa formação de professores. Nesse levantamento, poucos documentos foram encontrados, entre os quais: requerimento de matrícula; diário de classe de professores que atuaram no CEFAM; documentos do Censo Escolar de 1991, ano de implantação do CEFAM nessa escola; atas contendo os resultados finais do ano letivo.

O terceiro município pesquisado foi Campo Grande. O levantamento de dados foi na Escola Estadual Joaquim Murтинho, primeira escola de MS a implantar o CEFAM, no ano de 1989. A pesquisa de Souza (2013) deu margem a uma maior precisão na busca das informações, uma vez que seu objeto de estudo foi o CEFAM dessa escola. Entretanto, precisei tentar três vezes até conseguir entrar na escola, pois o secretário escolar impunha restrições para o contato com os documentos. Após esclarecer ao diretor a importância da pesquisa, não encontrei mais nenhuma dificuldade para inventariar as fontes documentais no arquivo físico da instituição.

As fontes primárias do arquivo da Escola Joaquim Murтинho trouxeram informações de outros CEFAMs. O livro de atas encontrado registra dados dos centros de Coxim, Três Lagoas e Jardim. Além do livro de atas, foram localizados requerimentos de matrícula, diários de classe de professores que atuaram no CEFAM, e regimento escolar.

O quarto município que planejei visitar foi Três Lagoas. As escolas que ofertaram o CEFAM foram a Escola Estadual Dom Aquino e a Escola Estadual Edwardes Correa. Nessa cidade, ocorreu o momento mais difícil da pesquisa. Fiz agendamentos via *e-mail* e telefone, seguindo o mesmo protocolo das visitas anteriores, mas sem êxito. Ao telefone, a secretária da Escola Estadual Dom Aquino, responsável pelo arquivo físico da escola, informou que, em decorrência de uma forte chuva, em 2017, o teto da sala foi danificado e quase todos os documentos da escola foram perdidos. Infelizmente, quando algo dessa natureza acontece, afeta

a história das instituições/programas e evidencia a ausência de cuidados com a manutenção dos arquivos escolares. Isso inviabiliza a elaboração de pesquisas históricas em muitas cidades do estado de Mato Grosso do Sul, e é um fenômeno que se repete em muitos municípios do Brasil.

Tomei as mesmas medidas em relação à Escola Estadual Edwardes Correa, novamente sem êxito. A secretária escolar nunca passou a ligação para a diretora da escola, alegando sempre que estava em reunião. Também não responderam os *e-mails* enviados. A última tentativa ocorreu no mês de abril de 2019, quando fui informada, pela secretária escolar, que não estava autorizada a entrar na escola, pois o meu projeto não havia sido analisado pela coordenadora da Coordenadoria Regional de Três Lagoas. Apesar da autorização da Secretária de Educação do estado, professora Maria Cecília Amêndola da Mota, a escola não permitiu a visita.

Após a minha qualificação, em 10 de setembro de 2019, a banca avaliadora, dentre outras recomendações, decidiu que os documentos levantados até aquele momento seriam suficientes para dar o andamento à tese. No mês de outubro de 2019, o professor Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, tendo conhecimento de que eu pesquisava o CEFAM, disponibilizou-me a tese de doutoramento de Stela Piconez (1988), que abordou a Habilitação Específica para o Magistério de 2º Grau e um documento denominado “Regaste do Prestígio da Escola Pública, Plano de Ação 1989-1990”, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED-MS) por meio da Coordenadoria Geral de Educação em março de 1989, ambos de sua biblioteca particular. Também me indicou a pesquisa “A Governamentalidade no Projeto Master”, de autoria de Marcelo Corrêa Pires, que contém o I, o II e o III Planos Estaduais de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, fontes que não tinham sido encontradas em nenhum órgão público oficial. Ressalto a relevância desses documentos para compreender como a educação do estado estava organizada, ao estabelecer o convênio com o MEC, em 1989, para implantar o CEFAM em Mato Grosso do Sul.

Em novembro de 2019, visitei o município de Jardim. Dirigi-me à Escola Estadual de 1º e 2º Graus Cel. Rufino, mas a informação que recebi é que não existia mais nenhum documento do CEFAM na escola ou qualquer documento mais antigo, pois o arquivo da escola havia sido danificado. Os indícios da existência do projeto nessa escola estão no Livro de Atas de Reuniões da SED, localizado no arquivo da Escola Estadual Joaquim Murтинho.

No mesmo mês, entrei em contato com uma professora que reside em Naviraí, aluna do mestrado da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, cujo objeto de estudo era o CEFAM da Escola Estadual Juracy Alves Cardoso. A docente informou que não tinha nenhum

documento do CEFAM, pois os dados da sua pesquisa foram obtidos via relatos orais. Decidi, então, telefonar para a referida escola. Fui atendida pela secretária escolar, que prontamente se colocou à disposição para colaborar. Pedi 24 horas para buscar, na sala destinada aos arquivos da escola, um documento que havia guardado recentemente sobre o CEFAM. No mesmo dia, recebi um *e-mail* da secretária escolar, informando que tinha em mãos o histórico escolar dos alunos que cursaram o CEFAM e o Documento Síntese da Avaliação dos CEFAMs em Mato Grosso do Sul, elaborado em 1997 pela equipe técnica da Superintendência de Educação-Diretoria do Ensino Médio da SED-MS. Esse documento contém o histórico, a caracterização do CEFAM e os instrumentos e metodologias empregados para a avaliação dos resultados dessa política educacional no estado de Mato Grosso do Sul. No mesmo *e-mail*, ela anexou uma cópia escaneada da Síntese. Saliento que, nas visitas realizadas em todos os locais citados anteriormente, não foi encontrado tal documento. Devido a problemas pessoais e, em seguida, à pandemia decorrente do Covid 19, fiquei impossibilitada de visitar a Escola Estadual Juracy Alves Cardoso, conforme planejara.

Em meio à reescrita das recomendações da banca e pela necessidade de responder alguns questionamentos, busquei novas informações. Localizei, no portal do Domínio Público, um relatório organizado e publicado pelo MEC em 1993, sobre as Reuniões Técnicas dos CEFAMs no Brasil, ocorridas entre 13 e 16 de outubro de 1992 em Belo Horizonte- MG. No documento, encontrei dados sobre o processo de implantação, desenvolvimento e expansão do CEFAM no Brasil, além de outras informações relevantes para o fechamento da pesquisa.

Visando à compreensão do delineamento da pesquisa, o texto foi organizado em quatro partes. O primeiro capítulo denominado “A conjuntura política, econômica e educacional que antecedeu a criação do CEFAM (1970-1980)” traz uma síntese do quadro econômico mundial e os impactos que o movimento do capital provocou nas transformações nos países periféricos da América Latina, sobretudo no Brasil, entre os anos de 1970 e 1980. A importância dessa análise vincula-se ao fato de o Brasil ter incorporado, em suas políticas públicas educacionais, os interesses capitalistas, fomentando a reprodução de uma cultura hegemônica.

Para um estudo mais apurado, buscou-se analisar as políticas de formação de professores que antecederam o período de implantação do CEFAM no país, com destaque para a Lei nº 5.692/1971, que instituiu a profissionalização do Magistério, por meio da Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Essa lei é fundante para esta pesquisa, uma vez que o CEFAM foi criado como um projeto de formação de professores em nível de 2º Grau, para melhorar a qualidade do ensino, e também como formação continuada aos professores oriundos da Escola Normal que, por meio da HEM, atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O segundo capítulo intitulado “O projeto CEFAM no Brasil” relata a criação do CEFAM no Brasil e o processo histórico de sua formulação, a partir da análise da base material daquele período. Trata das características, metas, objetivos e estrutura curricular do CEFAM. Analisa a correlação entre o CEFAM e a HEM, uma vez que ambas as políticas educacionais de formação de professores coexistiram no mesmo espaço físico. No final, comenta sobre o processo de expansão dessa política educacional no Brasil e os resultados referentes aos avanços e dificuldades que o CEFAM teve em território nacional durante a sua implementação e expansão.

O terceiro capítulo “A implantação do CEFAM em Mato Grosso do Sul” remete à pesquisa específica sobre o objeto. Inicia com a caracterização do estado de Mato Grosso do Sul, a partir do momento de sua fundação. Na sequência, discorre sobre o processo de implantação do CEFAM em MS, na capital do estado, na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Joaquim Murtinho, tendo como referência os condicionantes históricos, políticos, econômicos e educacionais que permearam o momento.

O quarto capítulo denominado “A expansão do CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul” faz o mapeamento e a expansão do CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul e enfatiza indícios de seu movimento nas cidades de Jardim, Coxim e Naviraí, em função do limite de documentos encontrados. Analisa, com maior amplitude devido as fontes encontradas, os municípios de Ponta Porã, Aquidauana e Três Lagoas.

O relatório de pesquisa finaliza com as considerações tecidas e analisadas ao longo dos quatro anos de estudo, visando a responder aos objetivos propostos, às questões norteadoras que delinearão a problemática do estudo, e à confirmação da tese levantada no início da pesquisa.

2 A CONJUNTURA POLÍTICA, ECONÔMICA E EDUCACIONAL QUE ANTECEDEU A CRIAÇÃO DO CEFAM (1970-1980)

Este capítulo tem por finalidade analisar a base material política, econômica e educacional nos anos 1970 a 1980, período demarcado pela reforma na política educacional de formação de professores em nível de 2º Grau, cujos resultados, após uma década das reformulações implantadas, levaram à criação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)¹⁷.

Parte-se do pressuposto de que a análise da materialidade dos fatos sociais não é deslocada de uma tangibilidade objetiva e subjetiva, ou seja, para apreender as múltiplas e diversas determinações do núcleo fundamental do objeto de estudo, conforme ressalta Frigotto (2010), faz-se necessário explicar as relações presentes na base material, vinculando-as aos interesses da manutenção e reprodução hegemônica do capital.

Inicia-se o capítulo com uma síntese do quadro econômico mundial e as políticas de manutenção dos interesses capitalistas direcionadas aos países da América Latina, dentre eles o Brasil, desde o início dos anos 1970 até o final dos anos 1980. As discussões visaram a esclarecer a forma como a economia dos países do primeiro mundo, sobretudo o capitalismo, impactou as transformações que ocorreram nos países periféricos da América Latina.

Posteriormente, expõe-se a conjuntura política econômica do Brasil e a correlação com o movimento do capital internacional entre os anos de 1970 a 1980. Prossegue a análise, focalizando as implicações da base material na relação entre o Estado e a Educação. Analisa-se a Lei nº 5.692/1971, que instituiu a profissionalização do Magistério por meio da Habilitação Específica para o Magistério (HEM); caracteriza-se a Educação Básica no momento em que ocorreu a efetivação da Reforma Educacional de 1º e 2º Graus preconizada pela referida Lei; e levantam-se as críticas que os movimentos e entidades representativos da educação denunciavam em relação à HEM até o ano de 1982, quando se criou o CEFAM. Finaliza o capítulo com as considerações apontadas no texto.

¹⁷ Em 1982, foi proposto pelo MEC o Projeto CEFAM, para atuar concomitantemente com as HEM, como política de formação para os professores que atuavam nas séries iniciais, assim como política de formação de professores de 1º e 2º graus (CAVALCANTE, 1994).

2.1 O movimento do capital internacional entre os anos de 1970 -1980

Os anos 1970 foram marcados por profundas transformações da trajetória do capital internacional. Porém, o que chamou mais a atenção foi o declínio da hegemonia dos EUA, em todas as áreas (militar, política, econômica, tecnológica e financeira).

A urgência em reestruturar a política para atender às demandas do capital diante da crise instaurada, que teve início por volta dos anos de 1960, incidiu em mudanças na organização e no papel do Estado, porque não cabiam mais as premissas keynesianas¹⁸.

Os conflitos inerentes à luta de classe e às questões relativas ao trabalho e ao modo de produção clamavam por uma nova forma de atuação do Estado, cujas ações implicariam regulamentar, normatizar e intervir nas políticas fiscais e monetárias. Destarte, tais fatores foram contundentes para a constituição das políticas neoliberais de Estado. Montaño e Durigueto (2011, p. 194) assim conceituam o neoliberalismo:

A nova estratégia que correu e alterou os processos típicos do anterior (e em crise) Regime de Acumulação Fordista-keynesiano, mas o fez para garantir e ampliar os fundamentos da acumulação capitalista. [...] rompeu com o Estado de Bem-Estar social. [...] O neoliberalismo acirrou a exploração da força de trabalho, mas não a instituiu.

Portanto, ao mesmo tempo em que privilegiava o enriquecimento e a acumulação do capital, provocava o empobrecimento das classes sociais. Montaño e Durigueto (2011 p. 192) explicam que, naquele momento histórico,

[...] o regime (fordista-Keynesiano) deveria ser substituído por uma nova estratégia hegemônica. Uma estratégia que anule as conquistas trabalhistas e que permita a superexploração do trabalho como um todo, uma estratégia que altere as condições do contexto anterior criando, no pós-1970, um novo regime de acumulação que Harvey denomina de flexível: a ofensiva neoliberal.

Paulatinamente, a política neoliberal foi se corporificando no movimento do capital internacional, reverberando, a partir dos anos 1970, na eclosão financeira de países do primeiro mundo. O modelo de política estatal pautado no neoliberalismo imprimiu incisivamente na organização do trabalho, nas lutas que levantavam a sua bandeira, no sistema dos modos de produção, portanto, forçadamente, na reforma do Estado, nas áreas política e econômica.

¹⁸ Keynes evidenciou, em sua Teoria, que a intervenção do Estado era necessária, dada a inerente instabilidade endógena da economia, bastando pensar nas forças de crescimento e desenvolvimento que, necessariamente, levam ao desequilíbrio. (HERSCOVICI, 2013).

Almeida (2001) ressalta que o aumento dos juros nos EUA, para corrigir os desequilíbrios fiscais e comerciais daquele país, resultou na crise da dívida do início dos anos 1980, o que alterou o fluxo líquido de capitais dos países em desenvolvimento, para os desenvolvidos. O impacto dessa crise financeira repercutiu na Rússia¹⁹ em meados de 1991, no México no ano de 1994, com a chamada Crise Efeito Tequila²⁰, e nos países asiáticos²¹, de 1988 até aproximadamente 1997.

A cinesia das crises financeiras abalou a economia internacional, em decorrência da globalização financeira e do movimento de capitais voláteis²². No Brasil, reverberou no final dos anos 1980, quando o país saía de uma política de governo ditatorial, que perdurou por 21 anos, para uma democracia que enfrentava uma base material demarcada pela dívida externa que, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), era de 111,2030 bilhões de dólares. (IPEA, 2019).

Outros fatos políticos e históricos também repercutiram e impactaram o movimento do capital internacional: o colapso do bloco socialista, liderado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que culminou com a queda do Muro de Berlim em 9 de novembro de 1989; a abertura financeira imposta ao Japão na mesma década – seguida depois pelos “tigres”²³ asiáticos; a vulnerabilidade externa dos capitais especulativos e a valorização do iene (em 1985) provocaram uma sucessão de crises na região. (ALMEIDA, 2001).

Além dos fatos históricos relatados por Almeida (2001), ao realizar uma análise sobre a trajetória do capital internacional, com base nos estudos de Anderson (1992), Gaspar (2015) infere que o desmantelamento das economias dos países periféricos, assoladas pela crise da

¹⁹ Em 1991, no governo de Gorbachev, eclodiu a crise econômica soviética, que levou à deterioração dos serviços públicos e à desorganização do modo de produção, afetando o mercado interno (MORAES, 2015).

²⁰ Ao longo de 1994, as reservas internacionais do México caíram de US\$ 29 bilhões para quase zero, numa enorme fuga de capitais. Em dezembro, o governo do presidente Ernesto Zedillo decidiu desvalorizar o peso em mais de 50%, desencadeando uma crise enorme, que provocou um tombo de 5,7% do PIB mexicano em 1995 e teve reflexos, principalmente, nos países emergentes. Isso ocorreu menos de seis meses depois do lançamento do Plano Real, em 1º de julho de 1994. Com socorro dos EUA (US\$ 50 bilhões) e do FMI, a crise ficou restrita à América Latina. Mas o país pagou caro, com desemprego recorde e recessão. (Jornal, o Globo, 2019).

²¹ [...] “em 1997, a crise da bolsa de valores de Hong Kong e Cingapura levou a quedas acentuadas nas ações sem que estas tivessem resultado em desvalorização de suas moedas. Já na Tailândia, Malásia, Indonésia, Coréia e Filipinas imediatamente à desvalorização abrupta e muito intensa das ações, seguiu-se uma queda proporcional na taxa de câmbio”. (MEDEIROS, 1998, p. 156).

²² Caracteriza-se capital volátil como o grande volume de dinheiro que a curto prazo é investido no país pelos investidores internacionais, em busca de altos e rápidos ganhos. (MEDEIROS, 1998).

²³ O termo Tigres Asiáticos refere-se a quatro países da Ásia (Hong Kong, Cingapura, Coreia do Sul e Taiwan) que, a partir dos anos 1970, alcançaram um acelerado desenvolvimento industrial e econômico. Em razão da agressividade administrativa e da localização desses países, eles receberam tal denominação. Esse modelo econômico é fundamentalmente exportador. Dessa forma, sua produção é diversificada e voltada para o mercado dos países desenvolvidos (MEDEIROS, 1998).

dívida, levou certos analistas a decretar o triunfo definitivo das economias de mercado e o “fim da história”²⁴, pelo menos da maneira como até era conhecida, marcada pela luta de classes e, ao longo da quase totalidade do século XX, pelo conflito ideológico entre duas visões de mundo antagônicas. Gaspar (2015, p. 283) ainda salienta que

[...] a aplicação do receituário neoliberal, promovido pelo núcleo dos países ricos encabeçados pelos Estados Unidos e endossado pelo Banco Mundial e o FMI, produziu um efeito perverso sobre o mercado de trabalho, ao destruir milhões de postos de trabalho assalariado e substituí-los pelo trabalho precário, terceirizado, gerando um saldo líquido de aumento do desemprego e do subemprego. Seu viés político conservador também ficou evidenciado pelo ataque às conquistas históricas dos trabalhadores, privatizando serviços públicos, flexibilizando direitos trabalhistas, pulverizando o movimento sindical e revertendo avanços consolidados pelo Estado do bem-estar social.

O cenário analisado por Gaspar (2015) remeteu diretamente aos países da América Latina, dentre eles o Brasil. Contudo, os efeitos de uma reformulação do papel do Estado nos princípios neoliberais se concretizaram no final dos anos 1980 e durante os anos 1990. De acordo com o IPEA (2010), a atenuação do atraso econômico e social dos países periféricos em relação aos países centrais é resultante das estratégias domésticas promovidas pelos Estados nacionais, em articulação com os capitais públicos e privados. Após essa breve análise dos movimentos do capital internacional, aborda-se a conjuntura econômica do Brasil durante o período em questão.

2.2 Os condicionantes político e econômico do Brasil e a correlação com o capital internacional (1970-1980)

A entrada de capital financeiro externo no país nos anos 1970, que propiciou o chamado milagre econômico brasileiro, originou-se, em grande parte, das operações de empréstimos de fornecedores e financiamentos contratados junto a organismos oficiais e multilaterais de crédito internacional desde o final dos anos 1960, dentre os quais o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Eximbank, em função do acesso restrito do Brasil ao mercado financeiro internacional. (IPEA, 2010).

De acordo com Fausto (1994), o fenômeno denominado milagre econômico caracterizou-se pela combinação extraordinária entre as taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e o desenvolvimento da economia do Brasil entre 1969 e 1973. Isso resultou

²⁴ Grifo do autor, Gaspar (2015).

do investimento estrangeiro feito no país, com a vinda de empresas multinacionais, sobretudo do setor automobilístico e por meio do acesso às linhas de crédito disponibilizadas pelas instituições financeiras estrangeiras citadas. Contudo, tal crescimento ocasionou o aumento rápido de inflação e superávits no balanço de pagamentos não condizentes com os padrões brasileiros.

Marx (1998) explicita que o caminho para a consolidação do capital multinacional estaria no desenvolvimento capitalista nos territórios econômicos mais atrasados. Nessa lógica, tem-se o entendimento de que o governo ditatorial instaurado no Brasil desde o ano de 1964, por meio de um Golpe Civil Militar, para manter-se no poder do país, necessitava do apoio incondicional do capital, internacional e nacional numa relação recíproca. Para se estabilizar nesse momento histórico do Brasil, o capital precisava imprimir, por meio do Estado, uma reforma econômica, cujos benefícios reverberaram na manutenção e/ou na reprodução dos seus interesses.

Corroborando, Veloso; Villela; Giambiagi (2008, s/p) assinalam que, entre 1968 e 1973, sob o governo do General Emílio Garrastazu Médici, houve o aumento das taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), de 11,1% ao ano (a.a.): "[...] uma característica notável do milagre econômico é que o rápido crescimento veio acompanhado de inflação declinante e relativamente baixa para os padrões brasileiros, além de superávits no balanço de pagamentos". Constatou-se o aceleração da economia brasileira naquele momento histórico. A Tabela 2 ilustra os indicadores macroeconômicos selecionados entre os anos de 1968 e 1973.

Tabela 2- Indicadores macroeconômicos selecionados entre os anos de 1968 e 1973.

| Indicadores Selecionados | 1968 | 1969 | 1970 | 1971 | 1972 | 1973 |
|--|------|------|------|-------|------|-------|
| Taxa de crescimento PIB (%) | 9,8 | 9,5 | 10,4 | 11,3 | 11,9 | 14,0 |
| Inflação (IGP, %) | 25,5 | 19,3 | 19,3 | 19,5 | 15,7 | 15,6 |
| Taxa de crescimento das exportações em US\$ (%) | 13,7 | 22,9 | 18,5 | 6,0 | 37,4 | 55,3 |
| Taxa de crescimento das importações em US\$ (%) | 28,7 | 7,4 | 25,8 | 29,5 | 30,3 | 46,3 |
| Saldo de balança comercial (em US\$ milhões) | 26 | 318 | 232 | -344 | -241 | 7 |
| Saldo em conta corrente (em US\$ milhões) | -582 | -364 | -839 | -1630 | - | -2085 |
| | | | | | 1688 | |
| Dívida externa/liquida/exportação de Bens | 2,0 | 1,7 | 1,8 | 2,3 | 1,8 | 1,4 |
| Saldo de balanço de pagamentos (em US\$ milhões) | 97 | 531 | 534 | 537 | 2538 | 2380 |

Fonte: Giambiagi et al (2005).

Verifica-se que a taxa média de crescimento do PIB elevou-se de 9,8% a.a. em 1968 para 14,0% a.a. em 1973. A taxa de inflação declinou de 25,5% a.a. para 15,6%. Também ocorreu uma forte aceleração na taxa de crescimento das exportações e importações em 1968-1973, saltando de 13,7 e 28,7% a.a. para 53,3 e 46,3% a.a., respectivamente. Em relação à

dívida externa do Brasil, houve um crescente endividamento, por herança de políticas econômicas adotadas por governos de décadas anteriores.

Sob a perspectiva de Simonsen e Campos (1974), parte do mérito do dito milagre econômico no Brasil foi referenciada às políticas implementadas no governo do Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco:

[...] parte do chamado 'milagre brasileiro' dos últimos anos deve ser creditada aos sacrifícios estabelecidos durante a administração Castelo Branco. Contudo, esse esforço de restauração era condição necessária, mas não suficiente para que o país viesse a crescer, as taxas aceleradas a partir de 1968. Saber colher é também uma arte, e os responsáveis pela política econômica nos últimos anos vêm revelando extraordinária maestria na técnica de impulsionar o crescimento do produto real, sem agravar tensões inflacionárias e de balanço de pagamentos. (SIMONSEN; CAMPOS, 1974, p. 9).

Imprime-se ao discurso de Simonsen e Campos (1974) certa apologia à política econômica imposta pelo governo militar, uma análise acrítica que não contemplou a totalidade desse momento histórico do país e da economia mundial, configurando-se mais como uma apreciação laudatória da economia encetada pelo governo.

Segundo o IPEA (2010), com o apoio de políticas públicas creditícias, tributárias, tarifárias e cambiais, deu-se uma diversificação maior da pauta de exportações, em direção a produtos manufaturados. O Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (PDDES), desenvolvido pelo Estado vigente entre os anos de 1967 e 1976, sob a coordenação do Ministro da Fazenda Antônio Delfim Neto, sugeria as seguintes ações no campo da política do comércio exterior:

- a) acordos bilaterais determinados mais individualmente, observando-se não somente o melhor acordo para o Brasil, como também a praticabilidade e a eficiência da operação em conjunto com as demais políticas nos outros setores. [...];
- b) continuação do processo de desburocratização do setor externo. [...] sugerem-se o uso de apenas um tipo de formulário para a exportação, o aperfeiçoamento dos serviços portuários e de alfândega [...];
- c) o sistema bancário privado deverá participar mais intensamente em prover financiamento à exportação a juros mais baixos, inclusive à produção exportável;
- d) acordo de exportação de longo prazo deverão ser primeiramente pesquisados pelas agências governamentais no exterior, junto a importantes organizações internacionais de distribuidores e, posteriormente, provocado o contato de nacionais com os grupos estrangeiros interessados;
- e) [...] melhor uso das feiras internacionais, o emprego de navios transformados em feiras-flutuantes e o melhoramento e expansão dos escritórios no exterior. (IPEA, 2010, p.11).

Tais medidas resultaram no desenvolvimento de três setores produtivos na economia brasileira: as empresas privadas brasileiras, as empresas multinacionais e as empresas estatais.

As empresas privadas brasileiras direcionaram suas atividades aos chamados trabalhos intensivos, como a indústria têxtil, com maquinários de tecnologia baixa, algumas rudimentares, que tinham como produtos o processamento de alimentos e bens de consumo não duráveis. Logo, utilizavam extensa força de trabalho a baixos salários, certificados por violências e repressão a qualquer reivindicação por melhorias salariais. (VELOSO; VILLELA; GIAMBIAG, 2008).

As empresas multinacionais voltavam-se ao campo do capital-intensivo, mediante a utilização de tecnologias de alta complexidade de suas máquinas. Dedicavam-se à produção de automóveis, eletrodomésticos e meios de produção, abastecendo, nesse último caso, o mercado de consumo de bens duráveis. (VELOSO; VILLELA; GIAMBIAG, 2008).

As denominadas empresas estatais, responsáveis pelos investimentos nas indústrias de base, necessários à própria manutenção do Estado, geravam a produção de energia elétrica, indústria pesada, telecomunicações e indústria bélica. Era de competência do Estado desenvolver mecanismos que gerassem condições à industrialização, como redes de transporte e sistemas de educação. Foi nessa época que foram construídas a hidrelétrica de Itaipu, a ponte Rio-Niterói e a Transamazônica, símbolos da grandiosidade nacional. (VELOSO; VILLELA; GIAMBIAG, 2008).

Os resultados ocasionados pelo desenvolvimento desses três setores industriais na economia brasileira propiciaram a ampliação do PIB, em função do aumento de consumo da população e da inserção ao mercado externo, com linhas de montagem automobilística, beneficiadas pelo fato de o Brasil ser um grande produtor de matérias primas e ter um custo baixo da força de trabalho, conforme os dados vistos na Tabela 2.

Ao término do mandato do presidente General Emílio Garrastazu Médici, a crise do endividamento externo rapidamente passou a se traduzir no desajuste interno da economia. As raízes dessa crise remetiam às políticas adotadas na década anterior, quando a opção pela manutenção do crescimento econômico, após o primeiro choque do petróleo e a busca do salto definitivo no aprofundamento do processo de substituição de importações levaram o Estado brasileiro a assumir um padrão de financiamento baseado no crescente endividamento externo. Nesse processo, a participação do setor privado na dívida externa reduziu de 67%, no período 1972/73, para 23% no final da década. (ALMEIDA, 2001).

A Reforma Educacional de 1º e 2º Graus, ditada pela Lei n. 5.92/1971, cumpria o seu papel mediante os condicionantes econômicos e políticos vigentes no início dos anos 1970.

Saviani (2014) avalia que a organização do sistema de ensino se vinculou estreitamente ao desenvolvimento econômico do país, por meio da Lei n. 5.540/1968, que reformou o ensino universitário e a Lei n. 5.92/1971, que reformou o Ensino de 1º e 2º Graus. Ressaltou, ainda,

[...] que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante, uma vez que, qualificando a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração (SAVIANI, 2014, p. 47).

Para Marx (2003), a mais-valia é a forma de exploração característica do capitalismo. Consiste na diferença entre o valor do produto e o valor do capital despendido no processo de produção. No caso, a relação entre a mais-valia e o processo educativo intrínseco entre a educação e o desenvolvimento econômico, conforme destacado por Saviani (2014), perpassava pela qualificação da formação do trabalhador, que garantiria ganhos na produtividade dos diferentes setores. Portanto, o Estado materializou, nas reformas educacionais do Ensino Universitário, em 1968, e do Ensino de 1º e 2º Graus, em 1971, medidas que atendessem às demandas do mercado de trabalho, sobretudo aos interesses capitalistas.

No ano de 1974, o General Ernesto Geisel assumiu a presidência do Brasil, precisamente quando se deflagrava a crise econômica que se estabeleceria por todo o seu mandato, adentrando os anos de 1980. Pertencente ao grupo da ala dos militares com visão e ações mais moderadas, pontuava que o regime militar era um processo transitório, cuja função era assegurar uma democracia pautada nos princípios liberais. Apesar de efetuar ações que vislumbravam uma flexibilidade de abertura, com vistas à democracia, tal como a permissão da propaganda política de seus adversários do partido MDB, paradoxalmente, em relação aos militantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB), assim como quanto à censura da imprensa, persistiam as perseguições. (GERMANO, 1993).

No que tange à economia do país, no período do governo do presidente Geisel, em relação ao movimento do capital, Ometto (1995, p. 405) ressalta:

No período entre 1974-1983 houve uma queda significativamente maior no crescimento econômico. O segundo choque do petróleo em 1979 e o brusco aumento das taxas de juros internacionais verificado, viriam a aprofundar a crise externa brasileira através de uma série de mecanismos: pelo salto nos juros da dívida; por reorientar os fluxos de capital preferencialmente para os EUA e Europa; e pelo impacto negativo sobre os preços relativos das "commodities", itens importantes da nossa pauta de exportação.

O quadro econômico internacional apontado por Ometto (1995) desencadeou o agravamento da crise econômica no Brasil, durante o governo Geisel. A situação exigia medidas emergenciais por parte do Estado ditatorial, haja vista o crescente aumento da dívida externa do Brasil e a dependência do capital internacional e de seus recursos financeiros como, por exemplo, do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Germano (1993) salienta que, entre as medidas efetivadas, estavam a ampliação das relações diplomáticas e comerciais com países da Europa, África e Ásia, o investimento no setor energético e na indústria de base, por meio do II Plano Nacional de Desenvolvimento, além de projetos de prospecção de petróleo pela Petrobrás, como estratégias para minimizar o caos econômico em que se encontrava a economia brasileira, devido à crise internacional do Petróleo. Fausto (1994, p. 499) destaca que o cenário que se configurou reverberou na organização da classe trabalhadora:

O movimento operário veio à tona, no Governo Geisel, com novo ímpeto e novas feições. A reconstrução do sindicalismo populista era inevitável porque o regime não se assentava, nem pretendia se assentar, no movimento operário organizado. Desse modo, o movimento sindical ressurgiu adotando formas independentes do Estado, a partir muitas vezes da vivência no interior das empresas onde os trabalhadores organizavam e ampliavam as comissões de fábrica.

O arrocho salarial imposto aos trabalhadores acarretou conflitos sociais, em função das desigualdades sociais, o que gerou posteriormente greves organizadas pela classe trabalhadora no ABC Paulista²⁵. As mobilizações foram contundentes para as mudanças políticas e sociais que viriam a ocorrer nos anos 1980. Fausto (1994, p. 499) acrescenta:

A grande concentração de trabalhadores em um pequeno número de empresas e a concentração geográfica no ABC paulista foram fatores materiais importantes para a organização do novo movimento operário. Por exemplo, em 1978 existiam em São Bernardo em torno de 125 mil operários na indústria mecânico-metalúrgica, com forte predominância da indústria automobilística; deste total, 67,2% se concentravam em empresas com mais de 1 mil operários. Em agosto de 1977, o governo admitiu que tinha sido manipulado os índices oficiais referentes a 1973 e 1974. Como eles regulavam os índices de reajuste salarial, verificou-se que os assalariados haviam perdido 31,4% de seu salário real naqueles anos. O sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema iniciou uma campanha para a correção dos salários. Essa campanha abriu

²⁵ Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano, cidades em que se situam as indústrias automobilísticas no estado de São Paulo.

caminho para as greves de 1978 e 1979, que reuniram milhões de trabalhadores. A liderança de Luís Inácio Lula da Silva, presidente do sindicato, afirmou-se no dia-a-dia e nas grandes assembleias realizadas em São Bernardo, e no Estádio da Vila Euclides.

O movimento organizado pelo proletariado do ABC Paulista tomou proporção nacional e afirmou a força dos trabalhadores, sobretudo no tocante à consciência da importância dos sindicatos como instrumento de luta pelos direitos trabalhistas. Entretanto, pressupõe-se que as maiores proporções e importância foram “[...] a maior independência com relação ao Estado, o elevado índice de organização - por volta de 1978, 43% dos operários eram sindicalizados – e a afirmação de seus líderes fora da influência da esquerda tradicional, ou seja, do PCB”. (FAUSTO, 1994, p. 500).

A realidade apresentada por Fausto (1994) permeava o fim do governo de Geisel que, com o intuito de dar continuidade ao processo de democratização do Brasil, fez seu sucessor, o general João Batista Figueiredo, tendo como vice-presidente o ex-governador de Minas Gerais, Aureliano Chaves. Essa chapa derrotou a do MDB, formada pelo General Euler Bentes Monteiro e o senador gaúcho Paulo Brossard, na reunião do Colégio Eleitoral. O general Figueiredo fora chefe do Gabinete Militar no período Médici e assessor no governo Geisel. Estava bem orientado para prosseguir no lento processo de abertura e, ao mesmo tempo, tratar de neutralizar a linha-dura. (FAUSTO, 1994).

Em 1979, o General João Baptista Figueiredo (1979 a 1985) assumiu a presidência do Brasil e manteve Simonsen no comando da economia, como Ministro do Planejamento. Após uma temporada como embaixador na França, Delfim Neto voltou ao Ministério, na pasta da Agricultura (FAUSTO, 1994).

Como primeira medida política, o presidente Figueiredo assinou e decretou a Lei Nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, a Lei Política de Anistia, cujo teor revogava as penalidades propostas nas legislações do regime militar como o exílio, a perda de direitos políticos e as aposentadorias compulsórias, dentre outras punições. As absolvições foram concedidas tanto aos militares que atuavam em favor do regime quanto aos demais cidadãos que se opuseram ao regime (GERMANO, 1993). Fausto (1994, p. 506) relata:

Para tentar quebrar a força da oposição, o governo obteve do Congresso, em dezembro de 1979, a aprovação da Nova Lei Orgânica dos Partidos. A Lei extinguiu o MDB e a Arena, obrigando as novas organizações partidárias a serem criadas a conter em seu nome a palavra “partido”. A Arena, que carregava um nome impopular, tratou de mudar de fachada, transformando-se

no Partido Democrático Social (PDS). Os dirigentes do MDB tiveram a habilidade de acrescentar apenas a palavra “partido” à sigla; assim. O MDB, se converteu no Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Esse quadro está presente no surgimento de novos partidos. A partir do sindicalismo urbano e rural, de setores da Igreja e da classe média profissional surgiu o Partido dos Trabalhadores (PT). O PT propunha-se representar os interesses das amplas camadas de assalariados existentes no país, com base em um programa de direitos mínimos e transformações sociais que abrissem caminho ao socialismo. Adotando uma postura contrária ao PCB e ao culto da União Soviética, o PT evitou definir-se sobre a natureza do socialismo. Esse fato tinha muito a ver com a existência, em seu interior, de correntes opostas. Em uma das pontas ficavam os simpatizantes da socialdemocracia; na outra, os partidários da ditadura do proletariado.

Além do PCB e do PT, Leonel Brizola, militante do PMDB, inspirado pelos princípios trabalhistas do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) de Getúlio Vargas, fundou o Partido Democrático Trabalhista (PDT). Fausto (1994, p. 507) menciona o Partido Popular (PP), cuja duração foi muito curta:

Reunindo adversários conservadores do governo, como Tancredo Neves e Magalhães Pinto, o PP procurou ancorar-se nas camadas da burguesia favorável a uma transição para a democracia sem grandes mudanças. Se o PDS não tinha nada de “democrático” e de “social”, o PP não tinha nada de popular.

Em linhas gerais, o período do governo do presidente João Figueiredo procurou estabelecer relações paradoxais. Ao mesmo tempo em que, lentamente, deu abertura à formação de novas siglas partidárias, mantinha o controle político e econômico. A missão que assumiu, de levar o país a um regime democrático, colidia com o agravamento econômico. O reflexo dessa situação acarretou outras crises.

A análise sobre o panorama da economia mundial e a incorporação do Brasil no movimento do capital estrangeiro, de 1970 a 1980, tiveram como finalidade compreender as relações entre a base material e a forma como o Estado absorveu os interesses do sistema capitalista. Dessa forma, a redefinição do papel do Estado interferiu nas reformas educacionais implementadas nesse período.

2.3 Estado e Educação

Discutir as reformas educacionais implica necessariamente compreender o conceito de Estado e as transformações sociais políticas e econômicas vigentes na base material em que essas reformulações aconteceram. Compreende-se o Estado como o poder público em sentido

amplo, formado por um conjunto de instituições que controlam e administram uma nação, de forma soberana e permanente. O Estado, dentro do arcabouço marxista, sempre deve ser pensado em relação com a luta de classes. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011)

A existência de um modelo de Estado cuja missão é a regulação não constitui uma novidade no Brasil, apesar de muitos preferirem qualificá-lo de Estado planejador ou Estado desenvolvimentista²⁶. Na análise de Fiori (1995):

[...] o Estado enquanto organizador-sustentador do pacto corporativo entre governo, sindicatos, e capital, é responsável em grande medida pelo surto do crescimento acompanhado de paz social, que nos anos 1950/1960 aumentou a utopia de uma sociedade estável de consumo de massas, com bem-estar e liberdade para todos. (FIORI, 1995, p. 3).

A partir do ano de 1964, quando de instaurou o Golpe Civil Militar no Brasil, os governos militares estabeleceram um regime unitarista-autoritário, expresso por um modelo de Estado nacional-desenvolvimentista. Centralizaram os recursos financeiros, políticos e administrativos nas mãos da União, em detrimento dos estados.

No ano de 1965, a instalação de indústrias no país transformou toda a estrutura econômica; assim, imperava, no bojo das políticas educacionais, o fator economicista. Os tecnocratas liberais que detinham o poder articulavam o planejamento da economia tendo a educação como área de subordinação. Sua função seria de executora do projeto de crescimento econômico do país que, por vezes, atendia aos interesses do capital internacional. No lastro dessas premissas, efetivou-se o acordo MEC-USAID²⁷, que consolidou a dependência do Brasil em relação aos EUA.

O acordo MEC-USAID, com vistas ao controle das manifestações sociais, sobretudo para a manutenção dos interesses da burguesia brasileira, interveio no processo educacional como um todo, cuja estratégia era de sufocar uma possível “[...] revolução social, que exigiria novas relações sociais e educacionais” (SANTOS, 2004, p. 149). Na esteira desses pressupostos, ocorreu, em 1968, a Reforma Universitária, com a Lei nº 5.540/1968.

²⁶ Estado desenvolvimentista é aquele que, entre outras coisas, consegue desenvolver mecanismos institucionais que permitem à sua burocracia manter contato permanente com grupos e classes sociais estratégicos, de modo a coletar informações necessárias para o processo decisório e a legitimá-lo por meio de uma participação ativa desses setores na tomada de decisão. (EVANS, 1995).

²⁷ “Traçaram uma rota ao mesmo tempo regressiva e diferenciadora, no âmbito das aspirações e das promessas ou ilusões pedagógicas que fermentavam o Brasil. [...]O objetivo dos acordos não era promover uma transferência de dinamismos culturais autônomos. Era o de gerar uma teia de dependências e de instrumentalidades, pela qual o talento jovem e a rede do ensino superior seriam submetidos aos dinamismos do sistema capitalista mundial de poder, particularmente em termos das exigências mais nítidas e avançadas da superpotência”. (FERNANDES, 1989, p. 140-141).

Sob a perspectiva de Freitag (1980), a inserção do capital internacional na economia brasileira aniquilou os mecanismos tradicionais de ascensão da classe média, ao estabelecer novas funções hierárquicas no modo de produção das empresas, que exigiam qualificação. Ou seja, surgia uma classe intermediária, chamada de pequena-burguesia²⁸, que não controlava os meios de produção, não pertencia às classes dominantes e, por sua origem, também não fazia parte da classe dos trabalhadores. Essa nova classe desenvolvia o trabalho intelectual assalariado não produtivo para as classes dominantes (setor de serviços, burocracia pública e privada). Na esteira dessa nova realidade, houve a necessidade de o Estado reformar o Ensino Superior, em 1968, pois a classe média (classe ascendente) buscava uma qualificação profissional, como única via de ascensão às hierarquias ocupacionais.

Entretanto, a crescente procura pelo Ensino Superior tornou-se um problema para o Estado. Naquele momento, o governo militar, como centralizador de recursos, não investia em educação, pois priorizava reorganizar a economia. Essa pressão por uma reforma educacional tornou-se premente.

No ano de 1969, foi criado o Instituto Euvaldo Lod (IEL), que funcionou como mediador entre o setor produtivo e as instituições de ensino públicas e privadas, para sensibilizá-las sobre as necessidades da indústria nacional. O órgão era encarregado de analisar as tendências e as demandas do setor industrial no plano da educação e da formação técnico-profissional. (FRIGOTTO, 2003). O autor ressalta:

Os efeitos do economicismo na política educacional, reforçado pela ideologia do regime militar, se expressaram, negativamente, de várias formas: pelo desmantelamento da escola pública e reforço da educação como “negócio”; pelo dualismo que materializava uma quantidade e qualidade de serviços educacionais diversos para as classes trabalhadoras e classe dominante; pelo tecnicismo e fragmentação que diluíram e esmaeceu o processo de conhecimento; pela proletarização do Magistério público etc. Efeitos que perduram e, em muitos casos, se agravam. (FRIGOTTO, 2003, p. 21).

Esse autor frisa que a dicotomia entre a escola para a classe trabalhadora e para a classe dominante, sob o ponto de vista de seus objetivos, é contraditória. Contudo, paradoxalmente, os objetivos convergem, quando se identificam “[...] alguns aspectos, como é o caso da ideia da sociedade do conhecimento e do desaparecimento das classes sociais”. (FRIGOTTO, 2003, p. 22).

²⁸ A utilização dos termos nova burguesia e pequena burguesia está relacionada ao referencial teórico de Nicos Poulantzas, na obra: *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Editora Zahar, RJ, 1975.

Abrúcio (1998) acrescenta que o governo militar utilizou sua ascendência sobre as relações intergovernamentais para prolongar seu tempo no poder. Adotou medidas como aumentar o protagonismo dos estados localizados nas regiões Norte e Centro-Oeste, que eram dependentes economicamente do governo Federal, assim como fortaleceu a representação dos estados oriundos dessas regiões na Câmara Federal. Além disso, buscou o apoio dos parlamentares cujos estados representativos apresentavam uma economia mediana, quando comparadas as duas grandes economias estaduais, São Paulo e Rio de Janeiro.

Diante do contexto analisado por Abrúcio (1998), evidencia-se que compreender o papel do Estado no Brasil, a partir dos anos 1970, na reformulação de políticas educacionais, implica conhecer as mudanças ocorridas no aparelho estatal, sobretudo a articulação que o Estado implementou entre educação e desenvolvimento econômico, com vistas ao atendimento dos interesses capitalistas. Frigotto (2003, p. 20) ressalta que

[...] a educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai construir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações.

Segundo Abrucio (1998), a partir dos anos 1970, em decorrência da crise econômica que assolava os países centrais, sobretudo os EUA e a Grã-Bretanha, o modelo econômico, cuja base expressava o conservadorismo do Estado Liberal²⁹, e a perda da hegemonia, até então prevalecida, entraram em declínio e a reforma do Estado se fez premente. Ambas as potências capitalistas, representadas pelos seus líderes Margareth Thatcher (Grã-Bretanha) e Ronald Reagan (EUA), redefiniram o papel do Estado, no que se refere à implementação de políticas públicas, pautado no modelo predominantemente neoliberal, com “[...] uma prática em que bastava diminuir o tamanho do Estado e deixar o mercado funcionar que os problemas seriam resolvidos”. (ABRUCIO, 1998, p. 3). Hobsbawn (1995) explica que o modelo estatal

²⁹ É uma ideologia política cuja característica configura a junção de elementos do conservadorismo tradicional às ideias do liberalismo clássico. Defende a supremacia da economia em detrimento da política. Ver ABRUCIO, Fernando Luiz. **Os barões da Federação**: os governadores e a redemocratização brasileira. São Paulo: Hucitec/USP, 1998.

conservador dos países supracitados (desenvolvimentistas), após uma era de prosperidade sem igual na história do capitalismo, entrou em declínio econômico, em função dos dois choques da crise do petróleo.

Nos anos 1970, o escopo da economia mundial desenhava-se pelas mudanças tecnológicas gradualmente implantadas no modo de produção e organização do trabalho, decorrentes

[...] da pressão competitiva que se originou com a crise energética dos anos 1970 que trouxe consigo a necessidade de as empresas renovarem tecnologias de produção e de organização do trabalho, objetivando eficiência e redução de custos. (GASPAR, 2015, p. 285-286).

Abrúcio e Samuels (1997) esclarecem que, após os anos 1970, o governo federal tentou ampliar o seu poder a todo custo, para livrar-se de acordos e alianças políticas estaduais historicamente constituídas nos bastidores políticos do país.

O Estado, com o propósito de equacionar a economia e manter a hegemonia ideológica vigente, cumpriu o seu papel na implementação da Lei nº 5.692/1971. Entre os objetivos, a Lei intencionava: assegurar a ampliação da oferta do Ensino de 1º Grau (logo, grande parcela da classe trabalhadora estaria apta a adentrar no processo produtivo taylorista-fordista³⁰ do mercado de trabalho, em postos que exigiam pouca qualificação); criar condições para a formação de trabalhadores para ocupar cargos da administração pública e da indústria, de modo a favorecer o processo de importação tecnológica e de modernização que se pretendia para o país. (FÁVERO, 2001).

Para Frigotto (2003), sob a perspectiva das diferentes frações da classe dominante, a educação dos diversos grupos sociais de trabalhadores tinha por finalidade habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Tratava-se de subordinar a função social da educação de forma controlada, para responder às demandas do capital. Segundo Mészáros (1981, p. 260):

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalista não se perpetuam automaticamente.

³⁰ “Modo de produção adotado pela indústria, o Brasil segue a corrente principal ao assimilar, nos anos 1920, a orientação taylorista-fordista e a aplica ao objetivo de submeter o trabalhador aos ditames da fábrica, controlando inclusive sua vida íntima”. (SAVIANI, 2010, p. 190).

Nessa lógica, de forma geral e atemporal, as questões que buscam apreender a função social dos processos educacionais reverberam na produção e reprodução dos interesses capitalistas, que perpassam pelo âmbito específico pelas “[...] relações entre a estrutura econômico-social, o processo de produção, as mudanças tecnológicas, o processo e divisão do trabalho, produção da força de trabalho e os processos educativos ou de formação humana”. (FRIGOTTO, 2003, p. 28).

Frigotto (2003) argumenta que a educação, quando entendida nas determinações das relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte dessas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica, em função das diferentes concepções e conteúdos do processo educativo, articulados aos interesses de classe. Ressalta:

O mercado, sob as relações das classes fundamentais capital/trabalho, de um lado, constitui-se nos *locus* fetichizado, por excelência, onde todos os agentes econômicos e sociais supostamente se igualam e podem tomar suas decisões livres, e o contrato, de outro, na mistificação legal da garantia do cumprimento das escolhas igualitárias e livres. (FRIGOTTO, 2003, p. 30).

Compreende-se, portanto, que, ao analisar as relações sociais entre a educação e o processo de produção que circunscrevem os processos formativos educacionais, depara-se com diferentes concepções presentes na própria explicação da função social da escola. Toma-se como ponto de entendimento Marx (1964), quando explica as formas de representação de produção dessa própria relação:

A economia política parte do fato da propriedade privada. Não o explica. Concebe o processo material da propriedade privada, como ele ocorre na realidade, em fórmulas gerais e abstratas, que em seguida lhes servem de leis, não compreendem tais leis, isto é, não demonstram como elas derivam da essência da propriedade privada. (MARX, 1964, p. 157-8).

Logo, independentemente dos processos ideológicos econômicos fundantes e presentes nas relações entre o processo de produção e as práticas educativas, sejam eles inspirados no liberalismo³¹ ou no neoliberalismo, o que determina a relação é a visão que a sociedade possui, em cada momento histórico, sobre a relação entre educação e trabalho; educação e capitalismo; modelo de produção e luta de classes.

³¹ “Liberalismo pode ser resumido como o postulado do livre uso, por cada indivíduo ou membro de uma sociedade, de sua propriedade.” (MORI, Klara Kayser. et al., *Liberalismo. liberal/ cd, 3.3.7; 7.1.6, 2002, p. 1*. Disponível em: < http://www.fau.usp.br/docentes/deprojeto/c_deak/CD/4verb/liberal/index.html).

O impacto desse movimento econômico mundial tangenciou as premissas visíveis na formulação da Lei nº 5.692/1971, sobretudo no tocante à formação dos professores do 2ª Grau, que ocasionou a profissionalização compulsória do Magistério, ao instituir as HEMs.

Ressalta-se que a referida reforma educacional tinha como finalidade atender ao desenvolvimento econômico do país, ou seja, à formação do capital humano³², cujos interesses visavam a legitimar a ideologia do capital, ao imprimir à classe trabalhadora a necessidade de submeter-se aos interesses do capital, ao sedimentar a divisão social do trabalho e a separação entre o capital e a força de trabalho no processo produtivo e na manutenção da estrutura organizacional capitalista.

Parte-se do pressuposto de que os condicionantes históricos e sociais, sob a perspectiva das sociedades de classes, no contexto das reformas educacionais, estabelecem uma relação orgânica, contudo, hierárquica e, por vezes, discriminatória.

2.4 Lei nº 5.692/1971: implantação das Habilitações Específicas para o Magistério (HEM)

No ano de 1971, dando prosseguimento ao projeto político e econômico do país, o Estado estabeleceu o I Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC), com a meta da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, preconizada pela Lei nº 5.692/1971. Normatizou as novas diretrizes para o período vigente, de 1972 a 1974, direcionadas ao Ensino de 1º e 2º Graus. No conjunto geral de suas implementações, destituiu as Escolas Normais, que foram gradativamente transformadas em HEM, conforme Saviani (2009, p. 147):

[...] foi instituída a habilitação específica de 2º Grau para o exercício do Magistério de 1º Grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do Magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao Magistério até a 6ª série do 1º Grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º Graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação

³²Para um estudo mais aprofundado, ver Frigotto, Gaudêncio, Cortez, 2001. A produtividade da escola improdutiva e Frigotto, Gaudêncio, Cortez, 2003. Educação e a crise do capitalismo real

dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

Apesar de a Lei nº 5.692/1971 estabelecer a extinção das Escolas Normais, o processo ocorreu de forma gradativa. À época, em um mesmo processo de escolarização, funcionavam concomitantemente, em algumas realidades, as Escolas Normais e a Habilitação para o Magistério (HEM). Essa situação se devia a fatores como a demanda existente em relação à expansão da Educação Básica, principalmente do Ensino de 1º Grau, assim como a falta de professores com a formação mínima para o exercício do Magistério, e pela singularidade de cada localidade e contexto histórico, econômico e geográfico. (TANURI, 2000).

Fusari e Cortese (1989), analisando a transformação da Escola Normal em Habilitação para o Magistério, apontaram que, para as frações da classe dominante, o ensino propedêutico permaneceu. Era ofertado em escolas públicas e particulares, ou mesmo sob a forma de ensino profissionalizante, que acontecia nas 20 Escolas Técnicas Federais localizadas nas grandes capitais do país, consideradas com alto nível de ensino. No entanto, para a classe trabalhadora, que era majoritária, destinaram-se os cursos técnicos que, segundo as autoras, eram de baixa qualidade, não profissionalizavam e nem preparavam o cidadão para o vestibular.

Tanto nos grandes centros urbanos como nas cidades do interior, havia uma preponderância da oferta da HEM, o que, segundo Cavalcante (1994), devia-se ao fato de não exigir altos investimentos para a manutenção. Porém, coexistiam também as Escolas Normais (públicas e privadas), que funcionavam como espaço de formação de professores de 1º Grau.

Com a expansão do Ensino de 1º Grau, a necessidade de formar professores para atender aos preceitos legais explicitados na Lei 5.692/1971 se fez premente. A Tabela 3 mostra a progressão de matrículas do Ensino de 1º Grau entre o ano que antecedeu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus e os anos posteriores à sua facultação.

Tabela 3- Descrição do número de matrículas no ensino de 1º Grau no Brasil (1970-1979)

| Ano | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano |
|------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1970 | 5.790.816 | 2.799.364 | 2.094.373 | 1.590.311 | 485.935 |
| 1971 | 6.035.369 | 3.077.590 | 2.270.895 | 1.745.414 | 503.595 |
| 1972 | 6.135.540 | 3.171.850 | 2.393.416 | 1.904.303 | 384.686 |
| 1973 | 6.181.137 | 3.185.064 | 2.403.847 | 2.025.210 | 1.688.110 |
| 1974 | 5.702.070 | 3.144.620 | 2.533.070 | 2.103.835 | 1.827.891 |
| 1975 | 5.721.045 | 3.110.007 | 2.522.638 | 2.127.473 | 1.913.413 |
| 1976 | 5.732.823 | 3.076.919 | 2.482.923 | 2.074.064 | 1.907.247 |
| 1977 | 5.438.434 | 3.203.430 | 2.564.006 | 2.067.915 | 1.892.056 |
| 1978 | 6.592.323 | 3.430.307 | 2.697.548 | 2.183.465 | 2.091.013 |
| 1979 | 6.989.034 | 3.041.780 | 2.827.660 | 2.251.302 | 2.171.836 |

Fonte: Anuário Estatístico- MEC, 1970-1979,

Organização: Ayache, 2020.

Verificam-se, na Tabela 3, os dados quantitativos do cenário referente ao Ensino de 1º Grau público no Brasil. Observa-se o aumento gradativo de crianças matriculadas, o que se justifica pela obrigatoriedade da escolarização de crianças de 7 a 14 anos, segundo a Lei n. 5.692/1971. A relevância em conhecer os dados estatísticos da expansão do Ensino de 1º Grau remete-se diretamente às políticas educacionais de formação de professores, que se configuravam de 1970 a 1980. Havia a necessidade inconteste de professores para atender à demanda de alunos da rede pública.

A Tabela 4 exibe o panorama nacional de professores atuantes no Ensino de 1º Grau, com base nos dados estatísticos do MEC, no ano de 1972, ou seja, um ano após a implementação da Lei 5.692/1971.

Tabela 4 - Demonstrativo de Professores atuantes no Ensino de 1º Grau por região do Brasil, após a implantação da Lei 5.692/ 1971

| Regiões do Brasil | Total de professores Atuantes (1ª à 4ª série) | Com formação | Sem formação |
|-------------------|---|----------------|----------------|
| NORTE | 16.814 | 7.785 | 9.029 |
| SUL | 95.805 | 56.575 | 39.230 |
| NORDESTE | 119.688 | 49.967 | 69.721 |
| SUDESTE | 186.861 | 157.856 | 29.005 |
| CENTRO-OESTE | 25.925 | 10.771 | 15.154 |
| Total | 445.093 | 282.954 | 162.139 |

Fonte: Anuário Estatístico Escolarização do MEC- 1972.

Organizado: Ayache, 2020.

Observa-se que o número de professores leigos atuantes no ensino primário nas regiões Nordeste e Centro-Oeste era superior ao quantitativo de professores com formação. A legitimação da concessão de atuação do professor leigo no início da escolarização, mesmo diante da oferta de políticas educacionais de formação de professores, estava regulamentada no Artigo 77 da Lei 5.692/1971:

Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º Grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o Magistério ao nível da 4ª série de 2º Grau;
- b) no ensino de 1º Grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o Magistério ao nível da 3ª série de 2º Grau;
- c) no ensino de 2º Grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º Grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º Grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º Grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º Grau e no de 2º Grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho. (BRASIL, 1971).

Não se pode negar que se concretizava o principal objetivo da Lei nº 5.692/1971, ou seja, assegurar a ampliação da oferta do Ensino de 1º Grau, para garantir formação e qualificação mínimas à inserção de grande parcela da classe trabalhadora no processo produtivo. Dessa forma, justificava-se que os grandes centros urbanos, cujo desenvolvimento econômico demandava uma formação técnica profissionalizante para o desenvolvimento produtivo e econômico, tivessem supremacia na oferta da HEM. Cunha (2000, p. 183) narra que

[...] foi empreendida uma campanha de estímulo ao ensino profissionalizante por meio da valorização do trabalho técnico, no sentido de minimizar a diferença entre o valor atribuído ao trabalho técnico de nível médio e o trabalho exercido por profissionais de nível superior.

A lógica dessa realidade dicotômica citada por Cunha (2000) girava em torno da necessidade de propiciar aos filhos da classe trabalhadora a escolarização primária e secundária. Assim, incorporar uma supervalorização da formação técnica atenderia às necessidades das demandas existentes, e de forma implícita, se materializava a reprodução da ideologia dominante presente não apenas no escopo da Lei 5.692/1971, mas, sobretudo, na forma como foi se efetivando e inculcando nos discursos oficiais uma formação técnica secundária para a classe trabalhadora e uma formação intelectual (nível superior) a uma menor parcela da sociedade.

Essa caracterização da política educacional de formação de professores resultou na divisão social e hierárquica do trabalho na escola. Retomam-se, aqui, as considerações de Poulantzas (1975, p. 288-289):

[...] só se pode dizer de forma totalmente análoga e aproximativa que a escola forma trabalho intelectual, e trabalho manual (formação técnica), de outro. Numerosos estudos têm amplamente demonstrado que a escola capitalista não pode, globalmente situada como está do lado do trabalho intelectual, formar o essencial do trabalho manual. A formação profissional operária e

essencialmente o saber técnico operário não se ensinam (não podem ser ensinados) na escola capitalista, nem mesmo em suas fileiras a aparelhos de ensino técnico. O que se ensina, principalmente para a classe operária é a disciplina, o respeito da autoridade, a veneração de um trabalho intelectual que se encontra sempre fora do aparelho escolar.

Ressalta-se que não foi a escola capitalista³³ que inventou a divisão social do trabalho entre intelectual e manual/técnico, conforme enfatiza Warde (1979, p. 58): “a separação entre o que ocorre na escola-elaboração intelectual- e o que ocorre na produção – práticas produtivas – já é efeito da divisão trabalho manual/trabalho intelectual”. Isso confirma as funções da escola como reguladora e reprodutora a serviço dos interesses hegemônicos capitalistas. Para Frigotto (1984, p. 83),

[...] este processo histórico onde o capital, enquanto uma relação social, busca desvencilhar-se cada vez mais da dependência dos limites impostos pelo trabalhador, pela resistência que este lhes impõe, desenha-se como um processo onde se busca expropriar do trabalhador os meios concretos desta resistência - seu saber, sua qualificação, o domínio de técnicas, sua agilidade, etc. A separação entre o operário e o seu instrumento vai determinando uma separação entre trabalhador e conhecimento, entre trabalhador e ciência.

Naquele momento, a política educacional tinha como finalidade o desenvolvimento econômico da nação e a formação do capital humano, ou seja, a relação entre mercado de trabalho e educação. Melhor dizendo, a educação a serviço do capital, da segurança nacional, da defesa do Estado e do controle político-ideológico da vida intelectual e cultural do país.

Piconez (1988) salienta o antagonismo da proposta de profissionalização do Ensino de 2º Grau contida na Lei n 5.692/1971, destacando pontos fixados em seus objetivos em relação à terminalidade ou à continuidade. Enfatiza que a profissionalização do Ensino de 2º Grau representava uma medida altamente discriminatória, pois aos alunos provenientes das classes sociais economicamente mais abastadas, o caminho era os cursinhos, logo, o Ensino de 3º grau, enquanto que, para os alunos menos favorecidos, a opção era ingressar na força do trabalho.

³³ Respalda-se nas considerações de Frigotto (2000) para a compreensão de escola capitalista: “A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola, e mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe [...]”. (FRIGOTTO, 2000, p. 25).

A peculiaridade da Lei 5.692/1971, segundo Warde (1979, p. 18), “[...] é que no espaço de três anos, sofreu duas interpretações que conduziram as diretrizes da educação brasileira a dois rumos opostos, por meio dos Pareceres 45/72 e 76/75”, o que enfatiza, segundo a autora, “[...] a marca da contradição presentes na luta de classes que se dão no interior das formações sociais capitalistas”. (WARDE, 1979, p. 60).

O Parecer 45/72 foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação (CFE). O propósito foi regulamentar a carga mínima a ser exigida em cada habilitação instituída pela reforma, com ênfase à terminalidade profissional, como aspecto predominante do 2º: “Aprovado em janeiro de 1972, esse parecer tornou-se instrumento fundamental para a interpretação do princípio da profissionalização compulsória do Ensino de 2º Grau, na Lei” (WARDE, 1979, p. 17). Evidenciava-se implicitamente, nesse Parecer, a operacionalização da habilitação profissional, ou seja, a junção entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

O relator do Parecer 45/72 foi o Pe. José de Vasconcellos, que tomou como base, para emitir a sua interpretação sobre a reforma do Ensino Secundário, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024/1961. Destacou, em sua análise, que a LDB de 1961 foi omissa quanto à qualificação para o trabalho, e que a Lei 5.692/1971 trazia uma conotação de educação mais técnica. No entanto, ressaltou que essa técnica não excluía a questão humanista, argumentando que o Parecer 45/72 continha uma ampla noção para a qualificação do trabalho que, no contexto da reforma preconizada, compreendia preparar o jovem para as ações convenientes ao trabalho produtivo, de natureza de ideias, de elaboração de projetos, de supervisão e controle ou mesmo de natureza manual. O foco era propiciar uma formação cuja experimentação e aplicação dos conhecimentos consolidariam as aptidões do aluno para o trabalho produtivo, conforme as necessidades do mercado de trabalho.³⁴

Segundo Warde (1979), o Parecer 45/72 provocou tensões em relação à profissionalização compulsória. Dessa forma, o Parecer 76/75, introduzido pela Conselheira professora Terezinha Saraiva, explicou o equívoco de que todas as escolas de 2º Grau deveriam ser equipadas para ofertar o ensino profissionalizante.

³⁴Conselho Federal de Educação, Parecer 45/72 in: Pe. José Vasconcellos (org), Legislação Fundamental: ensino de 1º e 2º graus, p. 150-151.

A Tabela 5 insere uma progressão realizada entre os anos de 1971 a 1974 de números de alunos matriculados em cursos de formação para o Magistério no 2º Grau estimado por Estado Federativo, com base no anuário estatístico publicado pelo MEC em 1974³⁵.

Tabela 5 - Panorama Nacional de alunos matriculados em cursos de Magistério (1971-1974)

| Estados Federativos | nº de matrículas Magistério (1971) | nº de matrículas Magistério (1974) |
|----------------------------|---|---|
| Rondônia | 489 | 197 |
| Acre | 357 | 1.150 |
| Amazonas | 2.663 | 1.224 |
| Roraima | 78 | 79 |
| Pará | 3.271 | 5.771 |
| Amapá | 666 | 833 |
| Maranhão | 5.347 | 9.663 |
| Piauí | 3.225 | 5.403 |
| Ceará | 9.397 | 9.002 |
| Rio Grande do Norte | 2.422 | 2.896 |
| Paraíba | 3.071 | 3.249 |
| Pernambuco | 13.183 | 14.963 |
| Alagoas | 4.201 | 4.888 |
| Sergipe | 2.246 | 3.489 |
| Bahia | 20.103 | 20.834 |
| Minas Gerais | 51.229 | 49.400 |
| Espírito Santo | 6.854 | 8.894 |
| Guanabara | 12.593 | 14.650 |
| São Paulo | 24.725 | 31.832 |
| Paraná | 21.908 | 25.887 |
| Santa Catarina | 9.716 | 12.361 |
| Rio Grande do Sul | 11.799 | 13.630 |
| Mato Grosso | 3.497 | 3.948 |
| Goiás | 8.553 | 9.587 |
| Distrito Federal | 2.328 | 1.933 |
| TOTAL | 248.798 | 270.723 |

Fonte: Anuário estatístico MEC- 1971-1974
Organizado, Ayache, 2020.

Nota-se, na Tabela 5, que os maiores índices de procura por uma formação técnica no Magistério se concentraram nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Bahia. Em função da universalização progressiva, definindo como meta a escolarização, até 1980, de 90% da faixa etária de 7 a 14 anos, os estados federados, sobretudo os de nível de desenvolvimento econômico maior e que historicamente sempre se destacaram em movimentos da educação e

³⁵ Período em que se estabeleceu a Reforma do ensino secundário, que tangenciou a formação de professores nesse nível de escolarização, incluída no texto ao relatar os Pareceres do Pe, Vasconcellos e da Conselheira Terezinha Saraiva.

políticas, aderiram de maneira mais contundente à oferta para o ensino profissionalizante do Magistério. Ademais, o aceleramento econômico perpassava pela expansão do Ensino dos Anos Iniciais do 1º Grau e pela formação técnica de qualidade.

Contudo, Fusari e Cortese (1989) compilaram críticas de que a HEM, após um período de funcionamento, enfrentou algumas limitações: estrutura curricular pouco específica; falta de adequação dos conteúdos ministrados quanto às necessidades de formação do professor; na parte diversificada do currículo, as disciplinas previstas não inseriam uma melhor formação do professor; não havia interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento e conteúdos afins; aceitação de alunos egressos de outras formações, para cursar o 4º ano do Magistério, sem aderência à grade curricular dos anos antecedentes da HEM; dificuldade de realização dos estágios obrigatórios; inadequação da HEM aos estudantes do período noturno; pauperização salarial do professor habilitado no Magistério; a HEM não deu conta de suprir a defasagem de aprendizagem dos alunos oriundos dos cursos supletivos; ausência de professores efetivos e habilitados para atuação na HEM; e falta de estrutura física das escolas. Tais críticas levaram ao agravamento dessa política educacional até o início dos anos 1980.

Corroborando as críticas levantadas nos estudos de Fusari e Cortese (1989), Barros (1995), em pesquisa de mestrado sobre o contexto histórico que antecedeu a implantação do CEFAM de Marília-SP, apontou que muitas escolas privadas passaram a ofertar o curso de Magistério no período noturno, em grande parte para alunos da classe trabalhadora. À época, diretores, docentes e pesquisadores da área educacional denunciavam a situação da formação de má qualidade, com professores inaptos, conteúdos que não viabilizavam uma formação básica que os preparassem para atuar com alunos do Primário. Na visão da estudiosa, a HEM caracterizava-se como uma formação alienadora.

Entretanto, Tanuri (1979) e Campos (1987) *apud* Piconez (1988) desmistificaram a hipótese de que a desqualificação, ou o aligeiramento do curso de formação de professores teve início por meio da HEM, advinda com a Lei nº. 5692/1971. As pesquisadoras apontaram que, desde a implantação da primeira Escola Normal, a formação docente mostrava-se inadequada e insuficiente.

Realça-se a relevante participação das entidades e associações representativas da educação, entre elas: Centro de Estudos da Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Educação (ANDE) Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Essas organizações concorreram para o fortalecimento do movimento dos educadores nos anos 1980 e constituíram-se em um espaço de expressão das demandas políticas da sociedade e de oposição, nos anos em

que perdurou o regime civil militar. Entre as várias pautas, reivindicaram a reformulação das políticas educacionais de formação docente em nível de 2º Grau.

O percurso histórico percorrido até o momento desta pesquisa tem conduzido à compreensão de que as políticas públicas educacionais são pensadas e colocadas em práticas por facções ideológicas, cujos interesses se alcançam por meio das políticas educacionais que se materializam de tempos em tempos.

Destarte, o que se evidencia, diante do exposto, é que as questões pertinentes à formação de professores no Brasil, sob o ponto de vista pedagógico, não atingiram o objetivo de formar professores com uma base sólida de conhecimentos, a fim de resolver os problemas educacionais como analfabetismo, repetência e evasão escolar. Contudo, credita-se esse insucesso à falta de investimentos na educação e aos problemas políticos e sociais mencionados anteriormente.

Sob o ponto de vista pedagógico, a política educacional de formação de professores de 2º Grau da HEM, implementada por meio da Lei nº. 5.692/1971, teve as mesmas deficiências de formação já pontuadas anteriormente na Escola Normal, como o distanciamento entre a teoria e a prática. Ou seja, as demandas das salas de aula do Ensino Primário não eram consideradas na formação do professor normalista, devido à ausência de uma *práxis*. Com a implementação da HEM, isso se agravou, pois a formação pautada nos fundamentos cultural e humanístico do currículo da Escola Normal foi preterida, em favor de disciplinas que atendessem à eficiência técnica do Magistério. Conforme Saviani (2009), Warde (1979), Fusari e Cortese (1989), e Frigotto (1984), entre outros, a reforma do Ensino do 2º Grau provocou, na reformulação do currículo, a fragmentação e o aligeiramento dos conteúdos.

Sob o ponto de vista político e econômico, a reforma do Ensino do 2º Grau cumpriu o seu papel e atingiu os seus objetivos, pois impulsionou a formação técnica para a população pertencente à classe trabalhadora, direcionou a formação propedêutica aos alunos economicamente mais abastados, atendeu aos preceitos ideológicos subjacentes à sua proposta, a Teoria do Capital Humano, e cumpriu a meta de expandir o Ensino de 1º Grau. Conseqüentemente, foi ao encontro dos interesses do capitalismo.

Analisar a base material que antecedeu a criação do CEFAM viabilizou o entendimento da relação entre o movimento do capital internacional e a forma como reverberou na organização política e econômica no Brasil, nos anos 1970 e 1980.

Constatou-se, pelos estudos efetuados, que a crise econômica mundial que assolou os países europeus, o continente asiático e os EUA determinou a redefinição do papel do Estado. O modelo econômico mundial não cabia mais nas premissas keynesianas, pautadas em um

modelo de estado liberal. Em decorrência, a urgência em reorganizar a forma de intervenção do Estado, uma nova ordem e/ou modo econômico, ditou a política mundial. A instabilidade econômica e as questões relativas ao trabalho e ao modo de produção exigiram uma reorganização na forma de atuação do Estado, constituindo-se, a partir dos anos 1980, na perspectiva de políticas neoliberais³⁶.

No Brasil, o impacto do movimento econômico do capital internacional a partir dos anos 1970 ocasionou um aceleração da economia no país. Historicamente, ficou conhecido como o fenômeno do Milagre Econômico, em decorrência da abertura de linhas de créditos internacionais disponibilizadas aos setores de produção, principalmente o automobilístico, o que, posteriormente, reverberou nas políticas educacionais implementadas.

Em suma, foi traçada uma linha de pensamento a respeito dos condicionantes históricos, com o objetivo de verificar a conjuntura social, histórica, política, econômica e educacional a partir do regime civil militar de 1964 e as modificações que implementou, principalmente no setor educativo, com a Lei n. 5692/1971, que reforçava as questões tecnicistas. Essa Lei inseriu a profissionalização compulsória do Magistério, ao instituir a HEM, que ocupou o lugar da Escola Normal, mas sofreu as mesmas críticas, que redundaram em tomadas de decisões pelo MEC. Entre elas, a criação do Projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), no ano de 1982, com o intuito de melhoria da formação do Magistério (2º Grau), assim como formação continuada para os professores que atuavam no Ensino de 1º Grau no Brasil.

A análise da conjuntura política e econômica do Brasil a partir dos anos 1980, quando da criação do CEFAM, será tratada no capítulo 2, assim como o processo de implantação e expansão, e os princípios, metas, objetivos e estrutura que caracterizaram essa política educacional de formação de professores de 2º Grau. O capítulo também aborda uma comparação entre o currículo da Escola Normal e a proposta do CEFAM, a relação entre a HEM e o CEFAM, e os resultados parciais desse Projeto, em âmbito nacional, por meio do relatório técnico publicado pelo MEC em 1993.

³⁶ As políticas neoliberais no Brasil foram estabelecidas a partir dos anos 1990 no governo Fernando Collor de Melo. Foram caracterizadas pela atuação mínima do Estado no setor econômico, a proliferação de organizações não governamentais (ONGs), que passaram a atuar como o terceiro setor da economia, e a privatização de empresas estatais. (VIEIRA, 2015).

3 O PROJETO CEFAM NO BRASIL

O capítulo tem por finalidades apresentar o processo de criação do Projeto CEFAM no Brasil; apresentar os condicionantes históricos, políticos e econômicos que permearam o processo de criação, implantação e expansão do Projeto; destacar os princípios, metas, objetivos e estrutura que compuseram essa política educacional de formação de professores de 2º Grau, a partir de 1982, inferindo correlações entre o currículo da Escola Normal e a proposta do CEFAM, além de analisar a relação entre a HEM e o CEFAM. Finaliza-se o capítulo com os resultados do CEFAM como política de formação de professores no Brasil, desde a sua implementação, em 1982, até o ano de 1992.

Inicia-se o capítulo com a apresentação da base material que tangenciou o período de criação e desenvolvimento do CEFAM no Brasil, com destaque para a conjuntura política e econômica do país, a partir de 1982 até aproximadamente 1996, ano em que essa política educacional de formação de professores foi encerrada pelo MEC.

O próximo tópico aborda os princípios, metas e objetivos do CEFAM, traz uma breve comparação entre o currículo da Escola Normal³⁷ e a proposta do CEFAM. Posteriormente, analisa a relação entre a HEM e o CEFAM³⁸. Finaliza-se o capítulo com a expansão do CEFAM no Brasil.

3.1 Condicionantes da base material no período de criação e desenvolvimento do CEFAM no Brasil (1982-1996)

Para compreender o processo de criação do CEFAM, foi necessário analisar os condicionantes da base material no momento de sua proposição, desenvolvimento, expansão e encerramento como política educacional de formação de professores.

O ano de criação do CEFAM, em nível nacional, foi 1982. Segundo Vieira (2015), as condições de trabalho no Brasil, à época, agravavam-se em decorrência da dívida externa. O Brasil vivia anos de instabilidade monetária e cambial e estancamento dos fluxos internacionais de crédito. Este último fator impedia o país de rolar sua dívida externa, “[...]”

³⁷ Gênese do currículo do CEFAM, conforme aponta os estudos de Cavalcante (1994)

³⁸ Justifica-se pelo fato de ambas as formações de professores de 2º grau coexistirem em uma mesma escola (espaço e tempo).

em princípio de 1983, se estimou que em 28 anos, de 1956 a 1983 (do governo de Juscelino Kubitschek ao governo de João Baptista Figueiredo), a dívida externa do Brasil aumentou 3.400% indo de 2,5 bilhões de dólares para 90 bilhões.” (VIEIRA, 2015, p. 365). Em 1983, houve nova maxidesvalorização de 30% no câmbio. No plano social, contraía-se a renda e o emprego em função do baixo crescimento. Aumentava a concentração de renda e riqueza e acentuavam-se as desigualdades sociais. (IPEA, 2012).

A situação de crise econômica assinalada pelo autor repercutiu na organização política do país. Na opinião de Fausto (1994, p. 501), o governo de João Figueiredo

[...] combinou dois traços que muita gente considerava de convivência impossível: a ampliação da abertura e o aprofundamento da crise econômica. Pensava-se que as dificuldades econômicas estimulariam conflitos e reivindicações sociais, levando à imposição de novos controles autoritários por parte do governo. O equívoco desse raciocínio estava em fazer da política uma simples decorrência da economia. Sem dúvida, os raros momentos de folga na área econômica facilitavam os lances no processo de abertura. Mas, como um todo, a abertura seguiu seu curso, em meio a um quadro econômico desfavorável. A opção autoritária se desgastara mesmo nos círculos do poder, embora restassem ainda os minoritários e perigosos “bolsões radicais”.

O quadro político e econômico nos anos finais do governo João Figueiredo, descrito por Fausto (1994), caracterizou o fim da ditadura no país. Foi sobretudo marcado pela deflagração da crise econômica decorrente, entre outros fatores, de planos econômicos desenvolvidos durante os governos anteriores ao regime militar, que resultaram no endividamento do país e provocaram, nos anos 1980, o desgaste desse modelo ditatorial de governar.

O ano de 1984 representou, para o Brasil, a retomada da liberdade. A mobilização popular empreitada por artistas, intelectuais e políticos exigia que o Congresso Nacional aprovasse a Emenda Dante de Oliveira, que previa o retorno às eleições diretas. O movimento ficou marcado na história política do país como “Diretas Já”. Tancredo Neves apoiou o movimento, mas não se absteve da probabilidade de ser nomeado presidente do Brasil via eleição indireta. Com a derrota da proposição da Emenda Dante de Oliveira, Tancredo Neves foi conduzido ao cargo (por eleição indireta) de presidente do Brasil, com José Sarney para a vice-presidência, ambos pertencentes ao PMDB. (FAUSTO, 1994).

Com o adocimento e morte de Tancredo Neves, seu vice José Sarney assumiu o governo, em 1985. O quadro econômico era menos grave do que em anos anteriores. A situação financeira era de temporário alívio e o país voltava a crescer. O grande impulso proveniente das exportações levou à retomada do crescimento. A queda das importações e o avanço das

exportações resultaram em um saldo da balança comercial de 13,1 bilhões de dólares, o que possibilitava pagar os juros da dívida. Além disso, o Brasil acumulava reservas que chegavam a 9 bilhões de dólares no fim de 1984. (VIEIRA, 2015).

Porém, a dívida externa era muito grande. A situação econômica, com a disparada dos preços, era francamente desfavorável. Uma inflação mensal de 15% e impasses nas negociações da dívida externa marcaram o período, que culminou com uma moratória, no início de 1986. Aquela conjuntura foi também marcada pela adoção do primeiro plano heterodoxo de combate à inflação, o Cruzado, que congelou preços e salários a partir de fevereiro de 1986. (IPEA, 2012). De acordo com Fausto (1994, p. 522),

[...] o Plano Cruzado através de uma rede nacional de rádio e televisão. O cruzeiro seria substituído por uma nova moeda forte – o cruzado – na proporção de 1000 por 1; a indexação foi abolida; os preços e a taxa de câmbio foram congelados por prazo indeterminado e os aluguéis, por um ano. Houve preocupação em não se agravar e até em melhorar a situação dos trabalhadores. Reajustou-se o salário mínimo pelo valor médio dos últimos seis meses, mais um abono de 8%. Os reajustes posteriores seriam automáticos sempre que a inflação chegasse a 20%. O disparo do “gatilho” era uma boa imagem para evidenciar o mecanismo automático de reajuste. Além disso, empregadores e empregados poderiam negociar livremente aumentos adicionais de salário, desde que não fossem repassados os preços.

O impacto das medidas econômicas efetivadas pelo Plano Cruzado resultou em aumento de salários e corrida ao consumo de alimentos, que estavam com preços tabelados e congelados, e à aquisição de automóveis e de pacotes de turismo, entre outros bens e produtos. Fausto (1994, p. 523) relata:

Em julho de 1986, com o objetivo de reduzir o consumo e incentivar os investimentos, Sarney anunciou um pacote de medidas conhecido como “cruzadinho”. Ele atingia principalmente o consumo da classe média, pois instituiu um empréstimo compulsório na compra de carros, de gasolina e álcool, de dólares para viagem e passagens aéreas ao exterior.

Contudo, passada a euforia consumista, os rumos da economia eclodiram, mais uma vez, em uma grave crise econômica, com uma crescente dívida externa. A população passou a sofrer com os sucessivos planos econômicos que o governo Sarney implantou, o Plano Bresser e o Plano Verão. Quanto às decisões políticas, Fausto (1994, p. 524) ressalta:

As eleições de novembro de 1986 mostraram que o PMDB e o governo mantinham ainda àquela altura um grande prestígio. O PMDB elegeu os governadores de todos os Estados, menos o de Sergipe, e conquistou a maioria absoluta das cadeiras da Câmara dos Deputados e o Senado. O partido obteve 261 de um total de 487 cadeiras da Câmara (53% dos lugares), vindo a seguir

o PFL com 116 (24%). As eleições para o Senado referiam-se a dois terços das cadeiras nos Estados e à primeira eleição no Distrito Federal. O PMDB conseguiu 38 das 49 cadeiras disputada. Considerando-se a totalidade dos assentos no Senado, inclusive os mandatos não renovados, o PMDB ficou com 45 cadeiras em um total de 72. Naquele momento, chegou-se a dizer que o Brasil corria o risco de uma “mexicanização”. O PMDB poderia vir a ser uma espécie de PRI – o Partido Revolucionário Institucional -, que alcançou praticamente o monopólio do poder, por longos anos, no México.

Os fatos políticos dos bastidores dos poderes legislativo e executivo, resultantes das eleições de 1986, descritos por Fausto (1994), foram contundentes para a tramitação do projeto de uma nova Constituição, que se consolidou em 1988.

Vieira (2015) declara que a promulgação da Constituição Federativa do Brasil em 1988 representou um avanço na extensão de direitos e deveres coletivos aos cidadãos em geral e às chamadas minorias, um marco que pôs fim aos últimos vestígios formais do regime autoritário. A abertura iniciada pelo general Geisel em 1974 levou mais de 13 anos para desembocar em um regime democrático.

Vieira (2015) pontua que a Constituição de 1988 trouxe um indiscutível impulso para os direitos pertinentes às políticas sociais na Educação, Saúde, Assistência Social, Previdência social, Trabalho, Lazer, Segurança e Infância. Contudo, salienta que poucos desses direitos foram praticados ou até mesmo regulamentados. O Presidente José Sarney, em seu último ano de governo (1989), sancionou algumas Medidas Provisórias (MP), justificando a dificuldade de governar mediante algumas questões normatizadas pela Constituição de 1988, sobretudo relativas ao trabalho³⁹.

Entretanto, mesmo diante de algumas restrições impostas à nova Constituição do país, são inegáveis os avanços que ocorreram na educação e nas políticas sociais. A Educação passou a ser considerada um direito social do cidadão. Peroni (2003) frisa que nunca uma Constituição foi tão clara em seu texto, ao definir a Educação como competência do Estado.

Cury (1989) acrescenta que pela primeira vez, na história do Brasil, foi garantida a gratuidade do ensino público, por meio de uma Constituição, conforme consta no Art.206,

³⁹ A MP nº50/1989, que remetia às limitações ao direito de greve trazia, entre as normas estabelecidas: quórum nas assembleias, ou seja, presença mínima de um terço dos associados do sindicato para votação; pagamentos dos dias parados, isto é, caso a empresa ou a Justiça do Trabalho atendesse as reivindicações; Greve Geral, considerada caso as pautas levantadas pelo coletivo de trabalhadores fossem precedentes aos objetivos da classe, após análise de legalidade pela Justiça do Trabalho; Setores Essenciais, a obrigatoriedade de comunicar com 48 horas de antecedência a paralisação às empresas, aos usuários dos serviços, à comunidade e ao estado; Contratação, estabelecia o direito de as empresas contratarem pessoas para substituição dos grevistas. Ainda destacava outras três questões restritivas ao direito de greve, entre as quais: abuso no direito de greve, crimes contra a organização do trabalho e penalidades. (VIEIRA, 2015).

inciso 4. A população brasileira depositava nesse momento de transição política, principalmente após a proclamação da nova Constituição (1988), a esperança de dias melhores, de liberdade de expressão e de acesso a direitos inalienáveis, como saúde, segurança e educação.

Ainda em 1989, as eleições diretas para a presidência da república traziam à tona, como característica desse novo cenário, a volta do regime democrático no pleito eleitoral. Vieira (2015) narra que os candidatos que concorreram às eleições para a presidência da República traziam, em suas plataformas políticas, propostas para educação, saúde, habitação, saneamento básico, entre outras. Os candidatos dessa disputa eleitoral foram:

Fernando Collor de Mello - Partido da Reconstrução Nacional (PRN), Leonel Brizola - Partido Democrático Trabalhista (PDT), Luiz Inácio Lula da Silva - Partido dos Trabalhadores (PT), Mário Covas - Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Paulo Maluf - Partido Democrático Social (PDS), Guilherme Afif Domingo - Partido Liberal (PL), Ulysses Guimarães - Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Roberto Freire - Partido Comunista Brasileiro (PCB), Ronaldo Caiado - Partido Social Democrático (PSD), Affonso Camargo - Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Enéas Ferreira Carneiro - Partido de Reestruturação da Ordem Nacional (PRONA), Paulo Gontijo - Partido Progressista (PP), Celso Brant - Partido da Mobilização Nacional (PMN), Fernando Gabeira - Partido Verde (PV), Manuel Horta - Partido da Democracia Cristã do Brasil (PDC do B), Armando Corrêa - Partido Municipalista Brasileiro (PMB), Eudes Mattar - Partido Liberal Progressista (PLP), Livia Maria de Abreu - Partido Nacionalista (PN), Zamir José Teixeira - Partido Comunitário Nacional (PCN), José Alcides Marronzinho - Partido Social Progressista (PSP), Aureliano Chaves - Partido da Frente Liberal (PFL), Antônio Pedreira - Partido do Povo Brasileiro (PPB). (BRASIL, SUPREMO TRIBUNAL ELEITORAL, 1989).

As eleições de 1989 aconteceram em dois turnos. O primeiro foi no dia 15 de novembro de 1989, com 22 candidatos registrados no STE. O conteúdo dos discursos focalizava a volta à democracia e a recuperação da economia. Foi notória a pluralidade de partidos participantes, imprimindo, em suas plataformas políticas, os ideais inerentes às suas siglas partidárias. No segundo turno, em 17 de dezembro de 1989, a disputa eleitoral foi entre os candidatos Fernando Collor de Mello (PRN), que coligou com os partidos PSC, PTR e PST, e Luiz Inácio Lula da Silva (PT), que fez aliança política com os partidos PSB e PC do B. Collor foi eleito com 42,75% dos votos; Lula totalizou 37,86%. (VIEIRA, 2015). Na análise de Mendonça e Fontes (1984, p. 84):

Após a acirrada polarização ocorrida no segundo turno das eleições presidenciais de 1989, o novo presidente anunciou um bombástico e inusitado plano econômico, no dia seguinte à sua posse, visando a “modernização” da economia brasileira. As medidas propostas provocaram, de imediato, violento impacto social, com sequestro e congelamento dos ativos financeiros, além de

radical aperto monetário. O Plano Collor, entretanto, abrigava outras tendências. Dentre elas, algumas diferiam frontalmente de qualquer medida esboçada nos planos precedentes. Exemplifiquemos: a) desindexação geral entre preços e salários, passando a relação capital-trabalho a ser equacionada pela “livre negociação”; b) um programa de maciças privatizações de empresas estatais, sob a alegação de que os recursos daí advindos contribuiriam para a redução do déficit público; c) a manutenção da moratória do serviço da dívida externa, oferecendo como contrapartida a abertura da economia ao capital externo; d) reforma administrativa e do Estado, com o fito de “enxugar” o funcionalismo público; e, por último, e) o fim dos subsídios fiscais.

A gestão presidencial do candidato eleito pautava-se nos princípios neoliberais. Em seu discurso, prometia acabar com a corrupção no funcionalismo público, privatizar as empresas estatais, incentivar a abertura do capital internacional para acelerar a economia, além de reduzir a inflação. No entanto, quando tomou posse, instituiu o Plano Collor e confiscou depósitos bancários, que ultrapassavam a quantia de 50 mil cruzeiros. O intuito era controlar a inflação, mas o plano não foi bem-sucedido. Houve o fechamento de empresas e o aumento do desemprego. (FIORI, 1995; VIEIRA, 2015).

A renovação anunciada em sua plataforma política não foi materializada. Collor aliou-se a lideranças que há décadas comandavam a política no país, principalmente nos governos dos estados da Região Nordeste. Em dezembro de 1991, o Congresso Nacional aprovou uma reforma tributária e adiou o pagamento da dívida externa de 70 bilhões de dólares. Em seu segundo ano de governo, os protestos contra a sua administração e denúncias de corrupção avolumaram-se e chegaram às ruas. (VIEIRA, 2015).

Em 24 de agosto de 1992, a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPI-RQN 52/92) difundiu o relatório de apuração dos fatos contidos nas denúncias ao governo do presidente Fernando Collor de Mello, acusado de envolvimento em corrupção e fraudes financeiras. A população foi às ruas, com o movimento dos Caras Pintadas, conclamando a admissibilidade do processo de *impeachment*. Em 29 de dezembro de 1992, o Senado votou pela sua destituição do governo. Seus direitos políticos foram cassados por oito anos. Em decorrência do impedimento do presidente, ocupou o cargo o vice-presidente Itamar Augusto Cautiero Franco. (VIEIRA, 2015).

Ao assumir a presidência do Brasil, em 30 de dezembro de 1992, Itamar Franco apresentou seu plano de governo, cujo lema anunciava a modernização da economia no país: “Nos quase três anos em que se proclamou a fala modernidade como programa de governo, o resultado representou alguns passos atrás na economia do país [...] o lema da modernidade,

tão proclamada empobreceu o país em 10% em apenas 30 meses. [...]”. (VIEIRA, 2015, p. 521).

A conjuntura econômica no país sob o comando do recém-empossado presidente Itamar Franco (1992-1994) enfrentava sérios problemas, em decorrência da crise política instaurada pelo processo de *impeachment* de Fernando Collor de Mello. Entretanto, a crise econômica vinha afligindo o país desde os anos 1970, segundo Castro e Menezes (2003). A situação era decorrente da redução das taxas de crescimento econômico, em função dos elevados índices inflacionários que assolavam a economia brasileira, que provocaram a diminuição da renda e o aumento do desemprego e, conseqüentemente, o agravamento de uma crise fiscal do Estado. Rodrigues e Jurgenfeld (2019) assinalam:

Itamar Franco assumiu a presidência após a sua saída e Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi chamado para ser o novo Ministro da Fazenda (deixando o cargo de Ministro das Relações Exteriores) e levar adiante as políticas econômicas consubstanciadas no Consenso. Ainda que Itamar não tenha rompido com o neoliberalismo de Collor, foi, no entanto, no governo de FHC que este ganhou força no país e se consolidou. (RODRIGUES; JURGENFELD, 2019, p. 2).

Fernando Henrique Cardoso (FHC), Ministro da Fazenda de Itamar Franco, criou o Cruzeiro Real em agosto de 1993. O sucesso momentâneo do real levou FHC ao protagonismo no cenário político do Brasil e foi sua bandeira de palanque nas eleições presidenciais bem-sucedidas de 1994.

Quando Fernando Henrique Cardoso assumiu seu primeiro mandato, o cenário econômico brasileiro encontrava-se com uma alta taxa inflacionária, taxa de câmbio depreciada, superávits comerciais expressivos, equilíbrio entre conta corrente e baixo déficit operacional. (CASTELAR; GIAMBIAGI, 2000). Ao tomar posse da presidência da república,

[...] já anuncia um tipo de Estado que se adapta às novas condições do capitalismo em seu presente estágio, com marco nos anos 1970, para enfrentar os “desafios de um mundo contemporâneo”. Parece claro para o presidente a imperiosa necessidade de reforma do Estado brasileiro e da administração pública para tornar o estado “[...] competente, eficaz, capaz de dar rumo à sociedade. “Por outro lado, tais mudanças partem da crítica de países que tiveram seus Estados historicamente marcados pelo corporativismo, assistencialismo e pela produção direta de bens e serviços, numa clara alusão aos Estados de bem-estar social, que concretizaram de forma eficiente as propostas da social-democracia tão reivindicada por Fernando Henrique Cardoso e pelo seu partido: o Partido da Socialdemocracia Brasileira. (SILVA JUNIOR, 2002, p. 43).

O autor argumenta que o Brasil, durante o governo de FHC, se tornou o país das reformas: econômica, tributária, fiscal, previdência, produtiva, educacional, entre outras. Foi uma cruzada reformista em que se empenhou por meio de uma ação política estratégica, para acelerar as mudanças necessárias à nação, em convergência aos ideais de seu projeto de governo, cuja característica se centralizou pela dependência ao capital internacional. (SILVA JUNIOR, 2002).

No início do seu governo, em fevereiro de 1994, FHC implementou a Medida Provisória nº 434/1994, que estabeleceu a Unidade Real de Valor (URV), com as regras de conversão e uso dos valores monetários, e da nova moeda nacional, o Real, vigente até os dias atuais. (IPEA, 2010). As medidas econômicas empreendidas por FHC, conhecidas como o Plano Real, foram inspiradas no Neoliberalismo. Elas conseguiram, de certa forma, estabilizar a economia e aquecer o mercado, atribuindo poder de moeda, ao propiciar o aumento de consumos de bens e de serviços. (IPEA, 2010).

Outro aspecto que demarcou os anos 1990, no governo FHC, foi a hegemonia da política neoliberal no país, que desarticulou as lutas e os movimentos que marcaram os anos 1980. Esses fatores contribuíram para reprodução do pensamento capitalista, que levou ao “[...] abandono do pensamento crítico vinculado a projetos societários firmados nas perspectivas da autonomia e, ao mesmo tempo, num relacionamento soberano entre povos, culturas e nações (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96). No que tange à Educação, Borges (2005) postula que o

[...] governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) consolidou o plano privatizante da Educação, com o apoio de setores da burguesia e da mídia nacional, que conclamava por meio de propagandas tais como "Amigos da Escola" e "Adote um Aluno", do programa Comunidade Solidária, “à sociedade civil a responsabilidade para com a educação, enquanto esta é, na verdade, uma responsabilidade constitucional do Estado.” (BORGES, 2005. p. 22-23).

A outra mudança nos marcos estruturais da educação do governo FHC foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/1996, em 20 de dezembro de 1996, que por anos tramitara nos bastidores do Congresso Nacional. Durham (2010, s/p) informa:

A LDB nº 9394/1996 fortaleceu a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu a competência entre as instâncias do poder (federal, estadual e municipal), enfatizando a responsabilidade de estados e municípios para com a universalização do Ensino Fundamental, que passou a ser responsabilidade de ambos. A educação

infantil foi atribuída aos municípios e o ensino médio aos estados. A União permaneceu como o principal responsável pelo desenvolvimento do ensino superior público e pelo controle sobre todo o ensino superior privado, mantendo suas antigas funções de coordenar o conjunto do sistema. Também lhe coube a função redistributiva e supletiva com o objetivo de diminuir as desigualdades regionais e suprir deficiências dos sistemas de ensino

Além de instituir a descentralização do sistema educacional e reconhecer a Educação Infantil como parte da primeira etapa da Educação Básica, a LDB nº 9.934 trouxe mudanças em relação à formação de professores, expressas no Art.62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do Magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, LDB, 1996, p. 149).

Tais mudanças repercutiram diretamente na manutenção e existência do CEFAM. Em suma, o entendimento da conjuntura política e econômica do Brasil de 1982 a 1996 foi importante para a compreensão do movimento do CEFAM, para conhecer os fatores determinantes que impactavam a educação no período da sua criação, que estiveram presentes durante o seu desenvolvimento e que ocasionaram o seu encerramento. O próximo tópico trata da criação e das características do CEFAM no Brasil.

3.2 A criação do CEFAM

Retoma-se, inicialmente, o processo da normatização legal do CEFAM no momento da sua proposição. O departamento de Estatística do MEC (1978) apontou, em um estudo evolutivo do sistema escolar em relação à população escolarizável no país que, entre de 1970 a 1978, aproximadamente 5.790.816 alunos matriculados na Primeira série do 1º Grau evadiram-se da escola. Pressupõe-se que esses resultados negativos tenham sido decorrentes da ausência de políticas educacionais que estruturassem as escolas públicas pedagógica e financeiramente, assim como da falta de profissionais qualificados.

Para minimizar a situação instaurada, a título de trabalho experimental, o MEC, por intermédio do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (IRHJP)⁴⁰, desenvolveu atividades

⁴⁰ “Criado em 1955, o IRHJP era, inicialmente, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais - CRPEMG, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, hoje Instituto Nacional de Estudos e

de formação e capacitação, por meio de projetos e encontros destinados aos professores atuantes no Ensino da 1ª à 8ª série do 1º Grau, pois alguns estados contavam com um alto índice de professores leigos em atuação. O Quadro 4 demonstra, com base nos estudos de Cavalcante (1994), a progressiva expansão das atividades desenvolvidas no período 1975-1978, de acordo com as demandas levantadas pelo IRHJP.

Quadro 4 - Formação de professores por ano e Estados Federativos entre 1975-1978

| Ano | Estados Federativos |
|------|--|
| 1975 | Amapá, Rondônia e Roraima |
| 1976 | Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe |
| 1977 | Mato Grosso, Paraná, Goiás, Espírito Santo |
| 1978 | Santa Catarina |

Fonte: Cavalcante, 1994

Organização: Ayache, 2020.

Os estados citados no Quadro 4 possuíam um elevado índice de professores leigos atuando no Ensino de 1º Grau. Portanto, era evidente a urgência em iniciar os projetos de formação naqueles contextos. Cavalcante (1994) não apontou essa iniciativa nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal.

No ano de 1979, o governo lançou o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD)⁴¹, com vigência para 1980-1985, uma vez que pouca coisa havia mudado em relação aos baixos índices de qualificação profissional do Magistério, após as medidas implementadas pelo I e II PSEC. Segundo Cavalcante (1994, p. 55), as linhas de trabalho definidas pelo III PSECD foram:

Aperfeiçoamento e atualização dos professores que atuam no Magistério.
Definição do perfil do profissional que trabalha com as séries iniciais do 1º Grau e na educação pré-escolar.

Incentivo à identificação e promoção de experiências e pesquisas sobre alfabetização e séries iniciais.

Acompanhamento sistemático do egresso da habilitação do Magistério.

Pesquisas - INEP. Em consonância com o Decreto Federal nº 38.460, de 28.12.55, que trata da formulação da política nacional de Educação, o CRPEMG, de acordo com os objetivos que se propôs, centrou suas atividades na realização de pesquisas acerca das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento socioeconômico relacionadas à educação em Minas Gerais; na elaboração de planos, recomendações, sugestões para se rever e reconstruir a Educação no Estado e no País; na preparação de material de ensino e de livros-fonte e de textos; em estudos educacionais em geral; no aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas em Educação e professores de escolas primárias, secundárias e normais".(CASTRO, 1989, p.15-16).

⁴¹ Nota-se que o III Plano de Desenvolvimento da Educação e Cultura abarcou também a área do Desporto. (CAVALCANTE, 1994).

Aproveitamento de escolas como centro irradiador de experiências e inovações educacionais.

Avaliação dos currículos da habilitação Magistério e levantamento de alternativas para sua eficiência e eficácia.

Abertura de escolas que oferece habilitação Magistério para a realização de atividades que promovam a comunidade em que está inserida.

Valorização do Magistério, por intermédio da previsão de incentivos funcionais, remuneração condigna, respeito profissional à carreira do Magistério.

Maior nível de profundidade, à parte de educação geral nos cursos de Magistério, considerando a continuidade de estudos e a formação dos professores.

O III PSECD firmou, como principal objetivo, a valorização dos recursos humanos para o Magistério, estabelecendo o Ensino de 1º e 2º Graus como prioridade no processo de desenvolvimento da sociedade, abrangendo também as áreas rurais e as periferias urbanas. (TANURI, 2000).

Em 1981, a Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau (COES/SEPS) realizou o Encontro Nacional em que propôs, como pauta, linhas prioritárias de ação, visando à qualificação e à melhoria das habilitações de 2º Grau e para o Magistério. Diversos órgãos do MEC e instituições ligadas à educação participaram do encontro, entre os quais: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP), Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), Coordenação de Estudos Agrícolas (COAGRI), Coordenação do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (CIRHJP), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Coordenação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (CFCBTVE), Fundo de Desenvolvimento da Educação (FDE), Instituto Nacional de Assistência ao Educando (INAE), Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Secretaria de Cultura (SEC), Secretaria do Desporto (SEED), Secretaria de Informática (SEINF) e outras subsecretarias da SEPS. (CAVALCANTE, 1994).

Os encaminhamentos realizados pelas instituições que participaram do encontro nacional incidiram no esboço inicial de um projeto que visava a minimizar as críticas referente às políticas de formação de professores do 2º Grau no Brasil. No ano subsequente, aconteceu a segunda reunião, com um alcance mais amplo que a primeira, pois participaram das discussões, além das instituições e ou órgãos do encontro anterior, membros das secretarias de educação, conselhos de educação, delegacias de ensino estaduais e instituições de Ensino Superior. As propostas de ambas as reuniões resultaram em um documento que estabelecia como imperativa

a revitalização do currículo das Escolas Normais, gênese do currículo do CEFAM. (CAVALCANTE, 1994).

O envolvimento das diferentes organizações e/ou órgãos e instituições educacionais com os entes federativos (União e Estados) legitimou o movimento que balizou o percurso para a criação do CEFAM como política educacional de formação docente.

Em análise da Educação pública do país nos anos 1980, Castro (1989) pontuou que a realidade sociopolítica brasileira colocava, para o Sistema Público de Educação,

[...] questões essenciais e de respostas inadiáveis, tanto no que se refere ao ensino quanto à assistência ao estudante. A descentralização política, a municipalização da Educação e dos programas de assistência ao estudante, a universalização do atendimento, a participação dos segmentos populares no processo decisório, os movimentos sociais e suas experiências educativas tornam-se, entre outras, questões fundamentais a serem respondidas pelos Sistemas de Educação, em todos os níveis da administração pública. (CASTRO, 1989, p.17).

O autor entendia que o clamor e as reivindicações que a população brasileira exigia do Poder Público com relação à educação eram resultantes da situação econômica deflagrada no país, que atingia diretamente a educação. O quadro era de elevado índice de reprovação e evasão escolar, alta parcela de analfabetos, considerável número de professores leigos atuando nas escolas, assim como desvalorização e precarização do trabalho docente.

Essa demanda por mudanças na formação de professores decorria das críticas que a HEM obteve desde a sua implantação e das adaptações que as Escolas Normais sofreram para se adequar ao ordenamento expresso na Lei nº 5.692/1971, bem como da necessidade de reformular as diretrizes referentes à profissionalização compulsória do 2º Grau. (SAVIANI, 2009).

Em 1982, o presidente da república general João Baptista Figueiredo sancionou a Lei nº 7.044/1982, que facultava às instituições de ensino oferecer o Ensino Profissional, para atender às pressões não só de alunos e de seus responsáveis, como também da burocracia estatal, dos empresários do ensino e das tradicionais instituições de formação profissional, para a implantação do Ensino Técnico nas escolas que originariamente preparavam candidatos para o Ensino Superior. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004). Madeira (1984, p. 2) enfatizou:

As críticas aos enfoques puramente economicistas da educação formal em nível de 2º Grau, ou seja, àqueles que se apoiam na "Teoria do Capital Humano", passam a ser feitas a partir de dois veios de análise: um deles, feito a partir do que suscita a Lei 7044/1982, que reformula este grau de ensino evidenciando posições em defesa de um ensino generalista e propedêutico e,

aparentemente, recusando a submissão da educação às necessidades da produção passa a questionar esta posição e compreende a escola como instância Político-ideológica (e que portanto não se caracteriza como instância autônoma), expressão dos momentos de realização e expressão de relações sociais concretas e contraditórias. O outro agrega os que partiam da desvinculação imediata entre escola e trabalho cuja reflexão específica é dirigida para a pedagogia do trabalho. Neste último caso, desloca-se a análise para a escola, cuja pedagogia está voltada diretamente para o trabalho, a chamada pedagogia capitalista, já que consideravam que aí estariam as manifestações mais concretas de exploração, dominação e contradição da sociedade capitalista.

Observa-se, nas pontuações de Madeira (1984), o quanto a cultura hegemônica capitalista interferia nas políticas educacionais e direcionava o projeto educacional no país. Entretanto, segundo Sanfelice (2005, p. 90),

[...] mesmo admitindo-se a autonomia relativa do Estado perante suas determinações materiais, é preciso ressaltar que essas condições materiais e especificamente as que constituem o modo capitalista, tendem a preservar uma ordem favorável aos interesses da propriedade privada dos meios de produção e do capital. Isso configura a impossibilidade de existirem, nessas sociedades, interesses universalmente comuns.

A análise da Lei 7044/1982 sob a ótica de Madeira (1984) e de Sanfelice (2005) evidencia o caráter dual subjacente. Ao revogar a profissionalização compulsória do 2º Grau, atendeu aos interesses de grupos de classes financeiras abastadas, principalmente os que detinham o monopólio educacional do setor privado.

A Lei que certificava a conclusão do estudante no Magistério de 2º Grau era a Lei nº 7.044/1982, que se tornou o amparo legal, além da Lei nº 5.692/1971 do CEFAM, para emitir os certificados de participação, ou melhor, de formação dos alunos participantes dessa política educacional. Esse fato se explica porque a proposta elaborada pelos técnicos da COES/SEPS se implantou como um projeto, mas sem a especificação de Resolução ou Lei.

A institucionalização normativa como política educacional ocorreu em âmbito estadual. Cada estado implantou o CEFAM por meio de resoluções próprias, com decretos específicos, que abarcavam o currículo, as normas de estabelecimento e de funcionamento, e o corpo docente, para atender às necessidades locais e regionais. Contudo, nos diplomas dos alunos concluintes do Magistério em nível técnico de 2º Grau, a legislação que chancelava o diploma incluía a Lei nº 5.692/1971 e a Lei nº 7.044/1982, com um carimbo autenticando que o aluno, além da HEM, também participou do CEFAM em seu processo de formação.

Na sequência, abordam-se os princípios, metas e objetivos que constituíram a formatação do Projeto CEFAM.

3.3 Princípios metas e objetivos do CEFAM

Os motivos que desencadearam a proposição do CEFAM como projeto de formação de professores em nível de 2º Grau foram pautados nos fatos citados por Souza (1992): elevado grau de repetência, evasão e distorção idade/série nas séries iniciais do Ensino Fundamental; críticas à HEM como política de formação docente, e o próprio fracasso escolar.

Bkzezinski (1992) sublinha que o CEFAM surgiu como uma proposta de projeto político de educação continuada, cuja função priorizava o aperfeiçoamento e a atualização de professores atuantes nas séries iniciais do 1º Grau, numa perspectiva transformadora.

Como posto, o Projeto CEFAM foi elaborado a partir do diagnóstico realizado pela SESP sobre a escolarização do 1º e 2º Graus. Segundo Cavalcante (1994, p. 59),

[...] o projeto, não tratou da criação de uma nova unidade escolar, mas do redimensionamento da mesma escola normal, em seus aspectos qualitativos, em sua amplitude de abrangência, voltada simultaneamente para o professor em formação, o professor em exercício, formado ou leigo e para a comunidade, procurando manter um plano de educação permanente integrado a pré-escola e a instituição do ensino superior.

Ou seja, a concepção do CEFAM tinha, como referência, as funções que a Escola Normal do segundo ciclo desempenhava, para a formação de professores para atuação nas séries iniciais do ensino de 1º Grau. O projeto cunhava, como objetivo, redimensionar as Escolas Normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de Educação Pré-escolar e para o ensino das séries iniciais. (TANURI, 2000).

No ano de 1983, no I Encontro da Comissão Nacional ocorrido em Belo Horizonte, quando o CEFAM se estruturava como uma estratégia pedagógica para a formação de professores, os participantes discutiram a necessidade de se pensar em uma base comum nacional de formação de educadores redimensionada. Não se concebia mais um currículo mínimo, com um elenco de disciplinas fragmentadas. Apontava-se para diretrizes curriculares que se pautavam por uma formação humanística. (BRASIL – MEC, 1992).

Com o intuito de compreender esse redimensionamento do currículo da Escola Normal e o Currículo do CEFAM, segue o Quadro 5, que visa a comparar as disciplinas entre ambas as formações de professores.

Quadro 5 – Matriz curricular da Escola Normal 2º CICLO

| ESCOLA NORMAL 2º CICLO |
|--|
| Português |
| Matemática |
| Física e Química |
| Anatomia e Fisiologia Humana |
| Música e Canto Orfeônico |
| Desenho e Artes Aplicadas |
| Educação Física, Jogos e Recreação |
| Biologia Educacional |
| Psicologia Educacional |
| Higiene, Educação Sanitária e Puericultura |
| Metodologia do Ensino Primário |
| Sociologia Educacional |
| História e Filosofia da Educação |
| Prática de Ensino |

Fonte: Romanelli, 1988.

A organização curricular da Escola Normal tinha, como amparo, a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/1946), em vigência no período 1946-1960 e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961. Mesmo após a promulgação da LDB, a formação de professores continuou organizada em dois ciclos. A Escola Normal de grau Ginásial preparava o regente para atuar no Ensino Primário (Ciclo I). Caracterizava-se por uma formação de cunho mais cultural, em detrimento de uma formação profissional. O segundo ciclo, cuja matriz curricular está ilustrada no Quadro 5, denominado de Escola Normal colegial, habilitava o professor primário, com um tipo de formação mais diversificada.

Segundo Cavalcante (1994, p. 37), “[...] o currículo especializado do Curso Normal do 2º ciclo limitou o ingresso dos alunos normalistas ao curso superior, restringindo-o a alguns cursos da faculdade de Filosofia”. Ambos os ciclos tinham como objetivos preparar e habilitar o professor para atuar na Pré-escola e no Ensino Primário. Entretanto, as disciplinas de fundamentos educacionais só faziam parte do currículo do segundo ciclo.

Simões (2014, p.51) corroborou as afirmações de Cavalcante (1994), ao apontar, em seu estudo, que as disciplinas que compunham a matriz curricular do 2º ciclo davam ênfase aos direcionamentos mais específicos dos fundamentos educacionais. Acrescentou:

Além da diretriz curricular, a lei também estabeleceu que o ensino normal devia adotar as seguintes características: adoção de processos pedagógicos ativos – em acordo ao manifesto dos pioneiros da educação –; o ensino da moral e do civismo não poderia ser considerado como disciplina isolada, mas permear todo o currículo escolar; os normalistas deveriam estudar e seguir os programas nacionais para o ensino primário disposto em lei; e receber lições que lhes dessem a oportunidade de treinar a prática e aprender mediante a observação nas escolas modelos anexas.

Ademais, havia uma preponderância na oferta da Escola Normal do 2º ciclo, em detrimento à do 1º ciclo conforme averiguado na pesquisa de Simões (2014), devido à limitação de recursos para a educação. A Escola Normal era anexada a um Curso Ginásial comum, com o acréscimo de um curso de formação docente que poderia ser oferecido em apenas dois anos, diferentemente das demais opções, que demandavam cursos mais específicos e/ou de duração maior. A matriz curricular do CEFAM, cuja referência foi a Escola Normal do 2º ciclo, está exposta no quadro a seguir.

Quadro 6 – Matriz curricular do CEFAM

| DISCIPLINAS |
|-------------------------------------|
| Língua Portuguesa |
| Matemática |
| História |
| Educação Moral/Cívica |
| Biologia |
| Química |
| Geografia |
| Física |
| Psicologia |
| Inglês |
| Educação Artística |
| Educação Física |
| Didática |
| Filosofia da Educação |
| Psicologia da Educação |
| História da Educação |
| Sociologia da Educação |
| Metodologia da Língua Portuguesa |
| Metodologia dos Estudos Sociais |
| Estrutura e funcionamento de Ensino |
| Metodologia da Educação Artística |
| Metodologia da Educação Física |
| Metodologia da Ciências |
| Literatura |
| Prática de Ensino |
| Estágio |

Fonte: Grade CEFAM, Barros (1995).

Organização: Ayache, 2019.

A matriz curricular do CEFAM incluía as mesmas disciplinas ofertadas pela Escola Normal nas três primeiras séries: Português, Matemática, Geografia do Brasil, Ciências, Biologia, História, Psicologia, Educação Artística, compondo a base comum.

A parte diversificada compreendia as disciplinas que poderiam ser ofertadas desde a 1º até a 4º série, dependendo da necessidade local de cada estado/cidade/escola, constituindo uma formação mínima profissionalizante, de fundamentos e de estrutura do ensino de 1º Grau. As disciplinas de fundamentos integravam o grupo de componentes curriculares que subsidiavam a formação dos educandos, tanto do CEFAM quanto da Escola Normal: Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação e Sociologia da Educação.

As disciplinas de Didática, Práticas de Ensino e de Metodologias das áreas afins configuravam-se como a base articuladora entre a formação que o educando tinha em um turno (teoria) e as atividades que desenvolvia em um segundo turno (a prática).

O CEFAM ampliou o currículo da antiga Escola Normal, ao inserir o Estágio Supervisionado (300 horas). Fusari e Cortese (1989) ressaltaram que as atividades de enriquecimento promovidas pelo CEFAM visavam à contínua formação e/ou recuperação de aprendizagem dos seus alunos ou egressos da HEM. Cavalcante (1994, p. 60) enfatizou outra característica curricular do CEFAM, “[...] a abordagem interdisciplinar e a preocupação com o desenvolvimento integral do aluno, tomando por base sua realidade socioeconômica-cultural, no sentido de buscar superar a distância existente entre o universo cultural da escola e do aluno”.

A nova Escola Normal, corporificada pelo Projeto CEFAM, objetivava a articulação com o ensino de 1º Grau e Superior. A finalidade de sua proposta era funcionar como um “[...] centro captador e disseminador de informações que iriam fundamentar a renovação educativa pretendida[...].” (CAVALCANTE, 1994, p. 61). Intenciona-se uma formação que fosse capaz de propiciar continuamente, ao professor habilitado, condições para atuar de forma crítica e reflexiva na busca por soluções de problemas que surgiriam na sala de aula. (TANURI, 2000).

Assim sendo, um dos critérios que o MEC/SEPS determinou nas diretrizes de implantação do CEFAM nos estados escolhidos era o funcionamento em escolas públicas que ofertassem o Ensino de 1º Grau e a HEM. Justificava-se, portanto, a função dessa política educacional, que primava em criar condições favoráveis e indispensáveis para que o alunado do CEFAM desenvolvesse competências e habilidades para o bom exercício e a autonomia da sua prática educativa (MEC/SEPS/SDE/COES, 1983), fazendo uso da infraestrutura existente.

A carga horária docente no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério - CEFAM seria composta de horas-aula, horas-atividades e horas de trabalho pedagógico, respeitado o limite de 44 horas semanais. Mediante o projeto “Bolsas de Trabalho para o Magistério”, foram asseguradas bolsas para garantir o tempo integral dos alunos e seu trabalho de monitoria nas séries iniciais do Ensino Fundamental. (CAVALCANTE, 1994).

O documento Relatório Reunião Técnica do CEFAM, publicado pelo MEC⁴² (1993), informa sobre o projeto de bolsas de trabalho:

Somente aprovado em 1991, visava a assegurar o regime de tempo integral aos alunos do Magistério, criando condições de aprofundamento de estudos e de prática de ensino e contribuir, através do trabalho de monitoria dos alunos, para a redução dos índices de repetência e evasão nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A proposta atingiu 185 (cento e oitenta e cinco) CEFAM e 50.000 (cinquenta mil) alunos. (BRASIL, 1993, p. 27).

A intencionalidade do MEC era tornar essa política de educacional acessível aos trabalhadores. Não obstante, a concretização do projeto de apoio financeiro aos ingressantes do CEFAM será analisada neste Relatório de Pesquisa no item 2.2.

Além da formação de 2º Grau, o CEFAM também tinha como objetivo atualizar e aperfeiçoar os seus egressos, assim como os da HEM, ou os professores formados pela Escola Normal, num contínuo processo de busca pelo saber e de renovação de práticas pedagógicas alicerçadas na relação teoria-prática. Logo, é preciso conhecer a estrutura curricular da HEM e a correlação com o CEFAM, uma vez que ambas as políticas educacionais de formação de professores atuavam concomitantemente.

Quadro 7- Estruturas curriculares da HEM

| HEM CORRESPONDENTE a 3 séries (1ª à 4ª série do Ensino de 1º Grau) Carga horária total: 2.200 | | |
|--|--|--|
| Núcleo Comum | Formação Geral | Formação Especial |
| COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO (300 horas-aula) | - Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - Educação Artística - Educação Física | Fundamentos da Educação (510 horas-aula) |
| ESTUDOS SOCIAIS (240 horas-aula) | Geografia - História - Educação Moral e Cívica – OSPB | Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau (105 horas-aula) |
| CIÊNCIAS (300 horas-aula) | Matemática - Ciências Físicas e Biológicas - Programas de Saúde | Didática (405 horas-aula; as horas restantes serão destinadas ao estágio prático supervisionado) |

Continua.

⁴² Esse Relatório foi o resultado da Reunião técnica sobre os CEFAMs, organizada pelo MEC, por meio da Secretaria Nacional de Educação Básica-Departamento de Ensino Fundamental e Médio - Coordenação do Magistério, no IRHJP, em Belo Horizonte, de 13 a 16 de outubro de 1992.

Continuação

| HEM CORRESPONDENTE a 4 séries (1º a 6º séries do Ensino de 1º Grau) Carga horária: 2.900 HORAS | | |
|---|--|--|
| Núcleo Comum | Formação Geral | Formação Especial |
| COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO (390 horas-aula) | - Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - Educação Artística - Educação Física | Fundamentos da Educação (660 horas-aula) |
| ESTUDOS SOCIAIS (360 horas-aula) | Geografia - História - Educação Moral e Cívica - OSPB | Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau (135 horas-aula) |
| CIÊNCIAS (390 horas-aula) | Matemática - Ciências Físicas e Biológicas - Programas de Saúde | Didática (600 horas-aula; as horas restantes serão destinadas ao estágio prático supervisionado) |

Fonte: Câmara de Ensino Superior, 1972
Organização: Ayache, 2020.

O Quadro 7 traz as estruturas curriculares das HEM preconizadas pela Reforma do Ensino 2º grau por meio da Lei 5.692/1971:

O desenho das grades curriculares acima separava a formação geral da formação especial no curso de Habilitação para o Magistério, criando brechas a partir da Lei 5.692/1971 (artigos 4 e 30), ou seja, profissionais com formação de 2º Grau lecionando para séries mais avançadas do 1º Grau. O Núcleo Comum, obrigatório em âmbito nacional, tornou a habilitação do profissional do Magistério muito superficial, pois as áreas concentravam disciplinas específicas, muito diferenciadas conceitualmente. Assim, a área de Estudos Sociais, com quatro disciplinas, acabou fraturando o conhecimento histórico-geográfico, realçando as disciplinas de caráter ideológico do regime militar Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. (DANTAS, 2015, p.106).

A organização desse currículo fracionado, segundo Tanuri (2000) e Saviani (2009), comprometia a qualidade da formação de professores em nível de 2º Grau. Foi na esteira dessa situação, diagnosticada pelo MEC, que o CEFAM surgiu, como uma proposta de apoio pedagógico e financeiro junto aos estados que manifestaram interesse na implantação.

Bolanho (1995, p. 77) verificou, em sua pesquisa de mestrado, que a “[...] HEM representa um equívoco na realidade educacional brasileira, salvo raras exceções, os cursos superiores deveriam cobrir esta deficiência”. Salientou que esse equívoco foi compreendido pela descaracterização que o Magistério em nível de 2º Grau sofreu, ao destituir a Escola Normal e instituir a HEM.

Para Bkzezinski (1993), o ideário liberal tecnicista do currículo da HEM trazia uma racionalidade instrumental subjacente à Teoria do Capital Humano, cuja concepção era entendida como um rol de disciplinas que, por definição, trabalhavam com conceitos universais determinados, mas desarticulados entre si.

Analisar o fracasso da HEM apenas no que tange à perspectiva ideológica constante no currículo, contudo, é banalizar os condicionantes da base material, conforme Piconez (1988). Historicamente, a formação de professores em nível de 2º Grau sempre apresentou qualidade insuficiente, pelo fato de a educação assumir, em sua trajetória, os determinantes históricos e socioeconômicos de cada época.

Tal fato se verificou no Documento Gerador organizado por José Scherchi Fusari, divulgado na agenda de trabalhos do dia 13 de outubro de 1992, na reunião técnica sobre o CEFAM, no Instituto IRHJP em Belo Horizonte. O documento afirmava que a construção de uma proposta educacional voltada para um trabalho coletivo, visando a uma educação de qualidade, perpassava pela formação de professores,

O quadro 8 traz a síntese dos problemas pontuados por Fusari (1993) no painel de exposição do evento supramencionado.

Quadro 8 – Entraves que dificultavam o trabalho coletivo na escola pública em 1992

| | |
|-------|--|
| I. | A inexistência de um trabalho coletivo presente na escola resultante da expansão do sistema capitalista que projetava o individualismo, portanto, presente também não apenas na característica estrutural da escola, como da sociedade brasileira; |
| II. | [...] a HEM não vivenciava uma proposta pedagógica fruto de um trabalho coletivo que atuava no curso. A forma como a HEM estruturava seu currículo enfatizava as disciplinas de maneira desarticulada, em detrimento de uma interdisciplinaridade, sem uma percepção e um compromisso pedagógico com uma visão de totalidade do currículo escolar; |
| III. | Inexistência de um trabalho coletivo articulado coerente nos próprios órgãos que compusessem a estrutura de educação dos estados; |
| IV. | Falta de professores na escola, havendo casos em que os alunos percorriam o semestre/ano letivo sem docentes em várias disciplinas; |
| V. | Falta de especialistas e funcionários administrativos para atuarem na organização pedagógica da escola; |
| VI. | O calendário escolar não previa momentos para articulação dos educadores na escola; |
| VII. | Falta de lideranças que coordenassem um trabalho coletivo; |
| VIII. | Uma grande frustração tomava conta do Magistério como um todo, naquele momento, que advinha de longa data e que tudo indicava, estava vivendo o ponto máximo: poucos queriam ser professores; muitos docentes queriam abandonar o Magistério; |
| IX. | As condições de vida e de trabalho as quais os educadores brasileiros estavam submetidos: questões salariais e precarização do trabalho docente. |

Fonte: Fusari (1993).

Organização: Ayache, 2020.

As questões elencadas traziam à tona um levantamento realizado nas escolas públicas por Fusari (1993). Serviram como subsidio para o debate sobre a avaliação dos avanços

alcançados e das dificuldades encontradas para a implementação, desenvolvimento e expansão dos CEFAMs no Brasil.

Fusari e Cortese (1989) e, posteriormente, Cavalcante (1994) sinalizaram que o CEFAM, entre tantos objetivos atribuídos em seu escopo, assumiria a incumbência de funcionar como uma agência formadora dos profissionais do Magistério em formação, bem como dos professores iniciantes na escola básica (1ª à 5ª série), caracterizando-se, portanto, o que se denomina, na atualidade, de Formação Continuada. Fusari e Cortese (1989, p. 76) salientavam que o CEFAM [...] “gradual e progressivamente, teste alternativas, apoie medidas, realize atividades, conduza tomadas de decisões pedagógicas e deflagre o processo de gestão democrática”. Dessa forma, a partir do momento que as secretarias estaduais implantassem o CEFAM, deveriam promover a articulação da matriz curricular da HEM com a do CEFAM, atendendo às especificidades locais.

Além do redimensionamento curricular, as secretarias estaduais, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (locais), por meio do CEFAM, deveriam promover cursos de formação de aperfeiçoamento e atualização dos docentes de outras escolas normais estaduais, municipais e particulares. (FUSARI; CORTESE, 1989).

No que tangenciava a concretização curricular projetada, o CEFAM deveria funcionar em período integral, com duração de quatro anos obrigatórios, com incentivo de bolsas de estudo aos alunos. O curso era dividido em dois turnos. O primeiro consistia em aulas sobre os componentes da Educação Geral, que integravam o currículo mínimo da HEM, com duração de 30 horas semanais (ver quadro 7). O segundo turno era destinado às atividades diferenciadas, que priorizavam o reforço e a promoção da aprendizagem contínua, por meio de projetos e demais situações pedagógicas que orientassem os estudos dos futuros professores, levando-os à construção de sua autonomia e confiança para gerir a sua formação. Essas atividades compunham uma carga horária semanal de 18 horas. Nos últimos dois anos, acrescentava-se o Estágio Supervisionado (300 horas), de cunho obrigatório (FUSARI; CORTESE, 1989).

Supõe-se, a partir do exposto, um investimento alto dos recursos financeiros públicos. O país não comportava a materialização desse financiamento, com base nas ponderações de Fausto (1994), pois o cenário econômico internacional e nacional dos anos 1980 era de crise financeira. No Brasil, a elevação de taxas inflacionárias assolava a economia do país e dos estados federativos, como se tem assinalado no decorrer deste Relatório de Pesquisa.

Bkzezinski (1993) considera que o desafio que se colocava para a educação nos anos 1980 e início dos anos 1990 era atender à complexidade de profissionais que detivessem competências pedagógicas para preparar o homem para a vida social, para o exercício do

trabalho e para a cultura da consciência político-social, sem ser dominado e submetido à opressão característica da sociedade dividida em classes, na qual a relação dominante *versus* dominado era tão explícita.

Destarte, o CEFAM deveria contribuir para a formação de um profissional com competência técnica e política para ir ao encontro, adequadamente e com comprometimento, das demandas da pré-escola e do Ensino de 1º Grau. Cavalcante (1994) ressaltou outro aspecto relevante, além das questões pedagógicas atinentes ao planejamento dos centros. Explicou que deveriam ser planejados tendo como base a realidade socioeconômica e cultural das diferentes regiões, respeitando os anseios de cada localidade, sobretudo tendo em vista as condições estruturais para a sua efetivação.

Outros objetivos que constituíram o CEFAM foram: promover o intercâmbio de experiências entre as equipes do MEC, das Secretarias Estaduais de Educação dos estados que subsidiariam o projeto, das Escolas Normais/HEM e Instituições de Ensino Superior, e realizar a avaliação das experiências em função dos resultados obtidos, registrados posteriormente em relatórios/atas.

No lastro de seus objetivos, as funções do CEFAM foram pontuadas por Cavalcante (1994) em sua pesquisa:

- Funcionar como elo permanente de reflexão sobre a prática educativa dos diferentes graus, níveis e modalidades de ensino, promovendo a articulação entre esses e a comunidade. A articulação deve abranger escolas públicas e particulares, urbanas e rurais e entidades comunitárias que desenvolvam todo e qualquer tipo de prática educativa sistemática e ou informal;
- Realizar pesquisas, experimentos, estudos demonstrações, produção de material didático, assim como o apoio, o acompanhamento e a divulgação dessas atividades realizadas por outras instituições;
- Criar e manter o fluxo de educação permanente através da atualização e aperfeiçoamento de seus egressos e dos demais oriundos de Escolas Normais da região onde o CEFAM está inserido. Esse processo envolve pesquisa, acompanhamento do egresso no sentido de atender a comunidade, conforme a demanda, em programação e atualização. (CAVALCANTE, 1994, p.62-63).

O Projeto CEFAM, em sua essência, aspirava paulatinamente a alternativas que viabilizassem práticas educativas com uma base teórico-metodológica capaz de suprir a deficiência de formação profissional do Magistério em nível de 2º Grau. Segundo Piconez (1988), tais dificuldades adivinham desde as primeiras Escolas Normais constituídas.

Passa-se, então, a considerar, posteriormente o processo de implantação do CEFAM no Brasil e os condicionantes políticos, econômicos e sociais que definiram a sua operacionalização.

3.4 A implantação e expansão do projeto CEFAM no Brasil

Ao ser implantado, o projeto CEFAM denominava-se “Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos para Educação Pré-escolar e Ensino de 1º Grau”. Mudou, posteriormente, para Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério (CEFAM). Essa alteração de nomenclatura moldava-se à transição sociopolítica e econômica pela qual o País passava⁴³. (CAVALCANTE, 1994).

O projeto começou em 1983, com o apoio técnico e financeiro do MEC, em seis unidades da Federação: Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Alagoas, que estavam desenvolvendo cursos, ciclos de estudos, encontros e seminários para a sua implantação, e, posteriormente, Piauí, Pernambuco e Bahia, num total de 55 Centros. (CAVALCANTE, 1994).

Um dos objetivos da presente pesquisa é verificar os critérios que o governo adotou para escolher os estados onde implantaria o Projeto CEFAM, dada a repercussão positiva que o projeto piloto produziu na área educacional, no processo de elaboração. Cavalcante (1994) não evidenciou os critérios estabelecidos para a escolha dos locais onde se estabeleceria o Projeto CEFAM. Apenas relatou que as secretarias dos seis estados mencionados, ao aceitar a adesão, fizeram pressão política para receber ajuda financeira para a capacitação dos professores que seriam os formadores, ou seja, docentes do CEFAM e, posteriormente, para o desenvolvimento e a manutenção do Projeto.

Pressupõem-se, então, três critérios para a definição dos estados que receberiam o Projeto CEFAM. O primeiro era de conotação político-partidária. O segundo considerava a autonomia que os estados tinham em relação à oferta do ensino de 1º Grau – ou seja, o interesse na qualificação docente perpassava pela oferta do Ensino de 2º Grau. O terceiro critério referia-se às especificidades regionais em relação à qualificação de professores que atuavam nas escolas públicas.

⁴³ A Lei da anistia em 1979 e a iminência do fim do Regime Civil Militar concretizaram-se em meados do ano de 1985; O fim do bipartidarismo, a mudança do nome do partido da base aliada do governo, que passou a se chamar Partido Democrático Social (PDS) e a do partido da oposição, denominado Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), assim como a abertura para a criação de novos partidos dentre eles, o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e Partido Trabalhista Brasileiro (PTB); Promulgação da Nova Constituição Federal de 1988; No campo da economia, os anos 1970 a 1980 foram considerados “perdidos” por não garantir a continuação do crescimento econômico, devido à crise do sistema de produção capitalista e do Estado de bem-estar social, no Brasil (ROMANELLI, 1999).

Em 1982, ano em que o CEFAM nasceu como projeto piloto, desenhado e debatido, o Brasil atravessava um momento político muito importante, devido à eleição para a escolha de governadores nos estados federativos. Isso se configurava como mais uma vitória rumo à redemocratização do país, que vinha, desde 1979, caminhando para essa meta a passos lentos. Durante os 21 anos de regime ditatorial, as eleições do legislativo eram por meio do voto da população, ou seja, havia um certo hibridismo político, no que tange à escolha dos líderes políticos: o poder executivo era nomeado, indicado pela força militar e o legislativo, mesmo que por meio de uma pseudodemocracia, era escolhido pelo voto direto.

O Projeto CEFAM estava permeado por uma contingência representativa do momento que a educação vivenciava. O critério da afinidade político-partidária se justifica, pelo resultado das eleições de 1982. O Quadro 9 ilustra o panorama político-partidário por estado federativo, após a eleição.

Quadro 9 - Resultado das eleições de 1982, por Estado Federativo

| ESTADO | GOVERNADOR ELEITO | VICE-GOVERNADOR ELEITO | PARTIDO |
|--------------------------|----------------------|--------------------------|---------|
| Acre (AC) | Nabor Junior | Iolanda Fleming | PMDB |
| Alagoas (AL) | Divaldo Suruagy | José Tavares | PDS |
| Amazonas (AM) | Gilberto Mestrinho | Manoel Ribeiro | PMDB |
| Bahia (BA) | João Durval Carneiro | Edvaldo Flores | PDS |
| Ceará (CE) | Gonzaga Mota | Adauto Bezerra | PDS |
| Espírito Santo (ES) | Gerson Camata | José Moraes | PMDB |
| Goiás (GO) | Iris Rezende | Onofre Quinan | PMDB |
| Maranhão (MA) | Luís Rocha | João Rodolfo | PDS |
| Mato Grosso (MT) | Júlio Campos | Wilmar Peres | PDS |
| Mato Grosso do Sul (MS) | Wilson Martins | Ramez Tebet | PMDB |
| Minas Gerais (MG) | Tancredo Neves | Hélio Garcia | PMDB |
| Pará (PA) | Jader Barbalho | Laércio Franco | PMDB |
| Paraíba (PB) | Wilson Braga | Silva Junior | PDS |
| Paraná (PR) | José Richa | Ferraz Campos | PMDB |
| Pernambuco (PE) | Roberto Magalhães | Gustavo Krause | PDS |
| Piauí (PI) | Hugo Napoleão | Bona Medeiros | PDS |
| Rio de Janeiro (RJ) | Leonel Brizola | Darci Ribeiro | PDT |
| Rio Grande do Norte (RN) | Jair Agripino Maia | Radir de Araújo | PDS |
| Rio Grande do Sul (RS) | Jair Soares | Claudio Strassburger | PDS |
| Santa Catarina (SC) | Esperidião Amin | Victor Fontana | PDS |
| São Paulo (SP) | Franco Montoro | Orestes Quércia | PMDB |
| Sergipe (SE) | João Alves Filho | Antônio Carlos Valadares | PDS |

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil (1983)

Organização: Ayache, 2020.

As eleições de 1982⁴⁴ traziam à tona mais um processo que vislumbrava a redemocratização do país, o fim do bipartidarismo⁴⁵ e a participação de novos partidos políticos no pleito eleitoral. O resultado exposto no Quadro 9 ilustra a vitória do Partido Democrático Social (PDS)⁴⁶, que elegeu 12 governadores. Tendo como base a história do partido, verifica-se que o poder dos militares ainda se sobrepunha. Pelos estados em que o PDS saiu vitorioso, percebe-se a hegemonia partidária da região Nordeste, assim como uma boa parcela dos estados da região sul. Cumpre lembrar que o presidente general João Figueiredo apoiou abertamente o PDS.

Apesar de o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) ter sido vitorioso em nove estados, sua supremacia econômica prevalecia, pois acabava de conquistar os estados que historicamente sempre tiveram o maior percentual de Produto Interno do Brasil (PIB), como é o caso de São Paulo e do Paraná. O Partido Democrático Trabalhista (PDT) conseguiu eleger o governador do Rio de Janeiro, outro estado de potência econômica. (VIEIRA, 2015).

Fausto (1994) acrescenta que, nas eleições de 1982, o voto era partidário, ou seja, o leitor deveria escolher os candidatos (senador, governador, deputado federal, estadual e vereador) do mesmo partido. Conforme registro do Tribunal Superior Eleitoral (1982), os partidos que participaram desse pleito foram: PDS; PTB, PDT, PMDB e PT. Vê-se, a seguir, uma foto que registrou o encontro dos governadores eleitos em 1982 e de algumas personalidades políticas.

⁴⁴ O pleito foi regido pela Lei nº 6.978 de 19 de janeiro de 1982 e pela Lei nº 7.015 de 7 de julho de 1982.

⁴⁵ Existência de apenas dois partidos, ou de apenas dois partidos importantes, na vida política de um país.

⁴⁶ Sucessor direto da Arena, o PDS foi o destino das principais lideranças que apoiavam o regime militar. Nasceu governista e majoritário nas duas casas do Congresso Nacional e foi o principal sustentáculo político do presidente João Figueiredo (1979-1985), que a ele se filiou. O mesmo fizeram os mais importantes ministros de Estado da época, como Antônio Delfim Neto (Economia), Golberi do Couto e Silva (Gabinete Civil), César Cals (Minas e Energia), Eliseu Resende (Transportes), Jair Soares (Previdência), Mário Andreazza (Interior) e Ibrahim Abi-Ackel (Justiça). Em fevereiro de 1980, o partido já contava com 42 senadores, entre os quais José Sarney, seu primeiro presidente, e 222 deputados federais. Jarbas Passarinho e Néelson Marchezan foram os primeiros líderes pedessistas do governo no Senado e na Câmara, respectivamente. (VERBETE, KINZO, M. Radiografia; NICOLAU, J. Dados; NICOLAU, J. Multipartidarismo; MONTEIRO, B. & OLIVEIRA, C. Partidos. S/D)

Figura 1 - Governadores eleitos pelo voto direto em 1982



Fonte: Arquivo fotográfico portal Terra, 2019.

A fotografia ilustra personalidades políticas que lideraram o movimento das Diretas Já e os governadores eleitos no ano de 1982, quando o país vivia uma transição de regime político.

Destarte, firma-se a hipótese de que a escolha dos cinco estados (Pernambuco, Rio Grande do Sul, Alagoas, Piauí e Bahia), com exceção de Minas Gerais, para implantar o projeto de formação docente se deu em função dos interesses políticos, visando à manutenção da hegemonia, pois o CEFAM nasceu com a proposta de qualificar o Magistério. Isso poderia, de alguma forma, configurar-se como uma ameaça iminente ao poder em vigência. O inusitado foi a escolha de Minas Gerais que, aliás, tinha o maior número de CEFAMs implantados. Credita-se esse fato à influência política do então governador eleito, Tancredo Neves (PMDB).

O segundo critério para a implantação da proposta de formação docente está relacionado à autonomia que os estados tinham em relação à oferta do ensino de 1º e 2º Graus. (TANURI, 2000).

A hipótese do terceiro critério é vinculada à qualificação de professores que atuavam nas escolas públicas, pois os estados, sobretudo das regiões Norte e Nordeste, apresentavam um número alto de professores leigos na educação de 1º Grau. A urgência de formação e capacitação profissional era crucial.

Barreto (1991) corrobora a hipótese apontada no terceiro critério. Ao investigar a geografia dos professores leigos no Brasil, verificou a forte presença de professores sem habilitação para o exercício profissional nos Ensinos de 1º e 2º Graus, principalmente nas redes municipais de todas as regiões, atingindo 84,5% do total de docentes dessa instância, entre os anos de 1980 e 1987, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, assim como nas escolas rurais de todas as regiões do país. Isso revelava a insuficiência de recursos que os municípios e estados aplicavam na educação.

Tanuri (2000) identifica esse panorama da educação descrito por Barreto (1991) como a desvalorização da profissão do Magistério. Assevera que o agravamento das condições de formação do professor resultou na queda das matrículas da HEM, fato que levou o MEC a criar os CEFAMs no ano de 1983.

O CEFAM foi implantado paulatinamente, de acordo com a adesão e o interesse dos estados federativos, articulando-se com as secretarias estaduais de educação de todo o Brasil. Definiu-se que os interessados em executar essa política educacional, como uma alternativa aos cursos de Magistério, contariam com suporte técnico e financeiro. O projeto CEFAM, além de uma política educacional, também se caracterizava como uma política governamental⁴⁷, cuja forma de ação pragmática voltava-se à formação para o trabalho, que a escola assumia.

Saviani (2009) explica que a reorganização escolar iniciou nos anos 1970, com maior ênfase nos anos 1980, com a reestruturação dos processos produtivos, cujas premissas teóricas se ancoravam nas diretrizes do Taylorismo e do Fordismo⁴⁸. Considera que, no início dos anos

⁴⁷ Políticas de governo são aquelas em que o poder executivo decide, num processo bem mais elementar de formulação e implementação de determinadas medidas, para responder às demandas colocadas na própria agenda interna, pela dinâmica econômica e política, cuja competência geralmente fica no plano administrativo desenvolvido pelos ministérios setoriais. (ALMEIDA, 2001).

⁴⁸ Taylorismo: caracteriza-se pela racionalização do processo de trabalho introduzida nos EUA no início desse século por F. W. Taylor através da cronometragem dos movimentos do trabalhador. Fordismo: refere-se à inovação tecnológica na organização do trabalho fabril introduzida por Henry Ford no início do Século, na região de Detroit, caracterizada principalmente pela utilização da linha montagem e de máquinas-ferramentas para aumentar a produtividade do trabalho. (ARANHA, 1989).

1990, se assentou a necessidade de formar o profissional da educação polivalente, cuja competência não se restringia apenas a executar tarefas de determinados setores da escola, mas que fosse capaz de dominar os conceitos mais gerais e abstratos, o que levou a educação a se reorganizar no modelo das diretrizes do Toyotismo.⁴⁹ Hobsbawm (1998, p. 175) afirma:

Devemos notar, de passagem, que para Marx e Engels o “processo real de produção” não é simplesmente a “produção de material da vida em si mesma”, mas algo mais amplo [...] é o conjunto complexo de relação mutuamente dependentes entre natureza, trabalho, trabalho social e organização social”.

Para Manacorda (1995, p. 249), esses acontecimentos históricos mudam não apenas os modos de produção, mas também “[...] os modos de vida dos homens, deslocando-os dos antigos para os novos assentamentos e transformando, junto com os processos de trabalho, também suas ideias e sua moral e, com elas, as formas de instrução”.

Mesmo sendo criado nos anos 1980 e tendo perdurado até o final dos anos 1990, o Relatório sobre o CEFAM, publicado pelo MEC (1993), trazia, em seus critérios, alguns princípios subjacentes ao Toyotismo:

- Desempenho gerencial, no sentido que sejam experimentados métodos e processos administrativos;
 - Utilização de estratégias curriculares que permitam a ampliação da escola normal, buscando testar alternativas de atualização de recursos humanos para a educação pré-escolar, ensino do 1º Grau e da própria escola normal/habilitação para o Magistério;
 - Realização de estudos que fundamentem a prática educativa;
- Implantação de sistemática de acompanhamento de egresso com a finalidade de reestruturar tanto os cursos de formação de professores, como os de atualização e aperfeiçoamento, numa perspectiva de educação permanente. (BRASIL, 1993, p.3)

Ressalta-se, ainda, que a reorganização da escola também passava por um período transitório, impactada pelo movimento histórico da sociedade dos anos 1980 no Brasil, tais como: a redemocratização do sistema político, a eclosão da dívida interna e externa, o caminho para uma nova constituição federativa, os movimentos grevistas dos trabalhadores dos diferentes setores, e a precarização do trabalho docente. Era necessário, de fato, investir em seu financiamento.

⁴⁹ “Surgindo no Japão um novo e flexível modo de produção, o Toyotismo, esse modelo foi idealizado por Taiichi Ohno engenheiro japonês, para a fábrica da Toyota. A partir da década de 1970 se espalhou pelo mundo todo, impulsionado pela crise capitalista somado aos avanços tecnológicos e científicos, que reorganizou as formas de produção considerando que o sistema Toyotista contrapôs-se ao sistema Fordista-Taylorista”. (HARVEY ,2001 apud GALUCH; SFORNI, 2011, p. 57).

O país atingiu o recorde inflacionário de sua história no período. Passou de um percentual anual, de 110% em 1980, a 211,13% no ano de 1983, resultado de medidas econômicas inspiradas pelos credores estrangeiros e assumidas pelos técnicos da economia brasileira. Os efeitos economicistas afetaram todas as áreas, sobretudo a educação. Ao término de seu Governo, o Presidente Joao Baptista Figueiredo computava 24 milhões de analfabetos (17 milhões de adultos e 7 milhões de crianças de 7 a 14 anos), aumento percentual de reprovação, evasão e repetência nas escolas de 1º e 2º Graus. (VIEIRA, 2015).

Conforme Cavalcante (1994, p. 63-64), a implantação do CEFAM deveria ser feita paulatinamente, por meio de medidas a serem executadas a curto, médio e longo prazo:

A curto prazo, os benefícios atinham-se- a participação dos professores de cada CEFAM em cursos de especialização promovidos pela Secretaria Educação e Cultura (SEC), em convênio com Instituições de Ensino Superior (IES); enriquecimento de acervo bibliográfico das escolas integradas no projeto; reequipamento e fornecimento de material de consumo para os laboratórios das escolas.

A médio prazo, previa-se a adaptação, recuperação e ou ampliação das dependências físicas; criação e implementação de classes de demonstração (escolas de aplicação); articulação com o 3º e 1º Graus, objetivando a reestruturação curricular; participação da comunidade escolar no planejamento escolar; expansão da assistência às escolas municipais e particulares.

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

As medidas descritas por Cavalcante (1994) ocorriam em etapas, a partir da celebração dos convênios de cooperação entre o MEC e os estados federativos que solicitavam a adesão ao Projeto CEFAM. Era de competência de cada secretaria estadual definir os critérios de escolhas das unidades escolares onde se implantaria o CEFAM e realizar um diagnóstico das escolas normais/ habilitações de seus estados, identificando o perfil dos professores em atuação e a demanda das necessidades dessas unidades escolares.

Em 1984, a SEPS/COES realizou uma reunião técnica em Brasília, de 2 a 6 de abril, visando a pontuar, analisar e divulgar as ações dos CEFAMs nos seis estados que aderiram ao projeto (Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Piauí, Alagoas e Bahia). Cavalcante (1994, p. 65-66) apresentou excertos do relatório final desse encontro:

- Composição do quadro de pessoal dos CEFAMs, visando assegurar aos professores e especialistas a permanência em tempo integral na escola;

- Identificação de metodologias de acompanhamento de egressos, objetivando sua atualização e aperfeiçoamento, bem como a coleta de subsídios para a reestruturação curricular dos cursos de formação;
- Implantação de sistemática de acompanhamento de egressos;
- Reestruturação da prática pedagógica, sob a forma de estágios supervisionados, incluindo zona periférica e rural, para que os alunos pudessem conhecer e vivenciar outras realidades;
- Compatibilização de programação dos cursos, através da integração de conteúdos
- Proposta para os professores leigos na área urbana e rural; dentre outras iniciativas.

Acrescenta-se que foram registradas as dificuldades com que os estados se deparavam para a execução do CEFAM. Entre elas, listam-se: resistência das escolas em aceitar uma renovação pedagógica; descrença dos professores em relação aos programas oficiais; inadequação da carga horária dos professores, visto que no projeto do CEFAM os professores deveriam permanecer em tempo integral na escola e, não menos importante, o atraso dos fundos monetários que financiariam o projeto:

[...] o CEFAM não conseguiu atingir estes e outros objetivos devido à descontinuidade das políticas públicas educacionais nas esferas federal e estadual. Os professores dos centros de estudos e os técnicos das secretarias apontavam que a interferência política, mudanças administrativas nos diferentes níveis do sistema de ensino (troca de ministros, secretários, coordenadores, diretores, técnicos e professores), causavam descontinuidade nas ações públicas e lentidão na definição da situação funcional dos professores participantes. Aliado a isso, não havia garantia de permanência dos professores efetivos nos centros e nem diplomas legais que institucionalizassem os CEFAMs, além das decisões burocratizantes dos órgãos de gerenciamento do Estado em relação às escolas. A deficiência formacional dos professores dos sistemas estaduais de ensino com condições de orientar trabalhos de pesquisa, e a própria dificuldade de determinadas escolas se assumirem como CEFAM, contribuiu para que este projeto não fosse levado adiante. (CAVALCANTE, 1994, p. 98-99).

Em função dos percalços apontados por Cavalcante (1994) e, sobretudo, dos entraves no financiamento do CEFAM, a SEPS/COES elaborou um subprojeto denominado Normalista⁵⁰, visando captar recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em 1985, ações do CEFAM precisaram ser redefinidas, em decorrência do momento sociopolítico do país. O MEC não conseguia mais atender e financiar as seis secretarias estaduais que haviam estabelecido convênio para o CEFAM, conforme previam as diretrizes do

⁵⁰ O subprojeto pretendia propiciar aos alunos do CEFAM a oportunidade de conhecer as múltiplas características das comunidades envolvidas no projeto, favorecendo a compreensão do fenômeno educativo e da prática docente. Contudo, esse projeto não obteve êxito por falta de recursos, em função de trocas de dirigentes administrativos. (CAVALCANTE, 1994).

projeto. Contudo, em razão do compromisso político firmado, os CEFAMs deram prosseguimento nos estados em que existiam. Posteriormente, expandiram-se para outros, mesmo que de forma precária. (CAVALCANTE, 1994).

Em 1985, no governo do Presidente da República Jose Sarney⁵¹ e o Ministro Marco Maciel⁵² no MEC, foi sancionada a Emenda Calmon⁵³, que previa que o Ministério da Educação destinaria 34 trilhões de cruzeiros para dar andamento aos dois projetos prioritários do Governo federal: Educação para Todos,⁵⁴ direcionado ao Ensino Fundamental e ao Nova Universidade⁵⁵, para incentivar o ensino e a pesquisa. Contudo, no ano de 1987, foi divulgado um estudo pelo próprio MEC, segundo o qual 40% do orçamento da educação era consumido pela máquina administrativa do governo. (VIEIRA, 2015). Logo, os poucos recursos para o financiamento de projetos como o CEFAM eram atingidos.

Em 1987, a Secretaria de Ensino do Segundo Grau (SESG/MEC) realizou um convênio com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), para continuar as ações de análise curricular que o CENAFOR vinha realizando, antes de ser extinto. Nesse mesmo ano, o Projeto de Consolidação e Expansão do CEFAM deu apoio às 62 unidades existentes, expandindo para outros estados, dentre os quais: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, de modo a atingir 120 unidades em 1987, sendo 89 apenas no estado de São Paulo. (CAVALCANTE, 1994).

Os relatórios emitidos pela secretaria de Projetos Bolsa de Trabalho para o Magistério 1991-1992 mostram o panorama do processo de implantação e expansão do CEFAM no país, conforme ilustra a Tabela 6.

⁵¹ (15 de março de 1985 - 15 de março de 1990). (VIEIRA, 2015)

⁵² Ex-presidente do Congresso Nacional e ex-governador do estado de Pernambuco. (VIEIRA, 2015).

⁵³ “Emenda Calmon, aprovada e regulamentada pelo Senado Federal em 27 de junho de 1985, a qual prescrevia, em seu artigo 1, que anualmente o Governo Federal deveria aplicar nunca menos de 13%, e os Estados e Municípios, 25%, no mínimo da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino (parágrafo 4 do art.176 da Constituição Federal). Aprovada em 1983 e constando da dita Constituição de 1969 (posta em vigor pelo Ato Institucional N.5-AI5)” (VIEIRA,2015, p. 428-429)

⁵⁴“Educação para Todos: caminho para a mudança” lançado como instrumento de concretização do compromisso da Nova República com a educação básica, entendida como aquela que venha a possibilitar a leitura, a escrita e a compreensão da língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemática básicas, como o domínio dos códigos sociais e outras informações indispensáveis ao posicionamento crítico do indivíduo face a sua realidade. A educação básica extrapola os limites da ação meramente escolar e passa a compreender ações educativas para outros segmentos da população brasileira que não tiveram acesso à escolarização ou dela ficaram alijados prematuramente. Nesse sentido, compreenderá também o atendimento a toda a população jovem e adulta não escolarizada pelo ensino regular” (BRASIL, 1985, p. 04).

⁵⁵ Projeto que tinha como objetivo apoiar as instituições de ensino superior na melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa. (BRASIL, 1985)

Tabela 6- Panorama Nacional do CEFAM: Dados contidos nos relatórios das secretarias e nos Projetos Bolsa de Trabalho para o Magistério 1991-1992

| UF | Implantação em 1983 | Implantação/ Expansão 1987 | Implantação/ Expansão 1990-1992 | Número CEFAM | Total Matriculados |
|--------------|---------------------|----------------------------|---------------------------------|--------------|--------------------|
| AC | | | 1 | 1 | 678 |
| AL | 8 | | | 8 | 3.166 |
| AP | | | 2 | 2 | 1.395 |
| BA | 2 | | 2 | 4 | 6.105 |
| CE | | | 1 | 1 | 1.820 |
| GO | | 5 | 2 | 7 | 1.845 |
| MG | 31 | | 9 | 40 | 13.209 |
| MS | | 4 | 13 | 17 | 2.024 |
| MT | | 6 | | 6 | 850 |
| PA | | 3 | | 3 | 3.638 |
| PB | | 4 | | 4 | 1.971 |
| PE | 3 | | 6 | 9 | 5.869 |
| PI | 5 | | | 5 | 4.861 |
| RN | | 6 | | 6 | 3.204 |
| RR | | | 1 | 1 | 277 |
| RS | 6 | 7 | 3 | 16 | 3.320 |
| SC | | 6 | 12 | 18 | 2.903 |
| SE | | 4 | | 4 | 1.941 |
| SP | | 19 | 28 | 47 | 13.838 |
| TOTAL | 55 | 64 | 80 | 199 | 72.914 |

Fonte: Cavalcante, 1994.

O processo de expansão do CEFAM nos demais estados do país ocorreu no período em que as políticas educacionais expressavam as diretrizes contidas no I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (1986 a 1989). Entre as prioridades apontadas, estava o acesso de todos os cidadãos ao ensino público, gratuito e de qualidade. O MEC implantou a expansão do CEFAM, mesmo com os poucos recursos em caixa, pois uma de suas funções era a formação continuada dos professores em exercício formados pelas Escolas Normais pela HEM.

Em 1988, a equipe técnica da SESG/MEC, para dar continuidade e apoio à consolidação e expansão do CEFAM, propôs a elaboração do Programa Habilitação Magistério (PROHAM). A importância desse programa e a sua relação com o CEFAM se deram pelo fato de ter sido aprovada uma verba de Cz\$ 150.000.000,00 pelo então Ministro da Educação Hugo Napoleão (1989) ao PROHAM, para a consolidação de 30 CEFAMs. (CAVALCANTE, 1994).

Os critérios estabelecidos para a escolha de ajuda financeira às 30 unidades foram: CEFAMs localizados nos estados das regiões Nordeste e Centro-Oeste que apresentavam, devido às suas características econômicas, sociais e regionais, maior vulnerabilidade

econômica; e definição política dos governos estaduais que promoveram, nos anos 1980, a expansão do CEFAM e possuíam maior número de unidades do projeto. (CAVALCANTE, 1994).

Com base nos resultados apontados no Relatório publicado pelo MEC (1993), sobre a reunião técnica dos CEFAMs em todo o Brasil, seguem as análises realizadas pelas equipes de trabalho presentes no evento de 1992.

3.5 Resultados obtidos sobre a expansão dos CEFAMs no Brasil

Julga-se pertinente, antes de divulgar os resultados da avaliação da reunião Técnica sobre os CEFAMs no IRHJP, em Belo Horizonte, trazer informações condizentes ao evento, como participantes, objetivos e agenda de trabalhos.

No ano 1992, o CEFAM contava com uma década de existência no Brasil. A Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), por meio do Departamento de Ensino Fundamental e Médio (DEFM) e a Coordenação de Magistério, organizou uma reunião técnica sobre os CEFAMs com a participação de Técnicos do MEC (SENEB, DEFM, Departamento da Educação Especial, Departamento de Desenvolvimento Educacional), 27 Dirigentes do Setor Magistério, Secretarias Estaduais de Educação (SEE), 19 Coordenadores dos Projetos CEFAMs das SEE, Departamento Ensino Médio de Minas Gerais, e o IRHJP. (BRASIL, 1993), para avaliar o desempenho da proposta.

Segundo o relatório da reunião técnica, os objetivos que delinearão o evento foram:

Avaliar os avanços alcançados e as expectativas de consolidação e expansão do Projeto CEFAM.

Aprofundar a reflexão a respeito das políticas relativas à formação inicial e continuada dos professores para a educação básica.

Aprofundar aspectos teóricos e metodológicos sobre a questão da formação de professores do pré-escolar e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Propiciar o intercâmbio de experiências vivenciadas pelas instituições envolvidas na área de formação do Magistério. (BRASIL-MEC, 1993, p. 19).

Os objetivos que permearão as discussões ao longo dos quatro dias de evento eram questões pertinentes ao momento histórico. Perpassaram pelo debate em torno da formação de professores, da qualidade de educação ofertada e, sobretudo, da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, itens da Carta Constitucional de 1988.

Em seu esboço inicial, o CEFAM tinha como foco integrar alunos da classe trabalhadora, com a Bolsa Trabalho, para estudarem em período integral, a ser financiada pelo MEC. Contudo, com o agravamento da crise econômica dos anos 1980, o recurso financeiro foi cancelado em 1987. (CAVALCANTE, 1994).

A pesquisa de mestrado realizada por Pereira (1995) identificou que a falta de recursos representou um entrave para a materialização do projeto CEFAM, principalmente no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, período demarcado pela crise econômica que há mais de uma década afetava o Brasil.

Todas as pesquisas que tiveram o CEFAM como objeto de estudo mencionaram e identificaram as dificuldades que as instituições enfrentavam, em decorrência da instabilidade de recursos financeiros destinados pelo MEC, especificamente a Bolsa Trabalho, um incentivo para que os alunos provenientes da classe trabalhadora se dedicassem apenas à sua formação. Santos (2014), Godoy (2000), Tanuri (2000) e Cavalcante (1994) foram unânimes ao destacar o estado de São Paulo como modelo exitoso do CEFAM, principalmente na inclusão de alunos advindos da classe trabalhadora no estudo integral. O estado assumiu a responsabilidade de pagar a Bolsa Trabalho, que era equivalente a um salário mínimo.

Nos quatro dias da Reunião Técnica, as agendas de trabalhos estão descritas no quadro 10.

Quadro 10- Agendas de Trabalhos da Reunião Técnica sobre os CEFAMs no Brasil-1992

| Data/Horário | Atividades | Objetivo | Expositores |
|-----------------------------|---|--|---|
| 13/10/1992 8:30 às 12:30 | -Inscrição dos participantes. -Abertura Oficial do Evento. -Painel: Políticas de Formação de Professores para a educação Básica | Apresentar as políticas vigentes de Formação de Professores para a educação Básica | -Maria Aglaê de Medeiros Machado – Secretária Nacional de educação Básica do MEC. -Walfrido F. Moraes Guia Neto- Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais. -Nilda Alves- Diretora da Faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense e Presidente da ANFOPE. |
| 14:00 às 16:30 | -Intervalo. -Debate. -Almoço. -Exposição | Apresentar a caracterização e perspectiva do CEFAM | Margarida Jardim Cavalcante- chefe da Divisão de Formação da Coordenação de Magistério do MEC. |
| | -Debate -Trabalho em grupos (textos geradores) | -Avaliar os avanços alcançados e as dificuldades | Textos trabalhados: |

| | | | |
|-----------------------------|---|--|--|
| | | encontradas na implementação do CEFAM. -Indicar propostas para a consolidação e expansão dos CEFAMs | CEFAM-um projeto em Construção da Margarida Jardim Cavalcante. Organização do Trabalho coletivo e a construção da proposta pedagógica –José Cherchi Fusari |
| 14/10/1992 8:30 às 12:30 | Exposição: -O currículo na formação de professores: teoria e prática -Debate -Intervalo. -Continuação dos trabalhos em grupo. -Almoço. | Refletir sobre O currículo na formação de professores. | Iria Bkzezinski-Professora da Faculdade de educação da UNB. |
| 14:00 às 20:00 | -Exposição: O domínio da Leitura e da Escrita na formação de professores para a Educação básica. - Debate, intervalo. -Trabalhos em grupos. Apresentação de vídeo. | -Promover o debate e a troca de experiências entre as distintas realidades (projetos CEFAMS) | Magda Soares- Professora da Faculdade de Educação da UFMG e Diretora do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE). |
| 15/10/1992 8:30 às 12:30 | Painel: Aspectos institucionais da avaliação dos CEFAMs | | Lilian Maria Gardenal da Silva Pereira- Professora da UFMG |
| 14:00 às 20:00 | CEFAM: do traçado a construção. Avaliação na prática escolar. Intervalo, Debate, Almoço. Painel: A formação continuada no contexto das agencias formadoras. A utilização dos meios de que a educação a distância | | Marta Wolak Grosbaun- Coordenadora de Projetos do Centro de Pesquisa para Educação e Cultura. Sandra Zakia Lian Sousa. Professora da Universidade Estadual de São Paulo. Celia Pezzolo de Carvalho- Professora da USP de Ribeirão Preto |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>dispõe para a formação continuada.</p> <p>Complementação Pedagógica- Mestre, aquele que aprende.</p> <p>Um salto para o futuro.</p> <p>Intervalo.</p> <p>-Termino dos Trabalhos em grupos.</p> <p>Apresentação de vídeo.</p> | | <p>Nanci Martins de Paula- Coordenadora da educação a distância-MEC</p> <p>Nanci Martins de Paula- Coordenadora da educação a distância-MEC.</p> <p>Nanci Martins de Paula- Coordenadora da educação a distância-MEC</p> |
| <p>16/10/1992 8:30 às 12:00</p> | <p>Apresentação dos grupos de Trabalhos</p> <p>Encerramento do Evento</p> | <p>Socializar as análises e apontamentos sugeridos</p> | <p>Representantes dos grupos que se organizaram por região.</p> |

Fonte: Relatório técnico sobre a avaliação dos CEFAMs, MEC, 1993.
Organização: Ayache, 2020.

No Quadro 10, destaca-se a participação efetiva de representantes das Universidades públicas, de professores que pesquisavam (e continuam pesquisando) temas pertinentes à formação de professores, alfabetização, qualidade de ensino da escola públicas, gestão dos projetos da escola pública, enfim, temáticas correlacionadas à existência do CEFAM. Um dos objetivos do CEFAM era consolidar o apoio do Ensino Superior, como Polo Formador para os professores formadores que atuavam no CEFAM.

Evidencia-se a organização das agendas de trabalho e a importância da socialização de experiências trocadas entre os representantes das secretarias estaduais de educação e de coordenadores do CEFAM. De acordo com as informações contidas no Relatório da reunião técnica do CEFAM, publicado pelo MEC (BRASIL, 1993, p 5):

Os trabalhos em grupos, desde o primeiro dia foram intercalados aos painéis e exposições e apresentados no último dia, (16/10), em plenária. Ao lado das apresentações dos avanços e dificuldades encontradas na implantação dos CEFAMs, registraram indicações de propostas para o desenvolvimento, consolidação e expansão dos mesmos.

Para a organização dos grupos de trabalho, foram estabelecidos três grupos, divididos por regiões, conforme o quadro 11:

Quadro 11- Distribuição dos Estados por regiões

| REGIÃO | ESTADOS |
|------------------------------------|--|
| Região Nordeste | Alagoas, Bahia, Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe e Maranhão |
| Região Norte | Tocantins, Amazonas, Acre, Rondônia, Pará |
| Região Sul, Sudeste e Centro-Oeste | Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Distrito Federal, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás. |

Fonte: MEC, 1993

Organização: Ayache, 2020

Durante os quatro dias de encontro, os grupos se reuniram, em dois momentos do dia, compartilhavam as realidades de seus estados, as dificuldades, os avanços e apontavam sugestões para melhorar o desenvolvimento do CEFAM. Tudo seria posteriormente encaminhado aos técnicos do MEC.

O grupo formado pela região do Nordeste, ao término de quatro dias de estudos, sistematizou algumas conclusões que identificavam as distintas realidades de cada CEFAM dos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe e Maranhão. Para o grupo, o Projeto CEFAM caracterizava-se como redimensionamento da Escola Normal. No entanto, para se efetivar e expandir na região do Nordeste, alguns aspectos deveriam ser observados.

O quadro 12 contém todas as ponderações feitas durante os dias de trabalho em grupo.

Quadro 12- Conclusões do Grupo da Região Nordeste para a efetivação e a expansão do CEFAM

| |
|---|
| 1. Vontade política dos governos Federal e estadual por meio de verbas e cumprimento do orçamento previsto e destinado para os CEFAMs |
| 2 Equipamentos que atendam à evolução tecnológica |
| 3 Acervo bibliográfico atualizado |
| 4 Manutenção dos laboratórios |
| 5 Garantia da Bolsa de Trabalho destinada aos estudantes do CEFAM em tempo hábil |
| 6 Garantia de melhores salários aos professores |
| 7 Garantia de condições de trabalho para o professor |
| 8 Convivência integrada entre os graus de ensino (1º, 2º, 3º) |
| 9 Mudança de concepção de Escola e de organização curricular |

Fonte: MEC, 1993

Organização: Ayache, 2020

O grupo da Região Nordeste pontuou as dificuldades para a efetivação, manutenção e expansão dos CEFAMs. O primeiro aspecto foi em relação às características geográficas do Brasil. Pelas suas dimensões continentais, algumas regiões se desenvolveram economicamente mais que outras, o que acentuou sobremaneira uma elevada desigualdade social.

Florestan Fernandes (2006) assevera que o Brasil, desde o momento da proclamação da Independência, influenciada pelo ideal do Liberalismo, perpetuam as desigualdades sociais. Passaram-se séculos, mudaram-se governos, mas a estrutura sempre foi a mesma. A divisão entre Casas Grandes e Senzalas recebe novas nomenclaturas, a depender de cada contexto, de símbolos e valores sociais mantidos, difundidos e impostos pela tradição cultural patrimonialista. Acrescentam-se as considerações de Fernandes (2006) de que os estados da região Nordeste, sobretudo a Bahia, sempre foram um grande polo do regime escravocrata.

Outro fato observado pelo grupo foi o acesso restrito dos estudantes da região Nordeste ao Ensino Superior. Nos anos 1990, havia poucas universidades públicas para a demanda existente. Saviani (2010), ao retratar a expansão do Ensino Superior no Brasil, identificou que, a partir dos anos 1990, houve um avanço avassalador da privatização da Educação Superior.

Em 1996, o país contava com 922 instituições de nível superior, sendo 211 públicas (23%) e 711 privadas (77%). Considerando-se as desigualdades sociais e econômicas sedimentadas na região Nordeste, pressupõe-se que uma grande parcela de estudantes oriundos da classe trabalhadora não tinha acesso ao Ensino Superior. Sendo assim, os cursos técnicos profissionalizantes, as HEMs e os CEFAMs eram uma possibilidade real de acesso à educação e para assumir a formação de professores para atuação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL-MEC, 1993).

O grupo da região Norte, composto pelos estados do Amazonas, Tocantins, Acre, Rondônia e Pará, destacou a relevância na continuidade do Magistério de 2º Grau no Brasil como necessária para atender aos profissionais que atuavam no mercado de trabalho sem qualificação para a função docente e para formar novos profissionais para a docência. Enfatizou também os aspectos referentes às desigualdades sociais e à urgência do Governo brasileiro em investir na formação de professores do nível médio, destinado aos alunos pertencentes à classe dos trabalhadores. Ressaltou que, devido às peculiaridades locais, os estados da região Norte contavam com um alto índice de professores leigos, o que redundava em um elevado número de analfabetos. (BRASIL-MEC, 1993).

No Relatório da Reunião Técnica, os aspectos a serem efetivados para a expansão de novos CEFAMs e a manutenção dos existentes em cada estado estão relacionados no quadro 13.

Quadro 13- Conclusões do Grupo da Região Norte para a efetivação e expansão do CEFAM

| |
|--|
| 1 Valorização do Magistério, através do cumprimento do Plano de carreira |
|--|

| |
|---|
| 2 Garantia de melhores salários aos professores |
| 3 Alocação de recursos financeiros para aquisição e manutenção de material e equipamentos |
| 4 Capacitação de recursos humanos, na busca pela formação continuada |
| 5 Integração entre o ensino de 1º, 2º Graus com as Universidades, por meio de convênios, para se firmar a formação continuada |
| 6 Implantação de bibliotecas e laboratórios pedagógicos nas escolas de 2º Grau |
| 7 Avaliação periódica sobre o Magistério em cada estado |
| 8 Comprometimento legal das instituições (MEC, SEC, CE e Universidades) para assegurar a manutenção e prevenção dos projetos existentes, dentre eles o CEFAM. |

Fonte: MEC, 1993

Organização: Ayache, 2020

O grupo da região Norte listou, de forma geral, as mesmas necessidades do grupo da região Nordeste. Ambos tinham em comum a falta de professores qualificados para o exercício da docência, o que ocasionava elevados índices de analfabetismo e evasão escolar e viam, no Magistério do 2º Grau, a alternativa viável para a qualificação docente.

Um estudo realizado pelo IPEA (1996) identificou a distorção idade/série em todos os anos do Ensino Fundamental. Estimou que mais de 63% dos alunos do Ensino Fundamental tinham idade superior à faixa etária correspondente a cada série. As regiões Norte e Nordeste situavam-se bem acima da média nacional (respectivamente 77,6% e 80%), no período de 1984 a 1994 (IPEA, 1996).

O grupo formado pelas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste organizaram suas discussões a partir de três eixos: avanços alcançados com os CEFAMs; dificuldades encontradas na implantação do projeto CEFAM; indicação de propostas ao MEC. O quadro 14 exhibe a sistematização realizada pelo grupo de trabalho dessas regiões no que concerne aos avanços do CEFAM.

Quadro 14- Avanços alcançados com os CEFAMs

| |
|---|
| Colaboração da Universidade no treinamento ou aperfeiçoamento de professores no processo de implementação da proposta do CEFAM (nos estados GO, RS e MG). |
| Criação /implementação da coordenação pedagógica no Magistério em nível de escola (no estado de MT). |
| Oportunidade de elaboração do projeto pedagógico da escola (organização pedagógica e administrativa) através de decisões coletivas da unidade escolar, com o envolvimento da comunidade, propiciando maior autonomia ao trabalho. |
| Implementação, no CEFAM, de quadro específico de pessoal, com horário integral (nos estados de MG, GO e MS), processo iniciado em alguns estados e sofrendo descontinuidade em outros. |
| Reorganização da Proposta Curricular do Magistério nos Sistemas Estaduais de Ensino, a partir das discussões do Projeto CEFAM (carga horária, tempo integral, conteúdos de ensino, formação etc.). |
| Promoção da articulação do CEFAM (ensino de 2º Grau) com o ensino de 1º Grau, pré-escolar, ensino especial e educação de jovens e adultos. |
| Oportunidade de ingresso na carreira do Magistério em nível mais avançado, em razão da ampliação de duração do curso para quatro anos (no estado do RS) |

Desenvolvimento de atividades de extensão, assistência técnica a outras escolas, tanto na rede estadual como na municipal.

Fonte: MEC, 1993

Organização: Ayache, 2020

Pelas questões caracterizadas pelas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, explicitadas no quadro 14, optou-se por discutir alguns pontos. O primeiro diz respeito à organização do grupo na condução dos trabalhos. A delimitação de eixos permitiu, com mais clareza, conhecer o desenvolvimento do CEFAM como política educacional de formação de professores no 2º Grau e identificar aspectos singulares de fatos que aconteciam tanto em relação aos avanços como às dificuldades.

A parceria do CEFAM com a Universidade só aconteceu em três estados: Minas Gerais, Goiás e Rio Grande do Sul. Segundo Cavalcante (1994), a importância da articulação entre o CEFAM e a Universidade estava em atender a um dos critérios da sua proposta, o aperfeiçoamento dos professores formadores do CEFAM e a realização de projetos de extensão com o auxílio do Ensino Superior.

Causa certa estranheza o fato de Mato Grosso do Sul não aparecer nesse critério, pois foram identificadas duas Atas (Ata de nº 8 de 28/11/1995 do CEFAM de Três lagoas e Ata nº 94 de 07/06/1994 do CEFAM de Coxim) redigidas pela equipe técnica da Secretaria de Educação do Estado de MS em reunião com o Conselho Estadual de MS e equipes das escolas em que funcionava o CEFAM, encontradas no arquivo da Escola Estadual Joaquim Murtinho, referentes a reuniões de avaliação do CEFAM. As Atas mencionavam a existência de um convênio com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, enfatizando a profícua parceria. A tese de doutorado da professora Terezinha Bazé de Lima (2001) corroborou as afirmações presentes na Ata nº 8 do CEFAM de Três Lagoas.

Em relação à implementação de quadro específico de pessoal, ou seja, professores com dedicação exclusiva para atuar no CEFAM, os resultados da avaliação do grupo mostraram que apenas os estados de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso do Sul conseguiram efetivar esse critério, que fazia parte do projeto inicial do CEFAM, como requisito para a sua implantação.

Sobre MS, as pesquisas de Serra (1995) e Souza (2013) confirmam que a Escola Estadual Joaquim Murtinho iniciou o projeto CEFAM com professores que trabalhavam em período integral, com dedicação exclusiva. O parecer que normatizou foi o Decreto nº 719 de 5 de dezembro de 1990; o Artigo 4º estabelecia a jornada dos professores. Em relação à reorganização da Proposta Curricular do Magistério nos Sistemas Estaduais de Ensino, o destaque foram os CEFAMs de São Paulo.

Tanuri (2000) enfatizou em seus estudos que:

Em São Paulo, a secretaria desenvolveu uma série de ações que culminou com a reforma da HEM, modificando-se sua estrutura básica em conformidade com algumas medidas consensuais entre os educadores. Assim eliminou-se a compartimentação no interior do curso, organizando-o em um só bloco, com vistas a preparação do professor da pré-escola à 4ª série do 1º Grau, procurou-se resgatar a especificidade do curso, definindo-se seu início já a partir da 1ª série do 2º grau; recuperou-se a unidade de alguns componentes curriculares, antes fragmentados em função dos “aprofundamentos”; ampliou-se os conteúdos destinados à instrumentação pedagógica (TANURI, 2000, p. 84).

Gatti (2000), em pesquisa sobre a formação de professores em nível de 2º Grau, analisou essa transposição pedagógica entre a HEM e o CEFAM no estado de São Paulo e as mudanças propostas para a política educacional de formação de professores naquele momento:

- a) Recuperação da especificidade da formação do professor das séries iniciais de escolaridade através de uma reordenação e integração do quadro curricular. Isto se obteve pela distribuição mais equilibrada entre a parte comum e a parte diversificada do currículo, com redistribuição geral da carga horária geral do curso; maior especificidade da área de didática, com alocação de cargas horárias para o desenvolvimento dos conteúdos e metodologias próprias para a formação da criança pré-escolar e das séries iniciais, com destaque para alfabetização; unificação dos componentes curriculares pertencentes a uma mesma área, para evitar atomização dos conhecimentos. O enriquecimento curricular foi grande.
- b) Fixou-se a obrigatoriedade integral de 4 anos, o que evita que alunos dos mais diversos cursos se transfiram para esta habilitação nas últimas séries, apenas fazendo uma terminalidade superficial e aligeirada. O entendimento é, como se lê nos documentos, que “um curso profissionalizante como o da Habilitação do Magistério é uma peça articulada como unidade intrínseca e com objetivos de formação a serem alcançados ao seu final”.
- c) O estágio é uma atividade desenvolvida desde o início do curso. Para a concretização disto, professores e alunos trabalham em tempo integral, devendo os alunos cumprirem 300 horas/ano de estágios supervisionados em pré-escolas e escolas públicas de Ensino Fundamental. Aos alunos é oferecida uma bolsa de estudos. Esta bolsa visa dar oportunidade aos que tem necessidade de trabalhar, como condição de sobrevivência, de optarem de fazer este curso de melhor qualidade.
- d) Visando atrair e manter bons profissionais para os CEFAMs, dado que sem bons formadores de professores nenhuma outra intervenção curricular se concretiza, um conjunto de medidas;
- e) Foi proposto, como a presença de um coordenador pedagógico, a previsão de pagamento de horas-aula mais hora-atividade e horas de trabalho pedagógico, disponibilização de recursos materiais e didáticos para instrumentalizar o professor. Ponto importante quanto a este aspecto é que a inscrição, seleção e classificação de coordenador pedagógico e corpo docente é coordenada pelo Grupo de Implementação, mediante apresentação de proposta de trabalho. (GATTI, 2000, p. 85).

As considerações feitas por Tanuri (2000) e Gatti (2000) sobre o CEFAM no estado de São Paulo favorecem conhecer o movimento desse projeto de formação de professores e a readequação curricular organizada para atender às demandas existentes em relação à melhoria na qualidade de ensino. Posteriormente, as pesquisas de Leite (1994); Moura (1990); Bolanho (1995); Moreira (2008) e Souza (2014) revelaram o sucesso dos CEFAMs paulistas em relação às metas e objetivos que propuseram alcançar.

As dificuldades pontuadas pelo grupo das Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste no processo de implantação do Projeto CEFAM estão no quadro que se segue.

Quadro 15- Dificuldades na implantação do Projeto CEFAM.

| |
|--|
| Descontinuidade no processo de implementação, sobretudo, em função das mudanças de dirigentes políticos (Ministro, governadores, secretários). |
| Falta de acompanhamento e avaliação sistemática do Projeto por parte do MEC e Secretarias estaduais. |
| Insuficiência de recursos financeiros e centralização, não permitindo a realização de ações previstas (bolsa de estágio/trabalho, ampliação do acervo de biblioteca, equipamentos, reformas estruturais, etc.) e dificuldades às ações de treinamentos e extensão. |
| Transferência de recursos financeiros rigidamente condicionados a rubricas orçamentárias (tanto pelo MEC como pelas secretarias estaduais), atraso na liberação, não atendendo às necessidades específicas, nem nos momentos adequados. |
| Ausência de uma Proposta Básica para a formação do professor de 1º a 4º série, nos estados, que confira unidade às diversas alternativas (CEFAM, outros cursos de Magistério de 2º Grau, cursos de nível superior). Isso tem acarretado a convivência de várias matrizes curriculares no mesmo sistema ou entre rede pública e privada e a habilitação para a mesma função com padrão diferenciado de competência. |
| Maior atenção aos aspectos administrativos (recursos financeiros, lotação de pessoal, prédios escolares) em detrimento dos aspectos do ensino. |
| Dificuldades técnicas, financeiras, operacionais para o desenvolvimento das funções de aperfeiçoamento de pessoal e de polo irradiador de experiências. Raros cursos de atualização foram propiciados tanto pelo MEC como pelos estados. |
| Falta de um trabalho articulado entre Universidade e CEFAM, ocorrendo, em alguns estados, só no início do Projeto. |
| Espaços físicos inadequados ou necessitando de reparos, ampliação, equipamentos, para o funcionamento do CEFAM. |
| Inexistência de escola de aplicação (MS). |

Fonte: MEC, 1993

Organização: Ayache, 2020.

As dificuldades no processo de implementação do CEFAM citadas pelo grupo de trabalho das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste podem ser compreendidas à luz da análise tecida por Mello (1991, p. 25) sobre a gestão das políticas educacionais no Brasil nos anos 1990:

Os sistemas de ensino no Brasil padecem de um enorme centralismo e verticalização que debilitam as unidades prestadoras do serviço educacional,

isto é, as escolas. Mais grave ainda é o fato de que o aparato burocrático educacional não presta contas, senão para si mesmo, dos resultados produzidos.

— O inchamento, multiplicidade e segmentação das instâncias burocráticas centrais e intermediárias consomem recursos que deveriam estar sendo destinados à melhoria da qualidade das escolas.

— A expansão quantitativa não foi acompanhada de uma reorganização institucional que deveria ter, como foco principal de atenção, a organização escolar e as condições mínimas para seu funcionamento. Assim, à medida que aumentou o número de escolas, aumentaram e se diversificaram os controles centrais para ordenar, do centro para a periferia do sistema, o funcionamento dos milhares de unidades que executam as atividades-fins.

— Currículos, programas, estatutos e carreiras do Magistério, jornadas de trabalho, materiais de ensino/aprendizagem, todos esses aspectos foram decididos em nível central, não em termos de diretrizes básicas, mas em detalhes que determinam a gestão cotidiana das escolas. Com isto, muito pouco sobrou de margem de decisão a estas últimas.

Corroborando a análise de Mello (1991), Fusari (1993), ao participar do evento como expositor, chamou a atenção dos participantes para a situação em que a escola pública se encontrava, os desafios da gestão e a urgência de um planejamento escolar coletivo⁵⁶ na construção de uma proposta educacional. No âmbito do CEFAM, havia a necessidade de um redimensionamento curricular que integralizasse sua matriz curricular com a da HEM, além da articulação com o Ensino de 1º Grau como espaço de aplicação das atividades formativas (práticas pedagógicas e estágios), como também com o Ensino de 3º Grau, que seria o polo para capacitar os professores formadores do CEFAM. Um fato que se realçou foi que os representantes do CEFAM de MS revelaram a inexistência de uma escola de aplicação, fato que será tratado posteriormente.

O terceiro eixo organizado pelas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste relacionou-se às sugestões que encaminharam para o MEC: desenvolver estudos para rever questões básicas sobre a definição da proposta pedagógica do CEFAM, do seu currículo, sem impedir as adequações regionais/locais; articular as secretarias de educação, ANFOPE, e universidades para participarem da elaboração da proposta básica para o CEFAM; compor comissão com representantes do MEC para discutir com as universidades a possibilidade de se criar, por meio das Faculdades de Educação, um curso de graduação em Alfabetização; fomentar, por meio de políticas públicas e ações permanentes, a manutenção do CEFAM e das HEM/escolas normais,

⁵⁶ Entende-se o trabalho coletivo escolar formado por diretores, coordenadores, professores, funcionários, membros do conselho escolar e demais representantes da comunidade. (FUSARI, 1993)

sobretudo nos estados em que ainda sejam a alternativa mais viável; articular meios pelos quais sejam garantidas a bolsa trabalho aos alunos do CEFAM. (BRASIL-MEC, 1993).

Enfim, salienta-se que, no decorrer deste capítulo, se buscou compreender, *a priori*, a base material que permeou o momento da criação, implantação e expansão do CEFAM no Brasil. De acordo com Saviani (2002, p. 17), “[...] não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea, e conseqüentemente, a história da educação contemporânea sem se compreender o movimento do capital”.

Ao longo do percurso histórico sobre o cenário político e econômico de 1983 a 1996, ficou claro o papel do Estado na regulamentação dos interesses implícitos do capital, presentes nas entrelinhas das reformas educacionais. Evidenciou-se tal fato na Lei 5.692/1971 e, posteriormente, na Lei 7044/1982. Outra questão pontual foi a precarização do trabalho docente, decorrente das condições materiais e da desvalorização do processo formativo do professor.

Pessanha (2001) entende que um dos fatos que resultaram na precarização do trabalho docente foi a urgência na expansão do Ensino de 1º Grau e a falta de quadros de reserva qualificada para a função em todas as décadas. Como consequência, havia leigos atuando na educação sobretudo, como se verificou no texto, em regiões em que as desigualdades sociais e econômicas são preponderantes, como o Norte e o Nordeste.

Para Saviani (1982), a precarização do trabalho docente perpassava pela desvalorização da formação profissional. Ao se retirar dos currículos a formação de cunho geral, estaria negando aos trabalhadores a possibilidade de um conhecimento mais amplo do mundo e das relações de trabalho. Lelis (1989) caracteriza o declínio na qualidade da formação de professores, a partir da Lei 5.692/1971. Justifica seu argumento por entender que

[...] dado o caráter do curso, o qual não exigia instalação e equipamentos complexos e vultosos, ele passou a ser uma habilitação ‘fácil’ de ser oferecida, tanto nas escolas da rede pública como particular (LELIS, 1989, p. 12).

Enfatiza-se que o diferencial do CEFAM, em relação à HEM, eram as orientações contidas no projeto nacional: o funcionamento do CEFAM em tempo integral (articulado com a HEM); a dedicação exclusiva dos docentes que atuavam nos Centros; a disposição de horas de atividades para planejamento semanal; formações continuadas com acompanhamento do coordenador pedagógico; e bolsa de trabalho para que os alunos pudessem se dedicar integralmente à sua formação. Tudo isso acenava para um caminho de reestruturação das escolas de 2º Grau que ofertavam cursos de formação de professores, bem como o

comprometimento dos diferentes órgãos representativos da educação, associações, instituições de educação, MEC e estados federativos do Brasil, ao construir um projeto (debatidos nas duas reuniões anuais, citadas no texto) com um padrão de qualidade da escola pública e do desempenho do Magistério no início da escolarização. (CAVALCANTE, 1984; TANURI, 2000).

A partir das discussões presentes neste capítulo, observou-se que o CEFAM, como política educacional, encerrou nuances em cada contexto onde foi implantado e apresentou especificidades curiosas, como o fato de não ter um decreto ou resolução em nível nacional que lhe que regulasse a certificação dos alunos concluintes. Foi chancelado pelas Leis nº 5.692/1971 e nº 7.044/1982, o que o caracterizou como uma política de governo.

Verificou-se, por meio do relatório técnico sobre a avaliação dos CEFAMs no Brasil que, como toda política pública educacional, em todas as regiões do país, o projeto passou, de maneira geral, pelas mesmas dificuldades: a instabilidade do governo federal em cumprir com o financiamento e/ou com o repasse mensal, principalmente com a bolsa trabalho/estágio direcionada aos alunos; inadequação dos espaços físicos; investimentos em acervos bibliográficos e de laboratório pedagógico; desarticulação com as universidades; e falta de apoio pedagógico e avaliativo por parte do MEC.

Entretanto, apesar dos problemas detectados, os representantes dos CEFAMs de todos os estados brasileiros presentes na reunião foram unânimes em afirmar que, mesmo diante desses entraves, o CEFAM, assim como a HEM, eram relevantes para atender à necessidade de formar e aperfeiçoar os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo nos estados das regiões Norte e Nordeste em que, ainda nos anos 1990, havia professores leigos atuando no Ensino de 1º Grau, e onde havia escassas instituições de Ensino Superior.

O capítulo 3, a seguir, tem como objetivo caracterizar e analisar o processo de implantação do CEFAM em Mato Grosso do Sul, a partir da base material que o circunscreveu.

4. A IMPLANTAÇÃO DO CEFAM EM MATO GROSSO DO SUL

Este capítulo tem como objetivo analisar a implantação do CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul, no ano de 1989, na cidade de Campo Grande, capital do estado, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Joaquim Murтинho. Foram consultadas as seguintes fontes: Parecer Nº 161/89; Deliberação do CEE/MS Nº 2233 de 07/07/1989; Decreto nº 719, de 05 de dezembro de 1990; Decreto Nº 5719 05/12/1990; Deliberação do CEE/MS Nº 2551 e Parecer Nº 245/9002/08/1990; Deliberação do CEE/MS Nº 2632 e Parecer Nº 345/9008/11/1990; Deliberação Nº 2707, CEE-MS 26/02/1991; Parecer Nº 022/91 CEE/MS Decreto Nº 5828 17/04/1991; Deliberação Nº 3813 CEE/MS18/02/1994 homologada em 09/03/1994; Parecer Nº 015/94 CEE/MS18/12/1994, além de Atas referentes ao CEFAM, diários de classes, e o Projeto Político Pedagógico do CFEAM da escola.

O capítulo divide-se em duas partes: a primeira aborda a base material do estado de Mato Grosso do Sul, desde a sua criação, em 1977, até o ato da implantação do CEFAM, em 1989. A segunda parte avalia o processo de desenvolvimento do CEFAM na escola em tela.

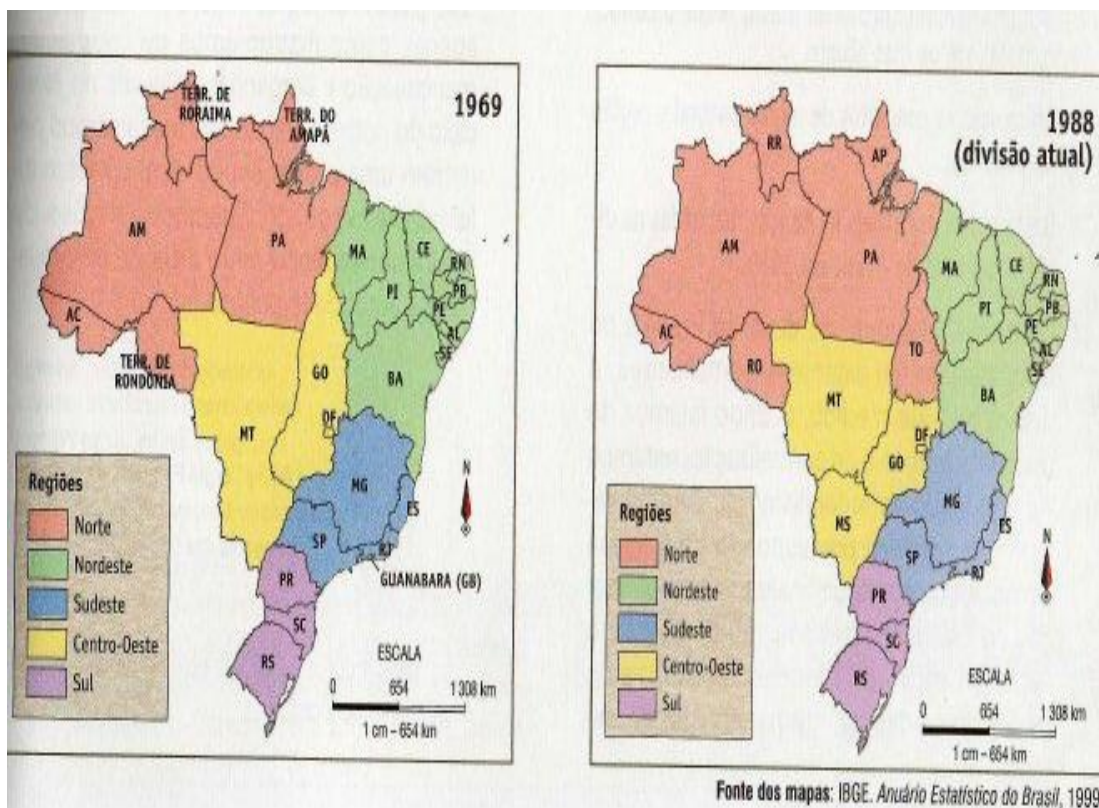
4.1 O Estado de Mato Grosso do Sul: os movimentos econômicos e políticos na estruturação e organização do estado

Como compreender o objeto de estudo em sua totalidade compete conhecer a dinâmica da gestão política e econômica que permeava o contexto nacional, buscaram-se os fundamentos históricos da criação do estado de Mato Grosso do Sul.

A fundação do estado de Mato Grosso do Sul (1977) ocorreu na gestão do Presidente Ernesto Geisel (1974-1977). O desmembramento de Mato Grosso fortaleceu a região Centro-Oeste, pois foi incorporado mais um ente federado. Os militares haviam suprimido a região Sudeste, ao unir o estado da Guanabara ao Rio de Janeiro, visando a fortalecer o partido da Arena. Esse foi um dos aspectos que impulsionaram os dois processos de alteração da configuração federativa nacional (AMARILHA, 2006).

A figura 2, a seguir, mostra o mapa do Brasil antes e depois das divisões geopolíticas efetuadas pelo governo Geisel, com a criação de novos estados, entre os quais Mato Grosso do Sul.

Figura 2- Caracterização geográfica de Mato Grosso do Sul (antes e após a criação do estado)



Fonte: IBGE, Anuário Estatístico, 1999.

Amarilha (2006) considera que esse processo de fusão dos estados de Guanabara e Rio de Janeiro e a divisão do estado de Mato Grosso, criando Mato Grosso do Sul, foi além do fortalecimento político. Atendeu, sobretudo, aos interesses da classe empresarial, principalmente no caso da região Sudeste. Acrescenta ainda que

[...] a correlação e similitudes entre o papel representado pela classe empresarial carioca que compunha a Fiega (Federação das Indústrias do Estado da Guanabara) em relação à fusão, e o papel da classe ruralista campo-grandense na efetivação do desmembramento de Mato Grosso em 1977. Ambos são “atores de primeira ordem” nos processos de transformação dos estados da Guanabara e Mato Grosso durante a década de setenta. (AMARILHA, 2006, p. 154).

A manutenção da hegemonia política e o fortalecimento dos interesses capitalistas da burguesia agrária da cidade de Campo Grande foram contundentes para a divisão do estado de Mato Grosso: “[...] a resolução de dividir Mato Grosso e a geopolítica (militar), de modo geral, concretizou-se sem consulta às populações interessadas” (BITTAR, 1999, p. 130).

A questão geopolítica defendida pelos militares remeteu à lógica da segurança nacional, para a ocupação dos vazios das áreas desintegradas como projetos de vias de penetração, conforme as ponderações de Amarilha (2006). O autor avalia que

[...] a criação de Mato Grosso do Sul, concretizou-se em parte devido aos pecuaristas campo-grandenses, uma classe que dominou politicamente o estado de Mato Grosso (a partir dos anos quarenta do século vinte). A classe reivindicou a separação do estado de MT bem como a cidade de Campo Grande a sua capital. É importante ressaltar que a fundação do estado do MS deu-se no contexto de uma ditadura militar, a quem interessava aumentar seus votos no colégio eleitoral entre deputados e senadores da ARENA [...] (AMARILHA, 2006, p. 154).

O regime ditatorial que vigorava no país não prescindia de consultas populares ou plebiscitos para ouvir a opinião pública: “[...] o presidente Ernesto Geisel determinou criar um novo estado na federação (Mato Grosso do Sul), não precisando dar satisfação, já que as elites mandantes de Mato Grosso apoiavam o governo militar” (AMARILHA, 2006, p. 144).

Bittar (1999) ressalta que a sede do Comando Militar do Oeste (CMO) localizava-se na região sul do estado de Mato Grosso. Portanto, a tradição e a cultura militaristas propiciaram também a emancipação do estado de Mato Grosso do Sul.

Em relação à manutenção dos interesses capitalistas, Amarilha (2006) explica que, até os anos 1950, a região sul de Mato Grosso, por ter uma população maior, arrecadava mais recursos tributários, por possuir uma economia mais dinâmica, em comparação com a região norte, que julgavam sustentar. Rodriguez et al. (2017, p.140) esclarecem:

A divisão do estado foi silenciosa, resolvida arbitrariamente e em sigilo. A população não foi informada da decisão, nem consultada mediante um plebiscito com participação democrática. Os habitantes do norte não concordaram com a medida porque, economicamente, ela os prejudicava. Na época da divisão, o militar e político de Cuiabá Filinto Müller, que era antidivisionista, já havia falecido (1972), o que facilitou o projeto diversionista das facções dominantes.

Na visão da classe dirigente sul-mato-grossense, “a parte meridional de Mato Grosso é que sustentava economicamente todo o enorme estado. Por isso, a reivindicação de um Estado autônomo, por parte de uma elite sulista mandante”. (AMARILHA, 2006, p.146).

Queiroz (2005) pontua que a divisão do estado se caracterizou como uma medida impositiva do governo federal,

[...] “de cima para baixo”, num momento em que parte efetivamente significativa das elites sulistas (de Mato Grosso) não mais estava mobilizada em torno dessa ideia, abriu-se um espaço para a construção, às pressas, de um discurso histórico simplesmente capaz de dar conta do fato, já consumado, da criação do novo estado (QUEIROZ, 2005, p. 22).

A burguesia agrária sulista, detentora do monopólio econômico da região sul do estado de Mato Grosso almejava, desde a primeira metade do século XX, desvincular-se dos grupos que detinham o poder na região de Cuiabá. Conforme observa Bittar (1997),

[...] a classe latifundiária vinha tentando, particularmente após 1930, despojar do aparelho de Estado os grupos que monopolizavam o governo de Cuiabá. O que passou a ocorrer foi uma inadequação entre a condição de superioridade econômica dessa classe situada geograficamente no Sul, e o fato de ela não dispor de um aparelho de Estado próprio, isto é, naquela porção de Mato Grosso (BITTAR, 1997, p. 232- 233).

Todavia, somente no ano de 1977 concretizou-se o projeto de emancipação da região sul de Mato Grosso, ao ser assinada a Lei Complementar nº 20, que criava o estado de Mato Grosso do Sul. A figura 3 retrata esse momento.

Figura 3 - Ato da assinatura da Lei referente à criação do estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: Arquivo Histórico de Campo Grande (ARCA), 2019

Na fotografia, o Presidente General Ernesto Geisel assina a Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, que ratificou a divisão do estado de Mato Grosso e a Lei nº 20, que sancionou a constituição do estado de Mato Grosso do Sul.

De acordo com a informação veiculada no jornal *Diário de Cuiabá* (ano IX, quarta-feira, 12 de outubro de 1977, nº 2221), prestigiaram a solenidade as seguintes autoridades: todos os Ministros do Estado, Chefes de Gabinete Civil e Militar, Chefe do Serviço Nacional de Informações, Presidentes da Câmara e do Senado, representantes do Congresso Nacional, Governador Garcia Neto (ARENA), Vice-Governador Cássio Leite de Barros, Secretários de Estado, Chefes da Casa Civil e Militar, desembargadores, Presidentes de Autarquias, Deputados Estaduais, Prefeitos, Vereadores, Líderes políticos mato-grossenses e representantes da imprensa dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. A figura 4 traz uma fotografia do jornal *Diário de Cuiabá*, citado no texto.

No mesmo ano da divisão do estado de Mato Grosso e da criação do estado de Mato Grosso do Sul, o presidente Ernesto Geisel fechou o Congresso Nacional, por meio do AI-5. Para o presidente, o fato de ter atendido os interesses das frações da burguesia agrária latifundiária sulista fortalecia a soberania hegemônica da política do seu governo antipopulista.

Figura 4 - Fotografia do Diário de Cuiabá



Fonte: Superintendência do Arquivo Público de MT (SAP-MT) apmt.mt.gov.br, 2019

O Presidente Geisel justificou os motivos que o levaram a dividir o estado de Mato Grosso e criar um novo estado. Seus argumentos pautaram-se em uma melhor divisão territorial do país, decorrente de necessidades geográficas e políticas. Fez menção à fusão entre os estados da Guanabara e do Rio de Janeiro e ressaltou que, a partir daquela data, todos teriam que unir esforços para concretizar o dispositivo legal que acabava de assinar, para “dar efetiva existência ao novo Estado” (JORNAL DIÁRIO DE CUIABÁ, 1977, nº 2221). As explicações de Amarilha (2006) sobre o contexto da criação do estado de Mato Grosso do Sul estão comprovadas pelo discurso.

Nas fotografias a seguir, registra-se a posse do engenheiro Harry Amorim, nomeado pelo presidente Ernesto Geisel como interventor do estado de Mato Grosso do Sul. Segundo o jornal *Diário de Cuiabá* (1979), o Presidente enfatizou a extraordinária vocação para o desenvolvimento pecuário e o grande potencial para a agricultura do novo estado.

Figura 5 - Fotografias alusivas à posse do primeiro governador de MS





Fotos: Roberto Higa/ Fonte: ARCA, 2019.

As imagens registram os atos solenes da posse do interventor Harry Amorim, em 1979. A sua escolha como interventor foi impositiva, da mesma forma autoritária adota para a criação do estado e desagradou a burguesia agrária, pois afetou os interesses políticos que tentavam manter o controle administrativo do aparelho estatal do novo estado. O mandato de Harry Amorim Costa perdurou durante o tempo em que o Presidente Ernesto Geisel ficou no poder. Pires (2016, p.41) comenta:

O jogo de interesses em volta da divisão desse Estado pode ser percebido desde a escolha, pelos militares, do seu primeiro governador, Harry Amorim Costa, que antes de completar um ano no poder foi destituído, mediante a pressão de classes políticas, que o consideravam um técnico útil apenas na organização administrativa, porém sem tarefas políticas.

Acrescenta-se, às discussões de Pires (2016), a análise de Fedatto (2007) em relação ao caráter de enfoque sistêmico que o governo de Harry Amorim adotou a partir do Decreto-lei n.2/1979, disposto na Seção III Da tipologia, Artigo 21:

Segundo a sua natureza, os sistemas que compõem a Administração Pública dividem-se em: I – Estruturante: Sistema Estadual de Planejamento; II – Instrumentais: Sistema Estadual de Finanças; Sistema Estadual de Administração; III – Executivos: Sistema Executivo para o Desenvolvimento de Recursos Humanos; Sistema Executivo para o Desenvolvimento Econômico; Sistema Executivo de Infraestrutura Regional e Urbana; Sistema Estadual de Justiça; Sistema Estadual de Segurança Pública. (MATO GROSSO DO SUL, 1979, p.74, apud FEDATTO, 2007)

Os argumentos de Pires (2016) se reafirmam à medida que Fedatto (2007) explana o perfil técnico que o governador Harry Amorim Costa impetrou na administração do novo estado. O que estava em jogo não era a eficiência técnica, mas a disputa política entre os grupos ligados ao setor agropecuário, com movimentos divisionistas.

Em 1979, o governador Harry Amorim Costa foi exonerado pelo presidente João Batista Figueiredo. O deputado Londres Machado, da Arena, ficou como governador interino durante 15 dias. O presidente Figueiredo, seguindo a indicação dos Senadores Pedro Pedrossian, Saldanha Derzi e Mendes Canale, nomeou, no dia 30 de junho de 1979, Marcelo Miranda como governador de Mato Grosso do Sul. Com a extinção do bipartidarismo, em 29 de novembro de 1979, e a consequente reformulação partidária, Marcelo filiou-se ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Foi exonerado em 1980, deixando o governo para Pedrossian, (PDS) que cumpriu o seu primeiro mandato de 1980 a 1983.

Bittar (2009) ressalta que a nomeação de Pedro Pedrossian ao governo do estado de Mato Grosso do Sul foi uma articulação política para o fortalecimento do regime ditatorial no estado. Em âmbito nacional, nos anos 1980, eram crescentes os movimentos que lutavam pelo fim do regime e pela redemocratização do país. O governo de Pedro Pedrossian “[...] se notabilizou pelo estilo centralizador e autoritário, pelo arrocho salarial e arbitrariedades contra os servidores públicos de modo geral e os professores em particular.” (BITTAR, 2009, p. 200).

O quadro 16 destaca a linha sucessória de governadores do estado de Mato Grosso do Sul entre os anos de 1979 e 2006.

Quadro 16- Linha sucessória de Governadores de MS (1979-2006)

| Governador | Partido Político | Tempo de Governo | Processo de Condução para exercer o mandato |
|---------------------------------|-------------------------|---------------------------------------|---|
| Harry Amorim Costa | Arena | 01/01/1979 a 12/06/1979 ⁵⁷ | Nomeado pelo Presidente do Brasil |
| Londres Machado | Arena | 13/06/1979 a 30/06/1979 | Ascendente pela linha sucessória (governo interino) |
| Marcelo Miranda | PDS | 30/06/1979 a 28/10/1980 | Nomeado pelo Presidente do Brasil |
| Londres Machado | PDS | 28/10/1980 a 07/11/1980 | Ascendente pela linha sucessória (governo interino) |
| Pedro Pedrossian | PDS | 07/11/1980 a 14/03/1983 | Nomeado pelo Presidente do Brasil |
| Wilson Barbosa Martins | PMDB | 15/03/1983 a 14/05/1986 | Eleito pelo voto direto |
| Ramez Tebet | PMDB | 14/05/1986 a 14/03/1987 | Ascendente pela linha sucessória |
| Marcelo Miranda | PMDB | 15/03/1987 a 14/03/1991 | Eleito pelo voto direto |
| Pedro Pedrossian | PTB | 15/03/1991 a 31/12/1994 | Eleito pelo voto direto |
| Wilson Barbosa Martins | PMDB | 01/01/1995 a 31/12/1998 | Eleito pelo voto direto |
| José Orcírio Miranda dos Santos | PT | 01/01/1999 a 31/12/2006 | Eleito pelo voto direto |

Fonte: Arca, 2019.

Organização: Ayache, 2019.

Durante cinco mandatos, vigorou a hegemonia política na condução do estado, representada pela Arena, partido que, após os anos 1980, com o fim do sistema bipartidário implantado em 1964, se transformou no PDS. Posteriormente, houve mais quatro mandatos com representantes do PMDB e um do PTB. O rompimento dessa hegemonia política ocorreu apenas em 1999, com eleição de José Orcírio dos Santos, do PT.

Pires (2016) registrou, em sua pesquisa de mestrado, que esses distintos grupos de poder atravessaram décadas em suas disputas. A divisão do estado compreendeu questões políticas de grupos sociais que apoiavam o regime militar, gerou a ampliação de sua base parlamentar, e favoreceu regionalmente os interesses de políticos locais e a sustentação da doutrina de segurança nacional.

⁵⁷ Apesar de a criação do estado de Mato Grosso do Sul ter ocorrido no ano de 1977, apenas em 1979 conseguiu, de fato, desvincular-se de Mato Grosso, iniciando a sua autonomia política.

Considera-se relevante destacar como a disputa política se consolidou no poder na figura dos governadores do novo estado entre 1979 e 2006.

Bittar (1997) salienta que o projeto político que se constituiu nos anos posteriores à criação do estado de Mato Grosso do Sul paulatinamente introduziu novas formas de planejamento econômico, centradas no setor industrial. Souza (2013) acrescenta que o governo priorizou o crescimento, a modernização econômica e a transformação da estrutura produtiva de primária para secundária, abraçando a lógica da economia globalizada.

No âmbito educacional, segundo Senna (2000), o governo estadual imprimiu os princípios tecnocratas, visando à racionalidade técnica aliada à eficiência, articulando políticas públicas entre a educação e desenvolvimento econômico e social, pois, a exemplo do restante do país, o estado nascente reunia sérios problemas de ordem econômica, social e educacional. A autora relata:

Os governos de Mato Grosso Sul não fogem à regra, transformando a população carente em “clientes” de uma política social assistencial. No final dos anos 80, a fragmentação dos serviços sociais não melhorou a qualidade e a quantidade dos serviços. Assim, a situação dos serviços sociais, indica que neste Estado os temas sociais não ganharam centralidade na agenda política de reformas democráticas. (SENNA, 2000, p. 63).

Na lógica da racionalidade técnica, o estado de Mato Grosso do Sul intencionava impor, no projeto educativo, a materialização da preparação técnico-científica a serviço de uma ideologia que primava pela manutenção do poder e concebida a escola como o meio para reprodução dos seus interesses, a exemplo do que ocorria em outros estados brasileiros. Corroborando, Carmo (2018, p. 63) informa:

No caso do Estado de Mato Grosso do Sul (MS), entre os anos de 1980 e 1990, é possível identificar que o processo de industrialização observado, por meio de alguns documentos elaborados e criados pelo governo do Estado, permite identificar algumas de suas estratégias criadas com a intervenção do empresariado sul-mato-grossense. Tais documentos visam programar e acelerar o processo de industrialização, bem como as políticas educacionais de profissionalização, nos limites das mudanças ocorridas no processo de produção e trabalho no Estado.

No final dos anos 1980, com foco no desenvolvimento econômico, não apenas no setor industrial, assim como nos setores primário e terciário, a necessidade de preparar a força de trabalho para atuar no mercado laboral impulsionou o ensino profissionalizante, com o apoio da Federação de Indústria e Comércio. (SOUZA, 2013). Na visão de Fedatto (2007 s/p):

Nesse cenário de disputa, entre as forças políticas no processo de implantação do Estado, a educação foi concebida como uma prestadora de serviços burocrático-administrativos que no discurso e na letra da legislação educacional apresentava-se “neutra” e desvinculada da ação política que necessariamente ia servir. Assim, a utilização do “enfoque sistêmico”, adotado na organização da educação, partia do pressuposto da neutralidade científica e inspirava-se nos princípios da eficiência, eficácia e racionalidade.

Nessa lógica da reestruturação das políticas educacionais, MS perpassou pelos princípios subjacentes aos interesses do sistema capitalista e da política neoliberal que eclodia no final dos anos 1980 em todo o país.

Segundo Souza (2013), a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul implementou, em parceria com o MEC, de 1980 a 1983, programas de formação docente, que faziam parte do I Plano de Educação do Estado (1980-1983). Não houve indicação de prioridade para o Ensino de 2º Grau. As propostas referentes às políticas de formação de professores constam do quadro 17.

Quadro 17- Políticas de formação de professores desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Mato Grosso do Sul (1980-1983)

| Política/ Financiamento | Ano de funcionamento | Caraterização | Objetivos |
|---|---------------------------------|--|---|
| Projeto Terra MEC/Estado | 1980-1982 | Curso de Habilitação em Magistério de Ensino Fundamental (1ª. a 4ª. série). Era um curso intensivo que acontecia no período de férias, em escolas estaduais de 1º. e 2º. graus ⁱ . Destinado aos professores sem titulação da rede municipal e estadual. Organizado em três etapas seriadas. Cada fase durava três meses. | Visava à habilitação profissional e promoção de recursos humanos para a melhoria da educação do estado. |
| Projeto Revitalização do Magistério MEC/Estado | 1980-1982 | Público participante do Projeto: docentes dos cursos de Pedagogia das Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso – FUCMAT e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, que ofereciam cursos de atualização aos professores das redes. | Repensar a ação docente e de especialistas em educação envolvidos com as Escolas Normais. |
| Projeto Ajudando a Vencer MEC/Estado | 1983 | A SEE/MS participou do Treinamento de Agentes Multiplicadores, desenvolvido pelo MEC, em que foi | Contribuir, por meio de monitoria de estagiários, com a ação de reduzir os índices de evasão e repetência na 1ª e 2ª séries do 1º Grau. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | apresentado o Projeto Ajudando a Vencer. | |
|--|--|--|--|

Fonte: Rodriguez et al., 2012; Souza (2013)

Organização: Ayache, 2020.

Os projetos visavam à formação do professor que atuava principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo na alfabetização. As iniciativas de qualificação docente ocorreram no governo Pedro Pedrossian (1980-1983). Os secretários estaduais de Educação, à época dos projetos Terra MEC/Estado e Revitalização do Magistério MEC/Estado, foram: Juvêncio da Fonseca, de 20 de janeiro a 6 de novembro de 1980; Marisa Serrano, de 10 de novembro de 1980 a 12 de abril de 1982. Na mesma data de sua saída, foi nomeado Fauze Scaff Gattass Filho, que desempenhou a função até 14 de março de 1983.

O Projeto Vencer, desenvolvido a partir de 1983, integrou posteriormente o II Plano de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (II EPP/MS), em vigor (1985-1987). A Coordenadoria Geral de Educação, por meio da Secretaria de Educação do Estado, responsável pela organização do II EPP/MS, em 1985 realizou um levantamento diagnóstico sobre o Ensino de 1º e 2º Graus no estado. Como resultado, constatou problemas no setor administrativo, no âmbito do Magistério, referente à área pedagógico, e a inexistência de uma política educacional no estado. (PIRES, 2016).

Serra (1993) enfatizou a importância de Mato Grosso do Sul no cenário nacional, no tocante à redemocratização política que o país vivia, sobretudo na área da educação. Citou o I Congresso Estadual de Educação para a Democracia, realizado em Campo Grande, em 1983, cujo objetivo era debater o II Plano Estadual de Educação, com o intuito de reorganizar as políticas educacionais do estado, em consonância com o projeto nacional.

Os problemas da deficitária formação docente no estado, a exemplo do que ocorria no país, reverberava em altos índices de reprovação e de evasão escolar no Ensino de 1º Grau, o que se confirmou na publicação do documento Plano de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul - II PEE (1985- 1987), apresentado na pesquisa de Corrêa (2016):

A evasão e repetência representam índices elevados. Das crianças que ingressaram na 1ª série do 1º Grau, cerca de 50% não conseguem ultrapassar a 2ª série, evadindo-se da escola para se marginalizar socialmente ou se dedicar ao trabalho. Desse modo, conclui que a maior parte das crianças em idade escolar que se encontra fora de sala de aula já frequentou a escola e a abandonou. (MATO GROSSO DO SUL, 1985, p. 17, apud CORRÊA, 2016, p.43).

O governo estadual entendia que esse fracasso se devia à deficiente formação dos docentes que atuavam no 2ª Grau. Senna (2000) acrescenta que a questão do Magistério de 2º Grau tomou proporções maiores, em âmbito nacional, em relação às críticas com a implementação da HEM por meio da Lei nº 5.692/1971, como se viu no capítulo 2 deste estudo. A formação docente sempre foi questionada por suas deficiências, desde as primeiras Escolas Normais instituídas, e Mato Grosso do Sul não foi exceção. Pires (2016, p. 42) identificou, em seu estudo, que

[...] a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul sempre apresentou problemas no cumprimento legal da oferta do ensino de 2º Grau, principalmente no que diz respeito à infraestrutura e ao apoio de pessoal capacitado. Há rumores de que, desde 1976, enquanto ainda fazia parte do Estado de Mato Grosso, a população não era atendida em suas necessidades de escolarização e, por consequência, havia uma alta taxa de evasão do ensino de 2º Grau.

Com efeito, Pires (2016) entende que os condicionantes históricos e políticos referentes aos anos 1980 provocaram a descrença ou a desvalorização do Magistério. Rodriguez (2014, s/p.) assevera:

Neste cenário instável do novo estado, a insegurança jurídica colaborou durante os anos 1980 para a organização do movimento dos professores que visavam a estabilidade em seus cargos, pois tal instabilidade os deixava em condições de fragilidade laboral.

Portanto, o Magistério não era mais atraente como profissão técnica para os estudantes. De acordo com Tanuri (2000), nos anos 1980, a matrícula para o ingresso na HEM reduziu. Em MS, além da instabilidade profissional, Pires (2016) narrou que a Educação em Mato Grosso do Sul necessitava organizar a estrutura escolar política e pedagógica que atendesse a demanda educacional. Rodriguez (2014, s/p) caracteriza o movimento dos professores sul-mato-grossenses nos anos 1980:

O primeiro grande movimento dos professores sul-mato-grossenses ocorreu em março de 1980, no governo de Marcelo Miranda Soares, quando houve a mudança de Secretaria de Desenvolvimento e Recursos Humanos para Secretaria de Educação e Saúde, o que implicou grandes transformações na área do Magistério público, devido à falta de definição nas formas contratuais dos professores e alguns contratos eram regidos pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Além disso, os docentes reclamavam porque seus salários eram insuficientes para as despesas do Magistério, e que neste cenário educativo não havia condições de oferecer um ensino de qualidade social.

Os fatos citados por Rodríguez (2014) identificam entraves que afetavam a política educacional do estado e levam a compreender como a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, nos anos 1980, tentou sanar os problemas educacionais tanto do 1º Grau como do 2º Grau. Foi notória a precarização do trabalho docente.

Posteriormente, foi aprovado o terceiro Plano Estadual de Educação, III PEE/MS (1988 a 1991), elaborado no Governo de Marcelo Miranda (1987-1991). A peculiaridade do III PEE/MS era o discurso democrático implícito na proposta, decorrente do fim do Regime Ditatorial e da aprovação da Constituição Federal de 1988. Para fomentar o III PEE e recuperar o prestígio da escola pública, o Secretário de Educação do Estado, o deputado licenciado Valter Pereira e a Secretária-adjunta Professora Neli Correa Luzio lançaram o programa “Resgate do Prestígio da Escola Pública-Plano de Ação - 1989-1990”, elaborado pela Coordenadoria Geral de Educação, sob a coordenação do prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório. (MATO GROSSO DO SUL, 1989).

A Coordenadoria Geral de Educação conduziu dois estudos diagnósticos, um sobre o Ensino de 1º Grau e outro sobre o Ensino de 2º grau em Mato Grosso do Sul, ambos financiados pelo Instituto Nacional de Pesquisas de Educação (INEP). O objetivo foi propor medidas e investir em ações focalizadas na melhoria da qualidade de ensino público da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul em nível de 1º e 2º Graus. (MATO GROSSO DO SUL, 1989).

Pires (2016) deu destaque à implantação do Instituto de Educação de Campo Grande (IECG), criado para dar suporte operacional a um subprograma de expansão e redimensionamento do ensino de 2º Grau – Projeto Master, dentro das políticas educacionais para a Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul, no período de 1989 a 1992.

No tocante à realidade de ensino do 2º Grau, foi diagnosticada a necessidade de elevar a qualidade de ensino para garantir o acesso do alunado da escola pública às universidades públicas, pois os índices de matrícula revelavam que o atendimento era inferior à demanda para essa etapa de ensino. Foram elaborados nove Programas e 27 Subprogramas com previsão orçamentária:

1. Programa de Melhoria da Educação Básica - Subprograma de Educação Pré-Escolar; - Subprograma de Alfabetização; - Subprograma de Ensino de 1º Grau.
2. Programa de Melhoria da Educação Especial - Subprograma de Expansão da Educação Especial; - Subprograma de Atendimento à Educação Especial.
3. Programa de Melhoria da Educação de 2º Grau - Subprograma de Expansão do Ensino de 2º Grau - Subprograma de Reorganização Curricular.
4. Programa de Apoio ao Educando - Subprograma de Material Escolar; - Subprograma de Livros; - Subprograma de Saúde do Escolar; - Subprograma de Instituições de Ações Complementares; - Subprograma de Bolsas de Estudo; - Subprograma de Ajustamento de Vagas; - Subprograma de Desporto Escolar
5. Programa de Arte/Educação - Subprograma de Desenvolvimento

Artístico; - Subprograma de Apoio à Cultura Popular 6. Programa de Educação Indígena - Subprograma de Apoio ao Ensino Indígena; 55 - Subprograma de Educação. 7. Programa Alternativo de Promoção Humana - Subprograma de Centro de Orientação e Aconselhamento; - Subprograma de Oficina Pedagógica; - Subprograma de Centro de Inserção Social. 8. Programa de Municipalização do Ensino - Subprograma de Articulação; - Subprograma de Cooperação. 9. Programa de Investigação Científica - Subprograma de Pesquisa em Educação Especial; - Subprograma de Pesquisa em Educação Básica; - Subprograma de Pesquisa em Ensino de 2º Grau; - Subprograma de Pesquisa em Educação Indígena. (MATO GROSSO DO SUL, 1989).

Destacou-se o Programa Melhoria de Educação para o 2º Grau, com dois subprogramas, que envolveram ações destinadas à formação de professores: o Subprograma Expansão do Ensino de 2º Grau e Subprograma de Reorganização Curricular. (MATO GROSSO DO SUL, 1989). Para a execução do Programa Melhoria de Educação para o 2º Grau foi previsto um orçamento financeiro constante do quadro 18.

Quadro 18- Demonstrativo de recursos financeiros por Subprogramas

| | |
|---|------------|
| Subprograma Expansão do Ensino de 2º Grau | 841.035,00 |
| Subprograma de Reorganização Curricular | 171.977,00 |

Fonte: Mato Grosso do Sul, 1989

Organização: Ayache, 2020.

A previsão orçamentária destinada aos subprogramas era para o desenvolvimento de projetos, subprojetos, alocação de espaços para a adequação de vagas para o ensino de 2º Grau, aquisição de acervos bibliográficos, adequação de infraestrutura, entre outros usos. O Subprograma de Reorganização Curricular incluía o Projeto Magistério, que propunha, como ação, a implantação do CEFAM em Campo Grande, Três Lagoas, Corumbá, Dourados, Ponta Porã, Coxim, Nova Andradina, Jardim e Paranaíba.

Tendo em vista os condicionantes históricos, políticos e econômicos do estado de Mato Grosso do Sul, desde a sua criação até o ano de 1989, período que antecedeu a implantação do CEFAM no estado, havia a necessidade de promover políticas educacionais que atenuassem a falta de qualificação dos docentes, os altos índices de reprovação e evasão escolar no ensino público de 1º e de 2º Graus.

O próximo item discorre sobre a implantação do CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Joaquim Murinho.

4.2 A implantação do CEFAM no Mato Grosso do Sul na Escola Estadual 1º e 2º Graus Joaquim Murtinho do município de Campo Grande

A Escola Estadual de 1º e 2º Graus Joaquim Murtinho foi inaugurada no dia 26 de julho de 1926, no governo de Estevan Corrêa, com o nome de Escola Normal Modelo Joaquim Murtinho. Um dos fundadores foi o professor Múcio Teixeira que, em 1930, foi nomeado como seu Diretor. Em 1932, ele foi exonerado do cargo porque fez parte da Revolução Constitucional de São Paulo e Mato Grosso, e por ser um dos organizadores do Batalhão Visconde de Taunay. Em janeiro de 1948, o professor Múcio Teixeira voltou a ser nomeado como Diretor da Escola. Como reconhecimento pelos trabalhos prestados à escola, em 1960 passou a exercer o cargo de professor vitalício na disciplina de Matemática e Estatística Aplicada. Ele se aposentou em 1961, com mais de 30 anos de serviços prestados ao estado do Mato Grosso. (CAMPO GRANDE-MS, 2015)

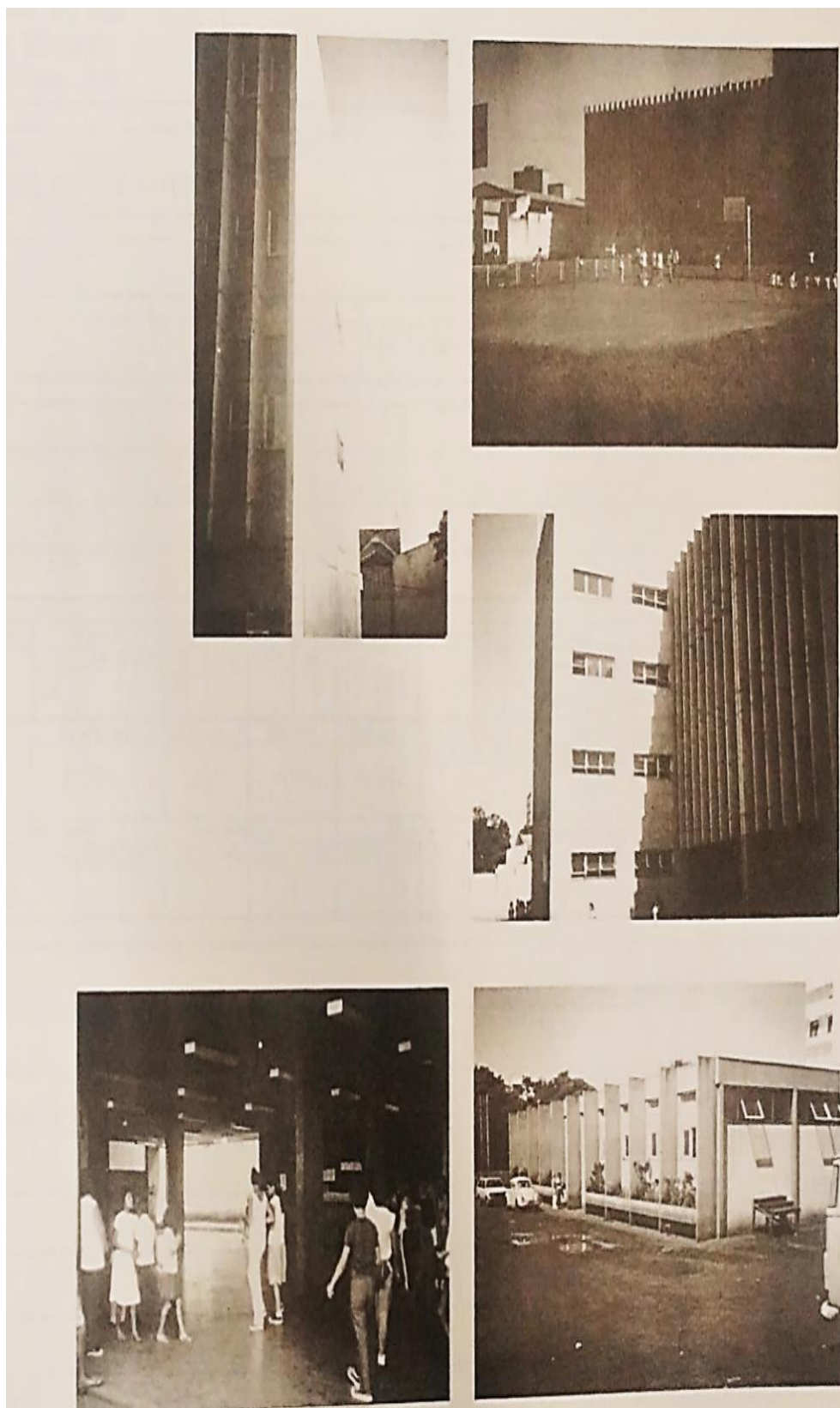
O nome da escola homenageia o médico Joaquim Murtinho, nascido na cidade de Cuiabá-MT no dia 07 de dezembro de 1848. Coursou Medicina e Engenharia. Obteve o título de professor catedrático da Escola Central e Politécnica, fundou o Instituto HAHNE MAN – NIANO do Brasil. Foi Senador em 1891, assim como Ministro da Indústria em 1897 e Ministro da Fazenda de 1898 a 1902. Faleceu em 17 de novembro de 1911, na cidade do Rio de Janeiro, deixando um grande exemplo de cidadania e compromisso com a gestão pública. (CAMPO GRANDE-MS, 2015).

Rodriguez e Oliveira (2008) apontam a característica histórica da escola em relação à formação de professores, com base em documentos do estado de Mato Grosso (1978):

[...] a integralização do Grupo Escolar Joaquim Murtinho e da Escola Normal foi determinada em 1973, pelo Decreto Estadual Nº1517, de 18.06.1973, implantando-se a Escola Estadual de 1º e 2º Graus Joaquim Murtinho. Em 1974, começaram a funcionar nessa Escola as quatro últimas séries do ensino de 1º Grau [...] (RODRIGUEZ e OLIVEIRA, 2008, p. 352).

Ao longo de sua história, a EE de 1º e 2º Graus Joaquim Murtinho foi adaptando sua estrutura física, para atender os alunos. Como passou a ofertar o Ensino de 1º e 2º graus, os espaços precisaram adequar-se às novas necessidades. As fotografias da figura 6 mostram os espaços amplos, como a quadra de esporte e as galerias pelas quais transitavam os estudantes e, principalmente, a quantidade de salas de aulas compatível com o seu alunado.

Figura 6- Escola Joaquim Murtinho (1980)



Fonte: Mato Grosso do Sul, 1980.

O destaque que este estudo procurou dar à questão do espaço físico da EE de 1º e 2º Graus Joaquim Murtinho recai em dois argumentos: o primeiro, em função de dados obtidos a partir do diagnóstico realizado pela Coordenadoria Gral de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (1985), publicado no Plano Estadual de Educação de 1985, sobre a situação da escolaridade de 1ª Grau no estado. O segundo aspecto remete-se ao fato de que o CEFAM, para ser implantado, necessitava de estruturas adequadas.

Durante o Governo de Wilson Barbosa Martins (PMDB) (5/03/1983 a 14/05/1986), o Secretário de Educação do estado, Leonardo Nunes da Cunha, que ficou na pasta até 12 de setembro de 1985, solicitou um diagnóstico sobre situação da escola pública de Mato Grosso do Sul, que foi conduzido pela Coordenadoria Geral de Educação. Corrêa (2016) publicou o resultado do levantamento, que foi divulgado no documento Plano Estadual de Educação de 1985:

A evasão e repetência representam índices elevados. Das crianças que ingressaram na 1ª série do 1º Grau, cerca de 50% não conseguem ultrapassar a 2ª série, evadindo-se da escola para se marginalizar socialmente ou se dedicar ao trabalho. Desse modo, conclui que a maior parte das crianças em idade escolar que se encontra fora de sala de aula já frequentou a escola e a abandonou. [...] A par desse problema, existem cerca de 30.000 crianças estudando em espaços físicos inadequados e turnos intermediários, com prejuízos na aprendizagem e necessitando, em caráter prioritário, novos prédios escolares para que não sejam, também, repelidas pelo processo educacional e marginalizadas socialmente. (MATO GROSSO DO SUL, 1985, p. 17, PIRES, 2016, p. 50).

Os dados do diagnóstico demonstravam a necessidade que o estado de Mato Grosso do Sul tinha em redimensionar sua política educacional tanto para o 1º Grau como para o 2º Grau. Tanuri (2000) ressalta que os problemas da qualidade de Ensino do 1ª Grau se eram dependentes da qualidade da formação do professor.

O segundo aspecto que justifica trazer a questão do espaço físico da escola pauta-se no argumento de Serra (1995), em sua pesquisa, sobre um dos critérios que determinaram a implantação do CEFAM no estado. Além de ter que funcionar em uma escola que ofertasse o Ensino de 1º e 2º Graus, deveria haver uma estrutura física adequada.

Com a finalidade de detectar os caminhos que deram base para a implantação do CEFAM na escola em tela, iniciaram-se, em 2017, diligências na biblioteca física da Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul e no *Diário Oficial de Mato Grosso do Sul*, com a finalidade de encontrar as legislações que normatizaram o funcionamento da escola para a

oferta de ensino do 1º e 2º Graus, condição obrigatória, conforme Serra (1995), para o funcionamento do CEFAM.

O quadro 19 lista os documentos validados e deliberados pela Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, no ano de 1985, que regulamentaram o ensino do 1º e 2º Graus na escola Joaquim Murtinho.

Quadro 19- Reconhecimento e Validação da HEM na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Joaquim Murtinho

| Documento/Ano | Ementa | Local |
|--|--|---|
| Deliberação do CEE N° 934 28/02/1985 | Reconhece o ensino de 1º e 2º Graus e valida os estudos de 1º e 2º Graus da Escola Estadual Joaquim Murtinho de Campo Grande- MS | MATO GROSSO DO SUL- Diário Oficial N° 1532-19/02/1985. (F.04) MS- Assembleia Legislativa de MS- Biblioteca- Arquivos físicos |
| Deliberação do Parecer N° 497/1985 27/12/1985 | Concerne ao Processo N° 6028/85 a solicitação da aprovação da grade curricular padrão da Habilitação específica para o Magistério. | MS- Assembleia Legislativa de MS- Biblioteca- Arquivos físicos) MATO GROSSO DO SUL- Diário Oficial Ano XII 6/12/1990 (F40.) |

Organização: Ayache, 2020.

Conforme o quadro 19, as legislações normatizavam o funcionamento da escola. A busca pela historiografia da oferta de Ensino do 2º Grau na escola em estudo encaminhou a um levantamento da rede escolar urbana entre os anos de 1980 e 1989, no Arquivo público de Mato Grosso do Sul, no ano de 2017.

Segundo o documento Rede Escolar Urbana de Campo Grande- março de 1980, Volume IV, no ano de 1989, no período noturno, a Escola Estadual de 1º e 2º Graus Joaquim Murtinho, situada na área central do município de Campo Grande, contava, nos anos 1980, com uma área de 9.375 m² e 63 salas. Ofertava o 2º Grau para 709 alunos matriculados. Os discentes cursavam Técnico de Estradas, Edificações e Telecomunicações – Resolução n° 23 de 13.12.74, Curso 7044 – Deliberação n° 457, de 23.07.87 e Habilitação para o Magistério – Deliberação n° 934, de 28.02.85.

Esses documentos evidenciam que a escola estava apta a ofertar o Ensino de 1º e 2º Graus, uma das condições para a implantação do CEFAM, posteriormente. A exemplo do movimento nacional, o CEE/MS, por meio do Parecer N° 497/1985, deliberou a ampliação de jornada da HEM de três para quatro anos, conforme texto expresso no Processo n° 6028/1985:

[...] a ampliação da “Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau a 4ª série” de 3 para 4 anos, com base na ineficiência do curso, sobretudo o noturno, no tocante à formação de profissionais [...] baixa assiduidade e

rendimento, além de um índice considerável de evasão. (MATO GROSSO DO SUL-CEE, 1985.)

No âmbito da formação e profissionalização da força de trabalho, Campo Grande implantou políticas na área educacional, acompanhando o movimento nacional de transformações políticas e socioeconômicas dos anos 1980. Senna ressalta (2000, p. 55): “[...] no Estado de Mato Grosso do Sul, há necessidade governamental de se articular educação e desenvolvimento econômico e social, por meio de uma proposta de gestão racional e eficiente”. Ou seja, seguiam-se as normatizações previstas na Lei 7044/1982. Em relação à materialização da lei que reformou as diretrizes do Ensino de 2ª grau, normatizadas pela Lei 5.692/1971, Kuenzer (1988, p. 20) declara:

A nova lei ao substituir o objetivo de qualificação profissional por uma genérica “preparação para o trabalho”, que até hoje carece de conceituação, provocou uma efetiva ‘contrarreforma’ nesse grau de ensino. A nova proposta apenas reedita a concepção vigente antes de 71, e referenda, mais uma vez, o compromisso da escola com a classe dominante, ao descompromissá-la do mundo do trabalho e recolhê-la como predominantemente propedêutica. Como a Lei nº. 5.692/71 e seus pareceres complementares não foram revogados, nada mudou, ao nível da prática continuando a coexistir até as de formação profissional em nível técnico, passando por todas as formas intermediárias, cabendo a opção a cada escola.)

Nas questões pontuadas por Kuenzer (1998), identifica-se, na organização estrutural do funcionamento dos CEFAMs de Mato Grosso do Sul que, pelo fato de não possuírem prédios próprios, deveriam ser instalados e adaptados em escolas que já ofereciam o 2º Grau nos Cursos Profissionalizantes da Lei 7044/1982. Pressupõe-se que, devido a situações de base material, das cidades em que o CEFAM foi implantado, só havia uma apta a atender os graus de ensino.

Como visto na seção “3 O projeto CEFAM no Brasil” deste Relatório de Pesquisa, conforme Tanuri (2000), Saviani (2006) e Cavalcante (1994), o agravamento nas condições de formação de 2º Grau do professor em âmbito nacional, aliado à queda nas matrículas da HEM e ao descontentamento relativo à desvalorização da profissão levariam a um movimento em âmbito federal e estadual, com discussão de projetos de estudo, pesquisas e propostas de ação frequentemente denominados de revitalização do Ensino Normal, propiciando iniciativas, por parte do Ministério de Educação e de Secretarias Estaduais, destinadas à proposição de medidas para reverter o quadro instalado. E o CEFAM nasceu nesse contexto, no ano de 1982, em âmbito nacional. No entanto, apenas em 1989 o estado de Mato Grosso do Sul fez a adesão ao projeto.

O governo de Mato Grosso do Sul manifestou interesse em aderir ao Projeto CEFAM no ano de 1987. Antes da sua efetivação, houve os costumeiros trâmites legais. O processo, com base em leis, decretos e resoluções levou dois anos para ser aprovado.

De acordo com a pesquisa de Serra (1993), para a SEPS/MEC, o CEFAM funcionaria em escola da rede estadual que se propusesse a ampliar suas funções além da formação de recursos humanos para as séries iniciais do 1º Grau e Pré-escolar. Passaria a exercer também a função de aperfeiçoar docentes que já trabalhavam com esses graus de ensino. Sendo assim, caberia à Secretaria de Educação Estadual (SED) articular-se para a integração do CEFAM.

A celebração da parceria entre SED/MS e a SEPS/MEC deu-se por meio do Convênio Nº 189/87, aprovado pelo CEE/MS, Deliberação Nº 1774 de 10/12/1988, que trouxe a proposta de implantação do CEFAM na escola em estudo, que estava de acordo com os critérios estabelecidos pela SEPS/MEC.

Para fornecer uma visão geral a priori dos percursos legais da implantação do Projeto CEFAM e o seu desenvolvimento na escola em tela, o quadro a seguir insere a sistematização das legislações concernentes.

Quadro 20 – Legislação do CEFAM da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Joaquim Murtinho

| Documento/Ano | Ementa | Local |
|---|---|---|
| Parecer Nº 161/89 | Ressalta que o CEFAM é um Programa de Formação de Professores proposto pelo MEC por meio da SESG/MS com a finalidade de promover a melhoria da HEM. | CEE/MS |
| Deliberação do CEE/MS Nº 2233 de 07/07/1989 | Aprova o Projeto CEFAM em Mato Grosso do Sul, caráter experimental, com implantação gradativa a partir do ano letivo de 1989 na E.E.1º.2º.G. Joaquim Murtinho | ALMS- - Biblioteca (Arquivos físicos). |
| Decreto nº 719, de 05 de dezembro de 1990 | Dispõe sobre o regulamento e funcionamento do CEFAM em MS | ALMS- - Biblioteca (Arquivos físicos). DO-MS Ano XII 6/12/1990 (F40.) |
| Decreto Nº 5719 de 05/12/1990 | Dispõe sobre os termos legais para a criação do CEFAM nos municípios que sediam as Agências Regionais de educação do Mato Grosso do Sul | ALMS- - Biblioteca (Arquivos físicos). DO-MS Ano XII 6/12/1990 (F40.) |
| Deliberação do CEE/MS Nº 2551 e Parecer Nº 245/90 de 02/08/1990 | Aprova a grade curricular do CEFAM – na E.E.1º.2º.G. Joaquim Murtinho | ALMS- - Biblioteca (Arquivos físicos). DO-MS Ano XII 6/12/1990 (F40.) |
| Deliberação do CEE/MS Nº 2632 e Parecer Nº 345/90 de 08/11/1990 | Aprova a ratificação da grade curricular do CEFAM | ALMS- - Biblioteca (Arquivos físicos). |
| Deliberação Nº 2707, CEE-MS | Aprova as Grades Curriculares operacionalizadas nos anos letivos de 1989 e 1990, com as devidas alterações | CEE/MS |

| | | |
|---|--|--------|
| 26/02/1991 | a Grade Curricular proposta para o ano de 1991, do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, da Escola Estadual de 1º e 2º C Joaquim Murtinho, de Campo Grande – MS. | |
| Parecer Nº022/91 CEE/MS | Especifica no processo de Nº10044/91 do CEE o direcionamento do CEFAM Joaquim Murtinho | CEE/MS |
| Decreto Nº 5828 17/04/1991 | Especifica sobre a lotação do corpo técnico-pedagógico do CEFAM | CEE/MS |
| Deliberação Nº 3813 CEE/MS 18/02/1994 homologada em 09/03/1994 | Aprova a complementação pedagógica da HEM e do CEFAM da escola Joaquim Murtinho | CEE/MS |
| Parecer Nº015/94 CEE/MS 18/12/1994 | Apresenta a trajetória legal do CEFAM | CEE/MS |

Fontes: Arquivo da Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul; CEE/MS; SED/MS, *Diário Oficial do MS*.

Organização: Ayache, 2020 .

O Parecer Nº 161/1989 ressaltava a caracterização do CEFAM como um Programa de Formação de Professores proposto pelo MEC por meio da SESG/MEC. Cavalcante (1994) explica que os convênios celebrados a partir de 1989, como o caso de São Paulo, Mato Grosso do Sul e outros estados, faziam parte de um subprograma de Apoio à Expansão dos CEFAMs no país, sob a responsabilidade da SEPS/MEC, com o intuito de promover a melhoria da qualidade da HEM.

No documento “Resgate do Prestígio da Escola Pública- Plano de Ação -1989-1990” o CEFAM caracterizava-se como um subprojeto contido no Programa Melhoria de Educação para o 2º Grau, com previsão orçamentária para o seu funcionamento, no ano de 1989, logo, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Joaquim Murtinho, de 12.000,00 mês e do valor de 118.800,00, direcionado para a distribuição de 300 bolsas de trabalho no valor de meio salário mínimo.

No ano vigente da celebração do convênio, o CEE/MS aprovou a implantação do CEFAM em Campo Grande em caráter experimental, conforme a deliberação do CEE/MS Nº 2233 de 07/07/1989. A princípio, o CEE/MS aprovou a matriz curricular do CEFAM por meio da deliberação Nº 2551 de 02/08/1990. Sua legalidade abrangia os anos letivos de 1989 e 1990. Em 08 de novembro de 1990, o CEE/MS aprovou e ratificou a matriz do CEFAM-MS, por meio da deliberação Nº 2632/1990.

De acordo com Serra (1993), os objetivos do CEFAM, expressos no projeto aprovado pelo CEE/MS, incluíam:

[...] habilitar docentes para o Magistério da Pré-Escola à 4ª série do 1º Grau; Elaborar e atualizar, periodicamente, uma proposta curricular que venha subsidiar as demais Escolas de Magistério da Rede Pública de Ensino de MS;

aperfeiçoar docentes em exercício, da Pré-Escola à 4ª. Série do 1º Grau e da Habilitação em Magistério da Rede Pública através do oferecimento regular de cursos, encontros, assessorias, e outros, tomando como referencial o acompanhamento de suas atividades; incentivar a pesquisa, discussões e estudos relativos às questões educacionais, articulando com os demais graus de ensino [...]. (SERRA, 1993, p. 169-170).

Esses objetivos adequavam-se às características do projeto nacional, principalmente, no que se refere à capacitação de professores habilitados pela HEM que já atuavam no Ensino de 1º Grau.

No Decreto nº 719, de 05 de dezembro de 1990, assinado pelo então secretário de educação do estado de Mato Grosso do Sul, Professor Mauro Polizer, publicado *no Diário Oficial* nº 2946, de 06 de dezembro de 1990, havia as especificações mais detalhadas para o funcionamento do CEFAM, não apenas para a escola em questão:

Art. 2º Os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério- CEFAM, enquanto formação profissional de alunos do Ensino de 2º Grau, deverão funcionar apenas no período diurno.

Parágrafo Único - Em caráter excepcional, os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério- CEFAM, poderão funcionar no período noturno, devendo, para tanto, apresentar justificativa à Secretária de Educação para aprovação.

Art. 3º O corpo técnico do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério será constituído pelos seguintes profissionais: - 01(um) Coordenador Geral - 01(um) Supervisor Escolar para as disciplinas do Núcleo Comum - 01(um) Supervisor Escolar para as disciplinas da Parte Diversificada - 01(um) Orientador Educacional

Parágrafo Único- para lotação destes elementos serão observadas as normas contidas no projeto de cada CEFAM.

Art. 7º As vagas oferecidas para o corpo discente dos CEFAM serão preenchidas por meio de processo de seleção a ser definido pelos respectivos Centros, priorizando alunos egressos da Rede Oficial de Ensino.

Art. 8º Fica estabelecido em trinta o número máximo de alunos por turnos nos Cursos de Magistério dos CEFAM. (MATO GROSSO DO SUL, DECRETO 719, 1990).

A escola Joaquim Murtinho ofertou o CEFAM no período matutino e noturno, após adequações de carga horária e de currículo. Segundo dados da pesquisa de Souza (2013), no período matutino houve o aumento da carga horária de algumas disciplinas do núcleo comum (Química, Física, Biologia), além do Estágio Supervisionado. Essas alterações se deram para articular a grade do curso de 2º Grau 7.044/1982 com a matriz do Projeto CEFAM. Houve a redução da carga horária do núcleo comum (Língua Portuguesa, Matemática, Inglês e Literatura), além da Sociologia da Educação.

No período noturno, as mudanças ocorreram em relação ao módulo 38, que era de 228 dias letivos e passou para o módulo 36, com 216 dias letivos. Vê-se algo um tanto contraditório nessa adaptação, pois se a preocupação era melhorar a qualidade de formação, a redução da carga horária redundou em perda no tempo dedicado às disciplinas básicas para a formação dos futuros professores (SOUZA, 2013).

Como seria viável incrementar a qualidade do ensino, com a diminuição dos dias letivos? Souza (2013) apontou que o argumento defendido pela coordenação pedagógica era que os alunos do período noturno trabalhavam em horário integral. O calendário escolar não poderia ser cumprido na sua totalidade, pois não havia espaço na carga horária para a reposição de aulas, já que tinham aulas aos sábados.

Para atender à demanda dos alunos do período noturno, a Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso do Sul, em 02 de agosto de 1990, enviou, ao Conselho estadual de Educação do estado de Mato Grosso do Sul, para aprovação, a proposição de ajustes da matriz curricular do CEFAM:

Redução de carga horária: de algumas disciplinas do Núcleo Comum (Língua Portuguesa, Matemática, Inglês e Literatura), de Sociologia da Educação. Algumas alterações também ocorreram no período noturno:1) Mudança de Módulo: do módulo 38 (228 dias letivos) para o módulo 36 (216 dias letivos)
Justificativa: Dificuldade no cumprimento do Calendário Escolar porque não há espaço para reposição, uma vez que há aula no sábado e porque os alunos são empregados no comércio. (MATO GROSSO DO SUL-CEE/MS, 1990).

De acordo com o Art. 2º do Decreto nº 5719, de 05 de dezembro de 1990, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, competia ao CEFAM:

- I - Assegurar a formação básica comum, garantindo as especificidades do Curso de 2º Grau - Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau - 1ª a 4ª série Pré-Escolar, observadas as Diretrizes Gerais estabelecidas pelo Sistema Estadual de Ensino;
- II - Definir e adequar propostas pedagógicas para os Cursos de 2º Grau - Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau – 1ª a 4ª Série e Pré-Escolar, a nível regional, em consonância com as Diretrizes Gerais do Sistema Estadual de Ensino;
- III - formar científica, técnica e profissionalmente os alunos do Magistério para o exercício da profissão de professor de 1º Grau – 1ª a 4ª Série e Pré-Escolar; IV - aperfeiçoar docentes em exercício na Rede Estadual de Ensino em nível de Pré-Escolar, 1º Grau – 1ª a 4ª série e 2º Grau – Habilitação Específica para o Magistério; V - incentivar a pesquisa, discussão e estudos relativos a questões educacionais, através da articulação com os demais graus de ensino de instituições afins, com vistas a atualização técnica e científica (MATO GROSSO DO SUL, 1990).

O documento estadual referente às diretrizes para o funcionamento do CEFAM em MS abarcava todas as competências, conforme a proposta do projeto nacional explicitado por Cavalcante (1994) e mencionado no capítulo anterior deste Relatório.

Na busca por fontes documentais sobre o funcionamento do CEFAM, o arquivo da escola em estudo foi visitado em 2018. Foram encontrados documentos, sobre parte da materialização do projeto.

A situação física e de arranjo do arquivo era precária. O diretor da instituição confirmou a dificuldade para encontrar profissionais especializados para a organização dos documentos. “[...] O passado continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante, mas em uma nova forma”. (SANFELICE, p. 25, 2006). Sob a perspectiva do autor, no Brasil não existe a cultura de preservação de fontes históricas, fato que pode inviabilizar a historiografia educacional.

Um dos documentos inventariados foi o Regimento Escolar, de 1993, com informações sobre o número de alunos matriculados e a frequência às aulas.

Seção VI Da Frequência e Promoção, artigo 69 assevera que os “alunos matriculados no CEFAM eram obrigados a cumprir período integral”. Será permitido matricular 30 alunos por turma, conforme as diretrizes do Decreto nº 719, de 5 de dezembro de 1990. (REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL DE 1º e 2º GrauS JOAQUIM MURTINHO DE 1993, S/P).

Esse documento não especificava a adequação da Deliberação Nº 2707, CEE-MS, sobre o ajuste da carga horária para os alunos que cursavam o CEFAM noturno.

Outro aspecto observado foi a ausência de documentos que identificassem a articulação entre o CEFAM daquela escola e os demais graus de ensino. Observa-se que, segundo o documento Relatório da Reunião Técnica do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores CEFAM-1993, fruto do Encontro Nacional sobre o CEFAM, de 1992, Mato Grosso do Sul tinha um representante do CEFAM que fazia parte do grupo da Região Centro-Oeste. A

Na dinâmica de trabalho que o grupo estabeleceu para avaliar os desafios, os avanços e as dificuldades na manutenção do projeto, o CEFAM de MS informou a inexistência de escola de aplicação, um entrave que o curso enfrentou e, sobretudo, as dificuldades da Secretaria de Educação do Estado e da Coordenadoria do Ensino Médio em atender um dos principais critérios que o projeto nacional previa.

Na busca por fontes documentais no arquivo da escola, foi encontrado o documento Livro Atas de Registro de Atas, curso Magistério nível 2º Grau, da SED (1994;1995), que

continha o registro de reuniões realizadas nos CEFAMS do Mato Grosso do Sul. Uma das Atas foi de uma reunião da escola em questão, ocorrida no dia 27/06/1994. Um dos itens da pauta discutia a “adequação da matriz curricular para os alunos que ingressariam no segundo semestre de 1994; solicitação ao Conselho de Educação para a abertura de nova turma, necessidade de sala disponível, grade e professores para o segundo semestre” (ATA S/Nº, 1994, p. 20).

Com base nessa Ata, supõe-se que todas as decisões referentes ao CEFAM se centralizavam na SED/MS, com anuência do CEE/MS. Isso leva a crer que os gestores das escolas não tinham autonomia para qualquer mudança ou ações do CEFAM. Tal situação manifesta-se “[...] como uma forma expressa de mecanismos de controle de um grupo sobre outro”. (RODRIGUEZ; OLIVEIRA, 2008, p. 341).

Foram identificadas também, no documento Livro Atas de Registro de Atas curso Magistério nível 2º Grau da SED (1994;1995), Registros de atas dos CEFAMs de outros municípios. Entre eles, de Coxim e Três Lagoas, que faziam menção à articulação do CEFAM com centros universitários, conforme excertos extraídos das Atas: “[...] mediante as dificuldades do passado e o convênios firmado com o Centro Universitário o qual a SED não tem repassado nenhum recurso de qualquer espécie [...]” (CEFAM- TRÊS LAGOAS, ATA nº 8 de 28/11/1995). Constata-se o problema de gestão que Cavalcante (1994) asseverou em sua pesquisa de mestrado, assim como Bolanho (1995).

Também se leram, no Livro Atas de Registro de Atas curso Magistério nível 2º Grau da SED (1994;1995), orientações feitas pela técnica da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, professora Jussara Rodrigues, coordenadora do Ensino Profissionalizante, sobre a adequação das disciplinas do CEFAM, conforme a Ata nº 5, p. 25, com data de 06/09/1995:

A disciplina de Estrutura e Funcionamento do 1º Grau deve vir antes da prática. As metodologias precisam ser redistribuídas na grade. A metodologia de Artes não existe no quadro curricular. Há que se rever também a lotação de professores nas metodologias, pois devem ser habilitados para essas disciplinas específicas, ou seja, pedagogos. (JOAQUIM MURTINHO, p. 25, 1995).

Na comparação com a matriz curricular do CEFAM, segundo o projeto nacional constante do capítulo 2 deste Relatório de Pesquisa, a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau era ministrada antes das práticas metodológicas e do estágio. Consta também a necessidade de inserir, na matriz, a disciplina Metodologia da Educação Artística. Outro aspecto evidente era a obrigatoriedade de os professores do CEFAM terem formação

pedagógica em nível superior, preferencialmente no curso de Pedagogia, para assumir as disciplinas que não fossem das áreas específicas (Matemática, Física ou Química, por exemplo).

Tanuri (2000, p. 40), em estudos sobre a história de formação de professores, ressaltou a dificuldade com que os cursos de formação sempre se depararam. Isto é, o problema não havia surgido com a implantação da HEM:

[...] a falta de preparo adequado do professor da escola normal, já que as Metodologias e a Prática do Ensino Primário não estavam geralmente incluídas nos currículos dos cursos de Pedagogia até 1969 e nem mesmo se exigia dos professores dessas disciplinas, em muitos estados, a prática docente nas várias séries do ensino primário.

Outro documento inventariado no arquivo escolar continha informações do Projeto Político Pedagógico da Escola do ano de 1996. Identificaram-se partes do Regimento Escolar da Escola Joaquim Murtinho, datado no ano de 1996, na Seção II, Art.95. O texto expressava os deveres do CEFAM:

I- Participar de cursos de aperfeiçoamento e atualização; reunião de estudos, assessorias e outras atividades visando uma educação permanente;
 II-Elaborar e desenvolver uma proposta curricular voltada para o ensino de 2º grau em especial, para a formação de professores da HEM, do pré-escolar e 1º grau de 1º a 4º série, atualizando-a periodicamente;
 III- Participar de cursos, reunião de estudos, assessorias e outras atividades programadas pelo CEFAM (E.E.1º.2º G. JOAQUIM MURTINHO, 1996, p.36-37).

É notório que o CEFAM da EE de P.S.G. Joaquim Murtinho incluiu, em sua proposta, ações concernentes às orientações do Projeto Nacional do CEFAM, sobretudo no tocante à atualização e ao aperfeiçoamento do professor. Também se coletaram Diários de Classe do ano letivo de 1998, com informações sobre o nome das disciplinas e dos professores responsáveis por elas. O quadro 21 apresenta as fontes identificadas.

Quadro 21- Diários de classes -CEFAM E.E.1º e 2º Graus Joaquim Murtinho - 1998

| Disciplina | Professor |
|--|-------------------------|
| Prática de Ensino | Ceres Gonçalves Pereira |
| Língua Portuguesa | Ivone |
| Prática de Ensino | Doralice |
| Metodologia do Ensino de Estudos Sociais | Emília |
| Metodologia do Ensino de Educação Física | Alfredo |

| | |
|-------------------------------------|-----------------|
| História e Filosofia em Educação | Emília |
| Metodologia do Ensino das Ciências | Emília |
| Inglês | Cézar |
| Literatura | Ivone |
| Metodologia do Ensino da Matemática | Maria Doralvina |
| Metodologia do Ensino da Arte | Antônio Luís |
| Didática | Antônio Luís |

Fonte: Arquivo da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Joaquim Murtinho
Organização: Ayache, 2020

Nota-se que havia professores ministravam mais de uma disciplina. Além de identificar a disciplina e o professor responsável, viu-se que as turmas reuniam de 20 a 30 alunos. Outro aspecto é que parte dos diários de classe tinham número menor de alunos, o que deve revelar as desistências no decorrer do curso.

Frigotto (2004) esclarece, no que tange à situação da evasão escolar de estudantes do período noturno, que apenas o acesso do aluno à escola não garante a sua permanência. Trata-se de um desafio a ser considerado no âmbito da gestão escolar.

O corpo docente desse CEFAM contava com 20 professores com formação para o Magistério. Os diários de classe de 1998 possuem elementos relevantes para se pensar a organização do trabalho didático, uma vez que contêm as atividades realizadas em cada disciplina. Por exemplo, na disciplina de Língua Portuguesa, os alunos realizavam exercícios de fixação, análises de textos e aula de leitura.

Apesar de algumas dificuldades identificadas nas fontes encontradas, os resultados da pesquisa de Serra (1995) revelaram que, apesar das adequações e das condições de infraestrutura e funcionamento do curso, o Projeto CEFAM atingiu o objetivo na Escola em tela, visto estar inserido na realidade educacional dessa instituição de ensino, sem, no entanto, desvincular-se da política interna da escola. A pesquisa de Souza (2013) destacou:

No que se refere ao exercício da formação e profissionalização do Magistério, no período de análise do Projeto CEFAM, há duas questões que devem ser consideradas. A primeira é que na gênese da sua implantação em nível nacional e regional ocorreu a valorização dos recursos humanos ligados à educação, particularmente aqueles engajados na educação básica, mais especificamente, no aperfeiçoamento e na atualização dos professores que atuavam na habilitação para o Magistério. A segunda advém das políticas educacionais adotadas no período posterior à implantação do Projeto, responsáveis por favorecer, gradativamente, a extinção do projeto, no cenário brasileiro, atingindo também o Estado de Mato Grosso do Sul,

especificamente a EESPG Joaquim Murtinho, no período de 1996. (SOUZA, 2013, p.21).

Diante do exposto no decorrer deste capítulo, evidenciou-se que o movimento educacional do estado de Mato Grosso do Sul, desde a sua criação, apresentou nuances presentes em âmbito nacional. A gestão da educação esteve intimamente atrelada a pactos políticos e partidários, como se registrou na linha sucessória dos governadores do Estado.

Por meio de fontes secundárias, elencaram-se documentos que não foram encontrados em nenhum órgão oficial, tais como o I e o II Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, que favoreceram compreender como a gestão da educação foi se desenvolvendo em MS, a partir de demandas diagnosticadas nos anos 1980 e 1990 sobre o Ensino de 1º e 2º Graus. Informações sobre a precarização do trabalho docente, o índice elevado de reprovações e evasão escolar, relativas ao Ensino de 1º e 2º Graus, encontradas nos documentos mencionados, atestam que o CEFAM, apesar das suas limitações contribuiu para a qualificação docente, atendendo à demanda da expansão do ensino de 1º Grau no estado de Mato Grosso do Sul.

O documento “Resgate do Prestígio da Escola Pública - Plano de Ação -1989-1990” levou à constatação de que a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul integrou o CEFAM em seu programa de melhoria do Magistério de 2º Grau, com previsão orçamentária, inclusive com a oferta de bolsa trabalho.

Em suma, infere-se neste capítulo, com base nos dados apresentados, que o CEFAM da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Joaquim Murtinho, mesmo diante dos problemas pontuados e analisados, atingiu o seu objetivo. O capítulo 4 trata da expansão do CEFAM nos municípios do interior do estado, como Aquidauana, Três Lagoas, Jardim, Ponta Porã, Naviraí e Coxim, uma vez que tivemos acesso às fontes documentais disponíveis nos arquivos escolares.

5 A EXPANSÃO DO CEFAM NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Este capítulo objetiva analisar o processo de expansão do CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul, a partir da base material do período 1991-1996. A expansão do CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul fazia parte de um Programa da Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso, denominado Melhoria do Ensino de 2º Grau.

De acordo com Senna (2000), na contramão do movimento que o país vivia, em relação à abertura política decorrente da redemocratização, sobretudo após a promulgação da Constituição de 1988, Mato Grosso do Sul ainda se encontrava sob a égide de um governo centralizador. No período que demarcou a expansão do CEFAM em outros municípios (1991-1996), o estado de Mato Grosso do Sul esteve sob a administração do governador Pedro Pedrossian (1991-1994), que deu continuidade às políticas e aos interesses econômicos das frações da classe dominante dos anos da ditadura.

Os anos 1990 foram marcados pela implementação de políticas sociais de caráter compensatório, a fim de diminuir as assimetrias causadas pela enorme desigualdade de renda e de acesso aos bens de produção. Essas políticas compensatórias nem sempre se voltaram a soluções de médio e longo prazo, apenas atenuaram os desequilíbrios e as políticas trabalhistas, como a capacitação de mão de obra ou a qualificação de profissionais. (SENNA, 2003). Arnoni (2001, p. 74) assevera:

O Projeto CEFAM, sofreu fortes influências das políticas públicas do início da década de 1990. De um lado, o descaso político econômico com os cursos de formação de professores e, do outro lado, os financiamentos que se direcionavam para as primeiras séries do Ensino Fundamental. Sabe-se que no início da década de 1990, no âmbito da política governamental, houve um proclamado interesse pelo Ensino Fundamental e não existia espaço para a discussão sobre a formação dos professores.

A afirmação de Arnoni (2001) sobre o foco de financiamento de políticas públicas para o Ensino Fundamental é explicada, conforme Frigotto (1995), pela ótica neoliberal subjacente à reestruturação econômica, que reconfigurou o trabalho e exigiu, do ensino formal, uma formação do trabalhador, para efetivar a reconversão tecnológica e torná-lo competitivo no embate da concorrência intercapitalista. Os governantes, diante das necessidades impostas pelo mercado, passaram a valorizar o Ensino Fundamental, como instrumento privilegiado de recuperação econômica do capitalismo. Corroborando a análise de Frigotto (1995), Arnoni (2001, p. 74) acrescenta:

[...] constata-se alterações no discurso oficial do Governo do Brasil Novo, instalado em 1990, que pretendeu inserir o Brasil entre os países economicamente mais desenvolvidos, tendo incluídas em suas metas a eficiência do aparelho governamental e a modernização industrial e tecnológica. Tocado pelo mote da modernidade passou a apregoar a fundamental importância da educação para que o país encontrasse a solução para seus problemas de natureza econômico-social. Nesse aspecto, nota-se a similaridade entre o discurso oficial do Governo do Brasil Novo e o do Banco Mundial que “considera a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza.

Rodriguez et al. (2012) assinalam que, no campo educacional, as políticas implantadas na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, a partir de 1990, mesmo diante seus limites, acompanharam o movimento das políticas nacionais e responderam às diretrizes internacionais desenhadas pelos organismos bilaterais de financiamento. Na perspectiva de Arnoni (2001, p. 94):

O conteúdo teórico do Projeto CEFAM enfatizou a formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental como instrumento de luta contra o analfabetismo, enquanto as políticas para educação básica, vinculadas aos acordos econômicos do BM, legitimavam uma prática pedagógica excludente e promotora do fracasso escolar

Bkzezinski, (1993, p. 3), na abertura do Encontro Nacional de Avaliação dos CEFAMs, no ano de 1992, ocorrido em Belo Horizonte, ao contextualizar o CEFAM como um projeto de formação e qualificação docente que completava dez anos de existência, observou:

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

Compreende-se a necessidade de tensionar as propostas que trazem, no seu discurso, a transformação que as reformas da Política Educacional orientam, pois o

[...] professor é sugestionado a assimilar os parâmetros de mudança, a fim de que, ao transpô-los em sua ação, redimensionem a significação que atribuem a si mesmos enquanto sujeitos de práticas institucionais, adaptando-se a elas. (SEVERO, 2016, p. 262).

Analisar as entrelinhas implícitas nas políticas de formação de professores implica compreender os interesses capitalistas regulamentados por meio de programas e políticas educacionais que sublinham conhecimentos e competências profissionais a serem

desempenhados pelo professor. Jacomini (2016) comenta que a ideia da necessidade de profissionalização, presente em documentos e discursos oficiais que visam a regulamentar a formação docente, porta aspectos ideológicos que necessitam ser tensionados. Tais textos, ao estabelecerem certas habilidades especializadas, responsabilidades e compromissos, podem vincular tal profissionalização à implantação de processos de controle externo sobre as ações dos professores.

No tocante ao CEFAM, Cavalcante (1994) e Tanuri (2000) destacam que, a partir de 1990, as propostas de capacitação para os professores que atuavam no ensino público eram voltadas para a questão da alfabetização. Frigotto e Ciavatta (2003) ressaltam que, a partir da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, o Brasil, como um signatário entre aqueles com a maior taxa de analfabetismo do mundo, foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, cuja pauta central foi a alfabetização. A implantação do CEFAM foi uma estratégia para formar docentes para atuação no Ensino de Primeiro Grau.

No lastro das considerações pontuadas, insere-se a expansão do CEFAM no estado de Mato Grosso Sul. Conforme Senna (2000) e Rodriguez (2014), nos anos 1990, o estado encontrava-se com graves problemas de ordem econômica, política, social e educacional.

O Censo demográfico do IBGE de 1991 registrou os números da escolaridade da população, incluindo, por faixa etária, homens e mulheres que sabiam ler e escrever e que não sabiam. A Tabela 7 mostra o cenário de Mato Grosso do Sul.

Tabela 7 - Número de Alfabetizados e não Alfabetizados por sexo/idade da população de MS em 1991

| Grupos de Idade | Homem | | Mulher | | Total | Analfabetos ⁵⁸ por grupo de idade (%) |
|-----------------|---------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------|---------|--|
| | Sabe ler e escrever | Não sabe ler e escrever | Sabe ler e escrever | Não sabe ler e escrever | | |
| 5 a 9 anos | 48.993 | 61.191 | 50.575 | 55.465 | 216.224 | 54% |
| 10 a 14 anos | 95.856 | 10.205 | 96.094 | 7.289 | 209.444 | 8% |
| 15 a 19 anos | 85.606 | 7.097 | 87.948 | 5.191 | 185.842 | 7% |
| 20 a 29 anos | 148.721 | 15477 | 152109 | 15356 | 331.663 | 9% |
| 30 ou mais | 250798 | 68212 | 226611 | 81304 | 626.925 | 24% |

⁵⁸ O IBGE não atribui, em sua tabulação, a porcentagem de analfabetos. A coluna foi inserida neste estudo, por ser uma informação relevante.

| | | | | | | |
|--------------|--------|--------|--------|---------|-----------|-----|
| Total | 629974 | 162182 | 613337 | 164.605 | 1.570.098 | 21% |
|--------------|--------|--------|--------|---------|-----------|-----|

Fonte: Censo Demográfico – 1991 (Secretaria de planejamento, orçamento e coordenação) Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

A Tabela registra como a população do estado de Mato Grosso Sul se encontrava em relação à apropriação da linguagem oral e escrita. Verifica-se que 54% da população entre 5 a 9 anos e 24% da população com mais de 30 anos eram considerados analfabetos. Os números alarmantes revelaram a necessidade de expansão do Ensino de 1º Grau e a abertura de mais salas de aulas e de escolas, para ir ao encontro da demanda. Ressalta-se que, nessa faixa etária, a criança encontra-se em processo da aquisição dos códigos linguísticos. A prática do professor e os encaminhamentos didáticos impactam na forma como se dá a construção desse conhecimento.

A expansão do CEFAM, como uma das estratégias de qualificação docente, implementada por meio do III Plano de Educação em Mato Grosso do Sul (1989-1991), se justificava, naquele momento, pelos números de analfabetos na idade de 5 a 9 anos e com mais de 30 anos.

Para uma análise mais precisa e para compreender a presença do CEFAM em cada localidade em que foi implantado, buscou-se identificar o número de alfabetizados e analfabetos de cada município:

Tabela 8- Número de alfabetizados e não alfabetizados por faixa etária/cidades

| Cidades (Zona urbana e rural) | Alfabetizados | | | | | | | | | A ⁵⁹ | N.A ⁶⁰ | Total A+NA | % de NA |
|-------------------------------------|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|----------------|-----------------|-------------------|---------------|------------|
| | 5 anos | 6 anos | 7 anos | 8 anos | 9 anos | 10 anos | 11 anos | 12 anos | 5 a 12 anos | 5 a 12 anos | | | |
| Aquidauana | 33 | 113 | 340 | 502 | 580 | 652 | 748 | 705 | 3673 | 2411 | 6084 | 39,62 | |
| Campo Grande | 777 | 2958 | 7071 | 9637 | 11357 | 11551 | 11641 | 10934 | 65926 | 30004 | 95930 | 31,27 | |
| Corumbá | 150 | 499 | 1085 | 1451 | 1780 | 1840 | 1863 | 1823 | 10491 | 5632 | 16123 | 34,93 | |
| Coxim | 17 | 78 | 212 | 367 | 482 | 567 | 557 | 528 | 2808 | 1845 | 4653 | 39,65 | |
| Jardim | 32 | 69 | 234 | 334 | 458 | 405 | 500 | 410 | 2442 | 1377 | 3819 | 36,05 | |
| Naviraí | 23 | 117 | 332 | 532 | 605 | 711 | 763 | 646 | 3729 | 2377 | 6106 | 38,92 | |
| Paranaíba | 19 | 67 | 203 | 424 | 593 | 648 | 685 | 660 | 3299 | 2596 | 5895 | 44,03 | |
| Ponta Porã | 63 | 252 | 656 | 906 | 1042 | 1111 | 1118 | 1091 | 6239 | 3325 | 9564 | 34,76 | |

⁵⁹ A= Alfabetizados;

⁶⁰ NA = Não alfabetizados

| | | | | | | | | | | | | |
|-------------|----|-----|-----|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|
| Três Lagoas | 46 | 241 | 813 | 1163 | 1312 | 1346 | 1386 | 1373 | 7680 | 3866 | 11546 | 33,48 |
|-------------|----|-----|-----|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|

Fonte: Censo Demográfico – 1991 (Secretaria de planejamento, orçamento e coordenação)
Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

A primeira questão a observar na tabela 8 é a faixa etária, delimitada para identificar como estava a situação do alunado entre 5 a 12 anos de idade acerca do domínio da linguagem oral e escrita. A amostragem por município leva a conjecturar indícios sobre a escolaridade do Ensino da Pré-escola e da 1ª à 4ª série do 1º Grau. A média de alunos não alfabetizados por município estava em torno de 35%, um número expressivo, quando se leva em consideração que os alunos estão inseridos no processo educacional de ensino. Paranaíba tinha o índice mais alto: 44% de alunos não estavam alfabetizados, seguida de Coxim, com 39,65% e Aquidauana, com 39, 62%.

Considerando-se a caracterização da escolaridade do aluno da Pré-escola e do Ensino de 1º Grau no estado de Mato Grosso do Sul, especificamente em cada município em que o CEFAM foi implantado, compreende-se que, mesmo diante das limitações de base material singular de cada instituição e cidade em que o CEFAM se fez presente, a sua materialidade se justificava pelo projeto de expansão do Ensino de 1º e 2º Graus, preconizado no II Plano Estadual de Educação do estado de Mato Grosso do Sul e pela necessidade de alfabetizar uma importante parcela da população:

A política atual da Secretaria de Educação, centrada no firme propósito de resgatar o prestígio da Escola Pública, propõe medidas que visam a atacar entraves na tentativa de fazer fluir a quantidade e qualidade do ensino de 1º e 2º Graus, oferecido pela rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. [...] Passa a ser o propósito maior, assumido pela administração atual da Secretaria de Educação, a busca do resgate do prestígio da escola pública, tendo como pressupostos: a universalização da educação – entendida com a garantia de acesso a todos os sul-mato-grossenses ao saber universal sistematizado, nos campos humanístico, científico e tecnológico, bem como a melhoria da qualidade do ensino – como tentativa de garantir a permanência do aluno na escola e a eficácia do processo. (MATO GROSSO DO SUL, 1989).

Destarte, diante do compromisso de melhoria da oferta de ensino público, a Secretaria de Educação do estado de MS assumiu, mediante o III PEE de MS, nova estrutura na rede de educação, com a perspectiva da gestão democrática e, acima de tudo, a proposta de ministrar o saber universal, sistematizado nos campos humanístico, científico e tecnológico, para o aperfeiçoamento da qualidade do processo de ensino, a fim de fomentar a permanência do aluno na escola. As políticas de formação de professores se faziam urgentes. Na esteira desse

compromisso, o CEFAM configurou-se como um dos projetos desenvolvidos pelo estado de Mato Grosso do Sul, até 1999, aproximadamente⁶¹.

5.1 Caracterização do CEFAM a partir do seu processo de expansão em MS (1991-1996)

O caminho percorrido para mapear os municípios que ofertaram o CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul foi um desafio, dada a dispersão de documentos e fragmentação dos dados disponíveis em diversas instituições e órgãos governamentais.

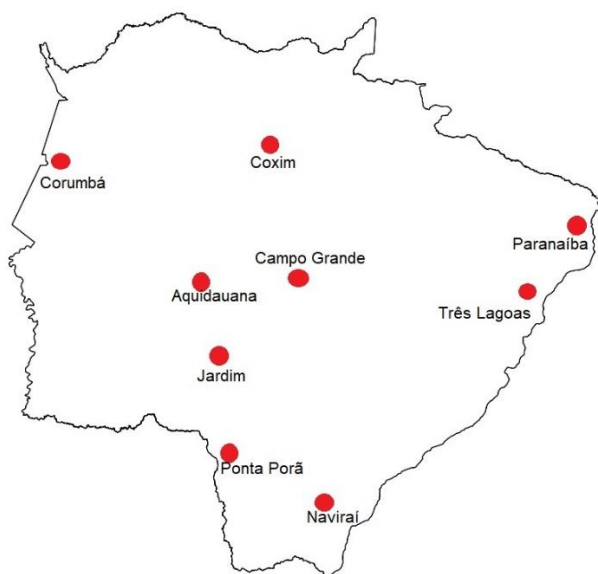
A investigação e a coleta dos documentos disponíveis na Biblioteca física da Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul subsidiaram a definição dos critérios para a escolha dos municípios. Inicialmente, foi encontrado o Decreto nº 5719 de 5 de dezembro de 1990, publicado no Diário Oficial Ano XII 6/12/1990 (F40.), cujo texto dispôs sobre os termos legais para a criação do CEFAM nos municípios que sediavam as Agências Regionais de Educação de Mato Grosso do Sul⁶², durante a gestão do Prof. Mauro Polizer como Secretário de Educação do estado. O Governador do estado de Mato Grosso do Sul, Marcelo Soares Miranda, no uso de suas atribuições legais que lhe conferem os incisos VII e IX, do Artigo 89 da Constituição Estadual, decretou, no Art. 1º: “Ficam criados os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) nos municípios-sede de Agências Regionais de Educação”. Assim estabelecia o Art. 3º:

Os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM funcionarão em escolas da Rede Estadual de Ensino”; no Art. 4º: “A Secretaria de Educação estabelecerá diretrizes e normas para a estruturação e funcionamento dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

Após essa informação, realizou-se um levantamento sobre como a SED/MS organizou a divisão regional das agências. A figura 7 insere o mapa do estado de Mato Grosso do Sul, com a demarcação dos municípios que sediaram o CEFAM: Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Jardim, Paranaíba, Ponta Porã, Três Lagoas e Naviraí.

⁶¹ Em 1999, a última turma formou-se no CEFAM; eram ingressantes do ano letivo de 1995/1996.

⁶² Não foi encontrado, no Conselho Estadual de Educação de MS, o Decreto que criou as Agências Regionais de Ensino, apenas o Decreto que as extinguiu da estrutura básica da Secretaria de Educação do Estado de MS, Decreto nº 9.317/1999, publicado no Diário Oficial nº 4.932 de 7 de janeiro de 1999, assinado pelo Secretário de educação do estado Pedro César Kemp Gonçalves durante o governo de José Orcírio Miranda dos Santos. No governo de Reinaldo Azambuja (2015-2019), foram criadas as coordenadorias regionais de ensino, como parte da estrutura básica da Secretaria de Educação do estado. Diário Oficial ANO XXXVIII n. 9.278 de Campo Grande-MS, em 1 de novembro de 2016.

Figura 7- Mapeamento do CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul

Fonte: <https://nerdprofessor.com.br/mapas-do-mato-grosso-do-sul/>.

Organização: Ayache, 2020.

Em visita ao Arquivo Histórico de Mato Grosso do Sul, foram identificados os municípios sedes e os que compunham cada regional. O Quadro 12 traz a organização das Agências Regionais de Ensino nos anos de 1980, no estado.

Quadro 22 - Agências Regionais de Ensino de Mato Grosso do Sul (1980)

| Agência | Municípios Pertencentes |
|----------------|--|
| Campo Grande | Bandeirantes, Camapuã, Corguinho, Jaraguari, Rochedo, Sidrolândia, Terenos e Ribas do Rio Pardo; |
| Corumbá | Ladário, Corumbá |
| Coxim | Coxim, Pedro Gomes, Rio Verde de Mato Grosso, Rio Negro, São Gabriel do Oeste |
| Jardim | Jardim, Bonito, Nioaque Gui Lopes da Laguna, Porto Murtinho, Caracol, Bela Vista |
| Ponta Porã | Ponta Porã, Aral Moreira, Antônio Joao, Amambaí |
| Três Lagoas | Água Clara, Selvilha, Três Lagoas, Brasilândia |
| Aquidauana | Aquidauana, Bodoquena, Miranda, Anastácio |
| Naviraí | Naviraí, Itaquirai, El Dourado, Mundo Novo, Paranhos, Sete Quedas, Tacuru |
| Paranaíba | Costa Rica, Cassilândia, Inocência, Paranaíba e Aparecida do Taboado |
| Dourados | Maracajú, Rio Brillhante, Itaporã, Douradina, Caarapó, Deodópolis Fátima do Sul, Glória de Dourados, Jateí, Vicentina. |
| Nova Andradina | Anaurilandia, Angélica, Batayporã, Bataguassu, Ivinhema, Nova Andradina, e Taquarussu |

Fonte: Arquivo Histórico de Mato Grosso do Sul, 1980.

Organização: Ayache, 2020.

A função das Agências Regionais de Ensino do estado de Mato Grosso do Sul era supervisionar o ensino conforme as diretrizes da SED. Elas eram responsáveis pelo processo de

implantação do CEFAM nos municípios sedes de cada regional. Para identificar a existência do CEFAM, foram feitos contatos com as Agências Regionais de Ensino (hoje coordenadorias), para verificar a implantação do projeto nos municípios, e as escolas que sediaram o CEFAM. O quadro 23 ilustra a localização dos CEFAMs no estado de MS.

Quadro 23 -Mapeamento do CEFAM no Estado de Mato Grosso do Sul

| Cidade | Escola | Ano |
|--------------|--|-------|
| Campo Grande | E.E.P.S.G Joaquim Murtinho | 1989- |
| Corumbá | E.E.P.S.G. “Maria Leite” | 1990 |
| | E.E.P.S.G. Dr. Gabriel Vandoni de Barros | 1990 |
| Coxim | E.E.P.S.G. “Silvio Ferreira | 1990 |
| Jardim | E.E.P.S.G. “Cel. Felício | 1990 |
| Paranaíba | E.E.P.S.G. “Aracilda Cícero Corrêa da Costa” | 1990 |
| Ponta Porã | E.E.P.S.G “Adê Marques” | 1991 |
| Três Lagoas | E.E.P.S.G. “Dom Aquino Corrêa” | 1991 |
| | E.E.P.G. Edwardes Correa | 1991 |
| Aquidauana | E.E.P.S.G. Cel. José Alves Ribeiro | 1991 |
| Naviraí | E.E.P.S.G. Juracy Alves Cardoso | 1991 |

Organização: Ayache, 2020.

Com a anotação dos locais, ano e escolas que aderiam ao Projeto CEFAM, realizou-se um planejamento para a coleta de fontes nas instituições de ensino citadas no quadro 23. Encontraram-se vários obstáculos, entre os quais arquivos danificados, proibição da direção da escola, dispersão de documentos. As fontes primárias levantadas foram sistematizadas e catalogadas em um quadro. Os CEFAMs E.E.P.S.G. “Aracilda Cícero Corrêa da Costa” de Paranaíba e E.E.P.S.G. “Maria Leite” e E.E.P.S.G. Dr. Gabriel Vandoni de Barros de Corumbá não foram visitados. O quadro 24 exhibe os documentos inventariados e os locais a que se obteve acesso.

Quadro 24- Fontes primárias e secundárias sobre o CEFAM no MS

| CEFAM | FONTE | LOCAL |
|--|---|--|
| E.E.P.S.G “Adê Marques” Ponta Porã | Histórico escolar; Diploma HEM/CEFAM; Requerimento de matrícula; Ficha individual do Aluno Diário de classe | Arquivo da E.E.P.S.G “Adê Marques |
| E.E.P.S.G. Cel. José Alves Ribeiro Aquidauana | Documento do censo escolar 1992/1993; Histórico escolar; Ata, Diário de classe, documento de matrícula. | Arquivo da E.E.P.S.G. Cel. José Alves Ribeiro |
| E.E.P.S.G. “Dom Aquino Corrêa” E.E.P.G. Edwardes Correa | Ata de reunião; dissertação de Mestrado. | Livro Ata da SED/MS Localizado na E.E.P.S.G. |

| | | |
|---|--|--|
| Três Lagoas | | Joaquim Murtinho BDTD |
| E.E.P.S.G. “Cel. Felício Jardim | Ata de reunião. | Livro Ata da SED/MS Localizado na E.E.P.S.G. Joaquim Murtinho |
| E.E.P.S.G. “Silvio Ferreira Coxim | Ata de reunião. | Livro Ata da SED/MS Localizado na E.E.P.S.G. Joaquim Murtinho |
| E.E P.S.G. Juracy Alves Cardoso Naviraí | Documento Síntese da Avaliação dos CEFAMs em MS- 1997, histórico escolar de aluno. | Arquivo da E.E P.S.G. Juracy Alves Cardoso |

Organização: Ayache, 2020.

Com os documentos inventariados, retomam-se as questões centrais da pesquisa, ou seja, a história do CEFAM no estado Mato Grosso do Sul e a sua contribuição para a qualificação docente e a expansão do ensino de 1º Grau em MS. Saviani (2004, p. 05) sublinha:

As fontes estão na origem, de fato elas, constituem no ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. [Ou seja], nelas que se apoiam o conhecimento que produzimos a respeito da história.

Esperava-se que os espaços em que funcionaram os CEFAMs contariam com arquivos, os documentos e os dispositivos legais pertinentes. Mas houve um obstáculo importante: a falta de dados e arquivos escolares organizados e catalogados. Em geral, foram encontrados documentos esparsos, em diferentes lugares, em organismos municipais e estadual. Os marcos legais que delinearão a expansão do CEFAM estão sistematizados no quadro 25.

Quadro 25 Marcos legais do CEFAM após a expansão (1990-1996)

| | | |
|---|---|---|
| Deliberação do CEE/MS Nº 2632 e Parecer Nº345/90 08/11/1990 | Aprova a ratificação da grade curricular do CEFAM– MS | ALMS- Biblioteca- Arquivos físico |
| Decreto nº 5719 de 5 de dezembro de 1990, publicado no diário oficial Ano XII 6/12/1990 (F40) | Dispõe sobre os termos legais para a criação do CEFAM nos municípios que sediavam as Agências Regionais de Educação do Mato Grosso do Sul | CEE/MS |
| Decreto Nº 5828 17/04/1991 | Especifica sobre a lotação do corpo técnico-pedagógico do CEFAM | CEE/MS |
| Resolução Nº 1.132 08/10/1996 | Estabelece a carga horária do professor | CEE/MS |

Fonte: CEE/MS, 1994

Organização: Ayache, 2020.

O Decreto que normatizou a expansão do CEFAM foi o de nº 5719 de 5 de dezembro de 1990, publicado no *Diário Oficial* Ano XII 6/12/1990 (F40.) As orientações administrativas e pedagógicas seguiram as mesmas diretrizes que normatizaram a implantação do CEFAM na Escola Estadual de P.S.G. Joaquim Murtinho.

O Projeto Pedagógico dos Centros, visa o atendimento ampliado das atividades Pedagógicas e educacionais, através de reflexões, debates permanentes, elaboração, execução de uma proposta pedagógica diferenciada, promovendo um ensino de qualidade para o exército da cidadania. (MATO GROSSO DO SUL, 1997, p. 7)

No período de expansão, 1991 a 1996, a estrutura de funcionamento dos CEFAMs pautou-se nas normatizações listadas no quadro 25. O decreto Nº 5828 17/04/1991 orientava a organização da Matriz curricular, que deveria adequar-se, em cada CEFAM, à Lei nº 7044/1982. Os Centros caracterizavam-se pela ampliação de suas atividades pedagógicas e educacionais relacionadas à construção do currículo. Após o processo de expansão, novas normatizações ocorreram, em função das necessidades constatadas.

A expansão e a implantação do CEFAM no estado, a partir de 1990, submeteram-se a medidas legais de adequação da matriz curricular, de estruturação do corpo técnico administrativo e de lotação de professores. O documento que ordenou as normas e estabeleceu as providências para a organização dos Centros nos municípios foi o Decreto n. 5719, de 05 de dezembro de 1990, que fixava:

Art. 2º Os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério- CEFAM, enquanto formação profissional de alunos do Ensino de 2º Grau, deverão funcionar apenas no período diurno.

Parágrafo Único - Em caráter excepcional, os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério- CEFAM, poderão funcionar no período noturno, devendo, para tanto, apresentar justificativa à Secretária de Educação para aprovação.

Art. 3º O corpo técnico do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério será constituído pelos seguintes profissionais:- 01(um) Coordenador Geral - 01(um) Supervisor Escolar para as disciplinas do Núcleo Comum - 01(um) Supervisor Escolar para as disciplinas da Parte Diversificada - 01(um) Orientador Educacional Parágrafo Único- para lotação destes elementos serão observadas as normas contidas no projeto de cada CEFAM. (MATO GROSSO DO SUL, CEE, 1990).

Identifica-se, no Art. 3º do Decreto, a estrutura funcional do CEFAM necessária para o seu funcionamento. Essa organização funcional condizia com o Projeto nacional do CEFAM.

Portanto, caberia à Secretaria Estadual de Educação, em consonância com as Agências Regionais de Ensino, dispor de quadro técnico para a organização dos Centros.

As diretrizes que nortearam a lotação de aula para os professores, no início da implantação do CEFAM nos municípios, foi a mesma direcionada ao Centro da Escola de P.S.G. Joaquim Murтинho, de Campo Grande - MS. O art. 4º do Decreto estabeleceu:

Art. 4º Fica estabelecida que os professores do CEFAM terão uma carga horária assim distribuída: Professor com 22 horas/aula; Mínimo de 8 e máximo de 10 hora-aula de atividades em sala de aula, atendendo o inciso III do Art.2º do Decreto n.5719, de 05 de dezembro de 1990; Mínimo de 12, e máximo de 14 horas- aula voltadas para o atendimento aos incisos I, II, IV e V, do Art. 2º do Decreto n. 5719, de 05 de dezembro de 1990; Professores com 2 cargos de 22 horas- aulas: Mínimo de 16 e máximo 20 horas- aula de atividades em sala de aula, atendendo ao inciso III, do Art. 2º do Decreto n. 5719, de 05 de dezembro de 1990; Mínimo 24 e máximo de 28 horas- aula voltadas para o atendimento ao inciso, I, II, IV e V do Art. 2º do Decreto n. 5719, de 05 de dezembro de 1990. (MATO GROSSO DO SUL, CEE, 1990).

Sobre a jornada de trabalho do professor, Jacomini (2016), com base nos estudos de Monlevade (2000), explicita que o aspecto fundamental a se considerar estava na construção de condições adequadas de trabalho docente. De acordo com o rápido processo de desvalorização salarial dos professores, a partir principalmente dos anos 1970, houve a multiplicação da jornada de trabalho. Para compensar os baixos salários, os professores passaram a trabalhar em duas ou três jornadas, na mesma rede ou em diferentes redes de ensino.

Saviani (1982) acentua que as condições de trabalho e o processo formativo do professor também legitimam a precarização do trabalho docente. Gatti e Barreto (2009) realçam que as exaustivas jornadas de trabalho do professor comprometem o seu fazer pedagógico.

Na proposta do CEFAM, a jornada do professor era distribuída de forma que privilegiasse os momentos de planejamento e de estudos. No estado de Mato Grosso do Sul, os CEFAMs não funcionaram em unidades escolares exclusivas, destinadas à formação de professores: as instituições de ensino também ofertavam o Ensino de 1º Grau, da 1ª à 8ª série, e o 2º Grau, de acordo com a normas estabelecidas pela Lei 7044/1982, que alterou os dispositivos referentes à Lei nº 5.692, com respeito à profissionalização do Ensino de 2º Grau. Como identificado nos diários de classe dos CEFAMs de Campo Grande, na Escola Estadual P.S.G. Joaquim Murтинho e de Aquidauana, na Escola Estadual P.S.G. Cel José Alves Ribeiro, os mesmos professores que atuavam no ensino propedêutico e na HEM também atuavam no CEFAM.

Jacomini (2016, p. 188) pontua:

O art. 37 da CF/88 (1988) veda o acúmulo de cargo, exceto em casos específicos, entre eles o de professor. Muitas vezes, visto como uma conquista pelos professores e respectivas entidades de classe, cabe destacar que o acúmulo de cargo só se justifica pela baixa remuneração percebida pelos professores e constitui um problema tanto para o profissional, devido ao grande número de horas trabalhadas, quanto para a qualidade do trabalho que inevitavelmente fica prejudicada.

O que, aparentemente, representa uma conquista ou um privilégio é, na verdade, a desvalorização da profissão docente. Há situações em que o professor tem que fazer jornadas duplas ou até mesmo triplas de trabalho, para prover, de forma mais digna, a sua sobrevivência.

O CEFAM de MS estabeleceu novas adequações acerca da lotação e distribuição de carga horária do professor, por meio da Resolução N° 1.132, de 08 de outubro de 1996, que normatizaram as novas diretrizes para a lotação de professores. O Art. 5° fixou que professores poderiam ser lotados em dois cargos de 22 horas/aula ou em um cargo de 22 horas/aula, no Ensino de 2° Grau. O Art. 6° recomendou que os professores lotados na pré-escola e no 1ª Grau, de 1ª à 4ª série, deveriam ter dois cargos de 22 horas/aula. O Art. 9° asseverou que a carga horária do professor de Pré-escola e de 1° Grau e 2° Graus seria distribuída da seguinte maneira: 22 horas/aula em sala de aula, nove horas/aula para atividades de planejamento, nove horas/aula para reuniões e sessões de estudos e capacitação e quatro horas para sessão de dúvidas. No total, o professor da Pré-escola e do 1ª Grau de 1ª à 4ª série tinha uma carga horária semanal de 44 horas. (MATO GROSSO DO SUL, 1997).

As 22 horas/aula, metade da carga horária total dos professores da pré-escola e da 1° a 4° série do Ensino Fundamental, eram voltadas para a formação continuada, seja na forma de orientação para o planejamento, de capacitação, ou das sessões individualizadas, em que os coordenadores ou docentes do CEFAM orientavam esses professores. A normatização indica, então, que o CEFAM desempenhava a função de qualificação da formação e da ação docente. A estrutura organizacional de carga horária do CEFAM de MS obedecia aos critérios estabelecidos pelo Projeto nacional. As salas de aulas da Pré-escola e das Séries Iniciais do Ensino de 1° Grau eram espaços de aplicação das aprendizagens que os professores recebiam durante a capacitação no CEFAM.

Cavalcante (1994) assinala a relevância da ação de capacitação que o Projeto desempenhava para os professores do Ensino de 1° Grau. Acredita-se, também, que a formação do profissional não se concretiza de uma só vez, pois trata-se de um processo. Bkzezinski (1993, p. 83): “Sendo assim, reconhece-se na proposta política da educação continuada dos CEFAMs,

apontado para o aperfeiçoamento e atualização de professores atuantes na educação básica transformadora”.

No Art. 10º da Resolução Nº 1.132, de 08 de outubro de 1996, que trata da carga horária do professor do curso de 2º Grau-Habilitação Específica para o Magistério da Pré-escolar e do 1º Grau -1ª à 4ª série, observaram-se os seguintes critérios:

- I- Professor com 02 (dois) cargos de 22 horas/aulas semanais:
 - a) 20 horas/aula em sala de aula;
 - b) 10 horas/aula para atividades de planejamento
 - c) 10 horas/aula para reuniões, sessões de estudo e capacitação;
 - d) 04 horas/aula para plantão de dúvidas com alunos e outras atividades concernentes ao ensino
- II-Professor com 01 (um) cargo de 22 horas/aula semanais:
 - a) 10 horas/aula em sala de aula;
 - b) 05 horas/aula para atividades de planejamento
 - c) 05 horas/aula para reuniões, sessões de estudo e capacitação;
 - 02 horas/aula para plantão de dúvidas com alunos e outras atividades concernentes ao ensino. (MATO GROSSO DO SUL, CEE,1996).

Segundo o Documento Síntese de Avaliação dos CEFAMs no Estado de Mato Grosso do Sul (1997), na estruturação e implementação do Projeto no estado, havia a preocupação em relação à distribuição da carga horária do professor. Destinava-se uma carga horária maior para o planejamento e a formação continuada, pois o governo se comprometia com a qualidade educacional na formação dos professores. Outro aspecto identificado na seção de caracterização do Projeto foi a articulação do funcionamento do CEFAM com a Educação Especial, em modalidade Classe especial e Sala de recursos, e também supletivos do 1º Grau, da 1ª à 4ª série. (MATO GROSSO DO SUL, 1997).

Há de se considerar que a atenção à inclusão já estava presente no Projeto Nova da LDBN, promulgada em 20 de dezembro de 1996, sob o nº de 9.394. Entretanto, pondera-se que a integração desse atendimento especializado, pelas instituições que ofertavam o CEFAM, indicaria que os alunos que participavam desse Projeto teriam a possibilidade de conhecer o trabalho do docente com alunos deficientes, em salas de recursos.

Ademais, além da organização do tempo e do espaço, com a inserção de experiências formadoras dos alunos do CEFAM, havia o comprometimento da avaliação institucional, outro critério pontuado no projeto nacional, que foi uma das pautas principais do Encontro de Avaliação do CEFAM, em Belo Horizonte, em outubro de 1992. Esse instrumento de avaliação era um dispositivo obrigatório que a Secretaria Estadual de Educação deveria realizar, de forma periódica, para avaliar as ações, avanços e dificuldades na materialização do Projeto no estado.

5.2 A materialidade do CEFAM nos municípios de Mato Grosso do Sul

A finalidade deste é abordar a materialidade do CEFAM nos municípios de Aquidauana, Coxim, Três Lagoas, Jardim, Ponta Porã e Naviraí. Embora não tenham sido detectadas fontes para compreender o movimento do CEFAM de Naviraí, optou-se em apresentá-lo, pois foi citado, no arquivo da escola, o Documento Síntese de Avaliação dos CEFAMs no estado de Mato Grosso do Sul.

5.2.1 O CEFAM do Município de Aquidauana

O CEFAM de Aquidauana foi implantado em 1991 na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Coronel José Alves Ribeiro (CEJAR). O prefeito da cidade era o Dr. Fernando Luís Alves Ribeiro (PTB), neto do Coronel José Alves Ribeiro, homenageado com o nome da escola. A Secretária Municipal de Educação era a professora Sonia Oshiro.

O município apresentava renda *per capita* de 329,49 e o IDH de 0,447. Em relação à escolaridade, o IBGE (1990) registrou que, em 1991, 67,97% da população de 6 a 17 anos estava cursando o ensino básico regular, com até dois anos de defasagem idade-série. A média de expectativa de anos de estudo era de 8,11 anos. Quanto ao grau de escolaridade das pessoas com 25 anos ou mais: 56% tinham o Ensino Fundamental completo e eram alfabetizadas; 23,5% possuíam o Ensino Fundamental completo e o Ensino de 2º Grau incompleto; 9% eram analfabetas; 8% tinham o 2º Grau completo e o Ensino Superior incompleto; apenas 4% haviam concluído o ensino superior (IBGE, 1991)

Aquidauana foi o segundo município visitado. Na construção do estado de conhecimento, não se identificou, em nenhum trabalho de mestrado ou doutorado, menção à existência do CEFAM no município. Porém, seguindo a lógica da regionalização das agências e considerando que a cidade é sede regional de educação do estado, realizaram-se visitas às escolas que ofertaram o 2º Grau nos anos 1990, entre elas a Escola Estadual Coronel José Alves Ribeiro (CEJAR), cuja diretora confirmou a existência do CEFAM.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2012, a escola, conhecida por CEJAR, localiza-se na área central da cidade (Rua José Bonifácio, 595, Bairro Alto). Sua arquitetura e amplo espaço físico fizeram dela uma instituição de referência em toda a região. Segundo o PPP:

Foi fundada no dia 09 de junho de 1970, através da Lei nº 2993, que criava os Centros Educacionais de Ensino Integrados, em Aquidauana, entre outros municípios do Estado de Mato Grosso, cujas atividades tiveram início em 1º

de março do mesmo ano e as dependências físicas foram inauguradas em 15 de agosto daquele ano (dia do aniversário de fundação deste município). Recebeu a denominação de “Cel. José Alves Ribeiro”, através do Decreto nº 1207 datado de agosto de 1970, em homenagem ao cidadão que ajudou na construção da história do município. Com a denominação Centro Educacional Cel. José Alves Ribeiro, resultou a sigla CEJAR, tornando-a representativa e forte na comunidade aquidauanense, desde a década de 70 até os dias atuais (ESCOLA ESTADUAL CORONEL JOSÉ ALVES RIBEIRO, 2012, 02).

Desde o início do funcionamento, a instituição foi considerada referência, tanto no Ensino de 1º Grau, hoje fundamental, quanto no Ensino de 2º Grau. Desde os anos 1970 até se extinguir o Magistério de 2º Grau, formou, em todos os anos, professores para atuaram no Ensino de 1º Grau /Fundamental.

Uma das questões observadas no histórico do PPP da escola é a ausência de menção ao CEFAM no registro das formações e ensinados ofertados. Entretanto, a existência dessa oferta de formação docente foi corroborada e verificada nos documentos identificados no acervo histórico da escola. As fontes encontradas foram: documentos do censo escolar, documentos de matrícula, Ata dos Resultados Finais do ano de 1992 do Magistério CEFAM e diários de classe. Durante a coleta de dados, professores e funcionários administrativos noticiados do motivo da investigação foram até o arquivo e contaram histórias do tempo em que funcionou o CEFAM na escola. Eles tinham cursado algumas disciplinas durante o período em que o projeto funcionou parcialmente. Finalizaram a sua formação na HEM.

Os documentos do Censo Escolar (1992 e 1993) indicaram que o CEFAM funcionou durante um ano na escola, entre 1991-1992, em período integral. Os professores formadores eram os mesmos que trabalhavam na HEM. O CEFAM foi desativado em 1993, tornando-se HEM (Magistério convencional, turno parcial). A análise dos documentos do Censo Escolar (1992-1993) trouxe informações relevantes sobre o CEFAM, a formação dos docentes e a escolaridade do Ensino de 1º Grau da instituição.

Tabela 9 - Censo Escolar 1993 CEFAM Aquidauana - Formação dos Docentes

| DADOS IDENTIFICADOS | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------------------|-----------------------|-------------------------------------|----|----|----|----|-------|----------------------------|----|----|----|--|
| Docente em exercício por grau de qualificação 1ª à 4ª série | | | Matrícula Inicial por Série e Turno | | | | | | Número de Turmas Por série | | | | |
| 1º Grau | 2º Grau- Magistério | 3º Grau- Licenciatura | Turno | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | Turno | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | |
| | 10 | 7 | Mat. | 8 | 6 | 6 | 6 | Mat. | 3 | 3 | 2 | 3 | |
| | | | Vesp. | 2 | 1 | 6 | 9 | Vesp. | 4 | 2 | 2 | 2 | |
| | | | | 3 | 5 | 9 | 1 | | | | | | |
| | | | | 0 | | | | | | | | | |

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Cel. José Alves Ribeiro

Organização: Ayache, 2020.

No CEFAM da Escola CEJAR, os professores tinham formação no Magistério e no Ensino Superior, em cursos de Licenciatura (Pedagogia e Letras). Identificaram-se o número de turmas que a escola atendia no Ensino de 1º Grau e os indicadores de aprovação, reprovação e abandono⁶³.

Tabela 10 - Censo Escolar 1993 CEFAM Aquidauana - Dados do Ensino de 1º Grau

| DADOS IDENTIFICADOS | | | | | | | | | | | |
|---------------------|----|----|----|------------|----|----|----|----------|----|----|----|
| Aprovação | | | | Reprovação | | | | Abandono | | | |
| 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª |
| 55 | 74 | 81 | 95 | 29 | 19 | 22 | 12 | 8 | 14 | 15 | 21 |

Obs. Computados os Períodos Matutino e Vespertino

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Cel. José Alves Ribeiro

Organização: Ayache, 2020 .

Conforme a Tabela 10, o número de alunos aprovados, de forma geral, em todas as turmas, era bom. No quesito reprovação, as turmas da 1ª série tiveram um número maior. Tratava-se do período de Alfabetização. Em relação ao abandono, a incidência foi maior na 4ª série. Cavalcante (1994) enfatizou, em seus estudos, que o CEFAM, a partir dos anos 1990, acompanhou o movimento da educação que trouxe à tona o problema de alfabetização no país.

Como tem sido indicado, no lastro do Plano de Reconstrução Nacional - Governo do Brasil Novo (1990 a 1992), o CEFAM foi inserido no Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania-PNAC que se constituiu de ações e estratégias para a qualificação do Magistério, pois o governo acreditava que as altas taxas de analfabetismo se deviam ao processo formativo deficitário do professor. Evidenciava-se a culpabilidade do professor, pela qualidade do ensino, o que, por um lado, implicava maiores exigências em relação ao seu trabalho nas escolas e, por outro, uma acentuação na desvalorização social da docência (OLIVEIRA, 2004, 2008). Entretanto, não são levadas em conta as condições materiais, como os baixos salários dos

⁶³ Termo empregado na súmula do Censo escolar que remete a evasão do aluno da escola.

profissionais da educação, a influência política na designação dos professores, a infraestrutura curricular insuficiente e as condições de vida dos alunos e de suas famílias.

Outra informação obtida no documento Censo Escolar (1992) da CEJAR foi sobre o quantitativo de alunos matriculados no CEFAM.

Tabela 11- Movimento Fluxo Escolar - Magistério CEFAM-1992

Movimento Fluxo Escolar- Magistério CEFAM-1992

| Fluxo Escolar | CEFAM Matutino | | | | CEFAM Noturno | | | |
|-------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a |
| Transferência Recebida | 2 | | | | | | | |
| Transferência Expedida | 2 | 2 | | | | 2 | 2 | |
| Afastados por Abandonos | 10 | 4 | 3 | | | 13 | 1 | |
| Aprovados | 30 | 8 | 4 | | | 15 | 15 | |
| Reprovados | 18 | 7 | 1 | | | 02 | 01 | |
| TOTAL | | | | | | | | |

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Cel. José Alves Ribeiro
Organização: Ayache, 2020 .

Não havia turma do 1º semestre noturno, e nenhuma turma de 4º semestre nos dois turnos. A escola ofertava a HEM e, ao aderir ao CEFAM, em 1991, o projeto funcionou como complementação pedagógica. Durou apenas um ano – foi desativado em 1992.

Na Ata (1992, s/d) encontrada, consta o registro dos resultados finais da HEM e do CEFAM no ano de 1992, além das disciplinas ministradas e da lista de alunos. Os Diários de classe de professores trazem dados sobre o ano em que lecionaram, a disciplina e o nome de identificação. O quadro 26 ilustra essas informações.

Quadro 26 - Diários de classes dos Professores do CEFAM

| Ano | Disciplina | Professor | Turma |
|------|------------------------|------------------------|------------------------------|
| 1992 | Literatura Infantil | Maria Lourdes Bruno | 3ª série do Magistério/CEFAM |
| 1992 | Estágio Supervisionado | Lenídia | 2ª série do Magistério/CEFAM |
| 1992 | Psicologia da Educação | Suely | 1ª série do Magistério/CEFAM |
| 1992 | Metodologia da Arte | Maria Lourdes Bruno | 3ª série do Magistério/CEFAM |
| 1992 | Português | Maria Lourdes Bruno | 2ª série do Magistério/CEFAM |

Fonte: escola estadual CEJAR
Organização: Ayache, 2020.

Os diários de classe favoreceram o conhecimento, mesmo que superficial, da organização didática dos professores. Há descrições dos conteúdos e das atividades pedagógicas trabalhadas, com direcionamentos lúdicos, nas disciplinas Metodologia da Arte, Literatura Infantil, e outras da base comum do currículo, como Língua Portuguesa, exercícios de fixação, redação, entre outros, conforme o quadro 27.

Quadro 27 - Organização didática - CEFAM Aquidauana

| Ano/semestre | Disciplina | Conteúdo Atividade |
|------------------|------------|--|
| 1992/2º semestre | Didática | Tendências Pedagógicas no Brasil; O professor e o Ensino; A Didática e as tarefas do professor; Os componentes do Processo Didático. Sem encaminhamentos de atividades |
| 1992/2º semestre | Literatura | Romantismo, Conceitos de Literatura; Comparações Literárias Encaminhamentos de atividades: Fixação de exercícios; Estudo de Poemas |
| 1992/º semestre | Psicologia | Desenvolvimento Psicomotor, Teoria de Piaget; Teoria Freud, Fases do Desenvolvimento; Primeiros Passos. Atividade: Leitura de texto |

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Cel. José Alves Ribeiro
Organização: Ayache, 2020 .

Os encaminhamentos didáticos descritos no quadro 27 não revelam uma organização didática diferenciada, que era característica da proposta do CEFAM. Conforme Cavalcante (1994), há indícios de práticas metodológicas pautadas no tecnicismo. Segundo Saviani (1997, p. 26), “[...] para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”.

5.2.2 O CEFAM do município de Coxim

O CEFAM da cidade de Coxim esteve instalado na Escola Estadual de P.S.G. Silvio Ferreira, situada na Rua João Pessoa, nº 181, no centro da cidade. Nos anos 1980 e 1990, antes de a escola implantar o CEFAM, funcionavam três salas de 2º Grau. Os professores de 2º Grau em exercício eram cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino, sendo sete com formação pedagógica, dois com formação em outra área e um com formação incompleta. As informações sobre o CEFAM estão na Ata Nº 94 de 6 de dezembro de 1994, no Livro de Atas da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

A Ata nº 94 de 06/12/1994 registra a reunião no Núcleo Educacional de Coxim, cuja pauta foi analisar a situação do CEFAM naquele momento. A reunião foi presidida pela técnica da SED/MS, professora Bartolina Ramalho Catanante. Estavam presentes a diretora da Escola Estadual de Pré-escolar 1º e 2º Graus Silvio Ferreira, professora Adair Rondora Marques, a

coordenadora Pedagógica Elza Ignatti Kopeak, a professora Ligia Maria Davi, presidente do Colegiado da referida escola, e a chefe do Núcleo educacional de Coxim, professora Noélia Maria Matae Moraes Correa.

Afere-se sobre o CEFAM, a partir das transcrições da Ata nº 94 de 06/12/1994, o equívoco de uma resolução da SED/MS, que informava a desativação do CEFAM no ano de 1994 da Escola Estadual de Pré-escolar 1º e 2º Graus Silvio Ferreira. Isso foi posteriormente esclarecido pela representante da SED, professora Bartolina. Na verdade, a HEM foi desativada, e não o CEFAM. A Coordenadora Pedagógica, professora Elza, pontuou que a dificuldade no desenvolvimento do projeto era preencher a lotação de professores com habilitação em áreas específicas como Química e Física, ponto em comum com os outros CEFAMS.

Contudo, a coordenadora ressaltou a articulação que havia entre o CEFAM com o ensino de pré-escolar, de 1ª a 4 série e com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Essa informação tornou-se relevante, pois um dos entraves detectados no CEFAM de Mato Grosso do Sul foi a integralização com o Ensino Superior. A importância dessa articulação foi ressaltada na pesquisa da Serra (1995): competia à Universidade prover cursos de capacitação para os gestores e professores do CEFAM e demais membros do corpo docente da escola.

Não foi realizada a visita ao CEFAM de Coxim, conforme já justificado. Contudo, pela relevância da informação contida na Ata nº 94, sobre a articulação do CEFAM com a Universidade, optou-se por inserir essa cidade.

5.2.3 O CEFAM no município de Três Lagoas

Outro município mapeado foi Três Lagoas. A expectativa para investigar esse município era grande, dada a sua história no tocante às Escolas Normais. Entretanto, foi o município que impetrou entraves para a coleta de dados nas escolas. Mesmo assim, a existência do CEFAM está anotada na Ata nº 8 de 28 de novembro de 1995, que consta do Livro Ata da Secretaria Estadual de Educação de MS.

Considerada a terceira cidade com o maior número populacional do estado de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, em 1991, possuía 68.162 habitantes. O fluxo escolar da cidade de Três Lagoas pontuava que 52% das pessoas entre 6 e 14 anos estavam alfabetizadas e cursando o Ensino Fundamental de 1º Grau (1ª à 8ª série). Portanto, a formação e o aperfeiçoamento da qualificação docente se justificavam. (ATLAS DE DESENVOLVIMENTO DAS CIDADES NO BRASIL, 2020).

O CEFAM de Três Lagoas foi implementado em 1991 na E.E.P.S.G. “Dom Aquino Corrêa”. Com a sua desativação, em 1995, passou a funcionar na E.E.P.G. Edwardes Correa.

Em função do acesso negado pela direção da Escola Estadual Edwardes Correa para a coleta de fontes no arquivo, justificado na introdução deste Relatório de Pesquisa, obtiveram-se os indícios da materialização do CEFAM por meio da mencionada Ata e da Tese de doutoramento da professora Terezinha Bazé, intitulada “Relações da leitura e escrita no processo de produção do conhecimento: caminhos para formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental” (2001), com informações importantes sobre o movimento do CEFAM à época.

A reunião registrada na Ata nº 8, de 28 de novembro de 1995, aconteceu no Salão Nobre do Centro Universitário Federal de Três Lagoas. Foi presidida pelo conselheiro Ricardo do CEE/MS. Participaram dessa reunião a professora Jussara Rodrigues, técnica dos Cursos profissionalizantes da SED/MS, membros representantes das Escolas Estaduais de Três Lagoas: Fernando Correa, João Lemos, João Ponce de Arrua, João Dantas, José Ferreira, Bom Jesus, Dom Aquino Correa, Afonso Francisco Xavier, Edwardes Correa, Afonso Pena, João Mariano Pinto, além das comunidades escolares e representantes dos pais. O objetivo da reunião foi prestar esclarecimentos sobre o CEFAM de Três Lagoas, sobre os subsídios necessários para a sua implantação, o local em que seria implantado, a regulamentação e a regularização. Essa situação conflituosa deu-se pela desativação do CEFAM da Escola Estadual de P.S.G. Dom Aquino Correa, no referido ano.

Um excerto da Ata nº 8 de 28/11/1995 mostra a manifestação da professora e diretora da Escola Estadual Dom Aquino Correa, Marizeth Bazé, sobre o CEFAM em Três Lagoas:

[...] esclarecendo inicialmente que o CEFAM já esteve abrigado nesta escola e perguntou se existindo CEFAM, o Magistério se extingue. Responde-lhe o Prof. Ricardo que a existência do CEFAM não extingue o Magistério e sim, cria capacitação ao mesmo, pois os professores do Magistério seriam capacitados por aqueles. Após, a professora Aracilda esclareceu a razão do CEFAM haver se retirado da Escola Dom Aquino, pois havia uma informação da Secretaria de Educação que não poderia existir CEFAM e o Magistério na mesma escola, perguntou então se esta resolução deixou de existir. Respondeu-lhe, que não existe essa possibilidade de cursos coexistirem [...] (SED, CEFAM TRÊS LAGOAS, ATA Nº 8, de 28/11/1995).

O questionamento feito pela diretora foi devido ao fato de a Escola Estadual de P.S.G. Dom Aquino ter desativado o CEFAM por funcionar a HEM, além de haver deixado de ofertar o ensino da 5ª à 8ª série. A diretora da escola alegou que foi essa a orientação da SED/MS, mas o conselheiro esclareceu que o CEFAM jamais anulou a HEM; foi criado para ajudar, capacitar

e complementar a formação dada pela HEM. A diretora alegou que tal medida estava fundamentada em uma Resolução da sede nº759/92⁶⁴. Trata-se, nesse caso, da simultaneidade do CEFAM com a HEM, assim como dos demais cursos técnicos referentes à Lei 7.044/1982. (SED, CEFAM TRÊS LAGOAS, ATA Nº 8, de 28/11/1995).

Serra (1995) enfatizou que um dos critérios que deveriam ser redimensionados nas instituições que passaram a ofertar o CEFAM era a adequação da matriz curricular do Projeto com a da HEM e demais cursos normatizados pela Lei 7.044/1982.

Além da Ata de nº 8 de 28/11/1995, outras informações do CEFAM de Três Lagoas foram coletadas na tese de doutorado da professora Terezinha Bazé de Lima, que descreveu o convênio que o projeto tinha com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Três Lagoas:

A integração da universidade era tão forte que, nesse período, o *Campus* de Três Lagoas levava o CEFAM local para dentro da universidade, considerando que, no período diurno, nosso *Campus* era ocioso, pois os cursos de Licenciatura eram predominantes do período noturno. [...] A EEPEPSG-“Dom Aquino Corrêa” fez opção pelo CEFAM, mas não tinha espaço físico suficiente e adequado, conforme a exigência do projeto. Então saímos em busca deste espaço. Firmou-se, via Secretaria de Educação/MS e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, um convênio, por meio do qual se estabelecia que a assessoria pedagógica seria prestada pelos professores do CEUL. Além disso, o CEUL/UFMS permitiria a utilização de dependências como salas de aula, biblioteca, anfiteatro, sala de vídeo, quadra de esportes, piscina, entre outros. Assim, iniciamos nossas atividades no CEUL/UFMS, no ano de 1991. Nossa estadia no CEUL foi de grande valia, principalmente para lançar a semente de uma escola voltada para a democratização do saber[...] O contato direto com a escola pública e a constituição de grupos de estudos, aliados à formação inicial e continuada, levaram-nos a refletir de que modo poderíamos possibilitar um retorno mais efetivo do professor à Universidade. (LIMA, 2001, p. 38).

O trabalho de Lima (2001) evidenciou que, desde 1991, o CEFAM acontecia em Três Lagoas, a princípio cumprindo um dos principais objetivos do projeto, que era a integralização com o ensino superior, o que corrobora os dados da Ata nº 8 de 28/11/ 1995. Nesse documento, a coordenadora pedagógica Alda afirma ter existido tal convênio, como mencionado neste Relatório. Lima (2001, 35) ressaltou:

⁶⁴ Pelo descrito na Ata nº 8 de 28/11/1995, parece que a referida resolução normatiza que, onde houvesse CEFAM, teria que desativar o magistério (HEM). Contudo, pelo fato de ainda não ter sido encontrada essa resolução, não se pode afirmar com exatidão o teor do documento. Na referida Ata aparecem apenas fragmentos, conforme citado no excerto.

O trabalho desencadeado pelo Grupo de Três Lagoas, integrado por representantes dos diferentes graus de ensino, teve repercussão maior, pois fomos convidados pela Secretária de Estado de Educação para prestar assessoria na elaboração das diretrizes curriculares – parte diversificada para o Magistério de 2º Grau (hoje, ensino médio) do Estado. O Grupo tornou-se um marco referencial para a formação de professores do Ensino Fundamental - séries iniciais - de todo o Estado. Foi um momento em que se centraram os esforços na produção de material de apoio pedagógico ao professor - Diretrizes Curriculares - Série Subsídios e outros, além do oferecimento de cursos específicos por área do conhecimento e por disciplina do currículo, numa experiência em que o professor pudesse participar na escrita desses documentos.

A informação prestada por Lima (2001) levou à confirmação do desejo do CEFAM de se tornar uma política educacional que fomentasse a formação docente, que servisse como um elo entre os graus de ensino 1º, 2º e Ensino superior, e que se materializasse como um mecanismo de capacitação e aperfeiçoamento dos professores leigos e ou habilitados que estavam em sala de aula.

Outra informação importante da Ata nº 8 de 28/11/1994 foi o pronunciamento de uma mãe de aluno da 5ª série, que estudava na Escola Estadual de P.S. G, Dom Aquino Correa “ [...] eu não sou contra o CEFAM, e sim sou contra a retirada da 5ª a 8ª série da Escola Estadual de P.S. G, Dom Aquino Correa, pois não há outra escola que abrigue essa clientela nas proximidades do Bairro Interlagos”, região em que a instituição de ensino se situa. Indagou também sobre a Bolsa Trabalho paga ao alunado do CEFAM. O Conselheiro Ricardo respondeu: “Essa Bolsa não será mantida, e quando isto ocorreu não durou mais que um ano” (SED, CEFAM TRÊS LAGOAS, ATA Nº 8, de 28/11/1995). No decorrer da reunião, outros questionamentos foram feitos, sobre como seria a escolha ou os critérios da Escola para implantar o CEFAM. Um representante de pais informou que o manifesto sobre o CEFAM era de pais oriundos da Escola Estadual P.S.G. Edwards Correa. Contudo, o Conselheiro Ricardo alertou que a comunidade escolar não se restringe apenas ao conselho de pais. Esclareceu que, até aquele momento, não estava definido o local de implantação do CEFAM. (SED, CEFAM TRÊS LAGOAS, ATA Nº 8, de 28/11/1995).

A Ata nº 8 de 28/11/1995 ainda reproduz o pronunciamento da Professora Marlene Martinho, sobre a tradição que a Escola Estadual de P.S.G. Dom Aquino tinha com o curso de Magistério. Após a fala da professora Marlene, a diretora Marizeth Bazé fez a entrega dos documentos dos alunos e sobre a existência do CEFAM naquela escola ao Conselheiro Ricardo. A professora Oracilda enfatizou que a sociedade precisava do CEFAM, que o Projeto acontecia dentro da Universidade. Mais uma vez, corrobora-se a integralização do CEFAM com o ensino superior naquele município. (SED, CEFAM TRÊS LAGOAS, ATA Nº 8, de 28/11/1995).

O impasse continuou durante a reunião. A comunidade escolar cobrou a representante da SED/MS, professora Jussara Rodrigues e o Conselheiro Ricardo sobre a indefinição, e solicitaram a regularização e o retorno imediato do CEFAM no município. O prazo estipulado para a resolução dessa situação foi 04 de dezembro de 1995. (SED, CEFAM TRÊS LAGOAS, ATA Nº 8, de 28/11/1995).

Constata-se que os documentos que comprovaram a existência do CEFAM na Escola Estadual de P.S.G. Dom Aquino Correa não foram destruídos pelas condições estruturais da escola; foram entregues ao representante do Conselho Estadual de Educação.

O conflito inerente às políticas internas da SED/MS, CEE/MS e da comunidade escolar do município de Três Lagoas, descritos na Ata Nº 8, de 28/11/1995 leva à verificação de uma questão de ordem de gestão e, talvez, de interesses de grupos. As informações contidas na tese de Lima (2001, p. 35-35) possibilitaram conhecer o movimento do CEFAM no município:

A experiência foi, de fato, desafiante, porque a proposta de assessoramento dar-se-ia por meio de pesquisa e construção do conhecimento pelos professores de 2º Grau Magistério do CEFAM de Três Lagoas - local escolhido para realização do trabalho. Além de coordenar o grupo, participei de reuniões na Secretaria de Educação do Estado de MS, sediada em Campo Grande. Atuei, também, como responsável pelo assessoramento à elaboração da proposta na área de Metodologia de Ensino desse estado [...] O grupo foi desenvolvendo a proposta de redefinição das diretrizes curriculares por meio da capacitação continuada, evidenciando a necessidade de investimentos mais amplos em atividades que permitissem aos professores a sua própria elaboração. A experiência indicou a importância de se propor a formação continuada de professores, como forma de ampliar seu conhecimento, o que poderia se dar tanto no Magistério de 2º Grau, quanto no Curso de Graduação em Pedagogia.

Lima (2001) descreveu, ainda, a dinâmica do Projeto e a participação ativa de toda a comunidade escolar. Demonstrou como se materializou a articulação entre o CEFAM e a Universidade. Nas palavras da professora:

Nada pronto; tudo estava por construir com o grupo. Este era o desafio: teríamos que envolver outros Departamentos e professores de todas as áreas no Projeto “Escola de Aplicação”. Recorremos, então, ao Estágio Supervisionado. Foi quando nosso Departamento propôs o projeto “Só Faz Escola Quem Vive a Escola”, experiência que marcou nosso trabalho junto aos professores, técnicos e alunos da Escola adotada pelo Campus de Três Lagoas. (LIMA, 2001, p. 37).

Pela análise da pesquisadora, o CEFAM de Três Lagoas foi uma experiência exitosa, considerando-se o princípio da sua proposta original, que previa, segundo Cavalcante (1994),

metodologias ativas que colocassem o aluno em constante movimento, para que as instituições servissem como espaço de aplicação da aprendizagem adquirida, e para que a capacitação continuada fosse recorrente, e não esporádica.

5.2.4 O CEFAM no município de Jardim

No município de Jardim, o CEFAM foi instalado na Escola Estadual de P.S.G. Cel. Felício e desativada após os anos 2000. O contato para a coleta de dados foi realizado com a escola Cel. Rufino, que havia recolhido o arquivo da escola desativada. Porém, o acervo documental foi danificado por questões estruturais, segundo informou o secretário escolar durante a visita à escola. O registro da existência do CEFAM foi uma Ata s/nº, de 08 de dezembro de 1994, localizada no Livro Ata da Secretaria Estadual de Educação, no arquivo da Escola Estadual Joaquim Murinho.

O município de Jardim, apresentava, em 1991, o IDHM de 0,304. Contava com uma população de 23.964 habitantes, dos quais 56,42% de 6 a 17 anos cursavam o ensino básico regular com até dois anos de defasagem idade-série. O percentual da população de 18 anos ou mais com o Ensino Fundamental completo em 1991 era de 10,93%. Em relação à educação de jovens e adultos, 0,89% cursavam o Ensino superior.

A Ata de 08 de dezembro de 1994 foi o registro de uma reunião no Núcleo Educacional de Jardim. Estiveram presentes os seguintes profissionais: Jussara Rodrigues, técnica do Ensino Profissionalizante da Secretaria Estadual de Educação; Professora Eliane Cafure Peixoto, chefe do Núcleo Educacional de Jardim; Professora Maria Inez Rosa Correa Neves, Coordenadora Pedagógica do Núcleo educacional de Jardim; Aparecida Cecília Bortolassi Pavan, técnica da Vida Escolar do Núcleo Educacional de Jardim; Professor Adelibio de Deus, diretor da Escola Estadual de P.S.G. Cel. Felício; Robson Juliano Canhete, presidente do colegiado da Estadual de P.S.G. Cel. Felício; Professoras Diva Armoa de Deus e Anna Zinha Ferreira Bueiro da Costa, Coordenadoras da Estadual de P.S.G. Cel. Felício. Presentes também o diretor Professor Saul Medeiros e o Presidente do Colegiado Escolar, Roberto Samuel Cacho, da Escola Estadual de P.S.G. Cel Rufino. As discussões da reunião foram pautadas pelos assuntos:

Resposta a solicitação da Escola Estadual de P.S.G. Cel Rufino pedindo a implantação do CEFAM na escola;
Prazo do Plano Adicional de Estudos;
Situação dos cursos técnicos profissionalizantes;
Funcionamento do Magistério de 2º Grau;
Dificuldades na implementação de Estudos Adicionais nas escolas;

Avaliação da Produtividade do CEFAM da Escola Cel Felício. (MATO GROSSO DO SUL, ATA S/Nº de 08/12/1995, p.20)

A professora Jussara Rodrigues, em resposta à solicitação da Escola Estadual de P.S.G. Cel Rufino, explicou que não foi autorizada a implantação do CEFAM na instituição, pois no município já tinha um Centro ativo. Enfatizou: “[...] não está tendo necessidade de formação de professores de 1ª a 4ª série, uma vez que não há mais professores leigos na Rede Estadual de Ensino”. (MATO GROSSO DO SUL, ATA S/N, de 08/05/1995, p.21). Destaca-se uma contradição, no que se refere à ausência de professores leigos atuando na rede pública de ensino, ao compararmos com os dados estatísticos das tabelas 12 e 13, que demonstram a qualificação dos docentes que atuavam na rede pública de ensino.

Tabela 12 - Formação dos Professores que atuavam no ensino público de MS em 1991

| Grau de formação | Educação Infantil (1991) | Educação fundamental (1991) | Total | (%) |
|-------------------------|---------------------------------|------------------------------------|--------------|------------|
| 1º Grau incompleto | 10 | 365 | 375 | 2,15% |
| 1º Grau completo | 75 | 425 | 500 | 2,86% |
| 2º Grau completo | 983 | 5502 | 6485 | 37,12% |
| 3º grau completo | 556 | 9.556 | 10.112 | 57,88% |
| TOTAL | 1.624 | 15.848 | 17.472 | 100,00% |

Fonte: MEC-INEP, 1991.

No ano em que se deu início à expansão do CEFAM, o estado de Mato Grosso do Sul em ainda continha, no quadro de docentes, professores leigos em atuação. A preponderância desse número se dava principalmente no ensino das séries iniciais do fundamental de 1º Grau. Tanuri (2000) ressalta que a presença de professores leigos em atuação na docência se dava, predominantemente, em cidades sem acesso à formação de professores, situação que se alastrou por décadas no Brasil. Havia e necessidade de atender à demanda do ensino primário que, após a Lei 5.692/1971, passou a ser Ensino de 1º Grau.

Destaca-se, ainda, a afirmação da técnica da SED/MS na reunião, de que havia, naquele momento, “[...] um número excedente de professores formados, que o mercado não estava absorvendo, e portanto, não se justificava abrir mais cursos de formação de professores” (MATO GROSSO DO SUL, ATA S/N, de 08/05/1995, p. 21). Há uma contradição ou uma

falácia do discurso, quanto à negativa de se abrir mais um CEFAM no município de Jardim, quando se analisam os números escolares do censo de 1996 acerca da formação do docente em atuação na rede pública de ensino de MS.

Tabela 13- Formação dos Professores que atuavam no Ensino público de MS em 1996

| Grau de formação | Educação Infantil (1996) | Educação fundamental (1996) | Total | (%) |
|-------------------------|---------------------------------|------------------------------------|---------------|----------------|
| 1º Grau incompleto | 58 | 176 | 234 | 1,13% |
| 1º Grau completo | 92 | 417 | 509 | 2,45% |
| 2º Grau completo | 1.429 | 5.675 | 7.104 | 34,25% |
| 3º grau completo | 1.000 | 11.893 | 12.893 | 62,16% |
| TOTAL | 2.579 | 18.161 | 20.740 | 100,00% |

Fonte: MEC-INEP, 1996.

Comparando-se as tabelas 12 e 13, na categoria de 1º Grau incompleto, que indica a existência de professores leigos em atuação, vê-se que, em 1991, havia 375 professores com 1º Grau incompleto atuantes na rede pública de ensino, o que representava 2,15%. Em 1996, o número era de 176 professores, ou 1,13%. Portanto, apesar da relativa queda de 1,02%, a rede pública de ensino continuava a ter, em seu quadro, um número considerável de docentes leigos em sala de aula, com a incidência maior nas séries iniciais do fundamental de 1º Grau.

Outro fato que a técnica não considerou foi a característica do Projeto CEFAM no estado, que foi além de uma política de formação para professores leigos. Foi projetado principalmente, segundo Serra (1995), para atuar no aperfeiçoamento de professores formados pela HEM, como formação continuada, por meio de estudos adicionais.

Ainda foi informado que o CEFAM poderia funcionar apenas no período diurno, pois no período noturno aconteciam os demais Cursos Técnicos de 2º Grau, e que os cursos profissionalizantes, dentre eles o técnico de contabilidade, a HEM e o CEFAM, seriam avaliados para averiguar a qualidade de ensino. Caso os resultados não fossem satisfatórios seriam desativados. (MATO GROSSO DO SUL, ATA S/N, de 08/05/1995, p. 21).

Outra pauta na reunião que remetia ao CEFAM foi a fala do professor Adelibio de Deus, diretor da Escola Estadual de P.S.G. Cel. Felício, sobre a dificuldade de funcionamento dos estudos adicionais desenvolvidos pelo CEFAM, pela falta de professores habilitados. No documento Relatório da Reunião Técnica dos CEFAMs (1993), pontuou-se o mesmo problema nos Centros, sobretudo das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, o que poderia impactar a qualidade de ensino ofertada. (MEC, 1993).

A última participação da professora Jussara foi para informar que os objetivos do CEFAM deveriam ser retomados, sobretudo na questão de capacitação dos professores do ensino de 1º Grau, da 1ª à 4ª série. No ano de 1997, o CEFAM da Escola Estadual de P.S.G. Cel. Felício foi desativado.

5.2.5 O CEFAM no município de Ponta Porã

O CEFAM de Ponta Porã funcionou na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Adê Marques, de 1991 a 1998, ano da formatura da última turma. Em 1991, ano da implantação, o município contava com 55.541 habitantes. Em relação aos indicadores de escolaridade, no ano de 1991 a expectativa de anos de estudo era de 8,21 anos, no município, e de 8,56 anos, na unidade da federação. No que tange à escolaridade, o percentual da população de 18 anos ou mais com o Ensino Fundamental completo era de 29,26% (IBGE, 2013).

A coleta de dados no arquivo da escola ocorreu no ano de 2018, durante dois dias, em período integral. Os documentos inventariados foram: histórico escolar, Diplomas do Magistério de 2º grau (anos de conclusão de curso: 1996, 1997, 1998 e 1999), requerimento de Matrículas, ficha individual de uma aluna que informava o atendimento no programa de saúde escolar (odontológico). Por meio de consulta digital, foi localizado o Projeto Político Pedagógico da escola referente ao ano de 2012.

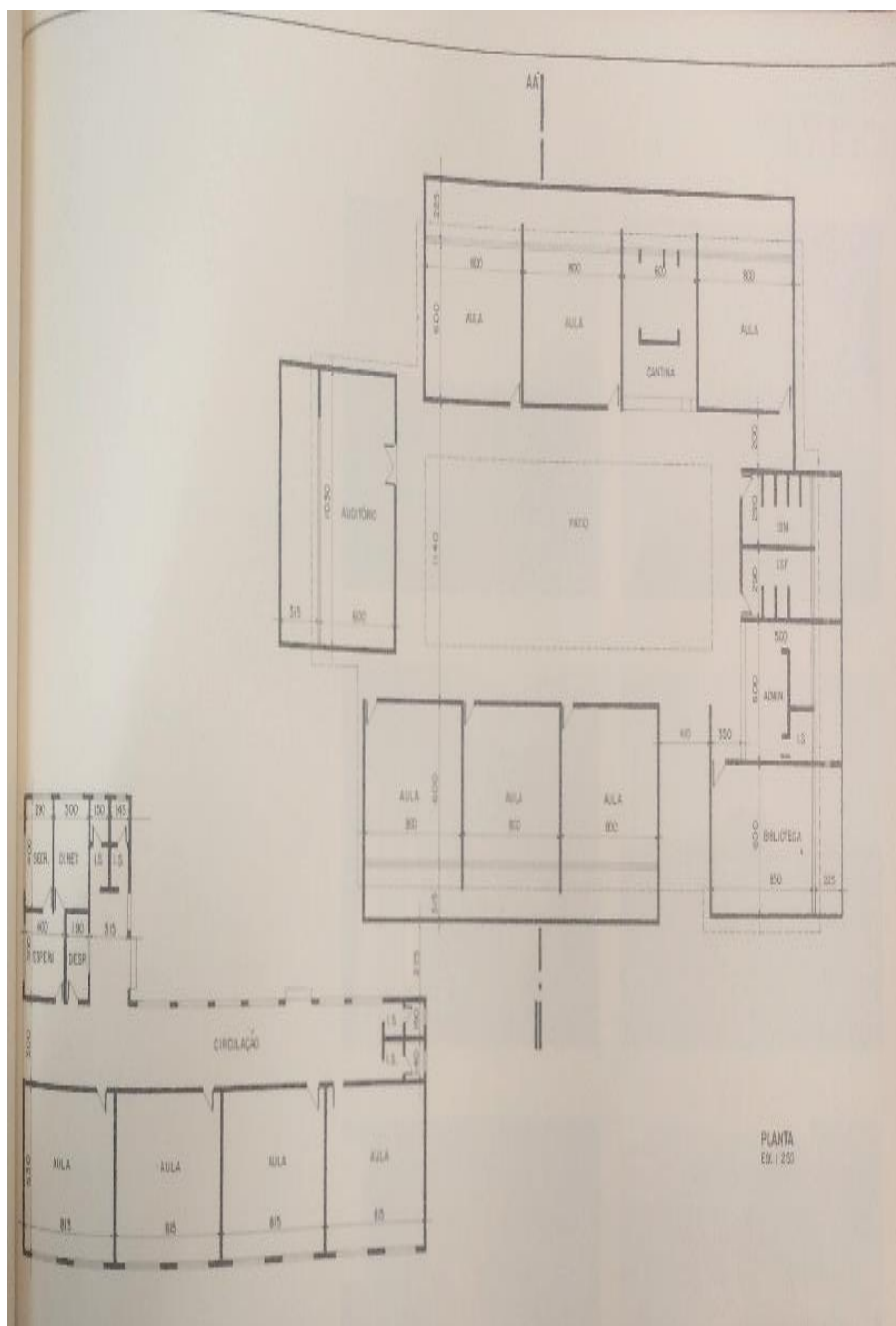
A Escola Estadual de P.S.G. Adê Marques perpassou por diversas autorizações de funcionamento de níveis e cursos, conforme o Projeto Pedagógico de 2012:

Autorização de funcionamento do ensino de 1ª à 8ª série, publicado no Diário Oficial nº 16.958 de 06.11.1975, com a autorização de nº 11/75/MT. Autorização do funcionamento do Magistério em nível de 2º Grau pelo Decreto nº 849/76, que ratificou a autorização nº 116/75/DIAE/DE. Reconhecimento da Habilitação em Magistério de 1ª à 4ª série, pela Portaria nº 5183 de 08.07.1977. Autorização de funcionamento do Curso Lei nº 7044/82, Deliberação nº 1.410 de 03.07.1986. Autorização de funcionamento da Educação Especial (Deficiente Auditivo) pela Deliberação do CEE nº 1500 de 02.10.1986 revogada pela Portaria do CEE nº 018/87, republicada

conforme Deliberação nº 1520 de 14.05.1987. Reconhecimento do Ensino de 1ª à 8ª série, pela Deliberação nº 1770 de 18.12.1986, republicada pela Deliberação 1539 de 14.05.1987 no Diário Oficial nº 2103 de 08.07.1987, p.09. Autorização de funcionamento de Educação Especial (Deficientes Mentais), pela Deliberação CEE nº 2103 de 16.12.1988. A Associação de Pais e Mestres da Escola Estadual Adê Marques foi fundada em 05 de novembro de 1992. Reconhecimento do Ensino Lei 7044/82 pela Deliberação 2567 de 16.08.1990. Inclusão do termo Pré-Escolar pelo Decreto nº 6449 de 24.04.1992. Autorização da Educação Pré-Escolar pela Deliberação do CEE nº 3722 de 18.11.1993. Alteração de denominação da escola pelo Decreto nº 8491 de 07.02.1996, para Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério Adê Marques (CEFAM). No ano de 1996, com a desativação do CEFAM, a escola passa a denominar-se Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Adê Marques. (ESCOLA ESTADUAL ADÊ MARQUES, 2012, p. 6, grifo nosso).

A escola situava-se no centro da cidade. Segundo o Levantamento da Rede Escolar Urbana de Ponta Porã (1980), contava com 25 salas de aula e possuía amplo espaço, com área do terreno de 4.500 m². A figura 8 ilustra a planta da escola.

Figura 8 – Planta da Escola Estadual de P.S.G Adê Marques



Fonte: Mato Grosso do Sul. Secretaria da Educação. Agência Regional de Ensino. 1980

No ano de 1980, a escola contava a matrícula de 100 alunos no 2º Grau. Eram 41 professores, com a maioria do sexo feminino (40 professoras), que possuíam a formação para o Magistério. (MATO GROSSO DO SUL, 1980).

Além das disciplinas, identifica-se também na figura o nome do secretário escolar Aristide Trindade e da diretora da escola, professora Maria Leny A. Kiat. Destaca-se que a matriz curricular do CEFAM condizia com os dispositivos legais que normatizaram a grade curricular do CEFAM em Mato Grosso do Sul, a Deliberação do CEE/MS N° 2632 e o Parecer N°345/90 08/11/1990. O histórico escolar e os diplomas dos alunos revelaram que o CEFAM Marques recebia alunos da HEM oriundos de outras cidades e também de escolas estaduais locais, que buscavam complementação adicional na formação. Havia alunos que concluíam a HEM e ingressavam no CEFAM Adê Marques. O quadro 28 indica a localidades e instituições de outras intuições citadas nos históricos escolares.

Quadro 28 - Relação de instituições citadas nos históricos escolares

| Fonte | Instituição | Cidade |
|-----------------------------|-----------------------------------|---------------|
| Histórico escolar | EEPEPSG João Brembati Calvoso | Ponta Porã |
| Histórico escolar | EEPEPSG Menodora F. de Figueiredo | Dourados |
| Histórico escolar | EEPEPSG Pantaleão C. Xavier | Antônio João |
| Diploma e histórico escolar | EEPSGE Aral Moreira | Antônio João |
| Histórico escolar | EEPSG Eurico Gaspar Dutra | Naviraí |
| Histórico escolar | EEPEPSG Joaquim Murtinho | Ponta Porã |

Fonte: Escola Estadual Adê Marques, 1999.

Organização: Ayache, 2020.

A relevância em destacar essas instituições e localidades remete-se à importância que o CEFAM Adê Marques representou no Ensino de 2° Grau, especialmente na formação de professores. Foram catalogados mais de 200 prontuários de matrículas do CEFAM. Destacou-se também, nesse levantamento, a questão da certificação dos diplomas dos alunos, que se formatavam no CEFAM. A certificação expedida pelo CEFAM visava a cumprir a Lei 7.044/82. O histórico escolar lista as disciplinas ofertadas nesse CEFAM, nos anos de 1996 e 1997: Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Biologia e Programas da Saúde, Educação Artística, Ensino Religioso, Psicologia da Educação, História e Filosofia da Educação, Didática, Metodologia do Ensino de Matemática, Metodologia do Ensino de Português, Metodologia do Ensino de Estudos Sociais, Metodologia do Ensino de Ciências, Metodologia do Ensino de Educação Física, Metodologia do Ensino de Arte Educativa. A figura 9 traz a matriz curricular do CEFAM.

Parte da matriz curricular materializada no CEFAM está exposta na Figura 9.

Figura 9. Matriz Curricular do CEFAM

O CEFAM Adê Marques passou a denominar-se Escola Estadual Adê Marques de acordo com o Decreto no. 9.104 de 12/05/98 - D.O. n.º 4776 de 13/05/98

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

NÚCLEO EDUCACIONAL de Ponta Porã-MS AE/85.

ESCOLA ESTADUAL ADÊ MARQUES.
Criação Dec. No. 3.076 de 28.09.71 D.O. N.º 15.958 de 04 / 10 / 71
Autorização Dec.No. 849/76 de 30.12.76 D.O. N.º 17.243 de 03 / 01 / 77
Reconhecimento Portaria No. 5.183 de 08.07.77 D.O. N.º 17.377 de 18 / 07 / 77
Endereço Rua Tiradentes, 845 - Centro.
Cidade Ponta Porã - MS. CEP 79.900-000 Fone 431-1274

() GUIA DE TRANSFERÊNCIA 2º GRAU (X) HISTÓRICO ESCOLAR

CERTIFICAMOS que _____
Filho(a) de _____ e de _____
natural de Ponta Porã Estado de(o) MS nascido em 11 / Novembro de 19 74.
tendo em vista resultados obtidos no Ano de 19 97, foi considerado APROVADA
na 4ª (quarta) Série do 2º Grau nos termos da Lei nº 4.024, de 20/12/61 Lei nº 5.692, de 11/08/71, lei nº 7.044 de 18/10/82
conforme os resultados constantes do HISTÓRICO ESCOLAR abaixo: Habilitação Específica de 2o. Grau para
o Magistério da Pré-Escola e do Ensino de 1o. Grau - 1a. a 4a. série.

CURSO

| DISCIPLINAS | NÚCLEO COMUM E PARTE DIVERSIFICADA | | | | | | | | | | | | | | | | RESULTADO FINAL | | | | | | | | | | |
|---|------------------------------------|------------|----------|-----------|------------|--------|---------|-------------------------------|-----------------|--------------------|------------------|-----------------------------------|---------------------|---------------------|-------------------------|----------|-----------------|-----------------------------------|----------------------|---------------------|-----------------------|--------------------|----------------------|----------------------|---|------|------|
| | LÍNGUA PORTUGUESA | LITERATURA | HISTÓRIA | GEOGRAFIA | MATEMÁTICA | FÍSICA | QUÍMICA | BIOLOGIA E PROGRAMAS DE SAÚDE | EDUCAÇÃO FÍSICA | EDUCAÇÃO ARTÍSTICA | ENSINO RELIGIOSO | LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA Inglês | Psicologia da Educ. | Sociologia da Educ. | Hist. e Filos. da Educ. | Didática | | Estrutura e Func. Ps. do 1o. Grau | Met. Ens. Matemática | Met. Ens. Português | Met. Ens. Es. Sociais | Met. Ens. Ciências | Met. Ens. Ed. Física | Met. Ens. Arte Educ. | | | |
| 1º S | 80 | - | 60 | 60 | 70 | 70 | 85 | 80 | - | - | - | - | - | 80 | - | 75 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | APR. | |
| C.H. | 144 | - | 72 | 72 | 144 | 72 | 72 | 108 | 108 | - | 36 | - | - | 108 | - | 108 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1044 | |
| EEFESG. Adê Marques. ESTABELECIMENTO Ponta Porã MS 1994 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2º S | 65 | - | 75 | 75 | 60 | 60 | 75 | 75 | 75 | - | - | - | 70 | - | 70 | 65 | 70 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | APR. |
| C.H. | 108 | - | 72 | 72 | 108 | 72 | 72 | 108 | 108 | - | 36 | - | 72 | - | 72 | 72 | 72 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1044 |
| EEFESG. Adê Marques. ESTABELECIMENTO Ponta Porã MS 1995 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3º S | 6,5 | 8,0 | - | - | 6,0 | - | - | - | - | Dec | - | - | 8,5 | - | 7,0 | 7,5 | - | 7,0 | 8,5 | 9,0 | 7,5 | 7,0 | - | - | - | - | APR. |
| C.H. | 108 | 72 | - | - | 72 | - | - | - | - | 72 | 36 | - | 72 | - | 72 | 72 | - | 72 | 72 | 72 | 72 | 72 | - | - | - | - | 936 |
| CEFAM - Adê Marques ESTABELECIMENTO Ponta Porã MS 1996 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4º S | 7,0 | 6,0 | - | - | 6,5 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 8,5 | - | 6,5 | 8,0 | 7,0 | 8,5 | 8,0 | Dec | - | - | - | - | APR. |
| C.H. | 108 | 72 | - | - | 72 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 108 | - | 108 | 108 | 72 | 72 | 72 | 72 | - | - | - | - | 900 |
| CEFAM - Adê Marques ESTABELECIMENTO Ponta Porã MS 1997 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

SECRETÁRIO(A) Aristides Orindado p. Ponta Porã, MS 12.11.98 LOCAL E DATA
DIRETOR(A) Prof.ª Maria Leny A. Klau

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Adê Marques, 2019.

A análise do Currículo de um programa ou projeto de formação de professores deve partir dos condicionantes históricos, filosóficos e políticos que permearam a sua elaboração. Quando o currículo do CEFAM foi redimensionado, a partir dos anos 1990, as articulações curriculares advindas do governo federal eram muito simples. Não decorriam de vastas diretrizes; apenas definiam uma base comum e uma parte diferenciada do currículo, intencionando que fossem consideradas a diversidade regional, as características locais e as particularidades do público-alvo. Em relação aos estágios, Arnoni (20011, p. 86) fez algumas ressalvas:

[...] as orientações oficiais para o Estágio no CEFAM, apresentaram uma produção escrita "teoricamente articulada", porém, desarticulada da realidade da escola pública. Essa situação, já rotineira nas escolas públicas, de que as

legislações "pairam" sobre o campo escolar sem possibilidades concretas de serem implantadas, evidencia que elas são geradas, concomitantemente, com a impossibilidade de serem viabilizadas. Como exemplo tem-se a prescrição oficial da integração entre as disciplinas do curso de formação e destas com os planos da escola pública e classe-campo, como se essa integração pudesse ser concretizada via decreto.

As ponderações de Arnoni (2001), em sua pesquisa, convergem com um dos pontos negativos constantes da avaliação diagnóstica realizada pela SED/MS em 1997, que indicava a ausência de uma escola de aplicação, fato já citado no capítulo 3 deste Relatório de Pesquisa. Mesmo que as fontes encontradas no arquivo do CEFAM Adê Marques não revelem explicitamente a história do CEFAM naquela instituição, os certificados escolares, que incluem as disciplinas cursadas, trouxeram indícios da concepção do currículo, pois estão implícitos, em sua organização, mecanismos de instrumento e de funcionamento da escola, arraigados aos interesses de quem o produz, o Estado.

Com efeito, das 23 disciplinas do histórico escolar, há um número considerável das orientadas à formação prática. Seis delas destinavam-se às metodologias de ensino (Metodologia do Ensino de Português, Metodologia do Ensino de Estudos Sociais, Metodologia do Ensino de Ciências, Metodologia do Ensino de Educação Física, Metodologia do Ensino de Arte Educativa), além da disciplina Didática. Quatro eram específicas de fundamentos da educação – Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História e Filosofia da Educação e Estrutura e Funcionamento da Educação. As demais eram coincidentes às ministradas nos cursos de 2º Grau. Porém, como não se conseguiu acesso às ementas das disciplinas, não se pode afirmar que os conteúdos abordados eram os mesmos.

5.2.6 O CEFAM do município de Naviraí

O CEFAM DA Escola Estadual de P.S.G. Juracy Alves Cardoso, do município de Naviraí, foi implantado em 1992. Pelo histórico escolar de uma aluna, verificou-se que esteve ativo até 1998. Supõe-se que fez parte da última turma que o CEFAM formou. Como já informado, devido a circunstâncias alheias à vontade da pesquisadora, não foi possível visitar a escola. Dessa forma, os dois documentos que marcaram o funcionamento do CEFAM nessa localidade foi o histórico escolar de uma aluna e o Documento Síntese de Avaliação dos CEFAMs em MS (1997). Contudo, imprimiu-se o esforço de caracterizar a escola, a fim de compreender a presença do CEFAM na instituição.

As informações sobre a Escola Estadual de P.S.G Juracy Alves Cardoso remetem-se aos anos de 1980 a 1990, período que antecedeu a implantação do CEFAM. Em 1991, Naviraí tinha o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,446. Sua população era de 30.760 habitantes, dos quais 74,77%, de 6 a 17 anos de idade, estavam cursando o ensino básico regular com até dois anos de defasagem idade-série. 20,71 % das pessoas com mais de 18 anos tinham o Ensino Fundamental completo. (ATLAS DE DESENVOLVIMENTO DAS CIDADES NO BRASIL, 2020).

A instituição escolar entrou na história do município em 1967, quando foi instalado o Grupo Escolar, na administração do prefeito Antônio Augusto dos Santos. À época, as Escolas Reunidas foram elevadas à categoria de Grupo Escolar, pelo Decreto nº 223, de 19 de abril de 1967. Em 1972, Naviraí recebeu a segunda escola, o Centro Educacional de Naviraí que, em 1973, passou a se chamar Escola Estadual de I e II Graus Juracy Alves Cardoso, mediante o Decreto 1589, de 16 de agosto de 1973. A escola recebeu esse nome em homenagem à 1ª dama, senhora Juracy Alves Cardoso, esposa do então prefeito Sr. João Martins Cardoso, pelos relevantes serviços prestados aos menos favorecidos (ASSIS; FERNANDES, 2018). A área de terreno da escola era de 9.902 metros quadrados, com 912 metros quadrados construídos, divididos em dois blocos, 12 salas de aula, 12 salas sem especificação, totalizando 24 salas disponíveis. (MATO GROSSO DO SUL, 1980).

5.2.7 A avaliação do CEFAM no ano de 1996-1997

Os resultados da última avaliação que o estado fez do CEFAM, em 1997, estão expressos no Documento Síntese da Avaliação dos CEFAMs no estado de Mato Grosso do SUL (1997). Por meio de uma avaliação institucional, a equipe técnica da SED/MS, cumprindo com um dos critérios estabelecidos pelo MEC, aplicou esse disposto diagnóstico, com a amostra dos segmentos que atuavam no CEFAM: coordenadores pedagógicos (33), professores do 1ª grau (130), professores do Magistério de 2º Grau (128), diretores (07), funcionários administrativos (94) e alunos do Magistério (194). Dentre os resultados obtidos, destacaram-se alguns pontos, ilustrados no quadro 29.

Quadro 29 - Resultados da avaliação dos CEFAMs de MS no ano de 1997

| Aspectos Positivos | Aspectos Negativos |
|--|--|
| Trocas de experiências entre os graus de Ensino (1º, 2º) | Dificuldades de professores habilitados para atuação nas áreas específicas |
| Bom desempenho do professor formador | Falta de recursos materiais para a efetivação de práticas pedagógicas |
| Bom desempenho dos Diretores | Falta de recursos financeiros |
| | Dificuldade de articulação entre os turnos (Magistério diurno e noturno) |
| | Falta de discussão coletiva da Proposta do CEFAM |
| | Dificuldades de articulação com o Ensino Superior visando à ação capacitadora que o Centro teria que ofertar |

Fonte: SED/MS, 1997.

Organização: Ayache, 2020.

Os resultados desse processo avaliativo tiveram um peso mais negativo do que positivo. Anunciava-se a eminente atrição e fragilidade como um projeto de formação de professores. Gatti e Barreto (2009) atribuem a ineficiência de propostas de capacitação de docentes a diferentes razões: a descontinuidade das ações; a desarticulação entre teoria e prática e os sentimentos e valores dos professores; a ênfase excessiva nos aspectos normativos; a desvinculação de projetos coletivos e/ou institucionais; e a dissociação entre a formação e as outras dimensões do ofício do docente, como salários, condições trabalhistas e aspectos organizacionais.

Saviani (2009) salienta que o CEFAM, na lógica da política de estado como formação de professores, sofreu as mesmas deteriorações que a HEM, como a descontinuidade da efetivação do projeto inicial. Sobretudo, a carência de investimento para a sua materialização comprometeu a sua continuidade. A nova LDBN 9.394/1996 estabeleceu, no **Art. 62**: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do Magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental” (BRASIL, LDBN, 1996).

Dessa forma, tem-se a compreensão de que os dados obtidos sobre o desempenho dos CEFAMs no ano de 1997 demonstram a incapacidade do estado na sua manutenção e o caráter obsoleto que adquiriu a partir da nova LDB nº 9.394/1996. Os resultados constantes no Documento Síntese de Avaliação dos CEFAMs (1997) não são suficientes para afirmar se o CEFAM foi uma política de formação exitosa ou não. Devem-se levar em conta as limitações relativas à base material, durante quase uma década de existência no estado de Mato Grosso do

Sul, sobretudo quando se percebe um avanço no que tange à formação de professores, conforme a tabela 14 ilustra.

Tabela 14 - Evolução da qualificação dos docentes da Rede pública de ensino de MS entre os anos 0191 a 1996

| ENSINO FUNDAMENTAL - FUNÇÕES DOCENTES - MATO GROSSO DO SUL 1991 - 1996 | | | | | | |
|---|-----------------------|----------|-----------------------|----------|--------------------|--|
| Dep. Adm. / Localização / Grau de Formação | 1991 | | 1996 | | Crescimento | |
| | Valor absoluto | % | Valor absoluto | % | | |
| Total | 15.848 | 100 | 18.161 | 100 | 14,6 | |
| Dependência Administrativa | | | | | | |
| Federal | 43 | 0,3 | 471 | 0,3 | -4,7 | |
| Estadual | 9062 | 57,2 | 8790 | 57,2 | -3 | |
| Municipal | 4692 | 29,6 | 6311 | 29,6 | 34 | |
| Particular | 2046 | 12,9 | 3019 | 12,9 | 47,3 | |
| Localização | | | | | | |
| Urbana | 13590 | 29,6 | 16147 | 29,6 | 18,9 | |
| Rural | 2258 | 12,9 | 2014 | 12,9 | -10,8 | |
| Grau de Formação | | | | | | |
| 1º Grau Incompleto | 365 | 0,3 | 176 | 0,3 | -51,8 | |
| 1º Grau Completo | 425 | 57,2 | 417 | 57,2 | -1,9 | |
| 2º Grau Completo | 5502 | 29,6 | 5675 | 29,6 | 3,1 | |
| 3º Grau Completo | 9556 | 12,9 | 11893 | 12,9 | 24,5 | |
| Série | | | | | | |
| 1ª a 4ª | 8788 | 55,5 | 8259 | 51 | 5,4 | |
| 5ª a 8ª | 7060 | 44,5 | 8902 | 49 | 26,1 | |

Fonte: MEC-INEP-1996.

Os resultados da tabela 14 expõem que a qualificação docente, durante os anos de desenvolvimento do CEFAM na rede pública de ensino, evoluiu significativamente. Assim evidencia a análise da base material deste Relatório de Pesquisa, embora ainda existisse, em 1996, um número relevante de docentes leigos que atuavam na rede de ensino. Segundo Iria Bkzezinski, (1993, p. 23):

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

Compreende-se que o CEFAM, dentro de seus limites e entraves, foi se materializando em cada instituição, de acordo com as suas singularidades. A partir das fontes consultadas, constatou-se que, em algumas localidades, como Aquidauana, Ponta Porã e Jardim, o CEFAM e a HEM não se diferenciavam, de acordo com a matriz curricular, a organização didática das disciplinas e os excertos retirados das Atas. O indício que se tem da materialidade do CEFAM, segundo o seu projeto inicial, desde a implantação, no estado, na Escola Estadual de P.S.G. Joaquim Murinho, foi nos municípios de Três Lagoas e Coxim. Em suma, o que se constatou, a partir do confronto entre os dados coletados e os índices estatísticos sobre a escolaridade e a evolução no grau de formação dos professores atuantes no ensino público, é que o CEFAM contribuiu, assim como a HEM, para a expansão do Ensino de 1º Grau, bem como para a melhoria da qualificação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CEFAM foi criado em 1982. Tratava-se de um Projeto de alternativa pedagógica para atender à formação e à qualificação continuada destinada aos professores que cursavam a HEM, aos professores formados pela Escola Normal, ou mesmo aos professores leigos que atuavam no Ensino do 1º Grau, nas Séries Iniciais.

A instalação do CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul ocorreu mediante o Convênio nº. 1987, firmado com o MEC, segundo a Deliberação nº 1.774/87, do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS). Objetivava minimizar os problemas da formação dos professores. Porém, a sua implantação só aconteceu em 1989, na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Joaquim Murtinho, em Campo Grande a partir de 1991. O Decreto nº 5719, de 5 de dezembro de 1990, publicado no *Diário Oficial* Ano XII, de 06/12/1990 (Folha 40), regulamentou a expansão do CEFAM para algumas cidades do interior do estado, entre as quais Ponta Porã, Aquidauana, Três Lagoas, Jardim, Coxim, Paranaíba, Corumbá e Naviraí.

Esta pesquisa teve como objetivo mapear o CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul e analisar a sua implantação como política educacional de formação de professores do 2º Grau, no período entre 1989 e 1996, nos municípios de Campo Grande, Ponta Porã, Jardim, Três Lagoas, Naviraí, Coxim e Aquidauana e sistematizar a sua história, por meio de fontes documentais.

Partiu-se da Tese de que o CEFAM contribuiu para a formação inicial e continuada, em nível de 2º Grau, de professores que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo nas cidades do interior, em que a expansão do Ensino de 1º Grau era necessária para o desenvolvimento do estado

A criação do CEFAM surgiu no momento histórico em que a política educacional de formação de professores de 2º Grau, mediante a HEM, implementada por meio da Lei nº. 5.692/1971, passava por fortes críticas, devido ao seu caráter tecnicista e fragmentado. Com vistas a situar e analisar esse programa, foi necessário entender e perscrutar a base material e os condicionantes sociais e políticos presentes na fase do capitalismo internacional, nos anos 1970 a 1980, visando a inferir como esse movimento reverberou nas políticas educacionais no Brasil.

Durante os anos 1970, o Brasil experimentou um aceleração do crescimento econômico que, historicamente, ficou conhecido como o fenômeno do Milagre Econômico. Ressalta-se que o país estava sob a égide de um governo ditatorial resultante do golpe Civil Militar ocorrido em 1964. Empréstimos adquiridos com organismos internacionais

posteriormente implodiram em uma grave crise econômica. Nesse mesmo período ocorria a queda da hegemonia econômica, política e militar dos Estados Unidos da América (EUA). O abalo da decadência econômica norte americana redundou em sucessivas crises econômicas nas décadas posteriores em países do mundo inteiro, o que levou a economia internacional a adotar novas premissas ideológicas inspiradas no neoliberalismo. No Brasil, esse fenômeno veio a se consolidar a partir dos anos 1990.

Ainda nos anos 1970, no âmbito educacional, o Estado legitimou seu projeto hegemônico econômico e ideológico, por meio de reformas educacionais, dentre as quais a Lei nº 5.692/1971, do Ensino de 1º e 2º Graus. Sob o ponto de vista político e econômico, a reforma do ensino do 2º Grau atingiu as suas metas, expandiu o ensino de 1º Grau e impulsionou a formação técnica que atendeu aos interesses do capitalismo. Subjacentes à sua proposta, estavam os preceitos ideológicos da Teoria do Capital Humano.

Para entender esse movimento, a pesquisa teve como objetivo analisar o projeto de formação de professores de 2º Grau no Brasil e a relação entre o CEFAM e as questões da ordem material capitalista vigentes naquele momento histórico.

Uma política educacional, quando implementada, traz em seu bojo princípios e metas atrelados a outras questões de ordem mais geral. No caso do CEFAM, quando foi criado, em 1982, buscava-se resolver os problemas de analfabetismo que atravessavam o país e as mazelas da formação de professores que aconteciam desde a Escola Normal, mesmo que, na justificativa dos projetos, essa situação havia sido imputada apenas à Habilitação Específica do Magistério (HEM).

A retomada dos anos 1970 e 1980, mais especificamente com a Lei 5.692/1971 e a Lei 7.004/1982, foi questão prioritária. O CEFAM surgiu em 1982 como consequência da necessidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de cumprir as diretrizes dos diferentes organismos financeiros internacionais e o compromisso que o Brasil havia assumido perante essas entidades, que demandavam, do governo, medidas imediatas para sanar os problemas da educação pública: analfabetismo, evasão, repetência, entre outros, e a questão da deficiente qualificação dos professores. O CEFAM pretendia cumprir esse papel.

Posteriormente, a partir dos anos 1990, o CEFAM redimensionou a proposta de formação e capacitação dos professores para a questão da alfabetização, pois o país detinha, ainda, altas taxas de analfabetismo. A participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, consolidou, em um acordo internacional, o compromisso de promover políticas públicas de inclusão. O analfabetismo era um indicador de exclusão. O MEC, então, impulsionou o CEFAM,

inicialmente no estado de São Paulo, e depois o estendeu para outros estados brasileiros, incorporando o discurso de qualificação e competência por meio da formação continuada, mediante a adesão ao Plano Nacional de Alfabetização. O foco era formar o professor competente, e o discurso neoliberal permeou as políticas públicas educacionais a partir dos anos 1990.

É fulcral compreender que o modelo de política estatal pautado no neoliberalismo interferiu na organização do trabalho, nas lutas pelos direitos trabalhistas, no sistema dos modos de produção, portanto, na reforma do Estado, bem como nas áreas política, econômica e educacional. Na lógica dessa nova ordem, o CEFAM foi materializado no Brasil.

As condições da base material de cada estado determinaram a implantação e a expansão do CEFAM como projeto de formação de professores. Fatores como investimento local (estados), caracterização de escolaridade e infraestrutura das escolas incidiram diretamente na sua materialidade. Segundo os estudos levantados no decorrer da pesquisa, o estado que apresentou uma experiência mais exitosa foi São Paulo. O governo de Orestes Quércia (PMDB, 1987-1991) assumiu o CEFAM como uma política estatal. Empregou recursos próprios e elaborou, com base no modelo do projeto nacional, a sua própria proposta. Portanto, foi o estado que promoveu o maior número de expansão dos Centros para o interior. O governador Luiz Antônio Fleury (1991-1995) deu sequência ao projeto.

Nas regiões Norte e Nordeste, o CEFAM teve um papel preponderante na formação de professores. Historicamente, os estados caracterizavam-se por uma acentuada desigualdade social, sedimentada pelas questões étnicas, políticas e econômicas que, entre outras questões, resultavam na oferta deficitária do ensino de 1º e 2º Graus, com um alto índice de professores leigos atuantes no ensino. Conforme o Relatório de Avaliação dos CEFAMs (1993), os representantes dos estados dessas regiões asseguraram que, mesmo com os escassos recursos direcionados tanto pelo governo federal como pelos governos estaduais para a manutenção do projeto, e apesar das dificuldades de infraestrutura das escolas, o CEFAM ainda era essencial para formar professores, pois grande parcela da população não tinha acesso às universidades.

Nas demais Regiões como Sul, Sudeste e Centro-Oeste, o CEFAM incorporava os mesmos obstáculos financeiros, de infraestrutura e de recurso humanos. Faltavam professores habilitados para atuação nas disciplinas específicas da matriz curricular do CEFAM, como Química e Física, da base comum dos cursos de 2º Grau de preparação propedêutica.

Evidenciaram-se, nos estudos sobre o CEFAM, os entraves para a sua manutenção, como consequência da descontinuidade de ações e projetos relativas à ordem política e de governo, sobretudo a precarização do trabalho docente, que perpassa não apenas pelas questões

salariais, mas também pelas condições de trabalho do profissional em educação e da própria fragmentação do conhecimento. Paulatinamente, foi ficando claro que a utopia do CEFAM como remediador das mazelas inerentes à formação docente não se concretizaria.

Em Mato Grosso do Sul, quando o CEFAM foi proposto, o governador Marcelo Miranda (PMDB, 1987-1991) assinou a adesão do convênio em 1987. No estado, da mesma forma que no Brasil, havia movimentos de greves, devido à transição política. Ainda permaneciam as relações políticas e os programas sociais e econômicos que haviam sido instituídos pela ditadura cívico-militar.

Em MS, a área educacional enfrentava sérias adversidades: número elevado de alunos, jovens e adultos analfabetos; escolas com instalações precárias; e um considerável número de professores leigos lotados em escolas públicas. Desde a sua criação, o estado acompanhava os movimentos políticos e econômicos de âmbito nacional. O processo de expansão do CEFAM para o interior do estado fez parte do Programa de Ação do governo estadual (1989-1991), com vistas à Melhoria do Ensino de 2º Grau.

A identificação dos CEFAMs no estado foi o ponto de partida para se conhecer a sua materialidade. Dados os limites da pesquisa já veiculados, algumas questões puderam ser respondidas e outras não, suscitando o desdobramento de novas pesquisas.

À guisa de um caminho para as considerações sobre este trabalho, alguns pontos precisam ser tencionados: as condições de base material para a efetivação do projeto; a gestão e a articulação do projeto; as limitações impostas à materialidade do CEFAM em cada cidade estudada; e a conclusão se a Tese proposta foi confirmada ou refutada.

No processo de estudos das fontes consultadas sobre o CEFAM no estado, detectou-se a fragilidade da educação nos anos 1989 a 1996 sobretudo das condições materiais. Sob a lógica do desenvolvimento econômico e as desigualdades regionais, a expansão do ensino público no estado ocorreu de forma precária. A falta ou a descontinuidade dos investimentos nas políticas educacionais acentuava ainda mais os índices de reprovação, evasão e repetência, tanto no 1º como no 2º Grau.

No momento da efetivação do projeto CEFAM no estado de MS, levantaram-se dificuldades nos municípios, tais como analfabetismo, precária formação dos professores, infraestrutura deficiente dos espaços físicos das escolas e precarização do trabalho docente. Foram fatores que justificaram a adesão ao programa de formação docente.

Durante os anos 1980 e 1990, inferiu-se a necessidade de ampliação do número de escolas para atender à demanda de alunos de 1º e 2º graus, bem como do aumento do número de docentes qualificados para atuar nessas etapas do ensino. Entretanto, dado o limite de fontes

encontradas, não se mapearam o número de professores formados pelo CEFAM e o aproveitamento desses egressos em concurso público. Não se localizaram diversas fontes, como planos de ensino dos professores, que favorecessem o estabelecimento da diferenciação do trabalho pedagógico entre a HEM e o CEFAM, enfoques que poderão ser pesquisados em outros estudos.

O diferencial do CEFAM era a sua ação de capacitação, que deveria acontecer em articulação com o ensino superior. Entretanto, as fontes de registro dessa articulação não se aprofundaram suficientemente sobre os tipos de formação, os cursos que o CEFAM desenvolveu em parceria com o Ensino Superior, ou como era a organização didática desses cursos.

Outrossim, cumpre ressaltar a ausência de espaços nas escolas, como bibliotecas com acervo bibliográfico que fomentasse os estudos; de laboratórios pedagógicos que auxiliassem os alunos, principalmente nas práticas de estágio; e de salas de aulas suficientes para atender à demanda de alunos, fatores que comprometiam a efetivação do CEFAM na sua totalidade.

As condições de trabalho dos professores, com a ampliação da jornada de trabalho, foram identificadas mediante as leis e decretos que regulavam a atuação docente. Seria relevante, em próximas pesquisas, investigar como se efetivou a ampliação de carga horária, o valor do salário dos professores que haviam cursado no CEFAM, e se havia algum incentivo financeiro, uma vez que o CEFAM era um projeto inserido nas escolas.

Outro fato reconhecido nas fontes, mas que não se conseguiu avaliar, foi o pagamento das bolsas de trabalho. A quem beneficiaram? Em quais municípios? Quem eram os alunos/professores beneficiados? Pertenciam à classe de trabalhadores?

O estudo exposto nos capítulos 1 e 2, sobre os condicionantes econômicos, políticos e sociais que antecederam o CEFAM e, posteriormente, estiveram presentes durante o tempo em que ele existiu, sustentou o entendimento necessário para compreender o desenvolvimento do CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul e responder a algumas questões. Como o estado poderia sustentar um projeto que, na sua essência, demandava um alto investimento, pois necessitava de infraestrutura adequada, de professores habilitados em todas as áreas, com dedicação exclusiva, além de coordenadores, diretores, e bolsas trabalho/estudo para manter o aluno em tempo integral na escola, e o próprio custo, que demandava uma escola de tempo integral?

Como visto, entre os anos de 1989 e 1996, tanto durante o Governo do Marcelo Miranda (1987-1991) quanto no Governo do Pedro Pedrossian (1991-1995), o estado atravessava crise financeira, arrochos salariais, sobretudo na área da educação. O projeto político educacional

voltava-se à formação tecnicista, para ir ao encontro do desenvolvimento econômico local. Entender esses movimentos possibilitaram compreender a própria efetivação do CEFAM.

Quanto ao processo de expansão do CEFAM para os municípios do interior, questiona-se a sua viabilidade. Se em Campo Grande, na Escola Estadual Joaquim Murтинho, conforme as pesquisas de Serra (1995) e Souza (2013), o CEFAM encontrou limitação para a sua plena efetivação, os municípios do interior também enfrentaram reveses na execução do programa.

A expansão ocorreu e foi precária, pois não contou com recursos financeiros necessários para executá-la, como previa a proposta Nacional do Projeto. Contudo, como ocorria no país, o estado de Mato Grosso do Sul também precisava promover políticas públicas que atendessem aos interesses dos organismos internacionais. No lastro do ideário neoliberal, estava a formação voltada para as competências.

Dessa forma, o CEFAM foi se constituindo em cada município, cumprindo a sua função de formar professores. O Projeto Pedagógico do Centro inseria uma formação diferenciada, que fomentasse a qualificação do docente, preparando-o para desenvolver as competências necessárias para o ofício da docência, para uma ação transformadora do indivíduo.

O Projeto CEFAM perdurou até o final dos anos 1990. Em cada município, foi acontecendo conforme as condições locais. Em Aquidauana, durou apenas um ano. Os registros dos diários de classe daquela cidade revelaram que a organização didática do CEFAM se assemelhava à da HEM.

Em Jardim, no ano de 1996, o CEFAM já tinha sido desativado. Excertos de fontes consultadas confirmaram a importância que o projeto teve para a formação de professores no município. Também realçaram que havia falta de professores habilitados nas áreas específicas, para atuação no Centro.

Em Três Lagoas, no limite das fontes levantadas, verificaram-se conflitos internos na regional. O CEFAM foi desligado de uma escola situada em um bairro periférico da cidade, que abrangia uma grande parcela da população, e a escolha para outra escola foi feita em caráter de urgência, sob a pressão da comunidade escolar. Pela falta de oportunidade de acesso aos registros da escola, não se confirmou a materialidade do CEFAM. As fontes sobre a sua história foram veiculadas pela pesquisa de Lima (2001), que provocou muitas outras questões sobre a materialidade do Projeto.

Em Ponta Porã, os registros de matrículas e históricos levaram à constatação de que o polo formador vigorou até o ano de 1998 e recebeu estudantes de cidades vizinhas. O histórico escolar forneceu dados sobre uma parte da matriz curricular que o CEFAM materializava, com

disciplinas de práticas metodológicas que fomentavam a experiência de articulação entre teoria e prática.

Em Coxim, o registro na ata e a afirmação da Coordenadora Pedagógica relataram que o CEFAM foi uma formação exitosa, tanto que desativaram a HEM e permaneceram apenas com o CEFAM. Essas informações instigaram a saber de que forma o Curso se materializava.

Naviraí foi o último município a aderir ao CEFAM, no ano de 1992. Infelizmente, não se localizaram fontes para conhecer a história do CEFAM naquele município. Não houve tempo hábil para a visita à escola em que funcionou o projeto. O documento a que se teve acesso foi sobre a avaliação dos CEFAMs no estado de Mato Grosso do Sul, que revelou alguns indícios de como o CEFAM estava no ano de 1997.

Enfim, conclui-se a Tese que se buscou confirmar durante a pesquisa. O CEFAM realmente contribuiu para a formação docente no estado, bem como para a expansão do Ensino de 1º Grau. Os municípios em que o Centro se instalou demandavam a presença de mais professores para atender o Ensino de 1º Grau, bem como a ampliação de escolas para acolher os alunos que ainda não estavam inseridos.

Muito ainda está por fazer. Há caminhos que foram suscitados para a ampliação dos estudos sobre o CEFAM; há municípios que não puderam ser investigados, como Corumbá e Paranaíba. Em suma, até onde se conseguiu avançar, nos limites do tempo e do espaço, apesar de desvelou sobre a diferença de organização didática entre as duas políticas de formação de docentes do 2º Grau, constatou-se que o CEFAM e a HEM integravam-se e foram se materializando com o intuito de formar professores.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. **Os barões da Federação: os governadores e a redemocratização brasileira**. São Paulo: Hucitec/USP, 1998.
- ALMEIDA Paulo Roberto de. **A economia internacional no século XX: um ensaio de síntese**. *Rev. Bras. Polít. Int.* 44 (1): p. 112-136, 2001.
- ALVES, G. L. **Nacional e regional na historiografia educacional brasileira: uma análise sob a ótica dos Estados mato-grossenses**. In: _____. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande: Uniderp. 2003.
- AMARILHA, Carlos Magno Mieres. **Os Intelectuais e o Poder: História, Divisionismo e Identidade em Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em História). Dourados: UFGD, 2006.
- ANDERSON, P.. **O fim da história: de Hegel a Fukuyama**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1992.
- ANDRADE, Verônica Barbosa, ASSIS, Vivianny Bessão de. **Mapeamento Inicial do Acervo Escolar em Naviraí-MS (2017-2018): Um Instrumento de Pesquisa Trilhas da História**, v. 10, n. 18, jan.-jul., ano 2020, ISSN 2238-1651, p. 240-258
:/Users/beatr/Downloads/9938-Texto%20do%20artigo-35498-1-10-20200708%20(2).pdf.
Acesso em 24 de Ago. 2020.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli Maluf. **O ensino de didática, na década de trinta, no sul de Mato Grosso: ordem e controle?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.
- ARNONI, Maria Eliza Brefere. **A Prática do Estagiando do Magistério na Perspectiva da Práxis Educativa: Uma Análise do Estágio Supervisionado do CEFAM de Jales**. 2011, 218 f. Tese –(Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- BARRETO, A. M. R. F. **Geografia do professor leigo: situação atual e perspectivas**. Brasília: Ipea, 1991 (Texto para Discussão, n. 223)
- BARROS, Maria José Vieira. **Análise dos cursos de formação de professores no ensino no Brasil : o trabalho pedagógico no CEFAM de Marília**. Universidade Estadual de Campinas. Dissertação, Mestrado em Educação, 1995. DIAS, Maria Helena Pereira.
- BEZERRA, Artur D. **A Escola Normal De Ponta Porã, Sul De Mato Grosso (1959-1974)**. Dissertação (Mestre em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -UFMS. Campo Grande. 2015.
- BITTAR, Marisa. **Geopolítica e separatismo na elevação de Campo Grande a capital**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999.
- BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul: do estado sonhado ao estado construído (1892-1997)**. Tese (Doutorado em História Social). FFLCH/USP, São Paulo: 1997.

BKZEZINSKY, Iria. Notas sobre o currículo na formação do professor: teoria e prática. In: **Política de capacitação dos profissionais da educação.** / Departamento Técnico Pedagógico. Divisão de Produção de Materiais e Publicações. Belo Horizonte, FAE/IRHJP, 1989.152 páginas..

BOLANHO, N. A. **A formação do docente das séries iniciais da escolaridade:** o debate de 1970 a 1992 e o Projeto CEFAM-SP. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. **Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil:** Corumbá (1930-1954). 2001. 372p. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

CARVALHO, Luciana Belíssimo de. **Implantação e consolidação da escola normal no sul de Mato Grosso: escola normal Jango de Castro, Aquidauana (1949-1975).** 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM:** uma alternativa pedagógica para a formação do professor. Cortez Editora, 1994.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam):** um projeto de construção. Brasília, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

CORREA, Linive de Albuquerque. **História e imprensa:** a divisão do Estado do Mato Grosso na folha de s. Paulo. Democracias e Ditaduras no mundo contemporâneo. XII Encontro da Associação Nacional de História-Sessão Mato Grosso do Sul.13 a 16 de outubro de 2014, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana- MS disponível em:

http://www.encontro.ms.anpuh.org/resources/anais/38/1412607200_ARQUIVO_HistoriaeImprensa-anpuh.pdf Acesso em 02 de setembro de 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.154, out./dez. São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000400912. Acesso em: 2 de setembro de 2020.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição.** São Paulo, Cortez, 1985. Disponível em:<file:///C:/Users/beatr/Downloads/1547-Texto%20do%20artigo-6499-2-10-20180323.pdf> Acesso em: 01 de setembro de 2020.

EVANS, Peter. **Autonomia Embutida:** Estados e Transformação Industrial.1995 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000144&pid=S0104-4478201400040000500027&lng=en> Acesso em: 08 Ago. 2019

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo; Editora da Universidade de São Paulo,1994.

FEDATTO, Nilce A.S.F **A história da educação em Mato Grosso do Sul (1977-2007):** convergências e divergências. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20estado%20e%20políticas%20educacionais%20na%20história%20da%20educacao%20brasileira/a>>

[%20historia%20da%20educacao%20em%20mato%20grosso%20do%20sul%20\(1977-2007\).pdf](#)>
Acesso em 08 agosto de 2019.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FIORI, J. L. **O vôo da coruja**-uma crítica não liberal à crise do Estado desenvolvimentista. EDUERJ. Rio de Janeiro. 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto nº 5.154/2004**: um debate no contexto controverso da democracia restrita. 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FUSARI, José Cerchi. A construção da Proposta Educacional e do Trabalho coletivo na unidade escolar. IN: **Relatório técnico: reunião técnica sobre os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)**. Ministério da Educação e do Desporto- Secretaria da Educação Fundamental-Departamento de desenvolvimento pedagógico-coordenação de Magistério, Brasília- DF, 1993

FUSARI, José Cerchi; CORTESE, Marlene Pedro. **Formação de Professores à nível de 2 grau**. Caderno Pesquisa. São Paulo, (68)-70-88, fevereiro de 1989.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.6. n.1, p. 55-66, jan.-jun.2011. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>> Acesso em: 27 de maio de 2020.

GASPAR, Ricardo Carlos. **A trajetória da economia mundial**: da recuperação do pós-guerra aos desafios contemporâneos Cad. Metrop., São Paulo, v. 17, n. 33, pp. 265-296, maio 2015 Disponível em :<<http://dx.doi.org/10.1590/2236-9996.2015-3312>.> Acesso em 13 Abr. 2019.

GATTI, B. A., & BARRETO, E. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GODOY, Anterita Cristina Sousa. **Resgatando a formação Docente**: história do CEFAM de São Paulo. RBPAAE .Volume 16nº 2 julho/dezembro 2000- 235-246file:///D:/TESE%20DEFESA/25801-98347-1-PB%20(1).pdf acesso em agosto de 2020

HOBBSAWN, Eric J. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República**: 1891-1927. Campinas: 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1998.

JACOMINI Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Carreira docente e valorização do Magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional.** Proposições. V. 27, N. 2 (80) | maio/ago. 2016- 10.1590/1980-6248-2015-0022-ISSN 1980-6248

KUENZER, Acácia.Z. **Ensino de 2º Grau: O trabalho como princípio educativo.** São Paulo, Cortez editora, 1988.

LAMARILHA, Carlos Magno Mieres. **Os Intelectuais e o Poder: História, Divisionismo e Identidade em Mato Grosso do Sul.** Dissertação (Mestrado em História). Dourados: UFGD, 2006.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **A formação de professores em nível de Segundo Grau e a melhoria do ensino de escola pública.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 1994.

LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. 1989. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio.** São Paulo: Cortez/Autores Associados.

LIMA, Terezinha Bazé. **Relações da Leitura e Escrita no processo de produção do conhecimento: caminhos para formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas. 2001.

MADEIRA, Felícia R. Educação-Trabalho: um Balanço Crítico. In **EM ABERTO, Brasília**, ano 3, nº 19, mar./1984, pp. 1-13.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARX, Karl **Contribuição à crítica da economia política.** 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

Marx, Karl, **O Capital**, 2ª edição, Editora Nova Cultural, São Paulo, 1986;

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte (1851-1852).** Trad. Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011. MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1964.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã: teses sobre Feuerbach.** São Paulo: Moraes, 1984.

MEDEIROS, Carlos Aguiar de. Raízes estruturais da crise financeira asiática e o enquadramento da Coreia. **Rev. Economia e Sociedade**, Campinas, v.11, p. 151-72, dez. 1998.

MELLO, Guiomar Namó. **Políticas públicas de educação Estud.** av. vol.5, n.13, São Paulo set/dez. 1991. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000300002> Acesso em: 20 de junho de 2020.

MENDONÇA, Sonia Regina de. FONTES, Virginia Maria. **História do Brasil recente 1964-1992.** 3 ed. revista e atualizada. Editora Ática S.A. 1994.

MINTO, Lalo Watanabe. **Teoria do Capital Humano**, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_%20do_capital_humano.htm#ftnref1. Acesso em: 13 de abril de 2020.

MOREIRA, D. **Trajetórias de formação e profissionalização de egressos do CEFAM de São Miguel Paulista**, 2008-107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo 2008.

MOURA, Maria I. Gerth Landell de. **Centro de Formação Específica e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) no Estado de São Paulo: resgatando sua história e analisando sua contribuição**. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ORTIZ, Fernanda. Ros. **A Escola Normal de moças das elites: um estudo das práticas escolares, culturais e sociais do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1946-1961)**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

OSÓRIO, A.C. N. Formação de professores: relações de poder e punições sociais. In: OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento (org). **Trabalho docente: os professores e sua formação**. Campo Grande, MS: Ed.7 UFMS, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

PESSANHA, E.C. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 2001.

PIRES, Marcelo Corrêa. **A Governamentalidade no Projeto Master**. 2016. 183f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Editora Zahar, RJ, 1975.

QUEIROZ, Paulo R. Cimó. Divisionismo e “identidade” mato-grossense e sul-mato-grossense: um breve ensaio. In: Simpósio Nacional de História, 2005, Londrina. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz**. Londrina: ANPUH, 2005

RODRIGUES, Carlos Henrique Lopes; JURGENFELD, Vanessa Follmann. **Desnacionalização e financeirização: um estudo sobre as privatizações brasileiras (de Collor ao primeiro governo FHC)**. Econ. soc. vol.28 no.2 Campinas May/Aug. 2019 EpubAug 29, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-06182019000200393> Acesso em: 23 de junho de 2020.

RODRÍGUEZ, M. V.; **Projeto Institucional “Instrução pública: criação e expansão das instituições escolares de ensino primário e a formação de professores no sul de Mato Grosso (1920-1970)”**, edital nº 50-2016 PROAPE.

RODRÍGUEZ, Margarita Vitoria. História do movimento sindical docente de mato grosso do sul: acordos salariais dos professores da rede estadual Democracias e Ditaduras no mundo contemporâneo. **XII Encontro da Associação Nacional de História-Sessão Mato Grosso do Sul**. 13 a 16 de outubro de 2014, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana- MS disponível em:

http://www.encontro.ms.anpuh.org/resources/anais/38/1412607200_ARQUIVO_HistoriaeImprensa-anpuh.pdf acesso em 02/09/2020.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria, OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. História das políticas educacionais brasileiras do século XX: a escola normal no sul do estado de Mato Grosso (1930 – 1950). In: Jornada do HISTEDBR: **Reconstrução histórica das instituições escolares no Brasil**. 6, Ponta Grossa, 2005. Anais disponível on line. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1021/102_1.pdf >. Acesso em 02 de Jul. 2020.

RODRÍGUEZ, Margarita Vitória; MARTINS, Liliana Gonzaga de Azevedo; CALIXTO, Elisângela Maria de Souza; GOMES, Gislaine Nunes. **As políticas educacionais: a formação de professores no Estado de Mato Grosso Do Sul (1990-2006)**. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>> Acesso em 18 de fev. 2017.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. **A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais**. O Guardador de inutensílios. UCDB: Campo Grande, v. 7, p. 17-30, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil**, Petrópolis-RJ, Editora Vozes, 1998.

SABOYA FILHO, Eduardo Gerson de. **Mato Grosso e a reforma educacional Pedro Celestino: 1910: produto histórico do imperialismo**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1993.

SANFELICE, J.L. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I.M. (Org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 89-105.

SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. **CEFAM: que prática produziu?** Tese (Doutorado em educação) Universidade de São Paulo, FEUSP, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SENNA, Ester. Estado, Economia e Política Pública em Mato Grosso do Sul: Balanço da década de 80. In: SENNA, Ester (org). **Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais**. Análise e diagnóstico (1980-1990). Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000.

SERRA, Maria Luiza Arruda de Almeida. **Projeto CEFAM: tentativa de modernização do curso de formação de professores em Mato Grosso do Sul – 1983-1992**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato do Sul. 1993.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Formação e profissionalidade: a pedagogia como base de saberes e competências do professor. **Revista Relexão e Ação**, v. 24, n.2, maio/ago. Santa Cruz do Sul, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/228486898.pdf> Acesso em: 13 de junho de 2020.

SILVA, Débora Catarina. **As Tendências na Formação do Professor do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério: um Estudo em Corumbá, Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, UFMS.

SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá Poubel e. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso: 1910-1927**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SIMÕES, Caroline Hardoim. **A formação de professores na Escola Normal Joaquim Murtinho no sul de Mato Grosso no período de 1930 a 1973**. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

SOUZA, D.B. F. de. **Desenvolvimento profissional docente no contexto do CEFAM: reflexos de trajetórias formativas e inserção profissional de alunas egressas**. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, campus- Paranaíba, 2014.

SOUZA, Dirlaine Beatriz Franca de. **Desenvolvimento profissional docente no contexto do CEFAM: reflexos de trajetórias formativas e inserção profissional de alunas egressas'** 02/06/2014 165 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, Paranaíba.

SOUZA, Elisete Luiza Masera de. **CEFAM: formação e profissionalização docente Na escola estadual Joaquim Murtinho no Estado de mato grosso do sul (1989 – 1996)** Elisete Luiza Masera de Souza, Jefferson Carriello do Carmo, 2013, 66 folhas. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco- Campo Grande MS.

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

VELOSO, Fernando A.; VILLELA, André; GIAMBIAGI, Fabio. Determinantes do "milagre" econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica. **Rev. Bras. Econ.**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, p. 221-246, jun. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71402008000200006&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 17 de agosto de 2020.

VIEIRA, Evaldo. **A república brasileira 1951*2010 de Getúlio a Lula**- Editora Cortez São Paulo, 2015.

WARDE, M. Jorge -**Educação e estrutura social: a profissionalização em educação**. São Paulo, Cortez e Moraes, 1977.

DOCUMENTOS

BRASIL (1985). Ministério da Educação. **Educação para todos: caminho para a mudança**. Brasília, agosto de 1985. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/20046>> Acesso em: 23 de agosto de 2020.

BRASIL, Parecer 45/72. In: Pe José Vasconcellos (org), **Legislação Fundamental**: ensino de 1º e 2º graus, p. 150-151.

BRASIL: Secretaria do Tribunal Superior Eleitoral - TSE. **Anuário Estatístico do Brasil** - 1983. Rio de Janeiro: IBGE, v. 44, 1984.p. 351.

BRASIL. **Lei n.º 5.727**, de 4 de novembro de 1971 Dispõe sobre Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), Para o período de 1972 a 1974. Disponível em:

<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/medici/i-pnd-72_74 acesso-13 mar.> Acesso em 23 de março de 2017.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em 13 Jun. 2019.

_____. **Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Grau e dá outras providências. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: jan. 2017.

_____. **LEI 7.044/1982** (Lei Ordinária) 18/10/1982 altera dispositivos da lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º Grau. Brasília, DF.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Senado Federal. Brasília: DF, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 07 Ago. 2019.

_____. Ministério do Interior. Superintendência do desenvolvimento da Região CentroOeste – SUDECO. **II plano nacional de desenvolvimento; programa de ação do governo para a Região Centro-Oeste – 1975 – 1979**. Brasília, 1975.

_____. **Leis e Decretos. Habilitações profissionais no Ensino do 2º Grau**. Rio de Janeiro: Ed. Expressão e Cultura, 1972.

_____. **Ministério do Interior. Superintendência do desenvolvimento da Região CentroOeste**– SUDECO. Plano de desenvolvimento econômico – social do Centro – Oeste. PLADESCO: Brasília, 1973.

IPEA- Instituto de Pesquisa Aplicada. **O Brasil em 4 décadas**. Rio de Janeiro, setembro de 2010. Ouvidoria. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/ouvidoria>> Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

IPEA, 1996 (Texto para Discussão 424). **2 Relatório do Desenvolvimento Humano**, Brasil. 1996. Brasília: PNUD/IPEA, 1996. Disponível em: <repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2781/1/td_0677.pdf> Acesso em: 25 de maio de 2020.

IPEA. **Instituto de Pesquisa Aplicada anos 1980**, década perdida ou ganha? 2012 . Ano 9 . Edição 72. 15/06/2012 Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2759:catid=2 Acesso em: 24 de maio de 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação do CEE nº 934, de 28 de Fevereiro de 1985.** Reconhece o ensino de 1º Grau e de 2º Grau e valida estudos da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Joaquim Murtinho, de Campo Grande-MS (DIÁRIO OFICIAL Nº 1.532 DE 19-03-85, F.04).

_____. **DELIBERAÇÕES** instituídas nesses documentos, em 27 de dezembro de 1985, a Agência Especial em Educação em Campo Grande, encaminha ao CEE\MS o **Parecer n. 497\85, concernente ao Processo n. 6028\85, a solicitação de aprovação de grade curricular padrão para Habilitação Específica para o Magistério.**

_____. **DELIBERAÇÃO** do CEE nº 2551, de 02 de Agosto de 1990. **Aprova as Grades Curriculares do Centro de Aperfeiçoamento ao Magistério – CEFAM, da Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Joaquim Murtinho”,** com sede em Campo Grande-MS.

_____. **DELIBERAÇÃO CEE nº 2578, de 31 de Agosto de 1990.** Autoriza o funcionamento do Curso de Estudos Adicionais na modalidade de “Habilitação Específica para Professores de Educação Especial”, na Escola de 1º e 2º Graus “Joaquim Murtinho”, de Campo Grande-MS.

_____. **Deliberação do CEE/MS Nº 2233 de 07/07/1989.** Aprova o Projeto CEFAM em Mato Grosso do Sul, em caráter experimental, com implantação gradativa a partir do ano letivo de 1989. Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, Campo Grande: MS, 1989a.

_____. **DELIBERAÇÃO DO CEE/MS Nº 2551 de 02/08/1990.** Aprova a grade curricular do CEFAM – escola estadual Joaquim Murtinho. Diário Oficial Ano XII 6/12/1990. Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, Campo Grande: MS, 1990a, p. 40.

_____. **Deliberação do parecer nº 497/1985 de 27/12/1985.** Concerne ao Processo nº 6028/85 a solicitação da aprovação da grade curricular padrão da Habilitação específica para o Magistério. Diário Oficial Ano XII 6/12/1990. Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, Campo Grande: MS, 1990b, p. 40.

_____. **Parecer nº 161/89.** Ressalta que o CEFAM é um Programa de Formação de Professores proposto pelo MEC por meio da SESG/MEC com a finalidade de promover a melhoria da HEM. Conselho Estadual de Educação/ MS. Campo Grande: MS, 1989b.

_____. **DELIBERAÇÃO DO CEE/MS Nº 2632 de 08/11/1990.** Aprova a ratificação da grade curricular do CEFAM – MS. Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, Campo Grande: MS, 1990c.

_____. **DECRETO Nº 5719 de 05/12/1990.** Dispõe sobre os termos legais para a criação do CEFAM nos municípios que sediam as Agências Regionais de educação do Mato Grosso do Sul. Diário Oficial Ano XII 6/12/1990. Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, Campo Grande: MS, 1990d, p. 40.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 670 de 19/12/1990.** Estabelece as diretrizes, normas para estabelecimento e funcionamento do CEFAM/MS conferindo a abrangência de suas providências. Diário Oficial n. 2955- 19/12/1990. Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, Campo Grande: MS, 1990e, p.09.

_____. **DELIBERAÇÃO DO CEE Nº 2707 de 26/02/1991.** Aprova as grades curriculares operacionalizadas nos anos letivos de 1989 e 1990 com as devidas alterações e a

grade curricular proposta para o ano de 1991 do CEFAM/MS. - Diário Oficial Mato Grosso do Sul. Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, Campo Grande: MS, 1991.

MATO GROSSO DO SUL. **Levantamento da rede escolar urbana março -1980.** Campo Grande: MS. 1980, Volume XV.
