

## CEFAM PAULISTA: CONTRIBUIÇÕES DA HISTORIOGRAFIA E FONTES HISTÓRICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SÔNIA APARECIDA SIQUELLI<sup>1</sup>  
MIRIAN APARECIDA BELTRÃO ALVES<sup>2</sup>

**RESUMO:** O estudo sobre o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, no município de Casa Branca-SP problematizou a formação de professores no período de 1988 a 2003, com fundamentos em Sanfelice (2006) e Saviani (2009). Realizou-se uma revisão de literatura e pesquisa documental no Museu Prof.<sup>a</sup> Maria Conceição Paschoal<sup>3</sup>, por meio de fontes históricas, que possibilitaram descrever a formação de professores. Considerou-se que os projetos de formação, em geral, são decisões materializadas em políticas de governo, que atendem os interesses econômicos de cada época.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. CEFAM/SP. Políticas de Governo. Fontes Históricas.

### *CEFAM PAULISTA: CONTRIBUTIONS OF HISTORIOGRAPHY AND HISTORICAL SOURCES IN TEACHER TRAINING*

**ABSTRACT:** The study about the Specific Center of Formation and Teaching Development, (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM), in the city of Casa Branca-SP-Brazil, analyzed and discussed teachers' training history between 1988 and 2003. It was based on Sanfelice's (2006) and Saviani's (2009) studies. A literature review and documentary research in Professora Maria Conceição Paschoal Museum was done, which was possible to describe teachers' formation and training. It was considered that the teacher's formation projects in High School, (a professional educator license issued upon completion of an approved preparation program in Brazilian High Schools), were government policies that met the political and economic objectives of each period.

**Keywords:** Teachers Formation. CEFAM/SP. Government Policies. Historical Sources.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. Docente do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS. Endereço eletrônico: soniasiquelli@hotmail.com

<sup>2</sup> Pedagoga pelo Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos-UNIFEOB. Professora de Inglês em redes privadas de ensino de São João da Boa Vista/SP. Endereço eletrônico: mirianbletrao@hotmail.com

<sup>3</sup> Parte da coleta de dados deste artigo é fruto do trabalho de conclusão de curso de Silva e Alves (2015). Agradecimentos à Pedagoga Fabiana Cristina da Silva, *in memoriam*.

CEFAM PAULISTA: CONTRIBUCIONES DE LA HISTORIOGRAFIA Y FONTES  
HISTÓRICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**RESUMEN:** El estudio del Centro de Formación Específica y mejora de la enseñanza - CEFAM en el municipio de la Casa Blanca-SP problematiza la formación del profesorado en el período 1988-2003, con bases en Sanfelice (2006) y Saviani (2009). Se realizó una revisión de la literatura y la investigación documental en el Museo Prof. Maria Conceição Paschoal, a través de las fuentes históricas, lo que hizo posible describir la formación de profesores. Se consideró que los proyectos de formación, en general, se materializan en las decisiones de políticas gubernamentales que sirven a los intereses económicos de la época.

**Palabras clave:** Formación del profesorado. CEFAM / SP. Políticas de gobierno. Fuentes históricas.

Para refletir sobre o que causou a extinção do projeto CEFAM no Estado de São Paulo, foi realizada uma pesquisa com enfoque na historiografia que possibilitou elencar fontes históricas para compreensão da formação escolar e sua instituição. Segundo Saviani (2009), a preocupação com a formação docente existe há muitos séculos: no século XVII, Comenius e São João Batista de La Salle (1684) tratavam do assunto, instituindo o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. Mas apenas no século XIX, após a Revolução Francesa, que a questão se tornou mais importante, pela necessidade de instrução geral da população. Em Paris, no século XVIII, a primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela Convenção Nacional,<sup>4</sup> datada de 1794 e instalada em 1795 e partir desse momento foram se propagando pela Europa. No Brasil, após a independência, em 1822, a questão tomou força, pela necessidade, assim como na França, de instruir a população.

## Formação de Professores, sob o enfoque histórico: primeiras impressões

No período colonial, dos colégios Jesuítas, com a *Ratio Studiorum*, proposta pedagógica que determinava o papel e as ações do diretor ao professor e alunos, o importante era a formação e quem iria cumprir o papel da docência. Esse período não se caracterizou pela falta

---

<sup>4</sup> Convenção Nacional – Considerada a segunda parte da Revolução Francesa, foi criada para formular uma nova constituição durante o período de 1792 a 1795, que tinha os jacobinos no Partido representado pela pequena e média burguesia, com fim de organizar a sociedade francesa.

de professor, pois os padres cumpriam esse papel, mas pela organização que apresentava, uma vez que o aval da coroa de Portugal autorizou apenas dois tipos de educação: formação de mão de obra e formação da aldeia, em que se ensinava a língua e a catequese aos nativos.

Já no período do Império, a marca, quanto à formação educacional, ficou por conta da Reforma Pombalina, segundo Ribeiro (2000), que teve como principal estratégia expulsar os jesuítas do espaço educacional público, em que se encontravam para catequizar e letrar os indígenas. Com a expulsão dos jesuítas da escola, em Portugal e na colônia, surgiram as aulas régias, aulas avulsas sem planejamento, ministradas por bacharéis, não docentes e nomeados pelo Imperador, que visavam a formação da elite política e econômica da época, e ocorriam no interior das residências dos alunos (historicamente caracteriza-se como primeiro momento de educação privada no Brasil, pois eram custeadas pelo cidadão).

Desse período até a criação dos cursos superiores, por D. João VI, em 1808, não se apresentou nenhum esforço em relação à formação de professores. Saviani (2009) aponta que somente em 15 de outubro de 1827, com a Lei das Escolas das Primeiras Letras, foi estipulado que os professores deveriam ser treinados metodologicamente, exigindo assim um preparo didático, mas que, mais tarde, não levou a nenhuma preocupação pedagógica.

Após o decreto do Ato Adicional de 1834, que atribuiu, à responsabilidade das províncias, adotar a formação de professores alinhada ao que se fazia na Europa, criou-se a primeira Escola Normal do país, localizada em Niterói, província do Rio de Janeiro, em 1835. Isso desencadeou a ampliação para outras localidades no país, com o objetivo da preparação de professores para as escolas primárias, dentro de uma formação específica que deveria ser guiada pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, o que predominou foi a preocupação com o domínio do conhecimento que deveria ser transmitido aos alunos, desconsiderando o preparo didático-pedagógico.

Saviani (2009) afirma que, sendo assim, no ano de 1849, Couto Ferraz, presidente da Província do Rio de Janeiro, decretou o fechamento das Escolas Normais de Niterói e criou a formação dos professores adjuntos que auxiliavam os professores regentes, podendo, deste modo, aprender com eles. Essa linha de pensamento não durou muito tempo, já que as Escolas Normais continuavam em processo de abertura em todo o país, e a pioneira escola, de Niterói, foi reaberta em 1859.

## Criação e Expansão das Escolas Normais: final do Século XIX à primeira metade do século XX

Em 1890, os reformadores da instrução pública do Estado de São Paulo, segundo Saviani (2009), já afirmavam que, para ser professor, se necessitava de formação específica de acordo com as necessidades do ensino da época. Dois pontos importantes fizeram parte dessa reforma: o enriquecimento dos conteúdos nos exercícios práticos de ensino e a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal, garantindo assim uma formação pedagógico-didática, ou seja, que a teoria fosse posta em prática por meio de métodos e técnicas. Esse padrão estendeu-se por todo o país.

Já na primeira metade do século XX, de 1932 a 1939, houve a organização dos institutos de educação, motivados neste momento pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*, documento elaborado por intelectuais da época que exigia do Estado uma escola laica, pública e gratuita. Esse manifesto previa uma expansão da reforma paulista, mas acabou por esmaecer-se pós-primeira década republicana, trazendo de volta a preocupação com a questão do domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. Anísio Teixeira, em 1932, concebeu e implantou o Instituto de Educação do Distrito Federal, e Fernando de Azevedo, em 1933, o Instituto de Educação de São Paulo, ambos fundamentados nas propostas da nova escola, transformando as Escolas Normais em Escolas de Professores, segundo Saviani (2009). Sendo assim, caminhou-se rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente, que possibilitava corrigir as falhas e distorções das velhas Escolas Normais.

Em 1946, as Escolas Normais, mais uma vez, sofreram reformulações e, tanto as escolas superiores quanto às de nível médio, centravam a formação no aspecto profissional, garantida por meio de um currículo composto por várias disciplinas, sendo dispensada a exigência de escolas-laboratório, deixando mais uma vez, o aspecto pedagógico-didático relegado a segundo plano. Durante o golpe militar, em 1964, as Escolas Normais foram extintas, instituindo-se a Habilitação Específica do Magistério de 1º Grau (HEM), organizada em duas modalidades: o currículo mínimo que compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo território nacional, com duração de três anos e, para aqueles que desejassem ser professores, acrescentavam-se matérias específicas à habilitação para magistério, com duração de mais um ano (1 ano).

Sempre imersos em um cenário de configuração incerta quanto à formação de professores, historicamente chega-se à segunda metade do século XX com amplas e diversificadas, dependendo do cenário político, atitudes reformadoras sobre a formação de professores. Isso levou a um quadro de precariedade preocupante em relação à formação e à constituição da docência para uma sociedade imersa no desenvolvimento industrial. Assim, em 1982, assistiu-se, no Estado de São Paulo, estado este em pleno desenvolvimento industrial e já tido como o mais desenvolvido do país, à criação e discussão do projeto, pelo governo Montoro, o que mais tarde viria se efetivar no governo Orestes Quéricia, dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs, com a intenção de renovar a antiga Escola Normal e sua formação para o magistério.

Os estudos historiográficos do final do século XX, acerca da formação de professores, nos proporcionou compreender que a pesquisa científica, no campo da educação, é contemporânea e fragmentada, dividindo-se em especializações, pela riqueza dos campos que podem ser pesquisados (como políticas educacionais, memórias docentes, modalidades de ensino, história das instituições, educação indígena, currículo, ex-alunos e outros tantos).

## Surgimento dos CEFAMs paulistas

No início da década de 1980, inúmeros debates aconteceram sobre a educação brasileira, movidos inicialmente por criar uma maior participação e responsabilidade dos Estados em relação à formação escolar das crianças. Segundo Godoy (2000), estes debates propunham linhas de atuação em relação ao currículo, à organização das escolas, especialmente aquelas formadoras de novos profissionais para a área da Educação, a sua avaliação, à formação de professores que já trabalhavam nessa etapa da escolaridade e à disseminação de pesquisas no campo de atuação, entre outros.

Esses debates materializavam propostas inovadoras quanto à formação de professores e, também, traziam em si um montante de esperanças para aqueles que já estavam atuando e para todos os outros que vislumbravam a possibilidade de atuar como professores do então primeiro grau da escolaridade (conforme a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71, primeiro grau seria até a 8ª série). Mas, em 1982, devido à crise econômica, marcada pela crise mundial do petróleo, houve um grande corte de verba para educação, que fez com que todos os avanços, alcançados em debates, retrocedessem. As escolas já existentes de formação de professores,

que deveriam ser utilizadas para os novos programas, sem se transformarem em instituições diferentes do que eram, assistiram a mudanças maiores no currículo que na sua organização.

No Estado de São Paulo, os CEFAMs foram concebidos de forma diferente dos demais estados brasileiros. Cada região brasileira tinha suas características específicas e estas deveriam ser levadas em consideração, pois o que teria sucesso em Minas Gerais poderia não ser acolhido e entendido da mesma maneira em outro estado, devido a grandes diferenças culturais, sociais, políticas e econômicas, como observa Godoy (2000). Assim, os CEFAMs do Estado de São Paulo, na tentativa de fazer uma escola de formação de professores diferente das antigas Escolas Normais, alimentaram a intenção da criação de um novo tipo de escola. Por esse motivo, foram concebidos e organizados de forma a voltar a atenção do curso para além da didática, inicialmente pelos estudantes do CEFAMs, que teriam um currículo que asseguraria, além do domínio de temas e especificidades gerais, o contato direto e constante com a prática de sala de aula.

Os conteúdos privilegiados pelos professores formados pelos CEFAMs se relacionavam com o que iriam ensinar, ou seja, deveriam estudar e refletir sobre os conteúdos a serem ensinados da 1ª a 4ª série, fases para as quais estavam sendo preparados a ensinar. O conhecimento e entendimento das condições da educação no país como um todo, principalmente no que tangia à aprendizagem daquelas crianças advindas das camadas mais populares da sociedade, deveriam estar atreladas às matérias que permitiam a reflexão sobre os métodos de ensino e aprendizagem, e a uma carga de conteúdos dos fundamentos da educação, de modo que “essas alterações fizeram dos CEFAMs paulistas uma experiência peculiar e diferenciada na formação dos professores” (GODOY, 2000, p. 237).

A intenção dos CEFAMs era formar professores atuantes desde a pré-escola até a 4ª série do 1º grau, garantindo que a instituição, além de formar professores, se tornasse um centro disseminador de pesquisas da área, dotado de espaço e instrumentos necessários a uma melhor preparação desses docentes. Para isso, era importante garantir que não só as aulas, mas também os estágios fossem realizados com acuidade, integrando a prática e a formação dos futuros educadores. Ao pensar sobre a importância intencional dos CEFAMs, era relevante, como aponta Godoy (2000), que o programa almejasse no escopo de seus objetivos, formar bons professores e garantir, àqueles que já atuavam, que pudessem se atualizar permanentemente, visando à melhoria na qualidade do ensino oferecido.

Criado em 1988, durante o governo de Orestes Quércia, e já contando com diversas

unidades de ensino pelo país, os CEFAMs passaram por inúmeras mudanças, devido a problemas encontrados, os quais fizeram com que fossem alterados. Complementando, Godoy (2000) afirma que os caminhos dos CEFAMs de São Paulo percorreram, na tentativa de formar bons professores para a educação pública do Estado, diante de escolhas políticas próprias do estado daquele momento, provocaram mudanças em toda a estruturação do projeto original, tanto nas questões curriculares e de carga horária, quanto na seleção de discentes e docentes que nele atuariam.

Com essas mudanças, anteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, os CEFAMs paulistas foram uma experiência de formação docente peculiar na história da educação brasileira, tendo em vista que primaram pela excelência de seus cursos, buscando aperfeiçoamento em todas as áreas, atrelando prática e teoria. Apostaram na vivência dos conteúdos de forma a não subdividir a educação, prendendo-se à estruturação curricular. Os alunos eram conduzidos a estudar os conteúdos necessários ao entendimento da educação como um todo, mas também recebiam subsídios para que o futuro docente pudesse começar sua prática nas escolas com uma bagagem que lhe garantisse uma atuação satisfatória. Além disso, eram discutidas e refletidas as práticas já existentes e buscava-se elaborar novos conhecimentos e pesquisas que apontassem soluções para determinados problemas que se encontrassem nas escolas, o que deu relevo aos estágios supervisionados.

Conforme Godoy (2000), aconteciam, nesses centros de formação, orientações de estudo, com o intuito de permitir aos alunos uma reflexão acerca de sua atuação, tanto no curso como nos estágios, ou mesmo em sua prática em salas de aula. Essa prática levava os alunos a uma maior autonomia diante de seu próprio aprendizado, ajudando-o a entender o funcionamento e as finalidades do seu curso.

Favorecia-se, também, o engajamento em atividades e projetos relacionados aos componentes curriculares do curso. Isso era feito de forma que favorecesse as pesquisas e descobertas pertinentes à área de atuação do seu aluno. O curso foi organizado em período integral: às manhãs os alunos tinham aulas dos conteúdos curriculares e, à tarde, realizavam os estágios supervisionados, geralmente em uma escola anexada aos CEFAMs, para crianças de 1ª a 4ª série.

Esses estágios tiveram suas cargas horárias alteradas diversas vezes, por resoluções da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.<sup>5</sup>

Os estágios eram vistos como espaço privilegiado em que os estudantes poderiam vivenciar aquilo que lhes era ensinado nas aulas. Eram vistos como uma forma de os estudantes aprenderem e agirem diante das situações cotidianas de uma escola, tanto no que diz respeito ao que deveria ser ensinado e aprendido, quanto à organização dos espaços, tempos e currículo da escola. Com os estágios, os alunos poderiam construir, de forma mais acertada, a sua identidade profissional, visto que, durante esse período, atuavam na escola como alguém que aprende, aliando a prática aos conhecimentos adquiridos. E, ainda, lançando mão de sua identidade para atuar diante dos conflitos encontrados, entendendo a si mesmo como professor e solucionando problemas de toda ordem que demandassem seu papel dentro de uma instituição escolar. Podemos afirmar que essa era conjuntura que permeava o projeto CEFAM.

O corpo discente do CEFAM, segundo Godoy (2000), era selecionado a partir da idade de 14 a 21 anos, que viessem do primeiro grau, principalmente de escolas públicas. Não sendo preenchidas todas as vagas existentes, poderiam ser admitidos alunos advindos da rede particular de ensino. Em 1996, eram oferecidas 120 vagas por ano, sendo que a metade delas era destinada aos estudantes que saíam do ensino fundamental e frequentavam as aulas no período noturno e, a outra, aos do período diurno.

Para que houvesse possibilidade de que os estudantes que precisavam trabalhar cursassem, era oferecida uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo a todos que frequentassem o curso em período integral, impossibilitando que estes estudantes pudessem se empregar, mesmo que em meio período. Essas bolsas passaram a ser um chamariz para o curso, o que levou à crença de que muitos estudantes buscariam o curso visando a bolsa, muito mais do que aprender uma nova profissão ou se aperfeiçoar. Essa alternativa ficou ainda mais interessante com a possibilidade de esse tempo de estágio remunerado poder ser contado para futuras atribuições de aulas das quais esses alunos fossem participar.

Em relação à equipe docente, o quadro de professores dos CEFAMs contava com pro-

---

<sup>5</sup> Resolução SE/CENP, 1998, p. 02, Resolução SE/27, 1994, Resolução SE/181, 1996, Resolução SE/181, 1996.



fessores vindos da rede estadual de ensino e outros contratados. Como premissa para contratação havia a apresentação, anual, de projetos educacionais, além de análise de currículo e entrevistas com os candidatos aos cargos. Esses professores cumpriram uma carga horária composta por horas/aulas, horas de trabalho pedagógico, horas atividades e horas de enriquecimento curricular.

A administração do CEFAM estava sob a regência de um diretor e um coordenador pedagógico, ideia inovadora reproduzida, posteriormente, pelos projetos educacionais de governos, como o Projeto *Escola Padrão*, do governo Fleury, e a *Escola de Cara Nova*, do governo Mário Covas. Ao coordenador pedagógico competia a coordenação e a integração das atividades relativas às propostas pedagógicas desenvolvidas nesses centros, o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e o trabalho desenvolvido pelos docentes em relação aos conteúdos e procedimentos repassados aos discentes, além da tomada de decisões juntamente com o diretor administrativo.

O grande entrave da coordenação pedagógica dos CEFAMs, segundo Godoy (2000), era encontrar candidatos aptos e preparados para assumir a função, visto que, para isto, o candidato precisava possuir licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação para a Administração Escolar, ou com Mestrado ou Doutorado em Educação, além de estar em efetivo exercício na rede pública estadual de ensino e apresentar uma proposta de trabalho que estivesse em conformidade com as especificações existentes no âmbito educacional do CEFAM. Além disso, a jornada de trabalho e a remuneração não eram suficientemente atraentes para os professores que porventura pudessem se interessar. Questões relacionadas à gestão dos CEFAMs possuíam contradições, dificultando o desenvolvimento e a eficácia do projeto político-pedagógico; ademais, havia o fato de que os prédios utilizados pelo CEFAM eram, em sua maioria, adaptados e não próprios.

## Sob a perspectiva da Legislação

O CEFAM foi uma proposta de formação docente, criada por uma legislação específica do Estado de São Paulo, o decreto nº 28.089/88, que determinou a formação do professor para as séries iniciais e pré-escola. Essa legislação possuía características próprias, com a intenção de proporcionar formação pedagógico-didática. Segundo Gaspar (2004), o objetivo era o de se tor-

nar o polo disseminador de conhecimento, e se embasava numa ideia de educação inicial e continuada, a fim de diminuir as deficiências da formação dos professores, apresentadas historicamente.

Importante considerar que, para Godoy (2000), os CEFAMs foram, primeiramente, uma proposta ampla do Ministério da Educação e Cultura (MEC), para todos os estados brasileiros, com a finalidade de formar o quadro de magistério e atualizar o pessoal já existente, garantindo um ensino eficaz nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Essa proposta do MEC, apesar de bem-intencionada, não levava em consideração as especificidades de cada região de nosso imenso país.

Entretanto, toda essa história mudou após a promulgação da LDB nº 9394/96, e mesmo com as avaliações dos cursos que levaram à conclusão de que a proposta dos CEFAM era relevante. Apesar de os índices de aprovação apontarem que o curso continuasse acontecendo naquela configuração, somente uma minoria de professores no Brasil se formava em CEFAMs. A maior parte deles ainda recebia formação em magistérios comuns, que aconteciam na configuração de um só turno e sem atividades de enriquecimento curricular ou oferta do estágio como realizado no formato dos CEFAMs.

Contudo, a LDB nº 9394/96 trouxe consigo a exigência de que todos os professores deveriam receber formação em cursos de nível superior com licenciatura plena, assim os cursos oferecidos nos CEFAMs perderiam toda a sua magnitude e razão de ser, já que, apesar de prestarem serviços, não habilitavam o estudante para o trabalho em sala de aula, pois ele agora precisava se formar em Pedagogia para exercer a profissão em sala. Exigiu-se que todos aqueles que já atuavam como professores na educação básica deveriam também ser formados em Pedagogia, garantindo formação continuada em universidades ou mesmo em serviço, dentro dos próprios estabelecimentos de ensino. Contraditoriamente, talvez pela dificuldade de se colocar todos os professores e aspirantes aos cargos em estudo de nível superior, foi disseminada a ideia de que, para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, poderiam, ainda, ser admitidos profissionais advindos dos cursos normais, o que a lei garante até os dias atuais.

Basicamente, como afirma Godoy (2000), as maiores mudanças ocorreram no currículo com a LDB 9394/96. A maioria das disciplinas sofreu queda na carga horária do curso, impactando principalmente a parte diversificada de aulas de enriquecimento curricular que ocorriam no período vespertino do curso. No total, houve uma diminuição de 13% nas horas aulas

oferecidas. O estágio supervisionado também perdeu em horas, o que atingiu paulatinamente a formação da prática do aluno estagiário. E, com a diminuição de carga horária, houve redução dos conteúdos e matérias estudadas nessa configuração.

O que aconteceu com os CEFAMs, a partir da LDB 9394/96, foi uma total descaracterização. Todo o esforço realizado para que o curso tivesse excelência na formação de professores foi perdendo ênfase para as novas deliberações. Acreditamos que a sociedade perdeu em termos de qualidade educacional, pois os cursos de graduação, que muitas vezes se encontravam pelo país afora, não conseguiam oferecer educação de qualidade, com tantas disciplinas e o enriquecimento da prática que se oferecia dentro dos CEFAMs. Os cursos de formação de professores em nível médio, tão concentradores de uma busca em qualidade e produção de conhecimento, foram perdendo sua força e sendo engolidos pelo sistema educacional, que agora forma seus professores em cursos de graduação com licenciatura plena.

## CEFAM/Casa Branca-SP: formação de professores e contribuições da historiografia

Esta pesquisa partiu da contribuição da historiografia das instituições escolares desenvolvida por Sanfelice (2009), que afirma ser preciso ter clara a questão a pesquisar, considerando, nas unidades escolares, sejam elas da rede pública municipal, estadual, federal ou particular, avaliação, distribuição dos níveis de ensino, seja infantil, superior ou pós-graduação, e as modalidades de cada unidade escolar. Cada instituição escolar tem uma origem, suas causas são diferentes e estão implicadas nas políticas educacionais de cada época, nas lutas dos movimentos sociais e nas iniciativas de grupos empresariais. Outros fatores que as instituições escolares evidenciam é a distinção, entre si, pela assiduidade do público desigual, seja pela diferença de idades, questões socioeconômicas determinadas pelo bairro e região ou mesmo pela classe social.

Segundo o autor, o público de determinada instituição escolar traz valores culturais que podem, ou não, se relacionar com a cultura escolar oficial, na qual os desafios pedagógicos são únicos. O mesmo acontece ao se tratar das políticas educacionais oficiais, porque cada instituição recebe e entende de maneiras múltiplas estas políticas, manifestando-lhe resistências ou aderindo, e consolidando o cotidiano escolar de maneira ímpar. Continuando com os exemplos de como entender uma instituição escolar, a pesquisa historiográfica pode analisar o espaço

que ocupa o prédio, que pode apontar sua idade por meio da arquitetura, o que a torna singular:

Mergulhar no interior de uma instituição escolar, com o olhar do historiador, é ir à busca das suas origens, do seu desenvolvimento no tempo, das alterações arquitetônicas pelas quais passou, e que não são gratuitas; é ir à busca da identidade dos sujeitos (professores, gestores, técnicos e outros) que a habitaram, das práticas pedagógicas que ali se realizaram, do mobiliário escolar que se transformou e de muitas coisas. Mas o essencial é tentar responder à questão de fundo: o que esta instituição singular instituiu? O que ela instituiu para si, para seus sujeitos e para a sociedade na qual está inserida? Mais radicalmente ainda: qual é o sentido do que foi constituído? (SANFELICE, 2006, p. 24).

O trabalho historiográfico de uma instituição escolar busca o sentido de quem é formado, educado, instruído, o sentido que comporá a identidade do formado. Isso não é de fácil compreensão, ou seja, a singularidade do universo sistêmico, da generalização do campo investigado, sua visão geral: considerar a instituição escolar inserida em grupos sociais, o que determina conhecer as memórias que mobilizam as transformações históricas, exemplificado na materialidade escolar com que transforma em reconhecimento pelos festejos comemorativos, noticiários em mídias.

Muito além de uma construção, as memórias são utilizadas para que indivíduos venham trabalhar, ensinar ou aprender. Essas instituições escolares formam e são almeçadas pelas ordens econômicas, políticas, ideológicas, religiosas e culturais. Sendo assim, uma instituição não se forma solitariamente, mas deve estar inserida em um contexto de fatos legítimos. O passado é uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. “[...] O passado continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante, mas em uma nova forma” (SANFELICE, 2006, p. 25).

Um elemento nos estudos historiográficos educacionais são as fontes históricas, das quais no Brasil é insuficiente, uma vez que não existe, ainda, a cultura pelas memórias da educação. O Brasil não tem, ou se tem, é pouco o grau de conscientização, culturalmente forjada uma política que preserve as fontes históricas educacionais. Fontes históricas permanecem, muitas vezes, amontoadas em arquivo morto das instituições escolares, consideradas como aglomerados de papéis, de caixas velhas deixadas em quartos e porões esquecidos. A poeira, a umidade e as traças devastam todo o material que deveria ser usado como fontes históricas que

compõem a memória da educação escolar no Brasil.

Se os documentos se constituem em fontes históricas importantes, recentemente a pesquisa historiográfica de instituições escolares tem outras concepções de como trabalhar, utilizando fotos/imagens, filmes, cadernos escolares, livros didáticos, mobiliário, plantas dos prédios, materiais didáticos, diários, lembranças pessoais, correspondências e uma infinidade de outros recursos e documentação. Sanfelice (2009) afirma que é a instituição escolar que institui a educação escolar, e que descartar sua memória é lançá-la ao lixo, juntamente com sua história, que deve considerar a ciência da História da Educação, que, segundo o autor, é a própria história das instituições escolares.

Ao considerar as preocupações de Sanfelice (2009) quanto às instituições escolares para abordar a formação de professores em nível médio, a partir do estudo historiográfico de uma instituição escolar de formação de professores, situada no interior do Estado de São Paulo, o CEFAM de Casa Branca/SP, foi possível navegar em seus meandros, identificando, no passado, os conflitos e crises na formação atual de professores.

## Fontes Históricas, Política de Governo e Formação para Magistério

Por meio do estudo de fontes históricas, documentos e imagens coletadas na Escola Estadual Dr. Francisco Thomaz de Carvalho, no município de Casa Branca/SP e na Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista/SP, da análise das imagens de documentos, foi possível reconstituir a história de formação de um dos CEFAMs do Estado de São Paulo. Ademais, descrevemos e propomos uma tentativa de problematização do período histórico-político, com intenção de responder: a formação de professores na instituição escolar denominada CEFAM foi, ou não, uma política de governo? O que possibilitou analisar, sob algumas categorias elencadas nesses documentos, o tipo de formação acadêmica nesse período de efervescência.

Para isso, a coleta de material de análise se deu em fontes históricas primárias, permitindo desempenhar as primeiras reflexões sobre a criação do CEFAM, ao considerar as particularidades da instituição, como a época em que foi criada e em qual sociedade estava inserida. Nosella (2002) afirma que a pesquisa de documentos, fotografias, plantas, cadernos, livros didáticos etc. sistematiza uma ligação entre a instituição e a sociedade, criando um procedimento mais adequado para entender sua trajetória.

A análise da constituição do CEFAM/Casa Branca-SP foi organizada e agrupada a partir da interpretação documental das próprias figuras, que vão da criação do CEFAM/Casa Branca à contextualização do governo de Orestes Quéricia, seguindo uma análise do currículo de formação, com intuito de abordar o porquê dessa formação nesse período histórico e, finalmente, para a análise da extinção de tal projeto. O uso de fontes históricas no estudo da formação de professores em uma instituição escolar é um dos recursos que nos permitem interpretar a formação que se teve, pois,

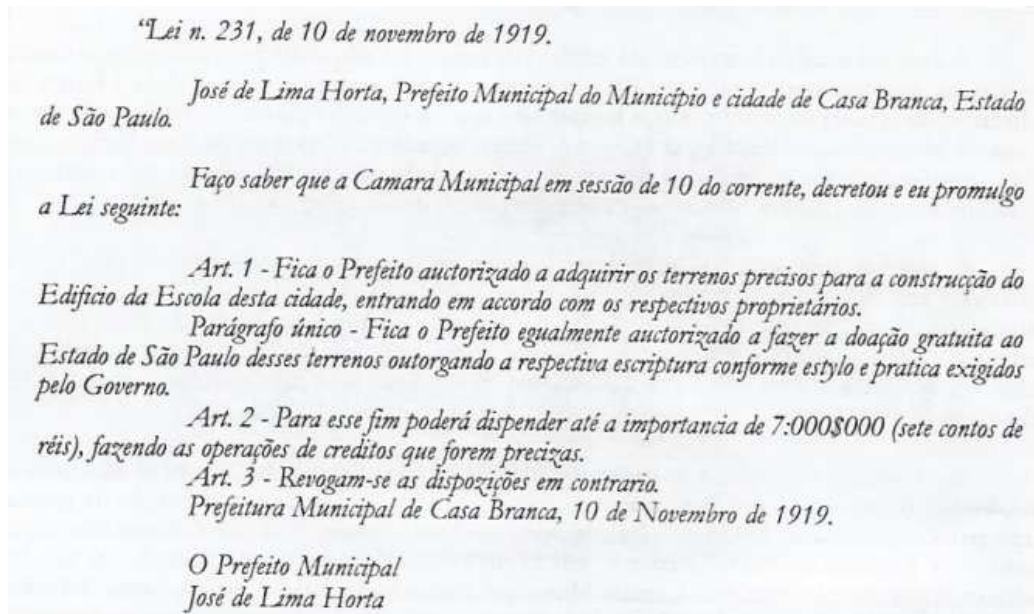
[...] contribuem para desmistificar falsas verdades construídas socialmente, através da exploração das informações que elas carregam consigo. A variedade de fontes que podem ser exploradas possibilita que novos olhares sobre uma temática, sejam estabelecidos, e contribuam para mostrar ao aluno a complexa teia que compõe a história (RIBEIRO, 2014, p. 6).

A coleta de dados *in loco*,<sup>6</sup> realizada na instituição onde funcionou o CEFAM de Casa Branca-SP, permitiu reconstruir a compreensão de uma sociedade de acordo com o seu tempo (final de século XX). Somente com o olhar do presente ao passado, materializado pelas fontes, foi possível analisar e compreender a importância do projeto CEFAM para a região carente de formação de professores para as séries iniciais da educação básica.

O prédio em que CEFAM iniciou suas atividades foi, anteriormente, usado por uma das primeiras escolas normais do Estado de São Paulo, intitulada de “Escola Estadual Dr. Francisco Thomaz de Carvalho”, criada em 24 de dezembro de 1912, sob a Lei nº1359, localizada no Largo do Rosário, nº 12, centro da cidade, propriedade que pertencia a Luiz Gonzaga de Castro, que serviu à escola até 1931. Posteriormente, no dia 10 de outubro de 1919, foi ratificada a Lei Municipal nº 231 que autorizava o prefeito, José de Lima Horta, a buscar terrenos para que o Estado fizesse as doações para construção do prédio da Escola, passando a funcionar em sede própria, no atual edifício localizado à Praça Dr. Carvalho, 281, região central da cidade.

A importância de se construir uma escola Normal em Casa Branca-SP foi motivada pelo desenvolvimento econômico e político em que a cidade se encontrava naquele período. Uma das principais fontes de desenvolvimento foi a Ferrovia da Baixa Mogiana, que cortava a cidade,

tornando-a polo de interesses comerciais da região, na época. Nesse processo de desenvolvimento, a Escola Normal de Casa Branca-SP tornou-se ícone importante para a formação e qualificação do trabalho de professores.



**Figura 1** - Lei nº 231- 10/11/1919. Fonte: Livro da Edição Comemorativa de 90 anos da E.E. Dr. Francisco Thomaz de Carvalho (Escola Normal), 2003, p. 12.

Segundo Scacabarozzi (2003), algumas situações atrapalharam a construção do prédio próprio da Escola Normal; um deles foi a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a epidemia da gripe espanhola; e, se o município de Casa Branca/SP não mediu esforços para a chegada da escola, o governo Estadual não teve o mesmo empenho. Ademais, a imprensa casa-branquense, do ano de 1919, principalmente os jornais *A Razão* e *O Casa Branca*, destacava a luta política incessante entre o governo atuante da época e a oposição, devido aos problemas para a construção do prédio escolar.

Segundo *O Casa Branca*, de 6 de março de 1931, mesmo com o prédio inacabado, começariam a funcionar, no dia primeiro de maio, as aulas dos cursos normal, do complementar, da escola de aplicação e da modelo, anexas à Escola Normal. Apenas em 1932, o edifício escolar foi concluído. Com a explosão da Revolução Constitucionalista de 09 de julho de 1932, as aulas sofreram paralisação, em setembro do mesmo ano, e a escola foi ocupada pelas forças oposicionistas ao movimento paulista. Durante a ocupação, móveis e estruturas foram danificados pelos soldados. Em 1949, homenageando o patrono da instalação da escola em Casa Branca, a

instituição passou a denominar-se Escola Normal Dr. Francisco Thomaz de Carvalho, tornando-se Instituto de Educação Dr. Francisco Thomaz de Carvalho, em 1953.

Em 1976, passou a nomear-se Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau – E.P.S.G. - Dr. Francisco Thomaz de Carvalho. Vinte anos mais tarde, em 1996, passou a ser Escola Estadual – E. E. Dr. Francisco Thomaz de Carvalho. Conforme Resolução SC nº 189, de 12.12.2002, publicada na Seção 1 – Página 13, do DOE, de 01.01.2003: “Artigo 1 – Fica tombada, na categoria de bem cultural, a antiga Escola Normal de Casa Branca, atual EE/CEFAM Dr. Francisco Thomaz de Carvalho, sito à Praça Dr. Carvalho, 281, localizada no município de Casa Branca”. O prédio foi a última construção da Primeira República realizada para abrigar uma Escola Normal, fundamental para o sistema educacional do período, em que se buscava criar instalações em prédios adequados à formação. Assim, verificamos que em cada reforma educacional, de acordo com a política vigente, a escola foi mudando não só de nomenclatura, mas de visão educacional.

Para compreender a legislação do CEFAM e o porquê de questionar se é ou não uma política pública de governo, foram analisados documentos que subsidiam a questão: política pública são ações que envolvem o Estado e o Governo, que beneficiam o cidadão em áreas específicas garantidas por lei, segundo Coelho (2012). Para que essas ações se tornem políticas públicas, o governo analisa os impactos positivos e negativos na vida do cidadão e na comunidade.

Geralmente, tais políticas são carregadas de conflitos de interesses entre diversos segmentos, como partidos políticos, organizações governamentais, não governamentais, instituições filantrópicas, multinacionais, empresários etc. Importante salientarmos que as políticas públicas de governo podem perdurar durante determinado governo partidário ou figura política no poder, mas, quando institucionalizadas e amparadas legalmente pela Constituição Federal, passam a ser uma política pública de Estado. Podemos usar como exemplo o Programa Bolsa Família, que hoje é uma política de Estado, consolidada.

Na compreensão desta pesquisa, o CEFAM de Casa Branca-SP foi entendido como uma política pública em formato de um projeto educacional de um determinado governo, no caso do governo de Orestes Quécia, expandido por diferentes regiões do Brasil, criado para atender uma necessidade do período: a formação de professores para séries iniciais da educação básica. Graças, inicialmente, ao decreto de lei nº 28.089, de 13 de Janeiro de 1988, do governo de São Paulo, que instaurou os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e, em seguida



o contexto histórico e político em que se encontrava o país na década de 80.

O governador Orestes Quércia incumbiu o Secretário da Educação, Chopin Tavares de Lima, responsável pela instalação gradual dos CEFAMs, que passaram a funcionar a partir de 08 de Fevereiro de 1988. O objetivo da criação do CEFAM, na época, era promover uma formação de qualidade para educadores, uma vez que era evidente a sua má formação. O contexto histórico dessa década era de reorganização escolar, perante as dificuldades enfrentadas pelas correntes pedagógicas de esquerda.

Na perspectiva de Saviani (2009), essa nova reorganização escolar deu-se a partir da década de 1970, com a reestruturação dos processos produtivos. Vemos a substituição do “fordismo”, caracterizado pela instalação de grandes fábricas, operando com tecnologia pesada de base fixa, dos métodos “taylorista”, de racionalização do trabalho, estabilidade de emprego, produção em série, produção de estoque, pelo modelo “toyotista”, com tecnologia leve, microeletrônica flexível, trabalhadores polivalentes, produção de objetos diversificados, em pequena escala, atendendo a nichos específicos, sem formação de estoques e disputa de vagas de emprego.

Nesse contexto, a educação escolar, para a formação desses trabalhadores flexíveis, deu-se na preparação para a polivalência. Ainda, com a crença na contribuição da educação para o processo produtivo, segundo Saviani (2009), desponta o neoprodutivismo que, no final do século XX, reforça a importância da educação escolar na formação de trabalhadores, que deveriam ser preparados para dominarem conceitos gerais e abstratos. Essa contribuição da educação para o processo econômico passa a ser vista como um investimento em capital humano individual: dar ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa adquiriu para obter uma melhor posição no mercado de trabalho.

Siquelli e Ribeiro (2015) afirmam que a necessidade de preparar o trabalhador com conhecimentos técnicos, deliberada desde a LDB 5692/71, faz com que o curso de Magistério de 1º Grau seja tratado como ordem técnica e de responsabilidade do Estado. Deve-se a isso, segundo Petrucci (1994), à organização do CEFAM, com carga horária de período integral: na parte da manhã, os alunos tratavam de matérias que faziam parte do currículo específico de formação de professor e, no da tarde, do desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular e estágio supervisionado. Tais atividades eram integradas ao currículo obrigatório que

compunha o plano de formação. Essa organização didático-pedagógica fundamentou-se na necessidade de oferecer condições para que o aluno ampliasse gradativamente seu conhecimento, incentivando-o no sentido da investigação, curiosidade, pesquisa e preparação para o trabalho.

HORARIO / 2004 - Manhã						
		3ª A	3ª B	4ª A	4ª B	
2ª	F	07:05 - 08:00	Psic. Educação	MATEMÁTICA	ESTRUTURA	História Educação
	E	08:00 - 09:05	CMCM	PORTUGUES	CMES	Psic. Educação
	I	09:05 - 09:50	PORTUGUES	Psic. Educação	ESTRUTURA	História Educação
	R	10:10 - 11:05	CMCM	Psic. Educação	CMES	CMLP
	A	11:05 - 12:00	Psic. Educação	Filosofia Educação	DIDÁTICA	CMLP
3ª	F	07:05 - 08:00	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	ESTRUTURA	Sociologia Eduç.
	E	08:00 - 08:55	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	CMLP	Sociologia Eduç.
	I	08:55 - 09:50	GEOGRAFIA	História Educação	CMLP	ESTRUTURA
	R	10:10 - 11:05	CMCM	DIDÁTICA	Sociologia Eduç.	CMCM
	A	11:05 - 12:00	Filosofia Educação	DIDÁTICA	CMCM	CMLP
4ª	F	07:05 - 08:00	PORTUGUES	PORTUGUES	Estágio	CMES
	E	08:00 - 08:55	CMCM	HISTÓRIA	Estágio	CMES
	I	08:55 - 09:50	História Educação	HISTÓRIA	Estágio	ESTRUTURA
	R	10:10 - 11:05	HISTÓRIA	CMES	Estágio	CMCM
	A	11:05 - 12:00	HISTÓRIA	CMES	Estágio	CMCM
5ª	F	07:05 - 08:00	MATEMÁTICA	Sociologia Eduç.	CMCM	Estágio
	E	08:00 - 08:55	Sociologia Eduç.	Filosofia Educação	CMCM	Estágio
	I	08:55 - 09:50	PORTUGUES	CMCM	História Educação	Estágio
	R	10:10 - 11:05	CMLP	Estágio	História Educação	Estágio
	A	11:05 - 12:00	CMLP	Estágio	CMLP	Estágio
6ª	F	07:05 - 08:00	CMLP	MILTON	Sociologia Eduç.	ESTRUTURA
	E	08:00 - 08:55	CMCM	CMLP	PSIC. EDUCAÇÃO	CMES
	I	08:55 - 09:50	CMES	PORTUGUES	CMES	ESTRUTURA
	R	10:10 - 11:05	Estágio	CMLP	ESTRUTURA	DIDÁTICA
	A	11:05 - 12:00	Estágio	CMLP	DIDÁTICA	DIDÁTICA

**Figura 2** – Grade Curricular. Fonte: Diretoria de Ensino – Região de São João da Boa Vista-SP.

O currículo apresentava uma Base Nacional Comum, abrangendo os seguintes componentes: Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Geografia, História, Biologia, Física, Química, Artes/Educação Artística, Educação Física e uma parte diversificada, compreendendo Língua Estrangeira Moderna – Inglês. A estrutura partia de uma grade curricular que enaltecia os Fundamentos da Educação, privilegiando a formação das concepções de ensino, em que os alunos podiam refletir e tornarem-se críticos a partir dessas ideias. Mais tarde, na visão neoprodutivista, para Saviani (2009), isso ficou restrito na estrutura curricular da formação de professores em nível de graduação, nos cursos de licenciatura, pois a vertente pragmática passou a reger o currículo das competências, até os dias atuais.

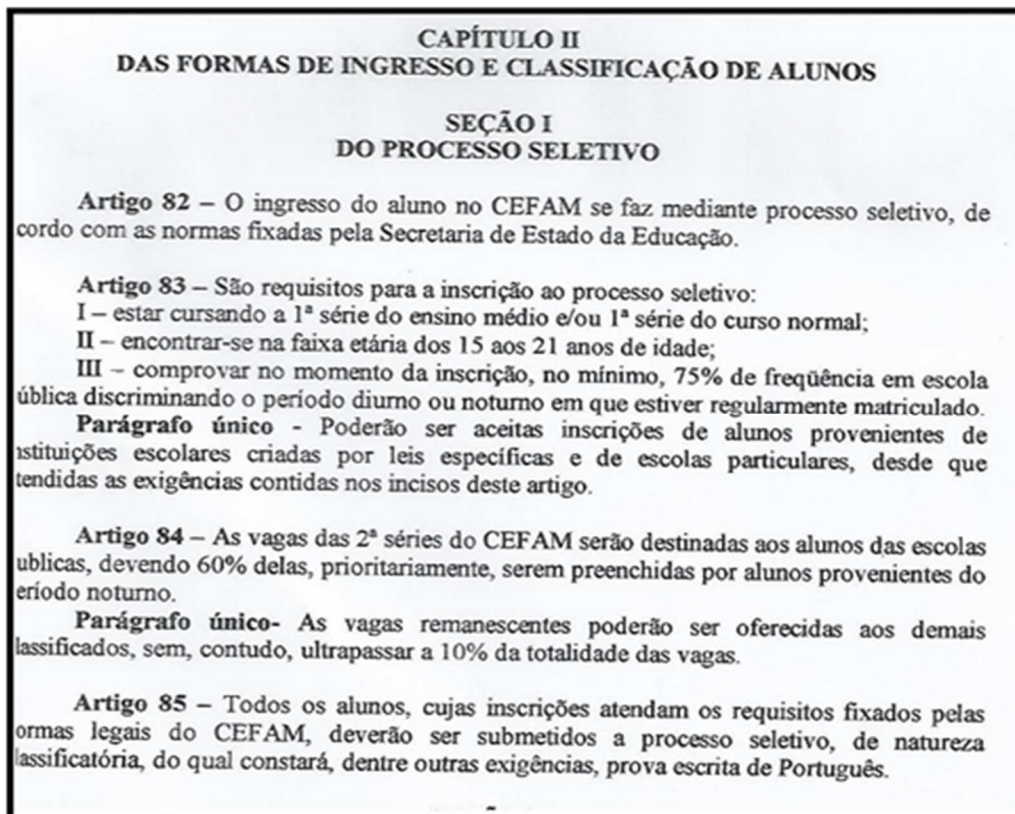
Na grade de enriquecimento curricular, nomenclatura usada na época, o período da tarde destinava-se às atividades práticas de estágio, em escolas previamente envolvidas, que eram desenvolvidas por meio da participação e observação, e tinham como objetivo abranger a

aprendizagem de conhecimentos teóricos e experiências docentes. Deveriam ser cumpridas integralmente e avaliadas por um professor orientador. Também estava previsto o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que objetivavam complementar a relação teoria e prática, trabalhados nos estágios supervisionados.



**Figura 3** – Recorte de jornal noticiando premiação dos alunos. Fonte: Jornal Gazeta/Casa Branca, de 13/10/1991, edição 263.

De acordo com a edição de nº. 263, do Jornal *Gazeta de Casa Branca*, de 13 de Outubro de 1991, esse trabalho social foi mais que valorizado, compensado com atividades de lazer, designando prêmios aos alunos que mais se destacavam na formação. O Regimento Escolar do CEFAM Casa Branca-SP orientava que os alunos ingressantes no projeto deveriam passar por processo seletivo, a fim de preencher as vagas que lhes eram ofertadas.

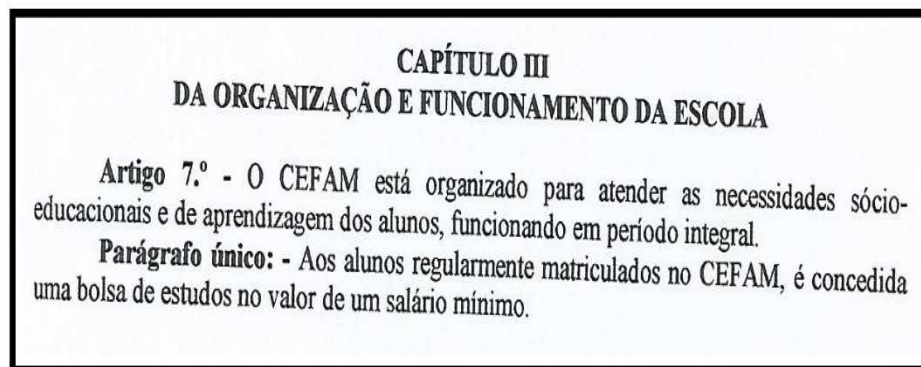


**Figura 4**– Regras para o processo seletivo de discentes. Fonte: Diretoria de Ensino – Região de São João da Boa Vista.

De acordo com a Seção I, do Capítulo II, do Regimento Escolar do CEFAM Casa Banca-SP, o artigo 82 atribuía que o ingresso do aluno no CEFAM se faria por meio de processo seletivo, de acordo com as normas fixadas pela Secretaria de Estado da Educação. Com isso, Petrucci (1994) afirma que a grande procura por matrículas e vagas nos CEFAM se deu no início do ano letivo de 1992. O Estado de São Paulo contava com quarenta e sete unidades, que funcionavam junto às escolas estaduais de ensino regular, principalmente com o propósito de utilizá-las para estágio e enriquecimento curricular.

Foram destacadas condições especiais que asseguravam o funcionamento dos CEFAMs: formação específica para professores das séries iniciais; formação em quatro anos; estágio que integrava teoria e prática ao longo do curso; garantia de funcionamento em período integral e auxílio financeiro, tornando possível a dedicação completa ao estudo. Sendo assim, se antes 50% dos alunos da habilitação específica do magistério frequentavam o período noturno, o que tornava inviável combinar os horários de estudo e de estágio/prática, proporcionava-se, agora, desde o primeiro ano, conciliar as duas questões.

A bolsa era concedida durante todos os anos de duração do curso; quem assinava a matrícula se comprometia com o recebimento da bolsa que era diretamente vinculada a sua assiduidade. Em caso de reprovação do aluno, a bolsa de estudos e a vaga eram retiradas, restando, assim, terminar seus estudos em alguma escola da rede de ensino regular estadual paulista. Essa bolsa de estudos foi regulamentada pelo parágrafo único, do Artigo 7º, do Capítulo III, do Regimento Escolar, que dispõe sobre a Organização e Funcionamento da Escola.



**Figura 5** – Concessão da bolsa de estudos. Fonte: Diretoria de Ensino – Região de São João da Boa Vista

## Extinção do projeto CEFAM: o que influencia o término das políticas de governo

Entre muitas controvérsias, os resultados dos CEFAMs eram positivos. Contudo, foi extinto em 2006, sob as declarações do secretário estadual de educação, Gabriel Chalita, que afirmou que os CEFAMs não atendiam mais às exigências do mercado.

**EDUCAÇÃO**

**Secretário: GABRIEL BENEDITO ISSAAC CHALITA**  
Praça da República, 53 - Centro - CEP 01045-903  
Tel. 3218-2000

**GABINETE DO SECRETÁRIO**

**Resolução SE 119, de 7-11-2003**

*Dispõe sobre o processo de atendimento à demanda de alunos do Curso Normal das escolas estaduais, em 2004*

O Secretário da Educação, considerando que:

- a obtenção da licenciatura plena, como patamar ideal de formação de docentes que atuam na educação básica, vem se constituindo em uma das prioridades desta Pasta;
- a formação, em nível superior, dos docentes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, já vem se concretizando gradativamente nas redes estadual e municipais mediante a implementação de Programas Especiais de Formação em Serviço - PEC Formação Universitária;
- programas implementados por esta Secretaria têm possibilitado aos alunos concluintes dos cursos de ensino médio de escolas estaduais obter bolsa para realização de estudos em instituições de ensino superior;
- o Conselho Estadual de Educação manifestou-se no sentido de que a decisão de padronizar na rede a exigência de curso de nível superior para os professores de Ensino Fundamental é entendida como um passo à altura da evolução do sistema estadual de ensino público de nosso Estado, resolve:

Artigo 1º - O atendimento à demanda do Curso Normal nas escolas estaduais, estruturados em período parcial ou integral, efetivar-se-á, exclusivamente, para os alunos que vierem a ser matriculados, em continuidade, em 2004, nas 3ª e 4ª séries.

Artigo 2º - As equipes escolares dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs - e das unidades escolares que mantêm curso normal, em período parcial, deverão informar os alunos, os pais e as respectivas comunidades sobre a diretriz contida na presente resolução, esclarecendo-os sobre os desdobramentos dela decorrentes.

Artigo 3º - A matrícula dos alunos, em continuidade de estudos, nas 3ª e 4ª séries, efetivar-se-á no período de 16 a 18/12/2003.

Artigo 4º - O aluno que vier a ser retido, em qualquer série do curso normal, em período parcial ou integral, não terá direito à renovação da matrícula nesse curso.

Artigo 5º - Na organização das classes, em 2004, observar-se-á:

- I - em se tratando dos CEFAMs, as classes de 3ª e 4ª séries somente poderão ser constituídas por alunos que tiverem cursado, nessa unidade, em 2003, as 2ª e 3ª séries, respectivamente;
- II - quanto às unidades escolares que mantêm curso normal, em período parcial, o número de classes de 3ª e 4ª séries não poderá ser superior àquele mantido em 2003.

Artigo 6º - O aluno egresso do CEFAM terá prioridade na obtenção de bolsa universidade no Programa Escola da Família.

Artigo 7º - A escola que atualmente mantêm curso normal em período integral deverá, preferencialmente, em 2004, oferecer o ensino médio, respeitado o número de classes em funcionamento em 2003.

Artigo 8º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE nº 99/2000.

**Figura 6** – Diário Oficial do Estado da Extinção dos CEFAMs. Fonte: Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br>. Acesso em: 16 jun. 2016.

O Diário Oficial do Estado de São Paulo publicou, no dia 07 de novembro de 2003, implicitamente, sob a gestão do Secretário da Educação, Gabriel B. Isaac Chalita, a extinção do CEFAM. No artigo 2º, da Resolução 119, de 07 de novembro de 2003, resolveu que as equipes do CEFAM deveriam informar aos alunos e pais a presente resolução. E, continuando, o artigo 7º afirmava que, no ano de 2004, as unidades escolares que mantiveram o CEFAM somente ofereceram Ensino Médio, extinguindo as demais atividades e acabando com os projetos de formação de educadores inovadores daquela época.

A descrição analítica realizada permite compreender que a formação e a construção da profissão docente, no contexto da constituição da sociedade brasileira, deram-se desde o período colonial. Assim, ao abordarmos a formação docente, neste estudo, sobre as instituições escolares e o projeto do CEFAM, intencionávamos compreender a formação e a requalificação dos professores atuantes nos primeiros anos de escolarização, as dificuldades na formação de professores qualificados e as novas leis acordadas pela educação, inclusive as referentes à formação de profissionais, conforme a LDB 9394/96. Essa lei que veio desestabilizar a proposta de

formação dos CEFAMs, em âmbito nacional, estadual e municipal. O que aconteceu com os CEFAMs, a partir do final da década de 1990, foi uma total descaracterização. Todo o esforço realizado para que o curso tivesse excelência na formação de professores foi perdendo ênfase para as novas deliberações trazidas pela lei vigente.

Com a extinção do CEFAM de Casa Branca-SP, foi observada, nos registros dos jornais da época, a insatisfação dos pais, alunos e autoridades políticas, pois sua criação se dera para resolver os problemas da qualidade da formação dos professores, que seriam inseridos no mercado de trabalho. Os protestos de familiares, alunos e documentos oficiais, repudiando o posicionamento do governo Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho, não foram suficientes, e o CEFAM/ Casa Branca foi abolido, em 2005. Entendemos que suas características, no princípio, eram de um projeto que passava por uma seleção de professores e alunos, distribuídos em período integral, com bolsa de estudos e estágio supervisionado. Essa formação favorecia a reflexão por parte dos alunos acerca de suas práticas, o que permitia criar projetos voltados para a comunidade local.

Os projetos, as atividades relacionadas aos componentes curriculares do curso e o estágio supervisionado eram de suma importância para favorecer o engajamento dos alunos no desenvolvimento dessas práticas, e eram trabalhadas em período oposto ao das aulas de conteúdos, garantindo uma formação integral. E, conforme a pesquisa historiográfica, para compreendermos a constituição do CEFAM como um projeto de formação, de política de governo, dentro da área educacional.

A historiografia corroborou para uma análise crítica sobre as políticas públicas, visando às perspectivas desenvolvidas na área de formação de professores e à percepção do envolvimento das forças políticas no sistema de ensino da educação e na formação de professores, mantidas pelo Estado. A análise documental sobre o CEFAM/Casa Branca, a partir de coleta *in loco*, também nos levou à reflexão acerca da formação de professores dos anos iniciais nos cursos superiores de Pedagogia e como, historicamente, por meio dos documentos levantados, a educação brasileira foi se consolidando dentro dos discursos predominantes de época.

Tal análise permitiu um olhar crítico, sobremaneira com a comparação da grade curricular e carga horária distribuída nos cursos de formação de professores do projeto CEFAM e da Habilitação para o Magistério-HEM. Isso, no que diz respeito às condições de formar professores

competentes e comprometidos com a mudança qualitativa da escola pública, pois o CEFAM privilegiava a prática em sua estrutura curricular, e com o mesmo valor criou espaço para reflexão teórica exercida nas áreas dos fundamentos da educação.

Portanto, é necessário repensar constantemente a formação de nossos professores, os cursos oferecidos, a integração com a realidade vivenciada nas escolas brasileiras e a intervenção cada vez maior dos órgãos competentes na área de educação pela qualidade do ensino e da aprendizagem. A compreensão melhor dessa história se dará ao se considerar as relações entre as instituições escolares, as políticas públicas, a constituição da sociedade democrática, a governabilidade, e como estes aspectos influem no cotidiano histórico educacional do Brasil.

## Arquivos Consultados

Museu Prof.<sup>a</sup> Maria Conceição Paschoal – Casa Branca/SP.

Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista/SP.

## Documentos

Escola Estadual Dr. Francisco Thomaz de Carvalho de Casa Branca/SP

## Jornais

“O Casa Branca” (1931)

“Imprensa Oficial do Estado de São Paulo-DOE” (2003)

“Gazeta/Casa Branca” (1991)

## Referências

BRASIL, Câmara dos Deputados. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. Brasília-DF, 1996.

COELHO, S. F.; TV Câmara São Paulo. Curso de Políticas Públicas, 1º bloco (2012). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=8yarwvfWYrI>. Acesso: 14 de ago. 2015.



GASPAR, M. A. D. CEFAM: Lócus de Formação para o Aluno e o Professor. Revista Urutágua, Paraná, n. 6, abr./jul. 2004. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/006/06gaspar.htm>. Acesso em 15 abr. 2015.

GODOY, A. C. S. Resgatando a Formação Docente: A História do CEFAM no Estado de São Paulo. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, n. 2, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/258>. Acesso em 15 abr. de 2015.

NOSELLA, P. Qual Compromisso Político? Ensaio sobre a Educação Brasileira Pós-Ditadura. 2. ed. ampl. Bragança Paulista/SP: Edusp, 2002.

PETRUCI, M. G R M. CEFAM - Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. Paidéia (Ribeirão Preto), n. 6, p. 9-25, 1994.

RIBEIRO, A. N. F. Fontes históricas e ensino de história: olhares sobre o Medieval. Dissertação de (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí- Univás, 2014. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/menu/egressos.asp>. Acesso em set. 2015.

RIBEIRO, M. L. S. História da Educação Brasileira: a organização escolar. 18 ed. ver. ampl. Campinas: Autores Associados, 2000.

SANFELICE, J. L. História, instituições escolares e gestores educacionais. Revista HISTEDBR On-line, p. 20-27, 2006. Acesso: 15 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. História e historiografia de instituições escolares. Revista HISTEDBR On-Line, v. 9, n. 35, 2009. Acesso em mai. 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCACABARROZZI, S. A. E.E. Dr. Francisco Thomaz de Carvalho (Escola Normal) – edição comemorativa – 90 anos. Casa Branca – SP: Gráfica Irmãos Serra Ltda., 2003.

SILVA, F. C.; ALVES, M. A. B. CEFAM/Casa Branca-SP: Um Estudo Histórico e Político de Formação de Professores. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos, 2015.

SIQUELLI, S. A.; RIBEIRO, A. N. F. A Formação de Professores no Sul de Minas Gerais: Uma Resposta ao Projeto Histórico e Social de uma Época. Revista de Educação *Educere et Educare*, v. 10, n. 19, p. 205-214, jan./jun. 2015.