

CEFAM: Lócus de Formação para o Aluno e o Professor

[Maria Aurora Dias Gaspar](#)*

Resumo:

O presente estudo refere-se a formação de professores em nível médio, especificamente no curso do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) da SEE/SP (Secretaria de Estado da Educação de São Paulo); seu objetivo consiste em fazer uma discussão sobre a concepção que os alunos egressos têm de seus professores, bem como do centro enquanto espaço formador.

O procedimento de investigação utilizado foi o questionário aplicado aos alunos egressos. Para a definição das áreas do questionário, foram realizadas entrevistas com os egressos.

Dentre as várias dimensões analisadas no processo ensino-aprendizagem, sobressaiu a dimensão das relações interpessoais, tanto do ponto de vista das relações aluno-professor, como das relações aluno-aluno.

O relacionamento interpessoal foi considerado o aspecto que possibilitou um desenvolvimento pleno do aluno enquanto um ser em transformação.

As relações estabelecidas foram determinantes no desenvolvimento das várias dimensões: afetiva, social e cognitiva.

Palavras Chaves (formação de professores, magistério de nível médio, CEFAM, alunos egressos, relações interpessoais)

Abstract

This study refers to the teachers' formation on high school level, specifically on CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – Center of Specific Magister Formation and Improvement) in SEE/SP (Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – Bureau of State Education of São Paulo). The aim is to promote a discussion on the conception that former students have about their teachers, as well as on the center as a formation space.

The investigation procedure used was the questionnaire applied to the former students. Interviews were made with former students for the definition of questionnaire areas.

Among many dimensions analyzed in the teaching-learning process, the dimension of interpersonal relations became prominent, both from the student-teacher relations and the student-student relation.

The interpersonal relationship was considered the aspect that made possible the whole development of the student as a being in transformation.

The relations established were determining in the development of many dimensions: affective, social and cognitive.

Key Words: teachers' formation; high school teaching; CEFAM; former students; interpersonal relations.

* Mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela PUC/SP.

Introdução

O presente trabalho é parte da dissertação de mestrado defendida na área de Educação (Psicologia da Educação) na Pontifícia Universidade Católica, em dezembro de 2001. É uma reflexão sobre a formação de professores em nível médio, especificamente no curso do CEFAM (Centro de Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) da SEE/SP (Secretaria de Estado da Educação de São Paulo), esse estudo no momento atual é de extrema relevância, uma vez que o palco das discussões atuais em Educação desvela a prioridade de modificações na formação de professores, que tem como tarefa desafiadora formar o professor no mundo contemporâneo.

A preocupação com a atuação e a formação de professores decorre da minha atividade profissional, a qual possibilitou entrar em contato direto com alunos e professores em diferentes contextos de aprendizagem. Nesta convivência diária, sem dúvida enriquecedora, questioneei, indaguei e me angustiei diante dos diversos aspectos da realidade escolar responsável pela formação do professor e do aluno.

Essa realidade da prática profissional levou-me a questionar diversos pontos sobre o processo ensino-aprendizagem, sobretudo no que se refere ao papel do professor. Esse trabalho de investigação científica propiciou-me a primeira análise das questões relativas à formação do professor e, ainda, na formação dos seus alunos. Percebe-se que questões relevantes ao processo de desenvolvimento da criança não são, em muitos momentos, identificadas pelos professores. A formação inicial, via de regra, não os prepara para enfrentar o aluno na realidade concreta das escolas públicas e/ou privadas.

Gaspar (2001) fundamenta o referencial teórico e metodológico deste texto, na medida em que contextualiza o histórico de constituição do CEFAM, assim como a importância da fala e da experiência dos alunos egressos, pois na sua maioria atualmente são professores. A referida autora analisa a importância do CEFAM como espaço formador de professores, em nível médio, destacando que a LDB (Lei 9394/96) ao instituir os parâmetros legais desta formação docente reforça a necessidade de consolidar essa preparação não apenas no ensino médio, mas, principalmente, no ensino superior. Desta forma, o CEFAM não substitui a formação de professores em nível superior, apenas consolida a história dessa formação no ensino médio, a qual ocorreu durante vários anos, formando profissionais preparados para o exercício da docência nos anos iniciais do fundamental e na educação infantil.

Tendo atuado como professora no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério durante onze anos, minhas vivências me despertaram o interesse em aprofundar, como pesquisadora, o CEFAM enquanto espaço formador, a partir do ponto de vista do egresso, uma vez que outros estudos priorizam a formação do professor formador, tendo como sujeito, o próprio professor que é o formador.

O campo de estudo foi um CEFAM da zona norte da capital paulista, no qual trabalhei como docente, e o objetivo foi fazer uma discussão sobre a concepção que os alunos egressos têm de seus professores, bem como do centro enquanto espaço formador.

Embora hoje, no Estado de São Paulo a formação do professor aconteça no ensino superior, a discussão sobre a formação do aluno no CEFAM parece-me relevante para o atual momento em que se discute fortemente a formação de professores em todos os níveis, e em diferentes áreas, e elas próprias experiências proporcionadas por este centro.

Sabe-se que não é só a escola a responsável por uma formação de professores com qualidade, há fatores externos a ela, como as políticas sociais inseridas no conjunto das políticas públicas, que resultam na redução progressiva de verbas e na desvalorização profissional e social do pessoal do magistério, além do empobrecimento da população e de suas conseqüências inevitáveis no rendimento escolar.

Justifica-se ouvir os alunos egressos por terem uma visão diferente dos que freqüentam o curso, pois a visão desses é mais crítica, na medida em que passaram durante quatro anos de formação, e podem analisar como essa se deu, e se o curso foi satisfatório ou não, podendo apontar aspectos relevantes e irrelevantes desse processo.

Trabalhar com egressos é uma tarefa complicada, pois, após a conclusão do curso, a escola perde contato com os alunos, não sendo possível ter dados concretos sobre sua continuidade na área da educação.

O CEFAM, como uma escola de formação, tem características próprias, fruto de uma legislação específica, e pretende proporcionar ao futuro professor, a iniciação á sua profissionalização.

O principal objetivo da proposta original do CEFAM é a articulação de todos os graus do ensino, constituindo-se, cada centro, em pólo disseminador de conhecimentos que permitam a renovação educacional. O projeto se apóia na idéia de educação inicial e continuada, e obedece a diretriz geral, adaptável às situações específicas dos estados.

Propõe uma dimensão ampliada para a formação inicial e continuada, a fim de que as deficiências do professor possam ser minimizadas.

O professor não é visto como o problema, mas como elemento imprescindível para a superação de parte dos problemas educativos, assim a formação de professores é, portanto, um requisito fundamental para as transformações que se fazem necessárias na educação, e um dos objetivos do CEFAM, ou seja, a formação de professores em serviço.

A partir da legislação específica que criou o CEFAM no âmbito do Estado de São Paulo, por meio do Decreto nº 28.089/88, e das legislações complementares, os centros devem preocupar-se com a especificidade da formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental e da pré-escola (creche e pré-escola), contribuindo para a formação em período integral desse.

Dessa forma, o aluno que não iniciasse sua formação no CEFAM ficaria impedido de conseguir transferência para qualquer série, ou unidade do centro, pois somente seriam permitidas transferências de alunos provenientes de outros centros, e nunca de alunos de outro curso normal de nível médio.

O primeiro turno seria destinado ao cumprimento do currículo estabelecido para a habilitação específica do magistério, e o segundo, ao desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular e estágio supervisionado.

Essas atividades, integradas ao currículo obrigatório, compõem o currículo pleno do curso de formação de professores do CEFAM, e possibilitar os estágios supervisionados, que são atividades integradoras por excelência e devem acompanhar a habilitação do magistério ao longo de seu curso.

Considerando-se que 50% dos alunos da habilitação magistério estudavam no período noturno, o que tornava difícil compatibilizar o trabalho do aluno com a necessidade de freqüência ao estágio, normalmente realizado no período diurno, a solução sugerida foi que os alunos matriculados nos centros, desde o primeiro ano, fossem remunerados para que sua formação profissional se tornasse viável.

Assim, os cursos de formação de professores seriam em regime de período integral, durante as quatro séries do ensino médio, estando previsto ainda que, a partir da 2ª série, os alunos cumprissem 360 horas, anuais de estágio supervisionado em pré-escolas e/ou escolas públicas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, e recebessem bolsas de estudo. Portanto, todos os alunos matriculados no CEFAM fariam jus à bolsa, no valor referente ao piso nacional de salário.

Essa bolsa seria concedida durante todo o período de duração do curso, e os alunos, no ato da matrícula, assinariam um termo de compromisso, no qual constasse que o recebimento da bolsa estaria diretamente vinculado ao aproveitamento e à assiduidade.

Os alunos que fossem retidos em qualquer uma das séries do curso, salvo em condições excepcionais, perderiam a bolsa de estudos e o direito de renovação de sua matrícula no centro, devendo ser providenciada sua transferência para outra escola da rede de ensino estadual paulista.

Propiciar aos docentes dos cursos de formação e aperfeiçoamento do magistério condições de trabalho condizentes com a responsabilidade e importância de sua profissão. Assim, o trabalho dos docentes titulares dos centros de formação estaria apoiado por algumas medidas facilitadoras, entre as quais se destacavam:

Alocação de carga horária suplementar para a coordenação do curso e de área; Alocação de carga horária suplementar para a elaboração de material instrucional: preparação de recursos didáticos; acompanhamento, monitoria e avaliação das atividades de estágio supervisionado; reunião para planejamento e/ou avaliação dos planos de curso, etc. Alocação de carga horária suplementar para a preparação ou difusão de cursos destinados aos docentes já em exercício em escolas da rede pública seja para os que lecionam nas primeiras séries do 1º grau, seja para os que atuam nos cursos de Habilitação “. (SEE/CENP, 1987 : 4, 5)”.

No CEFAM, os profissionais especialistas estão em constante contato com os professores de educação infantil e do ensino fundamental, pois muitos deles, fazem supervisão de estágio e, portanto, participa do trabalho junto aos professores da escola campo que atuam.

Essas condições especiais permitiam aos professores uma atenção maior aos estágios por todos os professores envolvidos no processo, orientando no desenvolvimento de atividades e participando, muitas vezes, de encontros promovidos na escola campo, a fim de que se possa priorizar a articulação entre teoria e prática.

Quanto ao enriquecimento curricular, este acontece quando se desenvolvem atividades que contribuem para o aperfeiçoamento do curso. É o acréscimo que se faz ao currículo mínimo do curso, complementando-o, para integrar o currículo pleno.

Os projetos interdisciplinares, elaborados pelo corpo docente no HTPC¹, enriquecem os temas desenvolvidos interdisciplinarmente, e promovem a integração entre corpo docente/discente do CEFAM e as escolas nas quais são realizados os estágios.

O enriquecimento curricular também é o espaço para a realização da recuperação contínua e ou/reforço da aprendizagem dos alunos.

Metodologia

O presente trabalho tem por objetivo discutir a concepção que os egressos do CEFAM têm de seus professores, bem como do centro como espaço formador.

A primeira opção para fazer o estudo foi o CEFAM, de onde escolheria os egressos, para coletar dados.

A escolha recaiu sobre um CEFAM da capital paulista, localizado em um bairro residencial, de classe econômica média na zona norte da cidade, em virtude de ter atuado como docente neste centro de formação de professores, durante onze anos.

A opção pelo aluno egresso justifica-se por haver poucos trabalhos realizados com alunos egressos, no que se refere à formação de professores, possivelmente por serem sujeitos de difícil acesso.

¹ O HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) são reuniões coletivas realizadas na escola pelos professores da rede pública de ensino estadual paulista nas quais a proposta é avaliar e discutir a dinâmica da prática docente, da aprendizagem dos alunos e da organização da unidade escolar.

A partir do momento em que o aluno se forma, ele perde o vínculo com escola de formação, e para realização desse estudo, foram aplicados 100 questionários aos egressos, dos quais apenas 47 retornaram.

Os egressos foram localizados pela identificação nas fichas da escola (endereços residencial e profissional, telefone), indicação de outros egressos, que retornam ao CEFAM para realizarem estágios dos cursos de graduação.

Coleta de dados

Para a coleta de dados, optou-se pelo questionário, como instrumento, tendo como fundamento para sua elaboração o texto de Mielzynska (1998, p. 130).

Os passos metodológicos a serem seguidos na construção de um questionário são basicamente os mesmos de qualquer outra pesquisa. O campo de interesse deve ser definido; as perguntas feitas devem representar esse campo de uma forma completa e bem equilibrada.

Para o levantamento das áreas do questionário foram realizadas entrevistas com alunas egressas. A técnica empregada foi a de entrevista reflexiva de Szymanski (2000, p. 197).

A reflexibilidade é a ferramenta que poderá auxiliar a contornar algumas dificuldades inerentes a uma situação de encontro face a face, em especial quando os mundos do/a entrevistador/a e entrevistado/a forem muito diferentes social e culturalmente e na tentativa de construção de uma condição de horizontalidade. A reflexibilidade tem aqui também o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado/a, expressando a compreensão da mesma pelo/a entrevistador/a e submeter tal compreensão ao/a próprio/a, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade.

Após a identificação das áreas e do estudo da bibliografia, particularmente dos textos de Canário (1998) e Placco e Silva (2000), foram elaboradas as questões para o questionário, composto por questões estruturadas e abertas.

Feita a aplicação de três questionários-piloto, procedeu-se à reformulação das questões, o questionário resultante foi aplicado a um aluno egresso, e considerado adequado aos objetivos da pesquisa.

Análise de dados

O questionário constitui-se de questões fechadas e abertas. As questões abertas tinham por objetivo permitir ao egresso complementar suas respostas, a fim de que aspectos não evidenciados na parte estruturada do questionário pudessem ser contemplados. As questões fechadas foram trabalhadas em tabelas e gráficos, e as questões abertas sofreram uma análise de conteúdo.

As respostas permitiram a análise das seguintes questões: Razões levantadas pelos egressos para procurar o magistério; Dimensão técnico-científica; Dimensão da formação continuada; Dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico; Dimensão dos saberes para ensinar; Dimensão Avaliativa; Atividades que faltaram na formação dos egressos; Aspectos que mais contribuíram na formação; Experiências muito positivas; Experiências muito negativas; O melhor professor; O pior professor; Disciplina que mais gostou; Disciplina que menos gostou; Disciplina que aprendeu a gostar; Recado para os professores do CEFAM; Questões que gostaria de incluir no questionário.

Resultados

Na questão: “Por que procurou o magistério?” a razão mais assinalada pelos respondentes foi “Porque gosto de ensinar” correspondente a 32%; a segunda razão mais assinalada foi “Era o que eu sempre quis fazer, correspondendo a 24%”.

As respostas à questão “No que o curso CEFAM contribuiu na sua formação, a partir da aprendizagem com seus professores” foram analisadas pelas categorias de Placco e Silva (2000), que sugerem a análise do processo educacional nas seguintes dimensões: dimensão técnico-científica, dimensão da

formação continuada, dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico, dimensão dos saberes para ensinar, dimensão crítico-reflexiva, dimensão avaliativa.

Dos egressos, 18% responderam que aprenderam com seus professores a “trabalhar de forma integrada”, e 17% a “trabalhar em grupo”.

Curiosamente, ao mesmo tempo em que consideram importante trabalhar de forma integradas parcelas consideráveis de egressos evidenciam que não aprenderam a elaborar um projeto em equipe, nem administrar crises ou conflitos entre pessoas.

A dimensão dos saberes para ensinar dimensão abrange diferentes ângulos, e por isso foi sub-categorizada: A - conhecimentos prévios sobre o aluno; B - visão de educação; C - utilização de procedimentos didáticos; D - aspecto afetivo-emocional.

O item mais assinalado pelos egressos foi relativo à subcategoria afetivo-emocional: 18% dos egressos assinalaram que se deve considerar as necessidades do aluno; 17% responderam que o professor deve ser mais do que um transmissor de informação; 15% responderam ter aprendido a valorizar os aspectos afetivo-emocionais na relação com os alunos.

Na subcategoria Utilização de Procedimentos Didáticos 11% responderam que aprenderam aproveitar todas as situações para a aprendizagem, e 11% responderam que o professor tem que ter flexibilidade na ação pedagógica.

Dentre os itens menos assinalados, estão: “ser professor é solucionar problemas” 2%; “selecionar conteúdos” 3%; “conduzir um grupo” 4%, portanto, esses itens indicam aspectos pouco assimilados pelos egressos em relação ao curso realizado.

Na subcategoria Visão de Educação o item mais assinalado pelos egressos foi “respeitar a diversidade”, num total de 32%, enquanto o menos assinalado foi “identificar objetivos educacionais relevantes” 16%.

Na subcategoria Conhecimentos Prévios Sobre o Aluno 44% responderam que se deve considerar as experiências e os conhecimentos anteriores dos alunos, e apenas 24% responderam que se deve “confrontar e analisar informações sobre alunos”.

Na dimensão Avaliativa, 19% dos sujeitos responderam “aprenderam com seus professores que o bom professor tanto aprende quanto ensina”; 17% aprenderam a refletir sobre a própria ação; dentre as respostas menos assinaladas, 9% responderam que aprendeu a “propor soluções para questões encontradas”, e 9%, apenas, aprenderam a “desenvolver técnicas e estratégias para avaliação escolar”.

Quanto aos itens apontados pelos egressos que justificam “o que mais faltou na sua formação”, o item “atividades práticas” teve 18% de respostas e 17% afirmaram que faltou mais participação no planejamento das atividades; mas é interessante perceber que apenas 2% indicaram a necessidade de mais “estágio”, e 9% falta de “projetos interdisciplinares”.

Para os 21% dos respondentes, o que mais contribuiu na sua formação foram os professores. Nas experiências muito positivas 24% assinalaram o item aulas/projetos/estágios, como as experiências muito positivas, concomitantemente a 24% para o relacionamento professor-aluno; o relacionamento em grupo é assinalado em segundo lugar, com 16% dos respondentes.

Nas experiências muito negativas, o aspecto mais assinalado foi o relacionamento professor-aluno, com 20%; e 17% responderam que não ocorreram situações negativas; e outros 15% não responderam o item; dentre as respostas menos assinaladas, aparece o item “problemas entre classes” 6%.

Nesta categorização foram utilizadas as categorias propostas por Almeida, 1990, em estudo sobre a problemática da afetividade na prática pedagógica, quando utilizou para analisar “aquele que foi meu pior professor”, três categorias: a) professor que prioriza o relacionamento com o aluno; b) professor

que prioriza o ensino dos conteúdos curriculares e c) a categoria que engloba as duas anteriores: o compromisso com o relacionamento interpessoal e com o ensinar.

Verificou-se que, para os egressos, o melhor professor deverá ter um bom relacionamento interpessoal e deve saber ensinar 53%; e 36% dos egressos evidenciam que o melhor professor deve saber se relacionar com os alunos, e apenas 10% considera o melhor professor como aquele que só domina a matéria. Afirmações mais recorrentes: “amigo, sensível, autêntico, simpático, amável, dedicado, apaixonado pelo que faz, afetivo, divertido, alegre, tinha diálogo” e ao mesmo tempo “ensinava muito, sabia passar informações, mostrava a realidade, transmitia os conhecimentos, ensinou a refletir na vida, criativo, preocupado com o desenvolvimento do aluno”.

Na categoria: pior professor, para os egressos é aquele que não sabe explicar o conteúdo 40%; que não sabe o modo de relacionar-se com os alunos 26%; e aquele que não sabe nenhum dos dois aspectos 26%. É interessante observar que, para os egressos, o melhor professor é aquele que tem compromisso com o relacionamento professor-aluno e com o ensino, enquanto que o pior professor é aquele que não sabe ensinar.

Na categoria “modo de ensinar/domínio do conteúdo”, aparecem as seguintes características com maior frequência “professor não sabia explicar, ensinava o que queria, não se preocupava com o conteúdo, só enrolava”.

Das disciplinas que mais gostavam, 47% dos egressos assinalaram que a disciplina que mais gostaram foi Psicologia da Educação; dentre as justificativas, as mais assinaladas foram: estuda o comportamento humano 17%, propicia autoconhecimento 15%, relacionamento professor-aluno 8%.

As demais disciplinas ficam dispersas; Psicologia da Educação foi também à discussão registrada com maior frequência como a que “aprendeu a gostar”.

De modo geral, os egressos apontaram a disciplina que menos gostaram, nas seguintes categorias: por causa do conteúdo aprendido 26%; por causa do professor 16%.

O recado que os egressos sentiram vontade de mandar para os seus professores foi: “Estou com saudades do CEFAM” 24%; e “O CEFAM foi muito importante na minha formação” 22%.

No item “estou com saudades”, aparecem como complementação das respostas: “foi a melhor fase da minha vida”, “sinto falta de tudo, principalmente de estar na sala de aula, sinto um vazio”, “tenho orgulho e prazer por ter cursado o CEFAM”, “experiência maravilhosa por toda a vida”, “obrigado por ter dedicado o seu tempo para a formação de mais um educador”.

Dos 47 egressos que responderam ao questionário, apenas 16 indicaram questões para serem incluídas; dentre as questões há uma evidência de questões referentes ao relacionamento interpessoal, tais como: “sua experiência como professor”, “se alcançou os objetivos em relação ao CEFAM”, “relacionamento professor-aluno”, “mudanças de idéias e comportamentos comparando quando entrou no CEFAM e quando saiu”. Essas questões, de uma forma mais genérica, evidenciam a importância das relações interpessoais estabelecidas no CEFAM.

A análise de dados evidencia que o CEFAM teve uma contribuição significativa na vida do egresso. Aspectos importantes na formação de professores puderam ser percebidos e assimilados pelos egressos, o que traduz que a concepção que os egressos trazem sobre seus professores e sobre o centro como espaço formador traduz uma valorização positiva desses professores e espaço para sua vida profissional.

Na dimensão técnico-científica, os egressos evidenciaram que o curso CEFAM contribuiu na sua formação, a partir da aprendizagem com seus professores: “estabelecer relações entre teoria e prática” foi assinalado por 32% dos respondentes.

Há, portanto, uma evidência de que os professores do CEFAM aderiram aos objetivos do projeto pedagógico do curso que previa, tendo em vista garantir uma sólida formação geral e específica, atividades que permitissem a articulação entre teoria e prática.

No item: Atividades que faltaram na sua formação, 18% dizem que “faltaram atividades práticas”; é curioso observar que, numa questão anterior os egressos responderam que aprenderam a estabelecer relações entre teoria e prática 32%, e quando perguntado das atividades que faltaram na sua formação, dizem que o que mais faltou na sua formação foram atividades práticas 18%; um menor número de respondentes indica que o que faltou à formação foi o estágio 2%, que também é uma atividade prática.

Pode-se concluir que embora tenham aprendido a valorizar a relação entre teoria e prática, ainda acharam insuficiente a forma como os professores trabalharam a relação teoria e prática, pois talvez tenham sentido que tiveram muito pouco sobre o que estabelecer, nesta relação.

Outro aspecto importante que os dados evidenciam, como uma contribuição muito importante para os egressos, é a questão da formação continuada. Num curso de formação de professores, a consciência da importância da formação continuada é fundamental para o profissional de preocupado com a qualidade do seu trabalho.

No item da dimensão da formação continuada, 24% dos egressos responderam que aprenderam a “Valorizar o estudo”, 21% responderam que “O aluno deveria buscar novos cursos depois do magistério”, e 21% disseram que “Aprendeu a estudar”.

Também nesta dimensão, os resultados indicam uma adequação das respostas com a proposta do CEFAM, que deverá promover a importância da formação continuada, levando o aluno a empenhar-se na sua formação profissional e na busca de respostas para os problemas de ensino-aprendizagem, detectados nos estágios junto às primeiras séries da escola pública.

No item: utilizações de procedimentos didáticos, 11% responderam que “Aprenderam aproveitar todas as situações para a aprendizagem”, e 11% responderam que “O professor tem que ter flexibilidade na ação pedagógica; no item Conhecimentos prévios sobre o aluno, 44% responderam que é importante considerar as experiências e os conhecimentos anteriores dos alunos; no entanto, fica evidenciado que os egressos não aprenderam com seus professores que “ser professor é solucionar problemas”, já que apenas 2% responderam esse item.

Quanto à dimensão avaliativa, os egressos confirmam o dado anterior, na medida em que apenas 9% dizem que aprenderam com seu professor a “propor soluções para questões encontradas”.

Na dimensão avaliativa, fica evidente que na prática pedagógica o bom professor tanto aprende quanto ensina 19%, e que é importante refletir sobre a própria ação 17%.

Esses dados indicam que a maioria dos professores do CEFAM atuam segundo o novo paradigma da educação que consiste em refletir sobre a sua própria ação, no contexto da aprendizagem e das relações interpessoais e adota a postura de prático reflexivo, uma vez que as aulas de enriquecimento curricular pressupõem exatamente que os alunos aprendam fazendo e sejam orientados por seus professores e tutores.

Schön (1996) fala do novo paradigma da educação que é a epistemologia da prática. Para ele, o professor deverá refletir sobre sua prática, o que implica em refletir sobre a interação interpessoal professor-aluno e a dimensão burocrática da prática.

Para Schön, a prática reflexiva é um conceito de importância fundamental para a autoconscientização e subsequente transformação. Schön delimita momentos dessa prática reflexiva:

1- *Conhecimento na ação* – Conhecimento que cada profissional possui decorrente da sua formação contínua e inicial; é um conhecimento tácito e dinâmico e resulta numa reformulação da própria ação;

2 – *Reflexão na ação* – Reflexão simultânea com a ação, sempre que ocorra uma interrupção, e a partir da qual pode-se reformular o que se está fazendo enquanto se pratica a ação;

3 – *Reflexão sobre a ação – reflexão retrospectiva*. Após a ação há uma reflexão a respeito do que foi feito e a partir daí, uma reorganização da própria ação;

4 – *Reflexão sobre a reflexão na ação, também retrospectiva*. Determinar as ações futuras.

Zeichner (1998) fala que a reflexão se dá com o outro; o professor prático reflexivo está constantemente repensando suas crenças, atitudes, imagens e juízos pessoais. Para esse autor, a formação deve ser contínua e se inicia com a experiência de vida; deve ser responsabilidade de cada um e deve ser coletiva, contextualizada sociopolítica e culturalmente.

Ao responder sobre o que mais contribuiu na sua formação, 21% dos respondentes disseram que “O que mais contribuiu na formação foram os professores”.

Por ser o CEFAM uma escola que funciona em período integral, que exige do professor uma participação mais intensa nas atividades curriculares e extracurriculares, participação em projetos interdisciplinares, reuniões coletivas no HTPC, um envolvimento maior com a escola., é de se esperar que o professor do centro torne-se o elemento fundamental na formação do egresso.

Esse formato do CEFAM possibilita-lhe uma atuação como “*professor-animador*”, nas palavras de Canário (1998), e enfatiza sua participação na escola como um todo, com seus saberes disciplinares e com alunos participando intensamente do processo ensino-aprendizagem.

A segunda parte do questionário foi composta por perguntas abertas, para o egresso elaborar melhor sua resposta e complementares aspectos que não tenham sido evidenciados na parte fechada do questionário.

As respostas dos egressos foram categorizadas, para que pudessem sofrer uma análise de conteúdo. Verificou-se que o relacionamento interpessoal é um aspecto extremamente significativo, na formação do egresso, e é sobre esse que será realizada a análise.

O CEFAM, por ser uma escola de período integral, favorece o relacionamento interpessoal: professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor. Almeida, 2000 fala que a formação dos professores deve valorizar o papel das relações interpessoais, e que a relação formador-formando deve possibilitar um espaço para que ambos se posicionem como pessoa, uma vez que é na escola que os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas ou rejeitadas.

Os professores devem partilhar com seus pares as experiências ricas que tiveram no transcorrer de sua vida profissional, essas situações vivenciadas, quando afloradas, têm uma forte implicação afetiva, o que aumenta as possibilidades de releitura da experiência em confronto com as situações do momento presente.

No item da dimensão dos saberes para ensinar, a subcategoria afetivo-emocional foi a dimensão mais assinalada pelos egressos, como anteriormente registrado, principalmente no tocante ao entender que o professor deve atender às necessidades do aluno e que deve ser mais do que um mero transmissor de conteúdos.

Mahoney (1993, p. 68), salienta que:

O sentimento vai ocupar sempre uma posição central em todos os momentos do desenvolvimento, independentemente de faixa etária. A criança, ao se desenvolver psicologicamente, vai se nutrir principalmente das emoções e dos sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivencia. São esses relacionamentos que vão definir as possibilidades de a criança buscar, no seu ambiente e nas alternativas que a cultura lhe oferece, a concretização de suas potencialidades, isto é, a possibilidade de estar sempre se projetando na busca daquilo que ela pode vir-a-ser.

Quando perguntado aos egressos sobre as experiências muito positivas, vale a pena lembrar que a questão do relacionamento interpessoal é privilegiada, pois 24% indicam o relacionamento professor-aluno ser experiência muito positiva, e 16% indicam o relacionamento em grupo.

Outros itens como: conversas no corredor/intervalos 9%; festas/viagens/campeonatos 13%; relacionamento em grupo 16%, relacionamento professor-aluno 24%, não estariam inseridos em uma categoria mais ampla que é o relacionamento interpessoal? Parece-me que sim, pois todos esses itens remetem à questão do relacionamento interpessoal, e a somatória dos itens equivale a 58 respostas 62%.

Os dados indicam que as conversas de corredor e os intervalos são situações de relações interpessoais intensas para os egressos. O espaço entre a sala dos professores, as portas das salas de aula proporcionam conversas informais que intensificam o relacionamento interpessoal.

Almeida, 2001 refere-se às conversas de corredores como momentos de interação muito importantes, muitas vezes, mais do que as reuniões maiores de HTPC, por exemplo.

A autora cita sua experiência como aluna e como profissional e aponta a necessidade de se desenvolver determinadas habilidades, atitudes, sentimentos que são o sustentáculo da atuação relacional: olhar, ouvir, falar, prezar.

Na tarefa de coordenação pedagógica, de formação, é muito importante prestar atenção no outro, nos seus saberes, nas suas dificuldades, nas suas angústias, no seu momento, enfim. Há outra questão a considerar: a amplitude do olhar. Ou seja, há um olhar imediato de curto alcance, um olhar que nos faz chegar às pessoas e aos problemas do cotidiano. Mas há outro olhar, mais amplo, que nos faz projetar o futuro, o que desejamos construir a médio e longo prazo. (ALMEIDA, 2001, p. 71). Quando alguém é ouvido (e compreendido), isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito. E, por sentir-se valorizado e aceito, pode apresentar-se ao outro sem medo, sem constrangimentos. (ALMEIDA, 2000, p. 79).

O olhar atento e o ouvir são pré-requisitos para uma fala que seja significativa para o professor. Argumenta:

O quanto às pessoas, em diferentes contextos, principalmente no contexto de formação, querem ser consideradas, vistas, ouvidas, querem receber uma comunicação autêntica; enfim, o quanto elas desejam ser percebidas como pessoas no relacionamento, e quanto esse tipo de relacionamento traz como ganhos. (ALMEIDA, 2001, p. 77).

Quanto às Experiências muito negativas, fica evidenciado que para o egresso, o relacionamento professor-aluno foi o aspecto mais negativo, 20% dos respondentes. Observa-se ainda que, nas categorias assinaladas pelos egressos, problemas entre classes 6%, conversas de corredor 9%, “panelinhas” entre professores e alunos 11% e o relacionamento professor-aluno 20% são itens que priorizam o relacionamento interpessoal. Ao mesmo tempo em que o relacionamento professor-aluno é o aspecto mais importante para o egresso, na sua ausência, um bom relacionamento professor-aluno, constitui-se a experiência muito negativa.

Ao responder sobre “O melhor professor”, o egresso considera, em 53% das respostas, que o melhor professor é aquele que tem um bom relacionamento e ao mesmo tempo sabe ensinar.

Rio (2000, p. 59), enfatiza que “*a relação pedagógica é, sem dúvida, uma relação privilegiada, uma proximidade específica*”.

A autora acrescenta:

... o aluno se lembra do tom da voz do professor, de seu jeito de escrever na lousa, e não de suas lições de filosofia, de geografia, de história, de didática...? Sem dúvida, são importantes aquelas características que o fazem lembrar do convívio, sim, mas do convívio por inteiro, do conhecimento

que ele tem oportunidade de receber e construir com o professor no diálogo dos corpos educativos. (RIOS, 2000, p. 60).

Para a autora, a idéia de conteúdos não se restringe apenas aos conceitos, mas engloba comportamentos e atitudes, Rios (2000, p. 61) *“Ao lado da razão, a imaginação, os sentimentos, os sentidos são instrumentos de atuação na realidade e criação de saberes e valores. O bom ensino será, então, estimulador do desenvolvimento desses instrumentos/capacidades”*.

Os professores devem rever suas expectativas em relação aos seus alunos, pois na medida em que o tratam como “pessoa”, ao considerar o ser global, bem como os seus sentimentos, e ao intensificar suas relações interpessoais de amizade, confiança, respeito, empatia, autenticidade, criam uma expectativa sobre os seus alunos, que favorece a aprendizagem/crescimento. A expectativa do professor em relação ao aluno funciona como profecias auto-realizadoras; por sua vez os alunos acreditam na possibilidade de aprendizagem/crescimento e estabelecem na relação professor-aluno atitudes e comportamentos, para corresponder a essas expectativas.

Os resultados do estudo de Almeida (1990, p. 4) mostram que:

ao aluno não basta que o professor explique bem sua disciplina; ele quer também, e principalmente, que o professor o respeite, valorize, compreenda, mantenha comunicação com ele. A dimensão atitudinal / afetiva é extremamente valorizada pelos alunos, ainda mais quando eles se lembram daquele que foi o seu pior professor, carregando nas atitudes negativas de relacionamento. As descrições dos alunos do seu melhor e pior professor revelam que os alunos têm necessidades em relação aos seus professores, necessidades que, para serem satisfeitas, exigem uma relação professor-aluno que envolve conteúdo e sentimento.

Conclui-se, segundo os dados apresentados, que há uma relação entre professor afetivo e domínio do assunto; não basta expressar afetividade para ser considerado bom professor na concepção do egresso.

Mahoney (1993, p. 71), enfatiza que a relação professor-aluno tem que ser mediada pelos conteúdos escolares, pois são eles que *“marcam os contornos definidores da ação pedagógica na escola”*.

A relação educativa precisa ser solidificada com um determinado conteúdo, no qual a autoridade do professor fique evidenciada, plena de competência e juízo de valor. Com essa atitude de compromisso com a escola, o professor assume diante dos alunos uma condição facilitadora no processo ensino-aprendizagem.

Ao responder sobre a “disciplina que mais gostou, 47% dos respondentes assinalaram a disciplina “Psicologia da Educação” como a que mais gostaram.

Na especificação das respostas assinaladas, aparecem as justificativas: porque estuda o comportamento humano; porque propicia autoconhecimento; estudo o relacionamento professor-aluno.

Analisando ainda as justificativas mais assinaladas pelos egressos, pode-se fazer uma correlação entre: autoconhecimento 15%, estudar o comportamento 17% e relacionamento professor-aluno 8%, com o relacionamento interpessoal, pois o aluno que compreende melhor o comportamento humano passa a se conhecer melhor, conseqüentemente, estabelece melhores suas relações interpessoais, que na sua profissão é uma prioridade, já que a interação é constante.

Cumprir observar que o fato de a categoria “estuda o comportamento humano” 15% ser a mais assinalada evidencia que os egressos aprenderam sobre o comportamento humano, que é o conteúdo básico da disciplina psicologia e psicologia da educação. Portanto, pode-se afirmar que o conteúdo aprendido foi um fator importante para evidenciar a disciplina como a que mais gostou.

No item “disciplina que aprendeu a gostar”, os egressos responderam que a disciplina que aprenderam a gostar foi Psicologia da Educação 18%, e 11% dos sujeitos, disseram que foi por causa do professor, de modo mais amplo, as respostas categorizadas em todas as disciplinas indicam que aprenderam a

gostar das disciplinas por causa do professor 18%, supondo que o professor tem o domínio do conteúdo e um bom relacionamento interpessoal com os seus alunos.

Conclui-se que, para o egresso, o curso CEFAM teve como contribuições as relações interpessoais aluno-aluno, aluno-professor, professor-professor, tanto no que se refere ao modo de ensinar, quanto no relacionamento estabelecido. No item “o que mais contribuiu na sua formação” os egressos dão total prioridade à figura do professor 21%; no item “experiências muito positivas”, o egresso assinala a importância das aulas/projetos/estágios 24% e do relacionamento interpessoal 62%; no item melhor professor, 53% indicam a categoria “relacionamento versus forma de ensinar”; no item “disciplina que mais gostou”, 47% indicam a disciplina de Psicologia da Educação, por causa do conteúdo aprendido e por causa do professor.

Novamente, a relação entre relacionamento interpessoal e o conteúdo aprendido é priorizado na concepção do egresso.

As justificativas apresentadas pelos egressos salientam a questão das relações interpessoais, indicando que a saudade é devida ao carinho, atenção/amizade, pela aprendizagem.

Os recados enviados pelos egressos para seus professores mais uma vez privilegiam as relações interpessoais: estou com saudades foi a melhor fase da minha vida, sinto falta de tudo, principalmente de estar na sala de aula, sinto um vazio, tenho orgulho e prazer por ter cursado o CEFAM, experiência maravilhosa por toda a vida, obrigado por ter dedicado o seu tempo para a formação de mais um educador.

Não se pode deixar de salientar que relações interpessoais não se ensinam, mas são vivenciadas na relação entre professor-aluno. A preocupação que os egressos do CEFAM apresentam em relação ao relacionamento interpessoal indica esta sensibilidade para lidar com os alunos e de ser aceito por eles, o que explica as “saudades” dos alunos.

Leite (1986) indica a idéia de que conhecemos os outros através de nós mesmos, chegamos, a saber, quem somos através dos outros. Lembrando a expressão de J. P. Sartre, “*o outro guarda um segredo: o segredo do que eu sou*”.

No processo educacional as relações interpessoais fazem cumprir este papel: através do outro que é o professor, o aluno passa a saber quem é ele mesmo; os outros são nossos espelhos. Porém, poucos são os alunos que podem se conhecer, e serem percebidos, através do professor, pois muitas vezes este professor não lhes dá a imagem refletida para que possam saber quem são.

A última questão do questionário foi “questões que gostaria de incluir nesse questionário”. Verificou-se que, dentre as questões indicadas, a maioria se refere também ao relacionamento interpessoal: relacionamento professor-aluno 19%, como foi sua experiência como professor 19%.

As relações interpessoais foram marcadas pelo egresso, durante sua formação, e a análise dos dados indica que este aspecto foi fundamental na concepção que o egresso tem de seus professores e do CEFAM como espaço formador.

A formação de professores é influenciada por inúmeros fatores e, dada a sua complexidade, muitas variáveis que interagem nessa formação nem sempre são suficientemente compreendidas, e as respostas oferecidas pelos alunos permitiam muitas discussões. Privilegiamos aqui a discussão sobre as relações interpessoais, porque os dados mostram a importância que os egressos deram a elas.

Dentre as várias dimensões analisadas no processo ensino-aprendizagem, a dimensão das relações interpessoais, tanto do ponto de vista das relações aluno-professor, como das relações aluno-aluno, foram muito enfatizadas.

Para o egresso o CEFAM foi um espaço formador pela possibilidade que lhe ofereceu de passar por experiências interpessoais significativas e de aprender sua importância, porque aumentou seu

autoconhecimento, desenvolveu seu senso crítico e deu-lhe um suporte bom para iniciar sua vida profissional e continuar os estudos.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. "O relacionamento Interpessoal na coordenação pedagógica". In: Almeida L., Placco, V. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.
- _____. "A dimensão relacional no processo de formação docente". In: Almeida, L., Bruno E., Christov, L. (Org.). **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- _____. **A problemática da afetividade na prática pedagógica: o noturno em escolas de 1º e 2º graus**. Participação em mesa-redonda, no XX Encontro Anual de Psicologia de Ribeirão Preto-USP, out. 1990.
- CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista do programa de estudos pós-graduados da PUC/SP**, n.6, p. 9-27, jun. 1998.
- GASPAR, M. A. D. **O CEFAM como espaço formador: concepções de egressos sobre professores**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.
- LEITE, Dante Moreira. "Educação e relações interpessoais". In: Patto, Maria Helena Souza. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Ed. T. A. Queiroz, 1986.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga. "Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista". **Temas em Psicologia**, São Paulo, n.3, p. 67-72, 1993.
- MIELZYNSKA, Jadwiga. A construção e a aplicação de questionários na pesquisa em Ciências Sociais. **Revista do programa de estudos pós-graduados**. PUC/SP, São Paulo, n.6, p. 127-149, jun. 1998.
- PLACCO, Vera M. N. S.; SILVA, Sylvia H. S. "A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas". In: Almeida, Bruno e Christov (Org.). **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar- por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SÃO PAULO (Estado). **Estudos preliminares sobre os Centros Específicos de Formação do Magistério - CEFAM**. São Paulo, SEE/CENP, 1987.
- _____. **Decreto 28.089**, de 13/01/1988. Criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. São Paulo, SEE, 1988.
- SCHÖN, Donald, (1996). "Formar professores como profissionais reflexivos". In: **Os professores e sua formação. Temas de Educação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1996.
- SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. **Revista do programa de estudos pós-graduados**. PUC/SP, São Paulo, n. 10/11, p. 193-215, 2000.
- ZEICHNER, Kenneth M. "O professor como prático reflexivo". In: **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, pp. 13-29, 1992.