



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

**Centro de Educação e Humanidades**

**Faculdade de Educação**

**Julia Desiderio da Silva**

**Uma Experiência de Formação de Professores em Serviço: Curso  
de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral**

Rio de Janeiro

2009

Julia Desiderio da Silva

**Uma Experiência de Formação de Professores em Serviço: Curso de  
Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edil Vasconcellos de Paiva

Rio de Janeiro  
2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Julia Desiderio da  
Uma experiência de formação de professores em serviço:  
curso de atualização de professores de escolas de horário  
integral /Julia Desiderio da Silva - 2009.  
114f.

Orientadora: Edil Vasconcellos de Paiva.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio  
de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Professores - Formação - Teses. 2. Centros integrados de  
educação pública – Teses. 3. Políticas públicas – Teses. I.  
Paiva, Edil Vasconcellos de. II. Universidade do Estado do Rio  
de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
tese.

---

Assinatura

---

Data

Julia Desiderio da Silva

**Uma Experiência de Formação de Professores em Serviço: Curso de  
Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Aprovada em 28 de setembro de 2009..

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edil Vasconcellos de Paiva (Orientadora)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Siomara Borba Leite  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Monteiro de Barros Araújo  
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Rio de Janeiro

2009

## DEDICATÓRIA

Aos meus meninos  
Carla (IN MEMÒRIA)  
Júnior e Patrícia  
Cáren  
Lucas e João Gabriel

## **AGRADECIMENTOS**

Ao nosso Deus Poderoso, nossa Rocha e Fortaleza!

À Prof<sup>a</sup>. Edil Vasconcellos de Paiva – minha orientadora – pela forma como me acolheu: amiga, paciente, competente e firme. Mais uma vez, muito obrigada, minha mestra!

Aos professores do PROPED/UERJ que acompanharam minha trajetória neste Curso.

Às amigas e companheiras de trabalho Márcia Cruz, Andréa Costa da Silva, Sônia Cantarini e Sonia Leite pela solidariedade e força.

Ao amigo Eduardo pelo companheirismo.

À minha família pelo carinho.

## RESUMO

SILVA, Julia Desiderio. *Uma experiência de formação de professores em serviço: Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral*. 2009. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Esta investigação tem como tema a proposta de formação de professores em serviço do Curso de Atualização de Professores de Escola de Horário Integral, realizado no segundo governo de Leonel Brizola, no Estado do Rio de Janeiro (1991 – 1994), durante o Segundo Programa Especial de Educação (II PEE). Este estudo objetivou analisar a proposta de formação de professores em serviço, focalizando este Curso como uma das iniciativas desta formação e, partindo dela identificar contribuições significativas, produzidas naquele tempo e espaço específico, que possam enriquecer e suscitar questões para os debates atuais sobre a formação continuada de professores. Ao empreender esta tarefa se julgou necessário delinear a trajetória do I E II PEE para melhor compreensão da evolução deste plano e de sua proposta de formação de professores, até a elaboração do Curso. Após a retomada do II PEE, frente à necessidade de reestruturação pedagógica dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foi criado o Curso, em convênio com a UERJ. O ponto mais importante identificado nesta proposta de formação foi considerar a escola como lócus de formação continuada tendo como base o saber do professor neste processo. Aspecto como se pode constatar, de grande relevância atualmente nas discussões sobre a temática, mas que naquele momento foi uma inovação. Supõe-se que os resultados deste trabalho poderão contribuir para ampliar os debates em torno das questões voltadas para a formação continuada de professores, e ainda, ampliar os debates, bem oportunos, sobre criação de diferentes alternativas de escolas públicas de horário integral, com suas proposta de formação para atender a uma necessidade da sociedade contemporânea e fundamentar ações de gestores das políticas públicas de Educação.

Palavras-chave: Formação de Professores. Horário Integral. Política Pública.

## ABSTRACT

This research focused on the proposal for in-service teacher training in the Update Course for Full-Time School Teachers as part of the Second Special Education Program (II PEEE), which was held during Leonel Brizola's second administration of Rio de Janeiro in the years of 1991 to 1994. The study aimed at analyzing the proposal for in-service teacher training, focusing this course as one of this training initiatives. Then, it aimed at identifying significant contributions which were produced at that specific time and place and that could enrich discussions and bring about questions for current debates on teacher continuing education. During the process it was necessary to outline the trajectory of the First and Second Special Education Programs (I and II PEE) in order to facilitate the understanding of the evolution of this plan and its proposal for teacher training and the elaboration of the course. After the retaking of the II PEE, due to the necessity of pedagogical restructuration of the Integrated Public Education Centers (CIEPs), the course was created in a partnership with the Rio de Janeiro State University (UERJ). The most important issue identified in this proposal for teacher training was the fact that it considered the school as a locus of continuing education and conceived teacher's knowledge as its base in this process. Although this aspect is of great relevance in the discussions about this theme nowadays, at that time, it was considered as innovation. We understand that the results of this study may contribute to expand not only the debates on questions concerning teacher continuing education, but also on the creation of different alternatives of public full-time school programs, which have their proposal of training as a response to a contemporary society necessity and to fundament actions of public education policy managers.

Key words: Continuing Education Full-time School Program Public Policy



## LISTA DE SIGLAS

CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CIAC	Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
FUNDAR	Fundação Darcy Ribeiro
I PEE	Primeiro Programa de Educação
II PEE	Segundo Programa de Educação
NEEPHI	Núcleo de Estudos de Escolas Públicas de Horário Integral
SEE/RJ	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
SEEPE	Secretaria Estadual Extraordinária de Programas Especiais

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
1	<b>O OBJETO DA PESQUISA E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	15
1.1	<b>O conceito de formação de professores em serviço</b> .....	16
1.2	<b>O momento do Curso</b> .....	18
1.3	<b>Programa Especial de Educação: justificativas para a sua realização</b> .....	25
1.4	<b>A polêmica sobre a proposta pedagógica do CIEP</b> .....	35
1.5	<b>Aspectos metodológicos da pesquisa</b> .....	38
2	<b>A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO</b>	43
2.1	<b>Uma leitura da proposta pedagógica do CIEP</b> .....	44
2.1.1	<u>Os autores e os colaboradores da proposta</u> .....	45
2.1.2	<u>Eixos estruturantes da proposta</u> .....	46
3	<b>AS MODIFICAÇÕES NA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO II PEE</b> .....	72
3.1	<b>Novas diretrizes na política educacional e na Proposta de Formação de Professores no Estado do Rio de Janeiro</b> .....	73
3.2	<b>O Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral</b> .....	76
3.2.1	<u>O histórico do Curso</u> .....	78
3.2.2	<u>A estrutura do Curso</u> .....	79
3.2.3	<u>Desenvolvimento do Curso</u> .....	84
3.3	<b>Dialogando: o Curso, algumas questões e buscas atuais</b> .....	92
3.3.1	<u>A escola como lócus de formação continuada</u> .....	94
3.3.2	<u>A valorização do saber docente</u> .....	96
3.3.3	<u>O reconhecimento do ciclo de vida dos professores</u> .....	101
4	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	105
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110

## INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa é a proposta de formação de professores em serviço do Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral, realizado no segundo governo de Leonel de Moura Brizola, no Estado do Rio de Janeiro (1991-1994), durante o Segundo Programa Especial de Educação (PEE).

O meu interesse em realizar este estudo está relacionado à minha atuação na escola de horário integral, num dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) da rede municipal do Rio de Janeiro, de 1987 até 2004, tendo inclusive participado de sua implementação. Ocupei ao longo desta trajetória diferentes funções, vivenciando o processo de implantação e de modificações da proposta original desta escola, em diferentes momentos no I e II PEE. Desta experiência em CIEP atuei 10 anos na formação de professores, como professora orientadora e como diretora-adjunta com atividades mais voltadas para as questões pedagógicas.

O relato de parte desta experiência no CIEP mostra como este interesse foi solidificando-se no tempo. Ao acompanhar a implantação e as modificações desta proposta pude observar traços políticos e pedagógicos da estrutura educacional, que mesmo sendo municipal seguia, inicialmente, as mesmas diretrizes do Programa Especial de Educação desenvolvido no estado.

Ao final do I Programa Especial de Educação (1983-1986) já tinham sido entregues ao município do Rio de Janeiro quase que a totalidade dos CIEPs, construídos e equipados para funcionarem em horário integral. Com a municipalização destas unidades, ficava a cargo da Coordenadoria dos CIEPs, órgão da Secretaria Municipal de Educação, tratar da lotação e efetivação da proposta político-pedagógica.

Até o período de 1986, o Estado e o Município do Rio de Janeiro, sob a liderança do PDT, com o governo de Leonel de Moura Brizola e Marcelo Alencar,

respectivamente, e com Lia Faria na Coordenadoria, a proposta de implementação das escolas de horário integral seguia as mesmas orientações.

Havia a preocupação constante desta Coordenadoria em promover a formação em serviço dos diretores, do corpo docente e dos funcionários dos CIEPs. Esta proposta de formação recebeu a designação de treinamento e, posteriormente de capacitação.

Como professora orientadora participava de encontros onde recebia orientações sobre a proposta, embasamento teórico e, vivenciava momentos de articulação entre teoria e prática de forma efetiva. Naquela oportunidade analisava junto com outros professores orientadores e com dinamizadores do nível central, diferentes experiências vividas em nossas unidades de atuação. Foram evidenciadas dificuldades diversas pelos orientadores, entre outras, a de viabilizar um currículo com atividades integradas; criar um processo constante de pesquisa e de elaboração da prática; de organizar o tempo e o espaço que garantisse a capacitação de todos os professores, regentes e de atividades; de construir e de utilizar um novo enfoque da avaliação.

Um atendimento diferenciado devido às inovações e às especificidades desta escola de tempo integral, foi entendido por muitos, como privilegiado. Uma observação freqüente era que o projeto dividiu a rede pública municipal em duas realidades “paralelas”. O mesmo ocorreu em nível estadual.

A formação de professores em serviço tão valorizada pelo seu idealizador, Darcy Ribeiro, foi concebida como estratégia para se repensar uma nova escola, onde o tempo integral fosse vivido, por professores e alunos, como um tempo rico, intenso, integrado e criticamente construído, buscando gerar transformações em direção da inclusão social.

O CIEP, como instituição pública, tinha uma clientela majoritária provinda das camadas populares e, objetivava uma educação de qualidade tanto em relação aos investimentos materiais e humanos, quanto à criação de espaços sociais mais justos e igualitários.

Já não atuo na escola de horário integral, por ter me afastado de rede municipal em 2004, mas continuo a focar esse projeto, por ter sido uma experiência marcante e significativa em minha trajetória profissional. Atualmente, estou na rede federal, no Colégio Brigadeiro Newton Braga, onde já atuei como professora-regente, professora de sala de leitura e, agora, como coordenadora das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Como coordenadora tenho, entre outras atribuições, a responsabilidade de promover os encontros pedagógicos neste segmento, que antes aconteciam de forma fragmentada, com os professores agrupados por séries. Volto, então, a atuar na formação continuada de professores, optando por estratégias que possibilitem espaços coletivos de discussão da prática. Um fato interessante é que fui buscar nessa experiência anterior, pontos de organização do horário, que possibilitam aos professores e membros da equipe, no seu horário e local de trabalho, um espaço de formação. Esta escola mesmo não funcionando em horário integral, dispõe, como no projeto dos CIEPs, de professores-regentes e de atividades integradas o que viabilizou a reorganização de seu horário: enquanto os alunos estão com os professores de atividades, os regentes têm o seu momento de encontro pedagógico, de 4 horas, e, vice-versa, com periodicidade quinzenal.

Esta opção metodológica se apóia na necessidade de se repensar, continuamente, e de forma coletiva, a organização do ambiente escolar, as suas relações, os conhecimentos que ali circulam e, respeitar os diferentes momentos do desenvolvimento profissional de cada professor. Promovendo, portanto, através de um processo contínuo de formação em serviço, concomitantemente, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e da instituição escolar (Nóvoa, 2002). Participar da construção coletiva deste momento de formação continua sendo um desafio para a minha atuação profissional. Um desafio no sentido de ter que romper com o modelo da racionalidade técnica instrumental, ainda muito arraigado em nossas práticas. Superar as concepções que levam as escolas se organizarem de tal forma, que diferentemente de outras instituições dedicam muito pouca atenção ao “trabalho de pensar o trabalho”, tendo como consequência uma organização individual do trabalho docente e uma diminuição do potencial dos professores e das escolas (NÓVOA, 1991).

Candau (2008) propõe a análise dos caminhos de construção de uma nova concepção de formação continuada, contrária ao que chama de perspectiva “clássica”. Enquanto que nesta perspectiva, presente na maioria das propostas de formação, a ênfase recai na “reciclagem” dos professores, nesta nova visão, três teses poderiam sintetizar os principais eixos desta investigação: “considerar a escola como *lócus* fundamental da formação continuada, valorizar o saber docente e reconhecer o ciclo profissional de vida dos professores” (p. 55).

Tardif (2000) propõe uma perspectiva de encaminhamento para as pesquisas e para a formação docente ao definir a epistemologia da prática docente como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar as suas tarefas” (p. 10). A noção de “saber” utilizada por este autor tem sentido amplo, englobando os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes. De forma resumida é o “saber-ser, o saber-fazer” e, ainda, o que dizem os professores a respeito de seus próprios saberes profissionais.

A minha motivação para o Mestrado em Educação se relaciona à oportunidade de rever e ampliar conhecimentos, indagações e preocupações sobre a formação de professores em serviço, daquela experiência no Programa Especial de Educação, agora, de forma mais crítica, e tentando um olhar mais isento proporcionado pelo afastamento no tempo/espaço desta proposta. Um olhar que, certamente, foi sendo aguçado a cada leitura e discussão teórica sobre os rumos atuais da formação de professores em serviço.

Este estudo objetivou analisar a proposta de formação de professores em serviço, focalizando este Curso como uma das iniciativas desta formação e, partindo dela identificar contribuições significativas, produzidas naquele tempo e espaço específico, que possam enriquecer e suscitar questões para os debates atuais sobre a formação continuada de professores.

Ao se estabelecer uma interlocução entre as contribuições atuais e aquelas identificadas na proposta de formação de professores em serviço do II PEE e no Curso, foram utilizadas as idéias de Ribeiro (1986, 1995, 1994), Cavaliere

(1996, 2002), Coelho (2002), Monteiro (2002) e Maurício (2002), autores que, entre outros, tratam em parte de suas produções, de questões específicas da escola de horário integral. Para os debates mais atuais e mais amplos tive como referência idéias de vários autores, entre outros: Candau (2008), Kramer (2002), Nóvoa (1991), Paiva (2003) e Tardif (2002).

Ao realizar este estudo propus vários questionamentos, que foram aparecendo ao longo deste trabalho, dentre os quais destacamos: Em que momento foi proposto o Programa Especial de Educação no estado do Rio de Janeiro? Que motivos justificaram a criação das escolas de horário integral no Rio de Janeiro? Qual a sua proposta de formação continuada de professores? O que justificou a elaboração do Curso como estratégia de formação de professores do II PEE? Como este Curso foi estruturado? Que contribuições podem ser atribuídas ao Curso?

De modo específico objetivo com este estudo:

- Descrever a trajetória do I e II Programa Especial de Educação (I e II PEE) até a elaboração do Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário integral.
- Caracterizar a proposta pedagógica dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) para analisar uma de suas partes, a formação de professores.
- Caracterizar a estrutura de organização deste Curso para identificar suas possíveis contribuições.

Este trabalho está organizado em três capítulos.

No primeiro, faço considerações e situo o objeto dessa investigação delineando a trajetória do I e II PEE, para uma melhor compreensão da evolução deste plano e de sua proposta de formação de professores em serviço, até a elaboração do Curso de Atualização de Escolas de Horário Integral, e ainda, trato dos aspectos metodológicos do estudo.

No segundo, caracterizo a proposta pedagógica dos CIEPs para empreender uma leitura crítica de uma de suas partes, a proposta de formação de professores em serviço.

No terceiro aponto as modificações na proposta de formação de professores em serviço durante o II PEE, com a elaboração do Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral, caracterizando a sua estrutura de organização. Ao final, são apresentadas as considerações a título de conclusão.

Assim, creio que este trabalho poderá contribuir para ampliar os debates sobre a formação continuada de professores ao identificar as concepções, explicitadas ou subjacentes, que embasaram essa proposta de formação, e ainda, ampliar os debates, bem oportunos, sobre a possibilidade de serem criadas diferentes alternativas de escolas públicas de horário e educação integral, para atender a uma necessidade da sociedade contemporânea e fundamentar ações de gestores das políticas públicas de Educação.



## 1 O OBJETO DA PESQUISA E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo tece considerações sobre os diferentes termos que designam a formação de professores e situa o objeto da pesquisa, a formação de professores em serviço, realizada no II Programa Especial de Educação, focalizando o Curso de Atualização de Professores de Escola de Horário Integral como uma das iniciativas desta formação.

O Curso foi ministrado nos anos de 1992 e 1993 aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que atuavam nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Ele foi realizado, como já referido, durante o segundo governo de Leonel de Moura Brizola, no período de 1991-1994, no estado do Rio de Janeiro.

Para situar o objeto desta pesquisa se delineou a trajetória do I e II Programa Especial de Educação. Julgou-se necessário este delineamento para uma melhor compreensão da evolução deste plano e de sua proposta de formação de professores, até a elaboração do Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral, pois como ensina Le Goff (1990), citando Bloch "... numa sociedade, qualquer que seja, tudo se liga e se comanda mutuamente: a estrutura política e social, a economia, as crenças as manifestações mais elementares e mais sutis da mentalidade" ( apud CAVALIERE, 1996, p.41).

Este capítulo objetiva ainda, apresentar as justificativas das autoridades políticas e educacionais para a criação da escola de horário integral no estado do Rio de Janeiro e, em outros estados brasileiros no mesmo período, demonstrando a preocupação com os graves problemas enfrentados pelo ensino público, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

E, por último, são apresentadas as indicações metodológicas que foram adotadas no percurso desta pesquisa, visando atingir os objetivos propostos.

## 1.1 O conceito de Formação de professores em serviço

Na proposta do Programa Especial de Educação (PEE) os termos reciclagem, treinamento, capacitação e atualização foram utilizados para indicar o processo de formação dos professores. Diante desta variedade de termos se fez necessário uma busca teórica para compreendê-la, e então, se estabelecer o conceito de formação de professores em serviço.

No trabalho de Silveira (2006) é citado um estudo que mostra as mudanças no conceito de formação continuada, acompanhadas por diferentes terminologias, que esta autora denominou como ambigüidades conceituais. Ambigüidade que se manifestaria no uso de diferentes termos como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, educação continuada para designar este processo. A autora apoiando-se em diferentes estudos esclarece que há concepções diversas permeando o uso destes termos, manifestando a influência das modificações do processo histórico, bem como de mudanças ocorridas no contexto educacional. Caracteriza cada um destes termos relacionando-os às concepções sobre a formação de professores que representaram e, o período histórico que tiveram mais ênfase (MENEZES apud SILVEIRA, 2006).

O termo reciclagem foi bastante utilizado na década de 80, numa analogia aos processos de reciclagem de diferentes objetos e materiais, apontando para a idéia de algo que promove profundas alterações, manipulação e destruição para posterior atribuição de uma nova forma ou função. O que está presente nesta concepção é a idéia de transformação radical pouco pertinente à idéia de atualização pedagógica, surgindo assim os cursos rápidos, descontextualizados, pontuais e abordagens superficiais.

Complementando o conceito de reciclagem Candau apud Silveira (2006) o situa numa perspectiva “clássica” de formação continuada de professores, cuja ênfase está em refazer o ciclo, voltar e atualizar, como indica o próprio termo.

Já o termo treinamento é associado por Menezes apud Silveira (2006) à idéia de destreza, tornar apto, modelando comportamentos e esperando reações padronizadas, e que ainda estariam presentes em programas chamados de atualização pedagógica.

Ainda sobre o termo treinamento Carvalho apud Silveira (2006) afirma que alguns dos projetos elaborados pelo Governo Federal ou pelas secretarias de educação, têm entre seus objetivos implantar modelos, previamente estabelecidos com ação final já esperada. Nestas iniciativas o professor não participa da elaboração dos objetivos, conteúdos e métodos de trabalho, mesmo participando de um processo de educação continuada.

Menezes referido por Silveira (2006) afirma o termo aperfeiçoamento significa tornar perfeito ou mais perfeito, alertando que em educação é preciso abandonar a idéia de perfeição e conviver com a idéia de erro construtivo, no sentido piagetiano, visto que este faz parte da vida de professores e alunos. Este mesmo autor conceitua o termo capacitação como a busca por patamares mais elevados de profissionalização, rompendo com a visão de magistério como um dom ou um sacerdócio. Mas por outro lado, pode favorecer a idéia de convencimento, persuasão. As iniciativas de capacitação implantadas a partir de pacotes educacionais são muitas vezes aceitas pelos professores de maneira acrítica em nome de uma melhoria educacional.

Os termos educação permanente, educação continuada e formação continuada representam um outro eixo, contendo pontos comuns ao apontarem para uma educação ao longo da vida do professor, para a pesquisa em educação e para o compromisso que estes profissionais assumem com sua instituição (SILVEIRA, 2006).

A autora informa que foi a partir da década de 90 que o termo formação continuada se tornou recorrente. Este período foi marcado por grandes mudanças devido ao movimento de globalização, avanço tecnológico e transformações sociais que exigiram novas formas de se pensar a formação do professor, tanto inicial como continuada.

O conceito de formação de professores em serviço foi tomado neste estudo como uma modalidade da educação continuada, que envolveu os professores em exercício e se desenvolveu em cada Centro Integrado de Educação Pública (CIEP).

Destacou-se nesta investigação o conceito de Candau (2008) sobre a formação continuada de professores como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional, numa interação mútua.

Acrescentou-se ao estudo mais algumas idéias de Candau (2008), que propõe a análise dos caminhos para a construção de uma nova concepção de formação continuada de professores, oposta a perspectiva “clássica”, enfocando três teses que sintetizam os eixos principais deste processo: “considerar a escola como locus fundamental da formação continuada, valorizar o saber docente e reconhecer o ciclo profissional de vida dos professores” (p.64).

## **1.2 O momento do Curso**

Maurício (2002) nos remete ao contexto nacional ao apresentar informações sobre os fatos que influenciaram na criação do Programa Especial de Educação (PEE) em 1985. Segundo esta pesquisadora o I PEE foi “gestado” no período de redemocratização do Brasil. Uma época de intensa agitação política com reorganização da sociedade civil por um lado; e, atentados de direita, por outro. Localiza entre 1978-1982 os seguintes fatos que influenciaram os programas de governos estaduais empossados em 1983: o fim da censura e do AI5; a assinatura da Lei de Anistia e a volta dos exilados; o atentado do Riocentro; a destruição da sede da UNE e a eleição direta para governador após 18 anos. Todos os partidos recém-criados buscavam consolidar suas diretrizes políticas nas diferentes áreas, inclusive na educação, segundo a fomentação das idéias e ações desse período.

Esta autora aponta grandes movimentos na educação, dentre outros, a greve de professores da rede pública de ensino fundamental nos principais estados brasileiros; a criação do Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Brasileira de Educação (ANDE) que organizaram a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), em São Paulo, no ano de 1980, com mil e quatrocentos participantes; a reunião, neste mesmo ano, no Rio de Janeiro, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que teve como tema do encontro “Ciência e Educação na sociedade democrática”; a ementa constitucional aprovada em 1981 que garantiu ao professor aposentadoria aos 25 anos de serviço e a reunião da II CBE, no ano de 1982, em Belo Horizonte, com dois mil participantes, que discutiram o tema “Educação: perspectiva na democratização da sociedade”.

No estado do Rio de Janeiro, Leonel de Moura Brizola foi eleito governador pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), no ano de 1983. No dia em que tomou posse nomeou a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, órgão diretor do Programa Especial de Educação (PEE), que foi presidida por Darcy Ribeiro, vice-governador e secretário de cultura e composta ainda, por Yara Vargas e Maria Yeda Linhares, secretárias de educação do Estado e do Município do Rio de Janeiro (MONTEIRO, 2002). Pela análise dos documentos é possível inferir que, esta Comissão organizou não só o I PEE (1983-1986), como também, o II PEE (1991-1994) e foi responsável pela criação e implementação dos CIEPs.

Darcy Ribeiro presidiu esta Comissão e promoveu o I Encontro de Professores de Primeiro Grau da Rede Pública do Rio de Janeiro, em 11 de novembro de 1983. Este Encontro contou com a participação de 50 mil professores, distribuídos em 500 locais. Os professores discutiram um conjunto de teses, distribuídas em três grupos: os problemas da escola pública, as metas de ação do governo em educação e a participação dos professores nessa programação (MAURÍCIO, 2002).

Maurício (2002) afirma que se buscou organizar com as bases o programa de educação do estado. Esses professores escolheram representantes

para a elaboração e apresentação de relatório em novo encontro, realizado no Município de Mendes, em 26 e 27 de novembro. Sobre os relatórios, Cunha (apud MAURÍCIO, 2002) afirma que, nem sempre eles estavam de acordo com os planos de fato elaborados pelos professores neste encontro. Nesta discussão o Centro Estadual de Professores (CEP), fazendo a intermediação junto ao governo, apresentou algumas propostas que foram rejeitadas e um conflito se estabeleceu.

As diretrizes para a educação foram apresentadas pelo governo, em duas publicações. A primeira, a versão educacional, composta pelo bloco de teses que foram discutidas na cidade de Mendes, município do estado do Rio de Janeiro, publicadas no Jornal Escola Viva 1, que foi distribuído para cada professor da rede pública do estado e do município do Rio de Janeiro. Estas teses foram reformuladas após o encontro, que ficou conhecido como o Encontro de Mendes e, publicadas em dezembro de 1983, no Jornal Escola Viva 2 (MAURÍCIO, 2002).

Ribeiro (1986) afirmou que a conjugação das idéias das autoridades educacionais com a opinião do professores deu origem ao Programa Especial de Educação. Enfatizou que a diretriz básica desse Programa foi a recuperação da Escola Pública, melhorando-a e colocando-a efetivamente ao alcance de toda criança e jovem do estado, objetivo do quadriênio das ações da Secretaria de Educação.

A publicação do orçamento para a construção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e o início das obras em 1984 desencadearam intensos debates entre pesquisadores e professores universitários e aqueles envolvidos com a política de educação que era implementada. O tema da III CBE, “Da crítica às propostas de ação”, que aconteceu em Niterói, com 5000 participantes, deixou nas entrelinhas o acirramento das posições sobre o programa dos CIEPs (MAURÍCIO, 2002).

Com apoio do governador, Darcy Ribeiro solicitou a Oscar Niemeyer um projeto arquitetônico capaz de conter espaços necessários a uma escola de horário integral e que possibilitasse, através de sua multiplicação, baixos custos e montagem rápida (MEMÓRIA, 1994).

Xavier (2001) aponta que o modelo dos CIEPs causou um grande impacto na opinião pública, devido as linhas arrojadas projetadas por Niemeyer, ao “encarnarem um novo/modelo/futurista tipo de escola”. Foi projetado em três blocos: bloco principal com três andares, onde estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e refeitório, além das áreas de apoio e recreação; segundo bloco, o ginásio coberto com a quadra polivalente, usada para esportes e atividades culturais, arquibancadas e vestiário; o terceiro bloco, de forma octogonal, biblioteca e, sobre ela, a moradia dos alunos residentes.

A autora afirma que foi no setor educacional que o governo de Brizola procurou efetivar as condições indicadas na primeira premissa de seu plano de governo: alta mobilização de recursos para um projeto educacional. Esta prioridade foi concretizada com o I Programa de Educação (I PEE) que buscou implantar os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

A rede de ensino ficou dividida entre a rede de escolas convencionais e os novos Centros de Educação Pública. Tal divisão gerou muitas críticas, o que levou Darcy Ribeiro a esclarecer em entrevista à Leal, que a adoção de uma outra estrutura administrativa para gerenciar os CIEPs foi uma necessidade de quem nunca havia feito escolas de horário integral, pois escolas deste tipo, só havia para as crianças ricas. Afirmou que:

Nós precisávamos fazer um experimento. Nesse experimento tínhamos que aprender a fazer uma escola de tempo total. Aprender a conviver com oito horas e reter, interessar a criança na escola (...). O professorado não sabia fazer (...). Não podíamos entregar os CIEPs a direção de quem estava com uma escola comum (1994 a, p.45).

Em torno daquele projeto foi criada uma bandeira partidária e na medida em que se intensificavam os apelos propagandísticos em torno do PEE, mais se acirrava a polêmica em torno da legitimidade daquele projeto de inovação educacional (XAVIER, 2001).

Xavier (2001) informa que o PDT perdeu as eleições para o governo do estado do Rio de Janeiro e comenta sobre o fato que, nem o brilho intelectual de Darcy Ribeiro e nem os esforços depositados na modernização do ensino público estadual, foram suficientes para garantir a continuidade do PDT no governo do estado.

Assumiu Moreira Franco (1987-1990) com o compromisso de dar continuidade ao PEE. Mas, não o fez. Segundo Maurício (2002) o governador Moreira Franco convidou alguns intelectuais para atuarem em cargos de destaque na Secretaria de Educação, que mesmo ficando por pouco tempo, “emprestaram seu nome para respaldar o discurso de igualdade de condições para todas as escolas, fazendo com que o horário integral, que requer ações específicas para seu desenvolvimento, fosse inviabilizado” (p.116).

Os CIEPs construídos na capital, transferidos para a gestão municipal desde 1986, permaneceram alvo de “políticas especiais” até 1992, quando terminou uma seqüência de três prefeitos do PDT no poder: Marcelo Alencar, Saturnino Braga e de novo Marcelo Alencar. Após este período as escolas de horário integral foram equiparadas às demais escolas da rede (CAVALIERE, 2002 a).

Em 1991 Darcy Ribeiro foi eleito para o Senado e, Brizola para o governo do estado do Rio de Janeiro pela segunda vez. Ao retornar ao governo do estado juntamente com Darcy Ribeiro reassumiram a direção do projeto, agora o Segundo Programa Especial de Educação (II PEE). Adotaram a linha anterior, criando mais uma vez uma nova estrutura administrativa com a Secretaria Estadual Extraordinária de Programas Especiais (SEEPE)<sup>1</sup> para assumir, entre outras tarefas, a preparação de material didático e a capacitação do magistério para atuar naquele projeto específico (XAVIER, 2001).

Araújo (1998) sinaliza que foram traçadas metas para o setor da educação que refletiam a preocupação, tanto de autoridades políticas como de

---

<sup>1</sup> A Secretaria de Estado Extraordinária de Programas Especiais (SEEPE) foi criada em 1991 com o objetivo, entre outros, de implantar o II PEE, a Universidade Norte Fluminense (UENF) e desenvolver um projeto ambiental de recuperação da mata Atlântica no Parque Estadual da Pedra Branca.



autoridades educacionais, em relação aos graves problemas do sistema público de ensino. Esta preocupação se relacionava aos altos índices de repetência e evasão, que exigiam ações imediatas devido às proporções que estes problemas tomaram, como se pode constatar:

...os problemas mais graves permanecem: o índice de repetência e evasão da 1ª para 2ª série chegam a mais de 50% em alguns municípios; o controle da obrigatoriedade escolar é quase inexistente e o da qualidade de ensino muito precário...(p.58).

Diante deste quadro foi elaborada a proposta de Reformulação do Sistema Público de Ensino, no ano de 1991. Esta proposta estabelecia diretrizes, metas, ações e prioridades para ações do governo, que foram aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (CEE/RJ)<sup>2</sup>.(ARAÚJO, 1998).

Os dois órgãos responsáveis pela educação no estado, a SEE/RJ e SEEPE, elaboraram estratégias que mostravam a importância de investimentos na formação continuada de professores, ao viabilizar as diretrizes que colocavam a educação como prioridade de governo, buscando entre outras estratégias a parceria com as universidades.

Os CIEPs implantados na primeira gestão deste governo encontravam-se abandonados, necessitando, portanto, de recuperação. As ações para a reativação dos CIEPs foram executadas pela Secretaria Estadual Extraordinária de Programas Especiais (SEEPE).

Foram construídos e implementados 507 CIEPs<sup>3</sup>, distribuídos em todos os municípios do estado, em dois períodos não subsequentes<sup>4</sup> (1983-1986) e (1991-1996). Estes períodos foram cobertos pelo I e II PEE, e representaram a generalização de um padrão de escola pública que buscava oferecer um ensino de

---

<sup>2</sup> Parecer do CEE de nº 102/92 de 30 de abril de 1992.

<sup>3</sup> Ao final de 1994 havia 507 CIEPs em funcionamento: 342 de ciclo básico e 68 Ginásios Públicos de responsabilidade do estado e mais 97 sob responsabilidade do município do Rio de Janeiro. Vide RIBEIRO, Darcy. O Novo Livro dos CIEPs. IN: Carta 15, Brasília, 1995..

<sup>4</sup> O primeiro CIEP foi inaugurado em 1985, na capital e recebeu o nome de Tancredo Neves (MAURÍCIO, 2002)

melhor qualidade ao atender as características e necessidades da criança, principalmente, as das camadas populares (RIBEIRO, 1986).

No mesmo ano em que foi retomado o projeto dos CIEPs no Rio de Janeiro, 1991, o presidente Collor de Melo anunciou a construção de 5 000 escolas de ensino fundamental em horário integral em todo o País, com o programa de implantação dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs)<sup>5</sup>. Este projeto trouxe à tona, tanto em jornais quanto em revistas acadêmicas, a discussão sobre o horário integral. Em 1992, Collor inaugurou, no Rio de Janeiro, um CIAC sob fortes manifestações pró-impeachment. A proposta inicial desse projeto, contendo algumas diretrizes, facultavam aos estados e municípios definições próprias do projeto pedagógico<sup>6</sup> (CAVALIERE, 1996).

Em fevereiro de 1993, no governo seguinte, os CIACs foram renomeados para Centro de Atenção à Criança e ao Adolescente (CAICs) pelo Ministério de Educação (MEC), como “unidade de serviço” do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) dando continuidade à proposta de educação integral em âmbito nacional, através do documento “Linhas Programáticas da Educação Brasileira – 1993/1994”.

Segundo Cavaliere (1996) outras iniciativas educacionais de âmbito estadual, municipal e federal foram postas em ação no mesmo período de atuação do PEE. Estas iniciativas, assim como o programa do Rio de Janeiro, visaram a superação da precariedade da escola brasileira, ampliando o horário escolar diário e as responsabilidades educacionais da escola. A autora cita o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em São Paulo, criado em 1986, mesmo ano da criação do I PEE; o Projeto Curumim em Minas Gerais; os CEIS na Prefeitura de Curitiba e os já mencionados, CAICs do Governo Federal. Todas estas iniciativas, inclusive a dos CIEPs, têm como “antecedentes históricos” a experiência pioneira do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, ou “Escola – Parque”, inaugurado em Salvador por Anísio Teixeira, no ano de 1950.

---

<sup>5</sup> O primeiro CIAC foi inaugurado em Brasília, por Collor de Melo, em outubro de 1991 (ibidem).

<sup>6</sup> Governo Federal. Portaria nº2134 de 13 de novembro de 1991: Diretrizes gerais e recomendações para a formulação de projetos pedagógicos dos CIACs (Cavaliere, 1996).

Ao longo da década de 1990, experiências de formação continuada de professores foram realizadas no estado do Rio de Janeiro promovidas pelas Secretarias de Educação, Universidades e outras instituições, complementando a formação inicial das escolas de nível médio (MONTEIRO, 2002).

Nesse contexto foi criado, no ano de 1992, o Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral, através de convênio firmado entre a Secretaria Estadual Extraordinária de Programas Especiais (SEEPE) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), como estratégia de ação do II PEE, retomando e reestruturando a proposta de formação de professores em serviço do programa inicial. Este Curso pretendia elevar o nível de formação dos professores que, teriam como tarefa a integração das atividades de uma escola de turno único.

Evidenciava-se neste programa, desde o início de sua estruturação, a preocupação com a formação de seus professores, como um requisito básico em direção da construção desta escola, que funcionaria em tempo integral para professores e alunos.

### **1.3 Programa Especial de Educação: justificativas para a sua realização**

Na obra “O Livro dos CIEPs”, Ribeiro (1986) traçou as diretrizes do Programa Especial de Educação e justificou a criação das escolas de horário integral.

Analisando a educação brasileira, Ribeiro cita dois fatos que o impressionaram: “a magnitude da rede escolar pública e sua precariedade” (p.11). Comprovou estes fatos através dos dados do CENSO do Sistema Educacional Brasileiro que passou de 6 milhões de pessoas em 1950 para 30 milhões em 1980, e apontou os dados do mesmo CENSO que mostravam 19 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais. Ribeiro (1986) afirmou que “o que se obteve com crescimento meramente quantitativo foi uma escola de mentira, incapaz de cumprir a tarefa

elementar de alfabetizar a população” (p.11). A comparação destes índices a outros de desempenho educacional de países da América Latina e Central, levou este autor a afirmar que “a nossa inferioridade estatística reflete uma inferioridade efetiva no esforço por alfabetizar e na capacidade de alcançar esta meta elementar” (p.12). Ribeiro fez, também, uma análise do fluxo de alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e concluiu que as duas primeiras séries dessa etapa são as “principais barreiras e verdadeiros depósitos de crianças condenadas à evasão”. Disse, ainda, que esta realidade global do país também se reflete nas áreas mais ricas e desenvolvidas como Rio de Janeiro e São Paulo.

Ribeiro alerta para esta situação que classificou como uma “doença”, pois “não fomos capazes, até hoje, de criar uma escola pública honesta, adaptada às necessidades da população brasileira” (p. 13). Acrescentou que a causa verdadeira desta “doença” não está em nenhuma prática pedagógica, “reside, isto sim, nas atitudes das classes dominantes brasileiras para com nosso povo” e, apontou como importante fator de baixo rendimento a “exigüidade do tempo de atendimento que damos à criança”.

Invocando a filosofia do PDT, Ribeiro preconizou a prioridade em educação, afirmando naquele momento que, se estava contrariando uma prática antiqüíssima de descaso em matéria de instrução pública. Que esta ação prioritária dava a coragem de abrir os olhos para ver a gravidade do problema educacional brasileiro e, sobretudo a ousadia de enfrentá-lo com a maior massa de recursos que o estado poderia reunir.

Priorizando a educação foi desenvolvido no estado do Rio de Janeiro o I Programa Especial de Educação (I PEE), buscando concretizar uma de suas metas, a construção dos CIEPs. Escolas de horário integral, com período de 8 horas diárias ininterruptas que ministrariam o currículo formal, duas sessões de Estudo Dirigido, atividades esportivas e a participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetivava elevar o rendimento global de cada aluno. Este programa

ofereceu, ainda, assistência médico-odontológica, quatro refeições e banho diário e, também, o Projeto Aluno-residente e o Projeto de Educação Juvenil (PEJ)<sup>7</sup>.

Segundo Ribeiro (1986) a participação interessada dos professores foi considerada fundamental na execução desta proposta, que buscou “devolver à escola seu papel mais legítimo que é o de socializadora do conhecimento organizado” (p. 38). Seria injusto responsabilizar os professores pelas falhas da escola pública. O professorado seria vítima, assim como o alunado, de um sistema que nunca ofereceu os recursos mínimos para o bom desempenho de suas tarefas.

Lembra este autor das ambiguidades que cercam a profissão docente, exercida em sua maioria por mulheres. Por um lado, a ilusão de um respeito que a sociedade concede à mulher; por outro, lhe é negado a “dignidade” de ter seu trabalho bem remunerado e condições para executá-lo com competência. Assim, sobre a mulher como docente afirma que:

Dela se tem pedido desvelo, amor e carinho muito mais que competência técnica e vontade política. O desvelo ela tem; amor e carinho ajudam, mas não bastam. Competência técnica se aprende, vontade política se forja (RIBEIRO, 1986, p.34).

Ribeiro (1986) explicita a necessidade dos professores evoluírem profissionalmente. Este crescimento deveria ser em direção da construção da “Escola Pública digna”, que estaria mais de acordo com a realidade dos alunos que a freqüentam. Assim sendo, afirmou que:

Nada há de mais simples, nem de mais econômico, nem de mais eficaz e acessível do que a educação com um bom professor devidamente capacitado e motivado. Ele é a única e insubstituível força educativa com que se pode contar. As facilidades audiovisuais, o rádio e a televisão podem ajudar, mas não substituem o professor (p. 34).

Ribeiro (1986) propôs uma mudança de perspectiva em relação ao papel da escola e à forma de lidar com o seu alunado, de maioria proveniente das classes populares, quando traçou o seguinte perfil para esta escola e para os professores que atuariam nela:

---

<sup>7</sup> Cf notas 19 e 20. na p.62

- O primeiro e principal desafio seria a melhoria da qualidade do ensino nas classes de alfabetização. O sucesso na alfabetização seria buscado como prioridade para garantir a continuidade do processo educativo das crianças das classes populares. Alfabetizar seria visto como uma tarefa complexa e difícil que não se esgota em aplicação mecânica de métodos.
- O fracasso na alfabetização foi relacionado ao modo como a escola trata a criança pobre; à falta de materiais escolares, tão necessários como a merenda e, ainda, à falta de apoio sentida pelos professores alfabetizadores que não teriam recebido a formação adequada, para atenderem a esta criança nos seus primeiros passos na escola, o que exigiria um programa especial de apoio ao professor alfabetizador.
- Valorização da experiência de alfabetizadores, que apesar das dificuldades conseguem com êxito realizar sua tarefa. Aprender com eles vendo-os trabalhar, pois "ensinar é uma arte". "A arte de educar, que só se aprende ensinando, jamais pode ser dominada mediante explicações teóricas ou acadêmicas" (p. 39). A pedagogia e didática foram vistas como instrumentos de ajuda na realização desta arte, mas que não a substituem.
- A superação da visão do sistema educacional brasileiro voltado para o cultivo da "erudição acadêmica" e para os discursos sobre a didática e a pedagogia, valorizando a prática de ensinar. Propôs a criação dos núcleos de demonstração dos processos de ensino, dos centros de experimentação de material didático e de metodologias de ensino voltados para a arte de ensinar em vez de se preocupar com a multiplicação de especialistas em tecnologias pedagógicas.

- A escola deveria proporcionar às crianças pobres experiências variadas ao invés e exigir dela uma bagagem cultural da qual não teve acesso, reprovando-a no início de sua escolarização.
- Reconhecer e valorizar a vivência de seus alunos que muitas vezes lhes garantem a sobrevivência. A escola deveria servir de ponte entre o conhecimento prático que eles possuem e o conhecimento formal que é exigido pela sociedade letrada.
- A principal tarefa do professor seria ajudar aos alunos a desenvolverem seu raciocínio, “para que aprendam a se colocar problemas e se sintam capazes para resolvê-los”, tanto através da leitura e o cálculo como de atividades variadas que envolvam jogos, brincadeiras, música, teatro, etc. Ter como princípio que a inteligência é a capacidade de resolver problemas e abolir conteúdos desligados da realidade e dos interesses dos alunos.
- O professor deve estar atento para não inibir ou bloquear a fala e o pensamento dos alunos cada vez que eles se expressam de modo “errado”, ou fazê-los ouvir calados as lições. Saber que pensamento, linguagem e comunicação estão sempre interligados.
- Caberia ao professor criar um ambiente propício para que o aluno se sinta seguro em se comunicar e expressar sua forma de pensar. Estimular sua participação, contando suas experiências e comunicando seu pensamento fará com que se sinta valorizado e apoiado pelo professor e busque aprender cada vez mais.
- As atividades deveriam ser variadas contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno, o que viria de encontro a esta fase de desenvolvimento dos 7 aos 14 anos, tão decisiva na vida humana. A escola deveria ser lugar de vida e alegria, não se

restringindo apenas a um espaço onde se aprende matérias e conteúdos.

- A escola pertence a sua comunidade e deveria tratá-la com respeito. Os pais deveriam ser chamados à escola para participarem de discussões sobre a educação de seus filhos e não apenas para receberem queixas e repreensões. Por sua vez os professores deveriam procurar conhecer a comunidade, percebendo e compreendendo a realidade de seus alunos, para poderem atuar melhor.
- Toda sociedade tem seu sistema educacional, transmissor de sua cultura. O que faz dos homens, o que humaniza é o domínio de uma língua e de uma cultura que se transmite de alguma forma. Nas sociedades avançadas, de cultura mais complexa, esta função é transferida às escolas, necessitando cada vez mais ampliar seu tempo de atuação, para dar conta deste objetivo. Este tempo, nas últimas décadas, no mundo todo tem sido ampliado devido à “racionalização e tecnificação” da vida social (Ribeiro, 1994).

A transição da cultura oral para a escolinha antiga e desta para a escola moderna não se efetua automaticamente. Ela só se dá com vontade política e investimentos para se alcançar a universalização de uma escola de qualidade. A sociedade brasileira se modernizou, integrando uma pequena parcela de sua população na cultura letrada, deixando a outra parcela destinada, primeiro, à exclusão, depois, à marginalidade (id).

Ribeiro (1994) alerta para esta situação crítica da sociedade, aconselhando aos setores mais privilegiados, apavorados com os altos índices de violência, buscar soluções concretas, em direção das populações marginalizadas. Ele orienta que, a ação concreta mais fácil e mais barata é a escolarização.

A tarefa que a história nos impõe, afirma Ribeiro (1994), é renovar todo o sistema escolar público, atendendo a um alunado sem escolarização prévia,



oriundo das camadas mais pobres. Para tanto é indispensável, como foi em todo o mundo, uma escola em tempo integral, para professores e alunos. Este autor afirma que o menor abandonado, que são milhões em todo país, são crianças “desciepadadas”, isto é, vivem em situação de desescolarização.

A criança brasileira não seria melhor do que outras crianças do mundo civilizado, que precisam da escola de horário integral para que sua infância se integre no mundo letrado. Portanto,

Em vez da antiga escolinha isolada – que alfabetizava crianças para ler um texto, escrever uma carta, fazer uma conta, tarefa aparentemente singela, mas que ainda não conseguimos realizar e generalizar a toda população – o que se pede das escolas de hoje é muito mais que isso. É formar uma força de trabalho competente e uma cidadania lúcida (RIBEIRO, 1994, p. 12).

Cavaliere (1996) analisando a proposta pedagógica destas escolas, como foi idealizada no Livro dos CIEPs, afirma que “os CIEPs pretendem ser uma contrapartida à escola burocrática e aligeirada que se disseminou no Brasil, através de uma atuação educativa ampliada e diversificada” (p.19).

Esta autora (1996, 2002) vem propondo a ampliação das funções da escola fundamental, e sinaliza que como:

Instância educativa intencional, é a escola com funções ampliadas que pode proporcionar uma abrangente, múltipla e criticamente refletida ação educacional no mundo contemporâneo (CAVALIERE, 2002, p.120).

Os CIEPs não foram criados para responder a uma certa “demanda específica da população ou da categoria de professores que lutavam pelo bom funcionamento do modelo de escola existente, enfocando as “faltas” em geral, já bem conhecidas de todos”, mas que, não mostravam claramente a “inadequação do modelo de escola vigente para absorver as grandes massas da população brasileira que chegavam às escolas públicas urbanas” (Cavaliere, 2002a, p.96). Ela esclarece que os CIEPs foram criados abarcando as questões acima de forma concreta, “numa nova concepção de organização escolar e tentativa de redefinição do papel da escola em nossa sociedade” (p.97).

Ao indagar se a educação integral não seria uma nova identidade para a escola brasileira, Cavaliere (2002b, p.3) afirma que “parece delinear-se uma realidade em que as necessidades sócio-integradoras assumem posição primordial no cotidiano da escola fundamental brasileira”. É a própria realidade que impõe a ampliação destas funções, para tornar a “prática escolar rica e multidimensional” e “não uma escolha político-educacional deliberada”.

Diferentes iniciativas propondo o aumento da carga horária e a ampliação das responsabilidades da escola de ensino fundamental, dentre elas, a dos CIEPs, não devem ser entendidas, apenas, como formas de se combater à injustiça social, à violência e ao abandono da infância, conseqüências da degradação de vida da população brasileira. Tal visão não daria conta nem explicaria inteiramente a tendência que elas revelam, pois nas escolas privadas, que atendem as camadas médias da população também, ampliam-se as responsabilidades e a variedade das ações educacionais. Além da instrução básica, sua tarefa convencional, a escola pública e privada tem abarcado questões ligadas ao comportamento sexual, afetividade, padrões de convivência social, “conscientização política”, parâmetros de higiene e saúde, uso de drogas e suas respectivas implicações ético-morais e outras mais (CAVALIERE, 1996).

Estão sendo transferidos para a escola, problemas de ordem prática e moral, que as famílias por diferentes motivos não tem mais como resolver:

Nas famílias de classe média, em conseqüência da disseminação do trabalho feminino, das flutuações matrimoniais, da rapidez das mudanças nos costumes e nos valores; nas classes pobres pela justaposição das condições de miséria e desinformação às anteriormente citadas, o que aumenta ainda mais as necessidades e expectativas dessas classes em relação às tarefas da escola (CAVALIERE, 1996, p.25).

Nos países do chamado Primeiro Mundo as funções escolares já são ampliadas, confirmando uma tendência mundial, o que configura o fortalecimento dos sistemas educacionais formais na vida dos indivíduos. O horário escolar varia de seis a oito horas com atividades culturais, esportivas e de lazer (CAVALIERE, 1996).

Uma relação entre ensino fundamental público e democracia foi traçada por Coelho (1997a) e, entre esta e a qualidade social. Desta relação em

Educação se dá o resgate da “qualidade emancipadora para o ensino”, que inclui conceitos de qualidade formal e política nas ações educativas e pedagógicas, tendo como ponto inicial a “produção e a socialização de conhecimentos e cotidianização do pensar sócio-histórico” (p.54).

Na visão desta autora o primeiro compromisso de um Estado realmente centrado na democracia “substantiva e plena”, seria o de não só se preocupar em garantir vagas para a massa de crianças desprivilegiadas, mas, viabilizar políticas que facultem a essas crianças condições, por vezes desiguais, para torná-las iguais.

Coelho (2002) alerta para que esta escola não seja de dupla jornada, pois assim, a falência desta concepção de ensino seria inevitável. Sob esta mesma ótica defende o tempo integral na concepção de:

Educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experencie metodologias diversas, e ocupa os espaços existentes no ambiente escolar” (p.143).

Ressalta ainda que uma escola que funcione aproximadamente 8h por dia não pode ficar circunscrita à sala de aula, mas constituir-se por atividades complementares integradas. Sendo que esta integração deve ser mantida através de um contexto educativo onde haja fundamentos e princípios norteadores, isto é, estes devem ser comuns garantindo que a unidade curricular não se perca (Coelho, 1997a).

Um aproveitamento teórico da categoria tempo é o que realiza Coelho (1997), traçando sua relação com a Escola Pública de Horário Integral. Ao examinar esta questão relacionando-a com o cotidiano desta escola, usando uma linguagem metafórica pergunta: “Será rei o tempo que se encontra em uma escola onde a educação integral coincide com o que denominamos de horário integral?”. Explica que utiliza o termo escolas públicas de horário integral para as escolas de tempo ampliado, “entendendo-se, no entanto, como uma extensão, tempo físico,

quantificável – e intensidade, tempo qualitativo, trabalhado como educação integral” (p.7).

Quando Coelho (2002) trata da formação continuada dos professores, afirma que não se pode deixar de apontar diferentes visões sobre a formação em serviço, que se tem estabelecido ao longo do tempo, como também, questionar as condições em que acontecem ou não. Quando trata do Ensino Fundamental a responsabilidade aumenta, pois alerta para o fato de que tudo é exigido do professor deste segmento, e muito pouco é oferecido. Sendo assim:

Deve ser multidisciplinar, multipedagógico, multicultural, enfim... No entanto, esquecemos, comumente, de nos perguntar de que forma esse profissional pode atualizar essas multitarefas; quais as condições de trabalho possibilitam sua reflexão sobre essa prática plural; que condições epistemológicas, político-pedagógicas e financeiras lhe permitirão aprofundar sua bagagem inicial de conhecimentos, saberes e práticas. (p.134).

A autora ressalta que a discussão sobre esta formação, “não pode descurar do tempo” que deve ser dispensado nessa formação, sob pena de estarmos simplesmente “discorrendo sobre o tema” e não “propondo alternativas para viabilizá-lo” (p.138).

Coelho (2002) afirma que nessa reflexão, o pressuposto é uma convicção: “a de que o tempo ampliado no espaço escolar pode se constituir em fator de crescimento coletivo, através da prática da formação continuada” (p.134). A LDBEN 9393 / 96 aponta a ampliação progressiva do tempo-escolar quando trata do Ensino Fundamental, no capítulo II, artigo 34. Já no artigo 67 trata da valorização e a profissionalização docente. Ao abordar o item que trata do período reservado a estudos incluídos na carga horária, esta autora comenta que “não há possibilidade de compromisso efetivo quando o profissional não dispõe de períodos para refletir sobre seu próprio cotidiano de trabalho, principalmente quando essa tarefa envolve a formação de seres humanos” (p.141). Logo, estão abertas as possibilidades para que os sistemas de ensino atuem, em direção da construção da escola de tempo integral e educação integral, ampliando as formas de sua atuação, passando necessariamente, por discussões de diferentes propostas.

#### 1.4 A polêmica sobre a proposta pedagógica do CIEP

A análise da proposta pedagógica do CIEP e da sua proposta de formação de professores em serviço apresentada nesse trabalho foi realizada tomando por base a leitura da proposta original e idealizada, e não incluiu a avaliação das ações de sua implementação. Mas, vale ressaltar que o desenvolvimento da proposta da escola pública de horário integral no estado do Rio de Janeiro, realizada no contexto do I e II PEE, esteve sempre envolta em um clima polêmico<sup>8</sup>.

Na polêmica estabelecida apareciam não só as questões pedagógicas, mas, as questões de cunho político-partidário, na disputa pelo poder. Portanto, a luta pedagógica aparece, em muitos momentos, não somente como uma questão epistemológica, mas de luta pelo poder transmutada em luta pedagógica.

Maurício (2002) apresentou alguns pontos de discussão entre autores que defenderam e os que criticaram a proposta do CIEP, ao analisar a literatura sobre a temática. As críticas que foram publicadas em revistas e editoras de maior circulação apontaram para:

1) aspecto populista/clientelista, revelando preocupação eleitoral maior que pedagógica; 2) qualidade ainda insuficiente do ensino em tempo parcial, inviabilizando a perspectiva de universalização do ensino fundamental em tempo integral; 3) o caráter excessivamente assistencial da proposta que desloca a função social da escola; 4) a implantação propriamente do tempo integral (p.120).

Quanto aos aspectos positivos, a autora destaca três, citados em contextos diversos, tanto por críticos como por defensores da implantação da escola de horário integral. O primeiro, a satisfação dos pais, apontado como um aspecto significativo para a demanda por essa escola.

O segundo aspecto, de interesse particular para este estudo, se refere ao horário integral para o professor, propiciando tempo para o planejamento, preparação de material didático e aperfeiçoamento profissional; criando condições

---

<sup>8</sup> Pode ser encontrada no arquivo do Núcleo de Estudos de Escolas Públicas de Horário Integral (NEEPHI) uma coletânea de artigos publicados em revistas especializadas no período de 1980-1995 sobre esta polêmica.

para o treinamento em serviço; o maior tempo na escola pode contribuir para um maior envolvimento do professor com o projeto de educação; contribui para a constituição de um sistema de ensino mais definido e a ênfase na formação do professor como estratégia principal para a valorização da cultura do aluno.

O último aspecto se refere à criação de possibilidade de se disseminar discussões sobre a escola pública, como uma oportunidade sem precedentes; contribuindo para a democratização da escola pública e, apontando para o fato de que o CIEP colocou a discussão sobre a escola “na rua”.

Moreira (2000) divulga os limites e avanços de três propostas curriculares alternativas que caminharam na contramão do discurso oficial hegemônico, na década de 80, dentre elas destaca a proposta dos CIEPs. Afirma que, predominantemente, têm sido estudadas as reformulações curriculares oficiais que se realizam segundo a ótica neoliberal. No Brasil, pelo menos, as que procuram caminhar em direção contrária têm sido pouco divulgadas. Para o autor análises dessas propostas alternativas são necessárias porque “podem contribuir tanto para o avanço do conhecimento no campo do currículo como para estimular outras reações” (p.110).

O autor após sinalizar pontos que mostram os avanços e os limites específicos das propostas curriculares alternativas examinadas – a do estado de Minas Gerais, do município de São Paulo e do estado do Rio de Janeiro - traça os seus pontos comuns. De acordo com o movimento de organização da sociedade civil na década de 80, foram criados espaços para novas relações na escola. Ele considerou que a tentativa de democratizar a escola reforçou a luta pela redemocratização da sociedade, considerando a própria educação como um direito de cidadania e, que deveria instrumentalizar os estudantes para uma participação ativa nos assuntos de interesses comuns. A organização do currículo e a gestão da escola modificaram-se envolvendo, de diferentes formas e em diferentes graus, professores, alunos e membros da comunidade. Mesmo com entraves encontrados, disseminaram-se na escola, práticas mais democráticas, tendo um avanço significativo em relação à situação vigente.

Moreira (2000) afirma que nessas três propostas o discurso teórico, com forte conotação política, em favor das classes populares, que propunha selecionar conteúdos significativos dentro das disciplinas, chocava-se frequentemente, com as proposições dos especialistas. O autor aponta para a necessidade da discussão sobre a revisão dos conteúdos curriculares, sob esta nova ótica, no interior das respectivas áreas do conhecimento. Na fundamentação teórica das propostas não se registrava os princípios da sociologia do currículo, que já se difundia no país na segunda metade da década de 80. Enfatizava-se a pedagogia dos conteúdos e/ ou educação popular, como capazes de oferecer melhores respostas aos problemas enfrentados.

O autor afirma que os resultados ficaram aquém dos esperados, portanto, “a idéia de que das consultas, das decisões comuns, emergiriam as soluções para as deficiências da escola refletiu uma perspectiva por demais entusiasta e ingênua” (p.117). As mudanças propostas não afetaram incisivamente as questões estruturais dos sistemas públicos de ensino, chegando-se aos anos 90 sem alterações significativas nos índices de evasão e repetência. Entretanto, destaca conquistas que precisam ser reconhecidas, dentre elas, o empenho em democratizar a escola e a valorização dos conteúdos curriculares, desprestigiados, em momentos anteriores, pela ênfase dada aos métodos, técnicas e experiências de aprendizagem.

Coelho (1997a) destaca que todos os países que compõe o G-7 possuem escolas públicas de horário integral e uma política de formação professores, entretanto aqui no Brasil, “são quase que tabus”. Alerta para a necessidade de se rever o conceito que se disseminou no país em relação à escola pública de horário integral, visto à indiferença do meio acadêmico, em relação à existência de aproximadamente oitocentas construções com estrutura física adequada para o funcionamento de escolas públicas de horário e educação integrais. A autora ainda aponta a necessidade das Universidades / Faculdades de Educação desempenhar um papel importante propondo alternativas, para a superação de possíveis falhas no cotidiano das escolas públicas de horário integral existentes no país.

### 1.5 Aspectos metodológicos da pesquisa

Como já citado no início deste trabalho, o objeto desta pesquisa é a proposta de formação de professores em serviço do Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral, realizado em 1992 e 1993, atendendo a grande demanda de professores para atuarem no II Programa Especial de Educação (II PEE).

Para a realização deste trabalho foi feita a opção por uma pesquisa com ênfase nas dimensões qualitativas. Esta opção metodológica pode ser justificada pela possibilidade do pesquisador ser mais que um observador objetivo, ou seja, um ator agindo e exercendo sua influência ao tratar os fatos sociais (Laville; Dionne, 1999).

Ao traçar os rumos das pesquisas educacionais nos últimos 20 anos, André (2001) aponta mudanças nas temáticas e problemas, nos referenciais teóricos, nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção dos trabalhos científicos, mostra como o enfoque qualitativo foi ganhando força.

Esta autora sinaliza nesta análise, dentre outras questões, para a ampliação e diversificação de temas que deixaram as questões genéricas, quase universais, dando lugar à análise de problemas localizados, pesquisados em contextos específicos.

Apointa para a necessidade de “enfoque multi/inter/transdisciplinar” e “tratamentos multidimensionais” para se compreender e interpretar questões e problemas na área de educação por ser quase um consenso os limites de uma única perspectiva ou área de conhecimento que possibilite a exploração e um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais (ANDRÉ, 2001).

André (2001) mostra a mudança no contexto de produção de trabalhos de pesquisa, que embora continuem a ser produzidas nas universidades, despertou interesse por situações “reais” do cotidiano da escola e da sala de aula, substituindo



as situações controladas de experimentação. Assim, o pesquisador que tinha seu papel de sujeito com olhar “de fora” passa a ter valorizado o olhar “de dentro”, propiciando a produção de trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em colaboração deste com os participantes. Por último, aponta para os questionamentos dos instrumentos teórico-metodológicos disponíveis e dos parâmetros usados para o julgamento da qualidade do trabalho científico.

O conflito que se estabelece no final dos anos 80, sobre as tendências metodológicas e sobre as diferenças nos pressupostos epistemológicos é substituído, na década de 90, pelas discussões sobre os problemas surgidos com o uso de novas abordagens de pesquisa, visando manter o rigor e a qualidade dos trabalhos (ANDRÉ, 2001).

André (2001) afirma que há espaço para diferentes tipos de investigação, desde que haja atenção na sistematização e controle dos dados. Para tanto orienta para que:

o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados” (p.4).

Utilizando técnicas mais tradicionais ou mais recentes o rigor do trabalho científico deve continuar ser o mesmo. O pesquisador deve agir sem exageros que podem imobilizá-lo e tirar-lhe o estímulo, mas estando sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai construindo (Lüdke, 1986). Afirma ainda que o pesquisador coloque

nessa construção toda sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!). Mas que cerque o seu trabalho com o maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados. ( p.9).

Neste trabalho a coleta de dados se efetuou através das chamadas “fontes de papel”, os dados documentais (Gil, 2002).

Considerou-se nessa investigação, como André e Lüdke (1986), que os documentos são quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. As autoras destacam como documentos desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Na fase exploratória desta pesquisa foi necessário rastrear a maior quantidade possível de documentos produzidos pelos órgãos oficiais sobre o Programa Especial de Educação (I e II PEE). Ainda, procurar artigos, principalmente de autores que participaram da elaboração e desenvolvimento desta proposta, para extrair desses documentos as informações disponíveis sobre a formação de professores e sobre a realização do Curso de Atualização de Professores de Escolas de Tempo Integral, desenvolvido no II PEE. Logo se estaria, como orienta Caulley (1981 apud André; Lüdke,1986), identificando informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse para este estudo.

André e Lüdke (1986) apontam a análise documental como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, por complementarem informações obtidas por outras técnicas ou por desvelar aspectos novos de um tema ou problema, mas pouco explorada na área de educação como em outras áreas de ação social.

André e Lüdke (1986) apresentando as idéias de Guba e Lincoln afirmam que uso de documentos em uma pesquisa tem inúmeras vantagens, pois eles são considerados uma fonte tão repleta de informação sobre a natureza do contexto que não deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros procedimentos adotados.

As vantagens apontadas por esses autores são mostradas por André e Lüdke (1986) ao destacarem, inicialmente, o fato dos documentos serem uma “fonte rica e estável”, podendo ser consultados ao longo do tempo, servindo de base para diferentes estudos, dando mais estabilidade aos resultados obtidos.

Os documentos também representam uma “fonte poderosa” podendo, através de evidências, fundamentarem afirmações e declarações do pesquisador.

Também, representam uma fonte “natural” de informações. Fonte de informação que surge num determinado contexto e fornecem informações sobre este mesmo contexto.

André e Lüdke (1986) afirmam ainda que o investimento no uso de documentos em geral é baixo, requerendo do pesquisador apenas tempo e atenção para selecionar e analisar os mais relevantes.

Outra vantagem é que os documentos são uma “fonte não-reativa” por permitir a coleta de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável ou quando o acesso ao sujeito pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista.

Como última vantagem, André e Lüdke (1986) apresentam a análise documental como uma técnica exploratória, ao indicar problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Podendo, também, complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta.

Gil (2002) também aponta para a importância da coleta de dados feita através de documentos, sinalizando que:

Convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema, ou então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios (p.47)

Os dados documentais foram coletados junto aos arquivos da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR); do Núcleo de Estudos de Escolas Públicas de Horário de Horário Integral (NEEPHI), sediado na UniRIO.

Foi na FUNDAR<sup>9</sup> que se conseguiu ter contato com o maior número de documentos oficiais sobre o Programa Especial de Educação (PEE). Nesta instituição tem sido preservado um arquivo bastante vasto contendo, dentre outros assuntos, informações variadas sobre o planejamento e a execução do I e II PEE.

---

<sup>9</sup> Nesta empreitada, ao lidar com os documentos do arquivo, pode-se contar com a ajuda e a orientação da Professora Rachel de Almeida Viana, que de forma acolhedora esclarecia sobre os critérios de organização desses documentos.

Cada visita ao arquivo se tornou um passeio, pela beleza da casa que abriga a Fundação, lá no alto de Santa Tereza. Na FUNDAR são ministrados cursos e consultorias sobre esta proposta.

O Núcleo de Estudos de Escolas Públicas de Horário de Horário Integral (NEEPHI) realiza estudos sobre diferentes propostas de escolas de horário integral, desenvolvidas ou em desenvolvimento no Brasil. Em uma das visitas ao Núcleo se teve a oportunidade de conhecer o livro “Educação Brasileira e(m) Tempo Integral”, organizado por Lígia Martha C. da C. Coelho e Ana Maria V. Cavaliere. Esta obra engloba desde os fundamentos da educação integral nas concepções anarquistas e escolanovistas, como ações e reflexões sobre propostas e práticas de escolas de horário integral, sendo uma delas a dos Centros Integrados de Educação Pública. A temática envolvendo os CIEPs permeia a maior parte dos artigos desta obra. A leitura deste livro contribuiu em muito no desenvolvimento deste estudo, acrescentando dados, inclusive sobre a formação de professores desenvolvida no PEE e, abordando questões sobre o Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral. Esta leitura, também, se tornou importante por possibilitar que fossem vistos alguns pontos desta proposta de educação, a qual vivenciei, organizados e registrados.

Outra publicação que aborda questões sobre a escola de horário e educação integral bem recente é a Revista Em Aberto, publicada em abril deste ano. A Revista contém artigos que analisam, entre outras questões, o Programa Especial de Educação. Outros artigos foram localizados em revistas acadêmicas.

Efetuada leituras e releituras de todo material se buscou analisá-los, classificá-los pelos dados que continham numa seqüência cronológica. Os dados foram organizados numa construção lógica até a redação do relatório, num processo de “vaivém entre observação, reflexão e interpretação” (p.90) e à medida que a análise progredia, fazia com que a ordenação do trabalho possibilitasse a elaboração de um relatório “significativamente complexo” e que pudesse ser entendido com “uma unidade dotada de sentido” (GIL, 2002).

## 2. A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO CIEP

Ao se tratar da proposta de formação de professores em serviço do Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral, supõe-se necessário conhecer a proposta pedagógica dos CIEPs, visto que esta orientou os objetivos do referido Curso. O que se pretende é apresentar a proposta, para empreender a leitura crítica de uma de suas partes: a formação de professores em serviço.

Neste capítulo foram utilizados conceitos e indagações pinçadas no trabalho de Kramer (2002), que tem sido, segundo a autora, um instrumento de trabalho de natureza teórico-prático, que vem elaborando ao realizar análise crítica de propostas pedagógicas, no atendimento a diferentes tipos de solicitação. Nesta tarefa a autora tem proposto, em vez de respostas, elaborar perguntas sem a intenção de criar polêmica sobre essas questões, "mas apresentar uma contrapalavra, no sentido em que utiliza Bakhtin (1992), ou seja, trazer uma réplica, uma alternativa ou proposição crítica" (p.167), movimentando "pelo avesso" o processo de elaboração dessas propostas ou, "como diz Benjamin (1987), escovando-a a contrapelo, ou seja, na direção contrária à habitual" (p.167). A autora busca estabelecer um diálogo com interessados na tarefa de pesquisar ou colocar em prática o trabalho educativo, revendo propostas, reestruturando projetos e atuando na formação permanente dos profissionais, visando ações que promovam mudanças para a melhoria da qualidade da educação.

Kramer (2002) ao conceituar o termo proposta pedagógica afirma adotar uma abordagem crítica da cultura, justificando sua opção a partir do pressuposto de que toda proposta pedagógica é expressão de um projeto político e cultural, e que para analisá-la é preciso ultrapassar o enfoque escolar ou administrativo tão comum. Ela não estabelece diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo. Considera o currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, forma comum de se ver, também, uma proposta pedagógica. Os dois termos são tomados como idênticos quando relacionados à vida no ambiente educacional. Portanto,

um currículo ou uma proposta pedagógica assim definidos reúnem tanto bases teóricas quanto diretrizes práticas neles fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam a sua concretização (p.168).

Kramer sugere a leitura do texto da proposta em questão, pois ressalta como fundamento teórico que analisar ou avaliar significa necessariamente fazer leitura de textos (falados ou escritos), aspecto ao qual dá prioridade, encaminhando critérios orientadores e organizadores dessa leitura, em forma de questionamentos. Orienta que não se trata de um questionário, mas sim de um roteiro sempre inacabado.

A autora afirma, também, que os profissionais a quem a proposta se destina ou os que vão avaliá-la são, ou precisam ser seus leitores. Fundamenta esta concepção em Bakhtin que afirma que toda leitura é sempre resultado de uma parceria ativa entre o autor, o leitor e a obra. Sugere que se indague sobre o(s) autor(es) da proposta e seu processo de produção, sobre o conteúdo/produto do texto e sobre os interlocutores a quem se dirige.

Neste capítulo foram utilizados alguns dos critérios orientadores e organizadores, apresentados sob a forma de perguntas, que constituem um roteiro elaborado por Kramer (2002), que a auxilia na tarefa de empreender leituras críticas possíveis de uma proposta pedagógica.

## **2.1 Uma leitura da proposta pedagógica do CIEP**

Empreendendo a leitura para conhecer essa proposta foram utilizados, inicialmente, alguns dos critérios orientadores e organizadores propostos por Kramer (2002), em forma de questionamentos - Quem produziu a proposta? Quais os participantes dessa produção e em que condições foi elaborada?

### 2.1.1 Os autores e os colaboradores da proposta

Segundo Ribeiro (1986) foi a “conjugação das idéias das autoridades educacionais com a opinião do professorado que deu origem ao PEE” (p.35), contribuindo para a elaboração dos objetivos de governo em “consolidar um ensino público moderno, bem aparelhado e democrático, capaz de ensinar todas as crianças a ler, escrever e contar, no tempo devido – e com a correção desejável” (p.35). Estas escolas foram organizadas em duas modalidades: para alunos de classe de alfabetização (CA) à 4ª série, em maior número, e para alunos 5ª à 8ª série, hoje, alunos do 1º ao 5º ano, e do 6º ao 9º ano, respectivamente, separados por faixas etárias e requisitos educacionais diferenciados.

Como foi visto no capítulo anterior, há uma polêmica quanto à inserção da opinião do professorado, após o encontro, que ficou conhecido como Encontro de Mendes, na constituição das metas governamentais para o I Programa Especial de Educação (PEE).

Ribeiro (1985) contou com um grande número de colaboradores, numa grande estrutura<sup>10</sup> montada, com o apoio do governo estadual, para por em prática o PEE e, no seu contexto, a proposta de uma escola pública de horário integral, que segundo Maurício e Rangel (1995), se assemelha ao que os países desenvolvidos oferecem às suas crianças.

Os princípios básicos do I PEE e as diretrizes para sua implementação são apresentadas em O Livro dos CIEPs, de autoria de Ribeiro, publicado em 1986. Os dados referentes ao II PEE, podem ser encontrados na revista Carta: falas, reflexões, memórias, de número 15, informe de publicação restrita do Senador Darcy Ribeiro, impresso em 1995, pelo Centro Gráfico do Senado Federal, ficando conhecido como “O Novo Livro dos CIEPs”. Estes dados apontam a reestruturação do II PEE e a reformulação de parte da proposta pedagógica dos CIEPs, inclusive da sua proposta de formação de professores. Há neste documento uma avaliação do que foi realizado na vigência do I e II PEE e, uma crítica a descontinuidade dessas

---

<sup>10</sup> RIBEIRO, Darcy. O Livro dos CIEP. Rio de Janeiro: Bloch, 1986 Ver quadro contendo a estrutura do I PEE

ações pelo governo subsequente. No exemplar de n. 12 (1994), desta mesma publicação, também se pode encontrar dados referentes ao II PEE, incluindo um artigo escrito por Ribeiro mostrando a relação de admiração por Anísio Teixeira sempre defendendo as causas da educação pública em nosso país e, apontando a época em que trabalharam juntos.

### 2.1.2 Eixos estruturantes da proposta

Prosseguindo nessa leitura crítica do texto se buscou enriquecer este trabalho, dialogando com autores que já empreenderam leituras desta mesma proposta, indagando-se: que princípios e idéias estruturaram a proposta pedagógica dos CIEPs? Neste processo de interlocução foram identificados alguns destes princípios e idéias que são apresentados em seguida tomados com eixos estruturadores da proposta.

- A escola como instituição promotora de mudanças sociais

Segundo Ribeiro (1986) a proposta pedagógica dos CIEPs faz da escola pública uma promotora efetiva de maior participação social das classes mais pobres. Procura enxergar a dura realidade em que vive a maioria do seu alunado, para buscar transformá-la. Esta afirmação pode ser identificada no fragmento abaixo:

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, provenientes dos segmentos sociais mais pobres, o CIEP compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos pais de alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o CIEP proporciona a todos eles assistência médica e odontológica. Paternalismo? Não: política realista, exercida por quem não deseja ver a educação das classes populares reduzida a mera falácia ou, o que é pior, a educação nenhuma (RIBEIRO,1986, p.47).



O diagnóstico da situação do sistema público de ensino no país, contido na primeira parte do Livro dos CIEPs, que justificou a criação das escolas de horário integral no Rio de Janeiro, como foi visto no capítulo anterior, foi pautado numa visão essencialmente política. Ou seja, os problemas fundamentais são de origem política e não, de administração escolar ou técnico-pedagógico; resultam de uma ordem política a qual não interessava promover educação pública de qualidade, tendo como consequência o fracasso escolar dos alunos de classes mais pobres.

Rejeita como causas desse fracasso o expansionismo causado pela industrialização e urbanização. Numa visão sócio-histórica busca as causas no modelo colonial-escravista em que se deu a nossa formação histórica como nação. A sociedade brasileira estaria, ainda hoje, marcada pelo processo de escravidão: reconstrução do escravo como ser cultural, assumindo a língua do “senhor”, no conflito com a descendência de “gastadores de gente” dos senhores de escravos (CAVALIERE, [198-?]).

Houve expansão da rede escolar exigida pela mudança no sistema político com a República, o liberalismo e, após 1930, pelos ideais desenvolvimentistas. Mas nesta expansão houve e continua havendo uma ambigüidade:

Não houve até hoje o desejo de que o nosso povo se educasse, se alfabetizasse, pois educação implica dividir, em reconhecer o outro, em ouvir e em ser ouvido, em aceitar e em respeitar opiniões diferentes das nossas, em partilhar com todos o que é direito de todos (TEIXEIRA apud CAVALIERE, [198-?], p.2).

Bomeny (2009) afirma que Darcy Ribeiro ao delinear o PEE utilizou, por várias vezes, da argumentação sociológica para defender a escola pública em horário integral, como ponto principal de uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora. Reconhecendo explicitamente a exclusão dos setores populares da agenda pública de benefícios sociais, “colocou na escola de horário integral a expectativa positiva de alterar a tradição elitista e ampliar o alcance do bem-estar a um número mais expressivo de receptores” (p.109).

Esta autora aponta Ribeiro como um intelectual dos anos 50. Ressalta que, pelo menos, a argumentação sociológica utilizada por ele, pode ser mais bem compreendida no marco daquela geração. Citando Villas Bôas, caracterizou esta geração como:

Uma geração que se comprometeu com o significado da expressão manheimiana “mudança provocada”, oriunda da crença na capacidade de intervenção planejada, racional e, em alguns casos engajada, dos intelectuais com vistas à modernização do país – uma geração intelectual profundamente marcada pela Sociologia, pelos temas e problemas tratados e eleitos por esse campo de conhecimento (apud BOMENY, 2009, p.111).

O enfoque deste campo impunha uma missão transformadora, racionalista e universalizante. Traduzida pelo embricamento do pensamento e ação, dando relevância ao conhecimento científico e a proposição política (Bomeny, 2009). Esta autora afirma que Darcy Ribeiro aprendera com suas atividades acadêmicas da época, o valor da pesquisa social, quando combinava:

“o misto de fazer pesquisa e agir que marcou e definiu sua atuação intelectual pública nos muitos projetos com os quais se envolveu (...) na defesa intransigente de seus sonhos de melhoria de sociedade” (p.112).

Bomeny (2009) aponta que:

“a adesão à causa da educação, proveniente de seu encontro com Anísio Teixeira em 1952, foi o desdobramento mais permanente de sua convicção (mannheimiana?) do compromisso intelectual com a causa da mudança” (p.114).

A autora ressalta uma diferença entre os dois intelectuais em relação ao modo de inovarem as suas ações educacionais:

Darcy Ribeiro ousa massificar um experimento – um contra-senso nos próprios termos. Neste ponto, me parece, reside a maior distinção entre ele e Anísio Teixeira: um conferindo ao seu projeto um cunho político-sociológico e o outro, Anísio, defendendo gradualmente o modelo pedagógico (BOMENY, 2009, p.117).

Para Bomeny a realização do programa Especial de Educação nos anos 80, no período de redemocratização do país, foi uma resposta ao desmonte do autoritarismo após o golpe militar de 64. Sobre o CIEP Ribeiro depositou um sonho: que ele se tornasse tão bom que a classe média o disputasse para seus filhos. Mas, a prioridade dada nos discurso para uma clientela das classes populares e da

população de periferia criou uma visão equivocada, um “vínculo simbólico” entre a clientela pobre e a clientela dos CIEPs.

Bomeny (2009) destaca que Ribeiro elegeu publicamente a educação como chave para o desenvolvimento do país. Pensou na educação como estratégia a médio prazo para a “redenção brasileira”, isto é, o povo sendo incorporado aos benefícios restritos à elite. Assim, haveria espaço no CIEP para o estabelecimento do processo civilizador tal como conceituado por Norbert Elias: “ação contínua, deliberada, lenta, duradoura e sempre inconclusa, na direção da formação de hábitos e valorização de atitudes socialmente aceitáveis para a convivência coletiva” (p. 114). O compromisso assumido por Ribeiro com a implementação das escolas de horário integral nas duas experiências do governo Brizola no Rio de Janeiro, na opinião da autora, foi uma resposta sociológica (no sentido de Elias) a um problema estrutural (BOMENY, 2009).

O Programa Especial de Educação, com os seus CIEPs realizando um trabalho educativo que buscou atender os desafios contemporâneos, utilizando recursos modernos, reafirmou “sua crença na centralidade da escola como lugar estratégico para a educação, entendida como projeto transformador e emancipatório (MONTEIRO, 2009, p.39).

Maurício e Rangel (1995) afirmam que a opção do governo do estado do Rio de Janeiro por este projeto, propiciando às crianças em geral, práticas educativas por um período de 8 horas diárias, significou uma correta e lúcida leitura da realidade das famílias de baixa renda nos grandes centros urbanos. Apontam que a realidade social é produto da ação humana e não um dado natural. Sendo assim, se a educação por si só não é capaz de transformá-la, a construção de uma sociedade mais ética, com um futuro mais justo e humano, certamente, passa pelos caminhos difíceis da educação.

- Escola de horário integral e educação integral para alunos e professores

Ribeiro (1985) afirmou que com o CIEP se inaugurou uma nova etapa na história da educação de base no Brasil. Descreveu esta nova escola pensada

para oferecer a educação integral e em tempo integral aos seus alunos e seus professores. Os CIEPs, na sua proposta oficial, se caracterizam pelo regime de horário integral de permanência do aluno na escola, pela inclusão sistemática da atenção à saúde (alimentação, higiene e prevenção) na rotina escolar e, por uma nova relação entre escola e comunidade. Sobressaindo a preocupação com a preparação de cidadãos capazes de intervir criticamente na realidade social (CAVALIERE, 1986, p.18).

Coelho (2009) utilizando um enfoque sócio-histórico busca compreender o significado de educação integral, a partir das matrizes ideológicas que constituem a sociedade moderna, onde são e foram gestadas as diferentes concepções e práticas desta forma mais completa de fazer educação. Afirma, seguindo o pensamento de Wallerstein, que surgiram ao longo do século XIX três grandes ideologias políticas – o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo - sempre lutando entre si. As três ideologias com suas diferentes visões de mundo, “forjam, obviamente, representações, crenças, hábitos, construções epistemológicas adequadas a essa tríade de olhares e, portanto, diferentes entre si” (COELHO, 2009, p.85). Ressalta que em educação este processo se repete. Portanto, conservadores, liberais e socialistas dentro das suas formas específicas de compreenderem o mundo, elaboram seus sistemas educacionais apresentando concepções diversas que resultam em práticas, também, diversas. Dentro da complexidade das sociedades modernas estes pontos se aproximam ou na maioria das vezes divergem provocando os embates ideológicos.

A autora afirma que, historicamente, a reflexão sobre a importância da formação completa do homem remonta ao início da civilização, inserida em diferentes matrizes ideológicas em termos político-filosóficos.

Para analisar esta formação, partindo da Antiguidade, cita como exemplo a Paidéia grega, que “consubstanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou educação integral – formação do corpo e do espírito” (COELHO, 2009, p.85). Discute o conceito de educação para os gregos relacionando trechos da obra de Jaeger, mostrando o ideal de homem que se formaria, em última análise, por meio de uma concepção

ampliada de educação. Conclui que na concepção grega de formação humana há uma relação de igualdade entre as reflexões e ações que a constituem, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas. Explicando que “há um sentido de completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se desloca de uma visão social de mundo” (p.85). Afirma que “esta educação ética e política é um traço fundamental da essência da verdadeira Paidéia” (JAEGER, 2001 apud COELHO, 2009, p.85).

Coelho (2009) afirma que este modo de ver e perceber a formação do homem corresponde à natureza do que ela denomina por educação integral: “uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social” (Coelho, p.85), pois, “o espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com suas condições sociais...” (JAEGER, 2001 apud COELHO, 2009, p. 86).

Foi a partir do século XVIII, com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública primária para todas as crianças, é que reaparece a concepção de educação integral sob a perspectiva jacobina de formação do homem completo, o que “significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno”, seguindo os caminhos de Lapeletier, que propunha “uma educação comum, radicada na formação integral com base na aquisição e no desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo” (BOTO, 1996 apud COELHO, 2009, p.86). Tinham como objetivo principal a consolidação de uma educação nacional através desta formação completa.

Cavaliere (1996) citando Larroyo informa que pela primeira vez o Estado “se pretende mais importante” do que a Igreja e do que a família no processo de educação das novas gerações. Neste século a escola assume um papel formador de tal importância que originou extremos com a criação de internatos obrigatórios: na França com Lapeletier e, mais tarde, na Alemanha com Ficht. A escola se organiza de forma mais sistemática e generalizada como instituição própria para a educação de crianças e jovens. Mesmo diante dos novos conhecimentos científicos e a possibilidade cada vez maior de seus avanços, a escola continua tendo um

papel formador mais amplo. O potencial da educação escolar em promover mudanças vem sendo considerado um elemento da ação política democrática, ao longo da história, pelo menos, desde os Iluministas<sup>11</sup>.

Ainda nesta conjuntura Coelho (2009) ressalta que a escola se constituiu neste período como instituição pública de ensino, ou seja, como locus privilegiado do trabalho educativo; e que, na idéia de completude deste trabalho há elementos propostos anteriormente, desde a Paidéia, mas que outros foram descartados. A autora aponta a concepção de educação integral do pensamento anarquista construído ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, que resgata elementos dessa formação completa. Na segunda metade do século XIX com Bakunin e Proudhon, entre outros pensadores, foram estabelecidas as bases político-ideológicas para a educação integral, instituindo a concepção filosófico-educativa dessa forma de pensar e agir, de acordo com os ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia.

No Brasil na primeira metade do século XX a discussão sobre educação, principalmente defendendo a educação integral, fazia parte de um cenário no qual coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas diversas<sup>12</sup>. Para o movimento integralista as bases para essa educação integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, fundamentos que podem ser caracterizados como político-conservadores; para os anarquistas, ainda ativos no mesmo período, a ênfase estava na igualdade, na autonomia e na liberdade humana, com uma opção declarada pelos aspectos políticos-emancipadores (idem).

O CIEP foi pensado por Ribeiro incorporando, dentre outras idéias de Anísio Teixeira, a de que “a escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de ser mais simples, faz-se a mais complexa e

---

<sup>11</sup> A escola Iluminista aprofundou suas responsabilidades educacionais gerais. Estabeleceu-se a ligação entre instrução e liberdade, e entre escola para todos e democracia. A escola Iluminista não seria neutra, de simples transmissão de conhecimentos; seria a escola “republicana” (CAVALIERE, 1996, p.94).

<sup>12</sup> Desse grupo mesclado faziam parte, por exemplo, os católicos que, por meio de suas instituições escolares, efetivaram uma concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa, os integralistas, os anarquistas e os liberais, como Anísio Teixeira, que defendia e implantou instituições públicas escolares, entre as décadas de 30 e 50, em que essa concepção de educação foi praticada (COELHO, 2009, p.88).

a mais difícil das escolas” (apud MAURÍCIO, RANGEL, 1995, p.47). O delineamento e a execução do PEE, no Rio de Janeiro, nas décadas de 80 e 90, foi uma experiência, em defesa da escola pública de qualidade para todas as crianças. Os CIEPs, na sua proposta oficial, se caracterizam pelo regime de horário integral de permanência do aluno na escola, pela inclusão sistemática da atenção à saúde (alimentação, higiene e prevenção) na rotina escolar e, por uma nova relação entre escola e comunidade. Sobressaindo a preocupação com a preparação de cidadãos capazes de intervir criticamente na realidade social (CAVALIERE, 1986, p.18).

Ribeiro (1994) afirmou que conviveu com homens admiráveis, entre eles Anísio Teixeira, a quem denominava de “meu filósofo da educação”. Dizia que Anísio foi a inteligência mais brilhante que conhecera, inteligente e questionador<sup>13</sup>, por isso filósofo.

Anísio Teixeira foi essencialmente um educador, afirmou Ribeiro. E explicou - pois foi um pensador e gestor das formas institucionais de transmissão de cultura, com a capacidade de avaliar a grande importância da educação escolar para integração do Brasil na civilização letrada. Para ele a escola pública de ensino comum é a maior das criações humanas e a máquina com que se conta para produzir democracia. É, ainda, o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir desigualdades provenientes da posição e da riqueza. “Para funcionar eficazmente, porém, deve ser uma escola de tempo integral para os professores e para os alunos, como meus CIEPS”, afirma Ribeiro (1994, p.178).

Anísio Teixeira, como Secretário de Educação e Saúde da Bahia, criou e implantou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no ano de 1950, que ficou conhecido como Escola-Parque. A seguir, vem para o Rio de Janeiro para dirigir a recém criada Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES)<sup>14</sup>, com o objetivo de formar novas elites científicas, tecnológicas e culturais

---

<sup>13</sup> Anísio Teixeira teve uma atuação relevante para educação brasileira, mas num percurso conturbado no cenário político-educacional, motivado ora pela incompreensão de suas idéias, ou no dizer de Ribeiro (1994), pelo seu “insuportável pendor democrático esquerdista” (p.179) ora, por perseguições oriundas de movimentos políticos aos intelectuais do País.

<sup>14</sup> Assume a CAPES em 1951 a convite do Ministro de Educação Ernesto Simões da Silva (Porto Jr. Construindo uma teia: Anísio Teixeira e a Educação Brasileira. UNB. <http://www.ensaystas.org/filósofos/teixeira/critica/crono.htm> internet em 17/08/2006).

no estrangeiro. Assume o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos<sup>15</sup>, envolvendo-se com a renovação do ensino fundamental. Foi nesta época<sup>16</sup> que Ribeiro se aproximou de Anísio Teixeira, no movimento de luta em defesa da escola pública, nos debates da Lei de Diretrizes e Bases.

Ribeiro e Anísio centraram ainda esforços no planejamento do sistema educacional que se iria implantar na nova capital – Escolas-Parque e Escolas-Classe. E, principalmente, na criação da Universidade de Brasília<sup>17</sup>, “cuja concepção interessou a toda a inteligência brasileira, principalmente a científica” (p.179).

Neste trabalho se optou em apresentar o relato acima sobre a atuação de Anísio Teixeira, apontando a aproximação de Darcy Ribeiro com este educador e, ressaltando a influência das idéias de Teixeira, principalmente na concepção dos CIEPs. Algumas destas idéias podem ser percebidas nas duas experiências educacionais de Teixeira: o plano de organização da instrução pública no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, na década de 30 e o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, ou “Escola-Parque”, na década de 1950, na Bahia.

Chaves (2002) analisou as inovações educacionais propostas por Anísio Teixeira, contidas no plano de reorganização da instrução pública do antigo Distrito Federal, nos anos 30, reestruturando o Departamento de Educação. Este plano visou à ampliação da função da escola pública, conferindo-lhe um papel social e cultural de maior importância na sociedade, o que significou o estabelecimento das bases para a educação integral. Implantou ainda, para uma parcela de alunos de um dos centros experimentais, o regime de horário integral, experimentando a importância desse tempo ampliado para a execução da educação integral, como uma possibilidade para o futuro, pois naquele momento histórico não se configurava como uma prioridade. Destacou a autora a importância da reformulação do Instituto

---

<sup>15</sup> Assume a direção INEP no ano de 1952 (Porto Jr. Construindo uma teia: Anísio Teixeira e a Educação Brasileira. UNB. <http://www.ensaystas.org/filósofos/teixeira/critica/crono.htm> internet em 17/08/2006).

<sup>16</sup> Ribeiro passou a colaborar diretamente com Anísio ajudando no projeto e na criação do Centro Nacional e da rede de Centros Regionais de Pesquisa Educacional, implantados no Rio de Janeiro, em São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Bahia, Paraná e Rio Grande do Sul. O objetivo do projeto era prover recursos através dos Centros, forçando as universidades assumirem responsabilidade no campo educacional. (RIBEIRO, 1994).

<sup>17</sup> A Universidade de Brasília (UnB) foi criada pela Lei 3 998, de 15 de dezembro de 1961. Com o golpe de 1964 Anísio Teixeira foi afastado do cargo de Reitor e aposentado compulsoriamente (PORTO Jr, Op. cit., nota 16).



de Educação, visto que da formação de professores empreendida ali, dependeria em muito, a concretização das inovações propostas.

Anísio Teixeira instalou na cidade do Rio de Janeiro cinco escolas experimentais que, como verdadeiros laboratórios, deveriam ensaiar e experimentar novos métodos, que se inspirariam na realidade de sala de aula, impulsionando a reconstrução permanente do seu próprio ensino. As escolas-laboratórios citadas por esta autora são: Bárbara Otoni, Manuel Bonfim, México, Argentina e Estados Unidos. Estas escolas se alicerçaram nas idéias pedagógicas de Anísio Teixeira, e nos princípios da escola progressista; isto é, da escola formulada por Dewey e Kilpatrick, desenvolvendo novas formas de ensinar e aprender, utilizando o método ativo da pedagogia da ação, contrapondo-se a concepção intelectualista de educação (CHAVES, 2002).

Para a pedagogia da ação a reformulação da escola esteve ligada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana, e foi a base para diferentes movimentos que formaram esta corrente. No Brasil a vertente pragmatista da pedagogia ativa, com sua concepção de educação como “reconstrução da experiência”, ou seja, educação entendida como vida e não como preparação para a vida, representada pelo pensamento de Dewey, ficou conhecida com a designação de Escola Nova. Faz-se necessário, para este educador, que a vida escolar seja uma seleção daquelas experiências que constituam “modelos vivos” de uma sociedade almejada, pois a aprendizagem é indireta e se dá através de um meio social. No caso da escola um meio social intencionalmente preparado, possibilitando a aprendizagem através de vivência e não da transmissão direta e meramente formal de conhecimentos (CAVALIERE, 1986). Portanto,

A polêmica travada pela Pedagogia Ativa, base pedagógica da Escola Nova, em contrapartida à clássica Pedagogia Intelectualista refletiu a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática (CAVALIERE, 1986, p.123).

Anísio Teixeira buscando reencontrar a função da escola numa sociedade em constante mudança propõe uma “função integral” para esta instituição, ou seja, elas deveriam:

(...) organizar-se de sorte que a criança encontre ali um ambiente social em que ela viva plenamente. A escola não pode ser uma simples classe de exercícios intelectuais especializados. Assim, é a nova psicologia de aprendizagem que obriga a renovar a escola em um centro onde se prepara para viver (TEIXEIRA apud CHAVES, 2002, p. 50).

Dentre as escolas experimentais citadas, três se estruturaram de forma diferenciada, através do sistema Platoon<sup>18</sup>: escolas México, Estados Unidos e Argentina. Este sistema concebido nos Estados Unidos, nos primeiros anos do século XX, tinha como objetivo estruturar o ensino sob o ponto de vista do trabalho, do estudo e da recreação, uma vez que se acreditava que a educação deveria abarcar todos os aspectos da natureza infantil (CHAVES, 2002). Essa nova forma de organizar o ensino previa um aumento do número de disciplinas, que teriam que ser ministradas em ambientes variados tais como parques recreativos, jardins, piscinas, salas de desenho e música, laboratórios, oficinas de carpintaria e mecânica e auditório, indicando que o projeto arquitetônico dessas escolas deveria ser idealizado em conformidade com essas novas exigências pedagógicas.

Uma concepção diferente do espaço escolar foi pensada nessa nova estrutura, na qual as aulas deveriam e ser ministradas de forma viva e variadas, envolvendo diretamente os alunos em atividades escolares. Nesta nova estrutura algumas instituições externas, com fins educacionais, associaram-se à escola, tornando suas atividades partes integrantes do programa escolar. Desta forma, o tempo e o espaço escolar estariam sendo mais bem aproveitados pela maior quantidade de alunos matriculados e, por poderem experimentar de forma mais efetiva o projeto pedagógico de educação integral.

A outra experiência que se quer ressaltar foi a realizada no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, ou “Escola-Parque”, inaugurado em Salvador por Anísio Teixeira, no ano de 1950. Na luta pela implantação de um sistema público de

---

<sup>18</sup> Anísio Teixeira conheceu o sistema Platoon numa de suas viagens aos Estados Unidos. Ele fez a adaptação deste sistema à realidade brasileira, prevendo não só o aumento de matérias como a reorganização do horário escolar. Os alunos em horário de rodízio, organizados em pelotões, teriam aula nas salas fundamentais (português e matemática) e, depois nas salas especiais (ciências, geografia, história, desenho, auditório, biblioteca, jogos e música) e vice-versa. A sala de aula não seria mais vista como espaço fixo, e nem cada turma teria apenas um professor. Na escola México houve um terceiro pelotão, que fazia um horário em regime de semi-internato, hoje o que poderia ser designado por horário integral, de 07h30minh às 16h20min, constituindo-se numa nova experiência no Distrito Federal, visando uma melhoria do ensino primário e maior influência educativa por uma escolarização mais longa e mais contínua (CHAVES, 2002, p.53).

ensino para o País, abrangente e de boa qualidade, Anísio Teixeira propunha que a escola oferecesse:

(...) um programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA apud COELHO, 2009, p.89).

(...) que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente (TEIXEIRA apud COELHO, 2009, p.89).

Coelho (2009) informa que ao analisar os fragmentos acima inferiu que o educador se referia a criança do ensino fundamental a quem deveria ser dispensada uma formação completa, com base em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações). Também, aponta que, esta formação tem como uma de suas bases a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, sendo um pressuposto importante do pensamento e da ação liberal. Assim, “a formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País” (p.89). Esta foi a concepção que permeou a experiência realizada por Anísio Teixeira, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Nunes (2009) informa que a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro por Anísio Teixeira foi uma iniciativa do governo estadual e contou com o apoio do governo federal através do INEP. A concepção deste educador que permeou esta experiência, também, foi utilizada como base na organização do sistema escolar de Brasília e fazia parte de sua proposta para um plano diretor de educação do governo federal para todo o País. A concepção de Anísio Teixeira pode ser resumida assim:

A escola primária deveria oferecer aos estudantes oportunidades amplas de vida, compreendendo atividades de estudo, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e jogo. Era preciso um novo currículo, um novo programa, um novo docente. Tratava-se, portanto, de expandir, do ponto de vista da cultura geral, a instrução primária – até então

caracterizada praticamente como escola alfabetizadora – para que a população, sobretudo das áreas mais pobres, se integrasse no contexto de uma sociedade moderna (NUNES 2009, p.123)

O funcionamento das escolas-classe foi organizado segundo a experiência da Escola de Aplicação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia (CRPE/BA). As diretrizes apontavam para classes de 20 alunos, formadas por faixa etária e não mais por classificação nos testes de inteligência, contrariando a organização usual de classes homogêneas. E, ainda, foi abolida a repetência escolar permanecendo a criança na escola por sete anos. Devido às inovações educacionais, o Setor de Currículo e Supervisão apoiava o tempo todo o trabalho dos professores na resolução das dificuldades encontradas em relação aprendizagem dos alunos ou, as suas próprias dificuldades nas questões didáticas.

Cavaliere (1986) informa que as idéias que nortearam a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública, tiveram origem histórica nesta experiência pioneira. O projeto realizado na Bahia foi fortemente influenciado pelo ideário da Escola Nova americana e se apresenta como uma concepção de educação integral, dando importância à articulação da educação intelectual com a atividade criadora em diferentes espaços; à vida social-comunitária e à autonomia dos alunos. O escolanovismo pode ser percebido na inexistência de um programa único a determinar promoções e reprovações, no estudo dirigido, na busca de autonomia de aprendizagem, na seleção de conteúdos que tenham significado para a vida do aluno, na substituição das aulas teóricas pela prática de atividades em grupo e pesquisa, nas excursões.

Os CIEPs incorporaram, também, aspectos do escolanovismo, mesclados por outros tipos de pensamentos que permearam o espaço entre essas duas experiências. Podem ser citadas as preocupações com a educação integral, com a visão interdisciplinar, com a experiência de vida do aluno como ponto de partida, com a valorização do ensino de educação física e artes, com o estudo dirigido. Outro ponto comum foi considerar a importância dos métodos de ação sobre o sistema educacional que visava mudanças. Foram construídas escolas que desenvolveram estratégias pedagógicas inovadoras para servirem de referência para o sistema escolar, uma postura que classifica como “criação de padrão”.

Devido à fragilidade e deformação do sistema escolar não seria possível reformá-lo internamente, seria necessário a criação de um outro tipo de escola, cuja eficiência demonstrada para a maioria da população, serviria para impulsionar a sua reprodução. (CAVALIERE, [198-?]).

Com Anísio Teixeira, como já relatado, foram construídas as Escolas Experimentais no Rio de Janeiro e fundado o Instituto de Educação na década de 30; a Escola-Classe na Bahia nos anos 50 que seguia as diretrizes a experimentais da Escola de Aplicação do (CRPE/BA). Com o Programa Especial de Educação, no Rio de Janeiro, na década de 80, foram construídas Escolas de Demonstração que constituiriam locais privilegiados de acompanhamento e de avaliação da proposta pedagógica posta em prática nos CIEPs, que receberiam professores e funcionários para visitas ou estágios. Nessas experiências a formação continuada de professores tinha como objetivo colocar em prática as inovações educacionais. Sobre as Escolas de Demonstração tratar-se-á mais adiante.

Coelho (2009) analisando os projetos inovadores desses dois educadores afirma que, são semelhantes na perspectiva de oferecer atividades diversas, compondo a educação integral do aluno; mas, realizadas de forma diferente. Anísio Teixeira pensou num espaço bipartido, isto é, composto pelas escolas-classes e escolas-parque, configurando “uma concepção de educação integral em que a formação completa não é vista integradamente” (p.91), havendo uma dissociação entre atividades escolares formais, desenvolvidas na escola-classe e as atividades realizadas na escola-parque, que poderiam ser entendidas como mais atrativas para o aluno. Já Darcy Ribeiro, nos CIEPs, propôs desenvolvê-las no mesmo espaço, promovendo maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, formais e não formais, como componentes curriculares, visando a formação completa do aluno nesse espaço/escola.

Coelho (2009) aponta que atualmente vem sendo questionada a “perspectiva de compreensão da educação em tempo integral como inerente à natureza da instituição escolar e de seu espaço” (p.92). Estabelece alguns pontos polêmicos que têm sido discutidos no âmbito das sociedades mais complexas, em sua relação com o papel do Estado.

Para esta autora tratar de educação integral implica falar em tempo ampliado/integral na escola. Portanto,

com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania participe e responsável” (p.93).

Coelho (2009) entende que a ampliação do horário deve construir um tempo qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão, ou seja, um tempo destinado à formação mais completa para o “ser humano-cidadão-aluno”. Explica que está se referindo ao trabalho pedagógico que mescla atividades pedagógicas diversas, contribuindo para a realização de uma formação mais completa e integrada, não fragmentada. Entende que:

Obviamente essas atividades podem acontecer dentro da escola ou fora dela, em outros espaços educativos, desde que haja uma intencionalidade formativo-educativa consubstanciada em planejamento(s) docente(s), em encontro coletivos de professores ou, ainda, no projeto político-pedagógico da instituição” (p.94).

- A alfabetização como prioridade

Devido aos altos índices de repetência – em torno de 50% - constatados na 1ª e na 5ª série, hoje 1º e 6º ano respectivamente, foi estabelecida uma prioridade de atendimento aos alunos e professores destes períodos, na fase inicial de implantação da proposta dos CIEPs. Esta prioridade teve como objetivo reverter o quadro de repetência e evasão escolar já mencionada no primeiro capítulo deste trabalho.

As classes de alfabetização e as turmas de 5ª série (6º ano hoje) se transformaram em classes experimentais, contando com um maior apoio através de material específico e de orientação pedagógica. Ao ensino da língua foi dada uma ênfase especial, tornando-o um elo integrador dos demais componentes curriculares. Assim, cada CIEP seria transformado num grande curso de alfabetização, do 1º ao 9º ano. As ações de apoio deveriam se estender

gradativamente aos demais períodos, dando continuidade ao processo desencadeado nessas turmas. Portanto, “um atendimento inédito aos alunos em fase de alfabetização e aos da 5ª série inaugura uma nova dinâmica pedagógica” (RIBEIRO, 1986, p.49).

Os alunos matriculados nas turmas de alfabetização foram agrupados em três categorias: novos, repetentes e renitentes (aqueles que freqüentam pela terceira vez, no mínimo, classes de alfabetização). As turmas de alunos novos e repetentes teriam até, no máximo, 25 alunos. As turmas de renitentes, no máximo, 20 alunos, que teriam ainda um atendimento específico de reforço escolar, divididas em dois grupos.

Principalmente nesta etapa inicial da vida do aluno, a escola deveria considerar o seu universo cultural, valorizando os saberes oriundos de suas experiências, que em alguns casos lhes garantiriam a sobrevivência. Aprender a ler não é apenas conseguir decifrar um código de letras. É também “aprender a ler o mundo”. O aluno renitente, principalmente, pelo fracasso que já vivenciou neste processo, necessita de um atendimento especial, a começar pela sua valorização como indivíduo, proporcionado por uma experiência voltada para aspectos sócio-afetivos, visando não só alfabetizá-lo, mas o desenvolvimento integral de suas potencialidades individuais e sociais.

É extremamente importante estimular o aluno a reconhecer-se como ele é, convidando-o a expressar-se sobre o que faz e como vê o mundo, de forma que, concomitantemente ao seu processo de autodescoberta como pessoa, ele possa também realizar uma conceituação e uma interpelação crítica da realidade social que o envolve (RIBEIRO, 1986, p.51).

Para que os professores alfabetizadores pudessem cumprir com êxito esta tarefa, foi planejado um apoio com materiais didáticos elaborados por professores e especialistas, não só com formação acadêmica necessária, mas com experiência na prática docente. Este material deveria ser aperfeiçoado gradativamente, de acordo com os resultados obtidos pelos alfabetizadores no trabalho com seus alunos. Estes professores, também, receberiam orientação específica para realização da tarefa de alfabetizar, idealizada por Ribeiro (1986) desta forma:

Essas classes são dirigidas por profissionais devidamente habilitados em cursos de formação de professores em nível de 2º grau, de três ou quatro anos, concluídos de preferência em anos recentes. Professores orientadores dão assistência constante a esses docentes, proporcionando-lhes real treinamento em serviço (p.50).

Sobre o professor orientador de que trata o fragmento acima, tratar-se-á no capítulo seguinte, Assim como, da contratação dos professores alfabetizadores, preferencialmente, recém formados.

- Cultura como elo integrador do currículo

Os CIEPs além de desenvolverem as atividades de uma escola convencional, deveriam ter funções mais amplas, se constituindo em um centro comunitário de educação, de cultura e lazer. Esta perspectiva aponta para uma concepção mais abrangente da função escolar, visando recuperar o papel político e social da escola, tornando-a um espaço de integração com a comunidade contribuindo para a educação coletiva.

Nesta escola, com funções ampliadas, vários projetos foram desenvolvidos, dentre os quais citamos os mais voltados para a função educativa: Programa de Educação Juvenil<sup>19</sup>, o Projeto Aluno Residente<sup>20</sup>, Programa de Educação para a Saúde com assistência médico-odontológica<sup>21</sup>.

Já as atividades de Cultura e Recreação foram consideradas como elementos integradores do currículo, que tinham como objetivo maior aproximação com a vida comunitária, ampliando o processo educacional, tentando instigar a escola a promover uma “educação criadora comprometida com sua cultura”, o que pode ser percebido no fragmento abaixo:

---

<sup>19</sup> O programa de Educação Juvenil atenderia jovens de 15 a 20 anos, em horário noturno. Foi proposto como o objetivo básico proporcionar a sua clientela condições de integração na sociedade letrada, mediante o domínio das habilidades de “ler, escrever e contar” (PEE. Falas ao Professor, 1985)

<sup>20</sup> O atendimento de alunos residentes nos Cieps visava a necessidade de suprir a ausência de pais ou responsáveis, temporariamente, num ambiente com características de um lar, propiciando condições de apoio, segurança e afeto a meninas e meninos entre 7 a 14 anos. Os alunos residentes estariam matriculados no CIEP de sua comunidade, onde receberiam o atendimento. Cada residência abrigaria até 12 estudantes. (ibidem).

<sup>21</sup> Assistência médico-odontológica fundamentada na concepção de Saúde Escolar como atenção primária ao estudante e, educação para a saúde como parte integrante do projeto educativo do CIEP, ultrapassando os limites da escola – a integração saúde/ escola/comunidade – estabelecendo relações com diferentes instituições de saúde, mantidas pelo poder público ou não, atendendo as necessidades comunitárias (ibidem).



No dia-a dia dos CIEPs, a educação não pode mais ser dissociada das manifestações culturais e artísticas, sobretudo daquelas que já se desenvolvem no interior de cada comunidade. Afinal, elas são a ponte viva que leva a comunidade para dentro da escola – e vice-versa (RIBEIRO, 1986. p.49).

Pode-se inferir que a cultura foi entendida na proposta pedagógica dos CIEPs, como descreve Candau (2002), numa perspectiva mais ampla, “como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social”, ou seja, como tudo aquilo que é produzido pelo ser humano, não sendo, portanto, apenas um privilégio de certos grupos sociais ou apenas atribuída à escolarização formal. “A cultura é um fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico” (p.72). Ao referir-se ao esforço de produzir e divulgar a cultura, Ribeiro (1986) aponta que com o tempo haveria uma reformulação do próprio conceito de cultura, “libertando-a do alto da torre de marfim em que se encontra para aproximá-la de suas verdadeiras origens e, finalmente, devolvê-la aos seus legítimos proprietários: as camadas populares” (p.135).

O projeto de Animação Cultural<sup>22</sup> desenvolvido nos CIEPs buscava contribuir para transformar a escola num espaço democrático, integrando o processo educacional à vida comunitária, “numa dinâmica que soma a igualdade de oportunidades à consciência da desigualdade de condições” (RIBEIRO, 1986, p.133). As atividades culturais fariam a ligação da escola a seu exterior, ou seja, efetivaria as trocas entre a escola e a comunidade. “A animação cultural é desenvolvida nos CIEPs como um processo conscientizador, que resgata o mais autêntico papel político e social da escola” (p.133)., numa concepção de que a emancipação política e social das classes populares passa por um processo de afirmação de sua cultura (CAVALIERE, [198-?]).

Os animadores culturais deveriam realizar um trabalho que integrasse o processo educacional à vida comunitária. Eles atuariam reunindo alunos, pais, vizinhos, artistas e professores através de duas formas da ação pedagógica, a formal e a não formal, desenvolvidas no mesmo espaço e caminhando juntas. Os

---

<sup>22</sup> Para desenvolver esse projeto foi criada a função do animador cultural, ocupada por pessoa da comunidade, comprometida com o fazer cultural. Pertencente a grupos de teatro, de música, de poesia, de movimentos criados espontaneamente ou de associações comunitárias. Eles passariam “por cursos de formação com duração de três meses, aprofundando questões relativas à cultura brasileira e às diversas linguagens expressivas, assim como, fundamentar aspectos do processo de arte-educação e de animação cultural” (Ribeiro, 1986, p.135).

animadores estariam “bastante aptos para promover o resgate dos referenciais mais próximos dos alunos como ponto de partida para um diálogo com a cultura universal” (RIBEIRO, 1986, p.134).

Sobre a relevância das atividades culturais, Cavaliere ([198-?]) aponta marcas teóricas, dentre outras, da “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire na proposta pedagógica dos CIEPs, quando se tenta mesclar uma prática de educação popular, com base principalmente numa ativa intervenção na esfera cultural-comunitária, com uma prática de educação institucional baseada no ensino das disciplinas tradicionais, e no sistema clássico de seriação e promoção.

Os currículos pautados nos princípios de Freire deveriam ter como eixo organizador as necessidades e as exigências da vida social, não as disciplinas escolares, elaborando e desenvolvendo os temas geradores, através do diálogo entre professores e alunos (Moreira, 2000). Freire, numa perspectiva crítica do currículo, toma os “saberes do aluno como saberes de classe, problematizando sua associação com a cultura e o cotidiano”, inserindo as discussões sobre os saberes prévios do aluno numa perspectiva política (Lopes, 2008, p.81).

- A prioridade para a formação de professores em serviço nos CIEPS

Para uma escola de organização tão complexa e com ações inovadoras foi pensado um projeto de formação continuada de professores que se articulasse ao desenvolvimento desta proposta. Ribeiro (1985) em uma publicação intitulada de Falas ao Professor (PEE), como o próprio nome sugere, se dirige a estes profissionais apontando que:

Não seria admissível (...) que se implantasse nas escolas novas os métodos das escolas velhas. Ao contrário, é preciso aproveitar essa extraordinária oportunidade de renovação de ensino, a fim de conquistar um alto nível de eficácia no novo sistema escolar. Para tanto se elaborou o nosso Programa de Capacitação que envolve (...) atividades que devem ser atendidas prioritariamente (p.20).

No Livro dos CIEPs (RIBEIRO, 1986) há um capítulo que trata desta formação, com o título “Capacitação do Magistério”. Neste texto foram encontradas outras designações para este processo, além de capacitação, como aperfeiçoamento e treinamento, como já referido no começo desse trabalho. A importância dada a esta formação pode ser percebida quando Ribeiro (1986) afirma que, o “engajamento ativo e consciente” do professor de sala de aula será decisivo para o sucesso da proposta do PEE. Propõe que esta formação se torne:

Um salto de qualidade: os professores que atuam nos CIEPs participam de encontros pedagógicos que garantem o desenvolvimento de um processo de aperfeiçoamento profissional e de reflexão sobre sua prática enquanto educadores (p.83).

Para organizar o processo de formação em serviço foi criada a Consultoria Pedagógica de Treinamento (CTP)<sup>23</sup>, que atuou não só na formação de professores, incluindo os participantes da Direção dos CIEPs, como também, na formação de funcionários de apoio. O principal objetivo da CTP foi de orientar a construção da prática pedagógica específica de cada unidade, “repensando o papel político da escola a partir do conteúdo, da metodologia, do processo de gestão e do seu papel social específico no fortalecimento de uma sociedade democrática” (RIBEIRO, 1986, p.84).

A proposta de trabalho desta Consultoria consistiu na reflexão sobre a teoria e a prática vivenciada no dia-a-dia dos CIEPs, buscando sistematizar, articular e organizar as ações bem sucedidas, e incorporá-las ao projeto político-pedagógico do PEE. Valorizando, assim, as experiências construídas com o objetivo de superar o fracasso da educação pública, pois, “não se acredita ser possível construir uma nova escola a partir da total negação da experiência acumulada historicamente” (p.84).

A Consultoria Pedagógica de Treinamento visando o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos CIEPs assumiu as seguintes atividades específicas:

---

<sup>23</sup> A Estrutura do Treinamento de Pessoal pode ser encontrada em Ribeiro, Darcy. O Livro dos CIEPs: Bloch, 1986, p.85.

1. Aperfeiçoamento do corpo docente e dos funcionários de apoio através da participação no treinamento intensivo, no treinamento em serviço, nos seminários de ativação pedagógica e outros encontros que se fizerem necessários.
2. Orientação das equipes técnico-pedagógicas dos CIEPs, para a organização dos currículos.
3. Acompanhamento do processo de implantação do trabalho pedagógico, dando ênfase:
  - aos projetos prioritários: alfabetização nos CIEPs de C.A. a 4ª série (1º ao 5ºano); e Língua Portuguesa nos CIEPs de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º ano);
  - ao desenvolvimento do Estudo Dirigido;
  - ao repasse dos treinamentos recebidos pelos professores e funcionários no interior dos CIEPs.
4. O acompanhamento se fará de forma integrada com as Consultorias Pedagógicas específicas responsáveis pelos diferentes projetos.
5. Participação na avaliação de todo o processo de implantação dos CIEPs.

Uma inovação neste processo de formação foi a criação das Escolas de Demonstração, instituídas para serem espaços experimentais, onde a execução da proposta pedagógica poderia ser acompanhada e constantemente avaliada. Estas escolas foram: o CIEP de Ipanema, o CIEP Avenida dos Desfiles e o Complexo Educacional de São Gonçalo. Nenhuma destas escolas possuía o projeto arquitetônico dos CIEPs. A diferença física não se constitui em prejuízo para o desenvolvimento da proposta dos CIEPs. Foi vista de forma positiva demonstrando que esta proposta poderia ser desenvolvida em escolas convencionais, que

paulatinamente, seriam transformadas em CIEPs, com horário integral e seguindo os parâmetros pedagógicos das Escolas de Demonstração.

As Escolas de Demonstração, cada qual com sua especificidade, foram idealizadas para:

propiciarem o necessário equilíbrio entre teoria e prática pedagógica, no âmbito de um programa voltado preferencialmente para o apuro da arte viva de ensinar, ao invés de favorecer a multiplicação de “especialistas” em “tecnologias” pedagógicas (p.86).

Volta-se às experiências realizadas por Anísio Teixeira quando se focaliza uma das estratégias do programa de formação de professores em serviço no CIEP, as Escolas de Demonstração. Para este educador não se poderia reduzir esta formação a ciclos ou palestras verbais ou à práticas que caracterizava como “neblina pedagógica” – quanto mais se condensa, mais escurece o ambiente”. Propõe que a formação de professores fosse realizada neste tipo de escola experimental, possibilitando aos professores verem a prática da arte de ensinar linguagem, matemática ou ciência, com diversos métodos, para efeito de avaliação, de comparação e de treinamento (RIBEIRO, 1985).

O projeto de formação de professores em serviço previu não só a instalação destas Escolas de Demonstração, como transformou cada CIEP em espaço de experimentação. Para tanto, os professores alfabetizadores e os professores de Língua Portuguesa de 5ª série (6º ano), participantes dos projetos prioritários dos CIEPs, participariam de curso de treinamento em serviço, com apoio permanente de professores-orientadores. Os demais professores teriam o apoio dos professores coordenadores. Todos participariam de Seminários de Ativação Pedagógica, realizados periodicamente, visando a análise crítica de seu trabalho e o intercâmbio de experiências. Certo número de professores da rede convencional participou desses encontros possibilitando a difusão de experiências positivas, buscando o aprimoramento progressivo de todo o ensino fundamental.

Nem todos os projetos previstos para serem desenvolvidos nas Escolas de Demonstração foram postos em prática. Um exemplo deste fato foi a

Faculdade de Formação de Professores, que não se concretizou no Complexo de São Gonçalo.

O fazer pedagógico, com o objetivo de concretizar a proposta pedagógica dos CIEPs, deveria acompanhar a sua direção filosófica, política e ideológica que aponta para fins mais amplos da educação. A formação continuada de professores, assim idealizada, propiciaria mudanças na prática através da seleção de conteúdos programáticos, utilização de metodologia e ações, visando a efetivação das condições que possibilitariam ao aluno êxito em seu processo de aprendizagem.

A proposta de formação de professores em serviço apresenta sete aspectos prioritários que norteariam o trabalho pedagógico e que seriam aprofundados numa prática coletiva.

- Vontade política: através do compromisso político dos educadores com os alunos das camadas populares, sua clientela majoritária.
- Gestão e decisão na (pela) escola: democratização da escola pública implicaria em colocar em xeque as relações de poder que permeiam seu interior. Os espaços coletivos de formação estimulariam a superação da arbitrariedade e da centralização do poder na escola, por se constituir em espaços de formulação/reformulação, reflexão e debate contínuo sobre as práticas pedagógicas. Um processo do qual deveriam participar professores, funcionários, alunos e pais de alunos.
- Cultura: uma prática pedagógica que perceberia a bagagem cultural do seu alunado, propondo a valorização dos conhecimentos e habilidades trazidos pela criança.
- Essencialização dos conteúdos: os conhecimentos transmitidos/assimilados na escola só teriam valor efetivo se possibilitasse aos alunos a apreensão e a transformação da realidade.

- Unificação dos conteúdos e métodos de ensino: uma perspectiva que articularia o que e o como ensinar, ou seja, os métodos se articulando efetivamente com os conteúdos de ensino. O professor deveria dominar a especificidade do conteúdo de sua área de conhecimento e as formas de transmiti-lo, de maneira que o saber seja realmente transmitido/ assimilado pelo o aluno.
- Interdisciplinaridade: o que se articularia interdisciplinarmente são as formas de se produzir o conhecimento, a lógica que estrutura a construção e apropriação do saber que se quer ver socializado. A Língua Portuguesa é considerada o elo integrador por perpassar as atividades, dos diferentes componentes curriculares.
- Avaliação: um instrumento para o aperfeiçoamento contínuo do trabalho pedagógico num pensar coletivo e, não mais um instrumento de poder de professores e da instituição escolar. O professor ao avaliar a aprendizagem de seu aluno, também, estaria avaliando o seu próprio trabalho; por outro lado a escola, também, seria avaliada.

Para viabilizar o processo de formação de um grande número de professores convocados para atuar nos CIEPs, foi utilizada a estratégia de ação de efeito multiplicador, isto é, professores orientadores que repassariam aos colegas do CIEP o treinamento recebido. A Consultoria Pedagógica de Treinamento optou por esta forma de atuação, devido a impossibilidade operacional de promover ações centralizadas de formação, para o quantitativo de professores requerida para atuar nos CIEPs, que se multiplicavam por todo o estado.

Os professores orientadores, cujo perfil e atribuições serão tratados no próximo capítulo, atuariam junto aos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa de 5ª série (6º ano), prioridades do Programa. Cada professor orientador se tornaria responsável por um grupo de 10 professores alfabetizadores ou de 10 professores de Língua Portuguesa. Com os professores das demais séries a Consultoria trabalhou com os professores coordenadores.

A estratégia de formação continuada de professores designada, como já mencionado na proposta pedagógica do CIEP de treinamento, se desenvolveu por meio de dois tipos de atividades:

1. Treinamento intensivo: um primeiro momento do qual participaram todos os profissionais de educação que atuavam no CIEP, tendo como objetivo difundir a proposta geral do programa e as diretrizes para cada segmento do Ensino Fundamental, assim como, discutir a atuação profissional específica em função do PEE. A duração deste encontro variou de 5 a 10 dias. Em relação aos funcionários (merendeiras, serventes, inspetores de alunos e casais residentes) objetivava inserí-los no projeto pedagógico, cada qual na especificidade de sua função, mas como elementos importantes na construção dessa nova escola.

2. Treinamento em serviço: a proposta garantiu o tempo e o espaço, dentro do CIEP, para se desenvolver momentos de formação continuada de professores de forma constante e regular, preestabelecendo uma carga horária do professor na escola para esta atividade.

A formação de professores em serviço foi organizada em três níveis:

- 1º nível – Encontro com a Equipe Central:
  - a) professores orientadores - alfabetizadores e Língua Portuguesa de 5ª série (6º ano) – periodicidade semanal.
  - b) professores coordenadores de 3ª e 4ª séries (4º e 5º anos) e Língua Portuguesa de 6ª a 8ª séries (7º ao 9º ano) – periodicidade quinzenal.
  - c) equipe de direção dos CIEPs – periodicidade mensal.
  
- 2º nível – Encontro com os professores orientadores e coordenadores com os professores regentes no âmbito de cada CIEP – periodicidade semanal (4 horas).



O objetivo fundamental desses dois níveis de ação foi trabalhar a proposta político-pedagógica do CIEP, aprofundando as discussões sobre: currículo, utilização do material didático recebido, avaliação, relações de poder no interior da escola, apontando conteúdos e metodologias apropriados para o seu desenvolvimento.

- 3º nível – Seminário de Ativação Pedagógica. Encontro da Equipe Central de Treinamento com todo o corpo docente do CIEP – periodicidade semestral.

Os seminários semestrais tinham por objetivos fundamentais:

a) Avaliação da implementação da proposta, solidificando as experiências positivas e, se necessário, intervir para realizar modificações no programa.

b) A atualização do conhecimento das diferentes experiências pedagógicas vivenciadas fora do espaço dos CIEPs, no Brasil e na América Latina, como estimulador da consciência crítica do professor no exercício político-profissional, cooperando para a transformação da sociedade, no que cabe à educação neste processo.

Tem-se clareza que essa foi uma das leituras da proposta, dentre outras que certamente poderão ser feitas, por aqueles que se interessem, como afirmou Kramer no início deste capítulo, a pesquisar, rever, reestruturar projetos com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

### **3 AS MODIFICAÇÕES NA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO II PEE**

Fatos já descritos anteriormente foram retomados para que se possa compreender a necessidade das mudanças que são enfocadas neste capítulo. O intervalo da gestão política que criou o Programa Especial de Educação, ocorrido entre 1987 e 1990, acarretou prejuízos a esta proposta pelo abandono dos CIEPs e, pela descaracterização das funções e da proposta pedagógica dessas escolas de horário integral. Com a volta de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro ao governo do estado do Rio de Janeiro (1991 – 1994), foi retomado e reestruturado o Programa Especial de Educação, sob a designação de II PEE.

A proposta curricular, em consonância com as metas do II PEE, pretendeu articular as questões de educação, de saúde e de cultura possibilitando que a escola realizasse sua função social, fornecendo à população o instrumento necessário para o acesso ao conhecimento formal e contribuindo para a construção de uma nova sociedade.

Neste capítulo são abordados, inicialmente, pontos que exigiram modificações no II PEE, devido às mudanças na política educacional do estado. A Secretaria Estadual de Educação (SEE/RJ) e a Secretaria Estadual Especial de Projetos de Educação (SEEPE), em ações concomitantes, implementaram as mudanças atendendo às necessidades dessa nova política.

A segunda parte deste capítulo aponta para as modificações na proposta de formação de professores em serviço dos CIEPs, como já referido, uma modalidade da formação continuada. Foi apresentada a proposta do Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral como uma das ações que visaram mudanças.

Por último, se propôs um diálogo, aproximando as idéias dos autores e dos colaboradores do Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral aos pensamentos de autores que têm desenvolvido a temática da formação

continuada de professores, buscando enriquecer os debates contemporâneos sobre um tema tão relevante.

### **3.1 Novas diretrizes na política educacional e na proposta de formação de professores no estado do Rio de Janeiro**

No início da nova gestão estadual as autoridades políticas e educacionais tiveram que enfrentar os graves problemas que afetavam o ensino público, que se evidenciavam por altos índices de repetência e evasão, principalmente, no período inicial de alfabetização.

Como já citado no primeiro capítulo, em 1991 foi proposto a Reformulação do Sistema Público de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, sendo aprovada pelo Conselho Estadual de Educação. Os idealizadores das mudanças visaram a implantação gradativa das ações, devido a razões de ordem física, de uma “nova escola”, de tempo integral, baseada no modelo dos CIEPs. Propuseram, também, a criação dos ginásios públicos, dos institutos universitários para a formação de professores, de um plano de carreira, do regime de tempo integral para os professores, além da entrada da informática nas escolas e da teleeducação, esta vista como meio auxiliar na capacitação de professores. Planejou-se ainda, a organização do ensino fundamental e médio em duas etapas com terminalidade própria: a primeira de 1ª a 5ª série, o Ciclo Básico de Estudos e, a segunda de 6ª a 10ª série. A segunda parte do plano não chegou a concretizar-se (ARAÚJO, 1998).

Araújo (1998) analisou a apropriação da discussão sobre a formação de professores nas propostas desenvolvidas no âmbito da SEE/RJ. Enfocou, entre outras questões, a implantação do Ciclo Básico de Estudos que se baseava no Plano Básico de Estudos<sup>24</sup>, documento elaborado com a participação de consultores e professores universitários de diversas áreas. Este Plano pretendia orientar os professores numa abordagem do processo educativo, garantindo que todos os

---

<sup>24</sup> O Plano Básico foi instituído pelo decreto nº18 495, de 26 de janeiro (ARAÚJO, 1998, p.68).

alunos alcançassem um nível mínimo de formação. O Ciclo Básico foi concebido com a duração de cinco anos, sendo dividido em dois blocos. O primeiro, englobando a classe de alfabetização à 2ª série (1º ao 3º ano, hoje); e o segundo, da 3ª à 4ª série (4º ao 5º ano). Os alunos cursariam cinco anos ininterruptos de escolaridade, só podendo, se necessário, serem retidos ao final do 5º ano.

A autora informa que neste processo de mudanças foi proposto um sistema de avaliação continuada e diagnóstica visando superar a “pedagogia da repetência”. A avaliação continuada foi implantada com o Ciclo Básico de Estudos, contrapondo-se a uma visão conservadora da avaliação, que servia para classificar, estigmatizar e reproduzir as classes sociais, na medida em que excluía prematuramente os alunos da escola. A ação pedagógica deveria ser organizada em torno de três linhas básicas a serem trabalhadas simultaneamente e de forma complementar: a sócio-política, a lingüístico-cultural e a do conteúdo das disciplinas. Uma das principais premissas da proposta aponta para a idéia de que o aluno é o centro da aprendizagem e construtor do seu saber. Como referenciais teóricos são apontados os autores: Jean Piaget, Lev Semenovith Vygotski e Emília Ferreiro. Para as séries iniciais o Ciclo Básico de Estudos propunha como meta principal assegurar a permanência da criança na escola, através da correção dos índices abusivos de repetência e reprovação.

Ora, na medida em que venhamos a corrigir tais índices, adotando-se novos critérios de avaliação da escola e do aluno condizentes com o mundo em que vivemos e dando cumprimento à exigência constitucional – sobretudo social – de universalizar a escolaridade da nossa infância, estaremos rompendo com a prática tradicional perversa de somente matricular o aluno, sem compromisso com sua escolarização (SEE/RJ apud ARAÚJO, 1998, p.68).

Os dois órgãos responsáveis pela educação no estado, a SEE/RJ e SEEPE, elaboraram estratégias com o objetivo de preparar os professores para as mudanças, antes mesmo da apresentação do Plano Básico. Os investimentos na adoção de estratégias específicas mostravam a importância dada à formação continuada de professores, colocando a educação como prioridade de governo, buscando entre outras ações a parceria com as universidades.

Araújo (1998) enfoca o Programa Integrado de Atualização Continuada para Professores do Ensino Básico (PIAC), sob a responsabilidade da SEE/RJ. A

autora informa que o eixo principal deste programa foi a alfabetização como processo contínuo, numa abordagem interdisciplinar. A formação continuada, sinônimo de curso de atualização, foi entregue às instituições e/ou aos projetos, tais como: o Colégio de Aplicação/UERJ, o Centro de Ciências/UERJ, o Colégio Pedro II. O Projeto Fundação/UFRJ, o Conservatório de Música/UFRJ, a Universidade Federal Fluminense (UFF) e o Espaço Ciência Viva. Entre os objetivos do programa constavam:

- Valorizar o professor estimulando-o a participar de um processo contínuo de atualização.
- Promover a melhoria do processo ensino-aprendizagem.
- Desenvolver uma ação participativa de atualização continuada.
- Envolver o professor num processo contínuo de atualização capaz de conduzi-lo à reflexão e ao aprimoramento (SEE/RJ apud ARAÚJO, 1998, p.72).

Fazendo uma leitura do estudo de Araújo (1998) sobre o PIAC, foi possível inferir que há uma semelhança de estratégias desenvolvidas entre esta proposta e a proposta de formação continuada de professores adotada para os CIEPs até 1992. A partir deste período as estratégias de formação assumem outras características.

O documento conjunto da SEEPE/SEE ([199-?]) destaca que a SEE/RJ, com a Diretoria Pedagógica, desenvolveu ações de formação continuada, designadas por treinamento em serviço, destinado aos professores estatutários através do PIAC, em convênio com várias entidades científico - educacionais. Já a SEEPE, com a Diretoria de Capacitação do Magistério, atuou junto aos professores que participaram do curso, denominados de professores bolsistas. Mas, também, desenvolveu ações, através dos treinamentos iniciais, envolvendo tanto professores bolsistas como estatutários que atuavam nos CIEPs.

### 3.2 O curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral

O Programa Especial de Educação (PEE) teve como uma de suas prioridades o desenvolvimento de ações buscando garantir a formação continuada, ou seja, a formação em serviço dos professores e demais profissionais que atuariam nos CIEPs.

A retomada do II PEE, frente à necessidade de reestruturação física e pedagógica dos CIEPs, suscitou um exaustivo processo de avaliação do que fora realizado no I PEE. Concluiu-se, reafirmando com mais clareza:

A importância estratégica do professor enquanto agente do processo de mudanças que desejávamos implantar na educação do estado do Rio de Janeiro. Tornava-se evidente, também, a necessidade de realizar uma ação intensiva, interferindo na formação do profissional que iria atuar numa escola de horário integral, de modo a aprofundar o processo de reflexão pedagógica e ampliar seu comprometimento com esta escola que se queria integrada e voltada para a formação do cidadão (MAURÍCIO, 1995, p.184).

Maurício (1995) complementou que as conclusões da avaliação confirmaram algumas certezas: trabalhar com crianças é extremamente complexo, contrariando o que é entendido no nível de senso comum, e que, para realizar tal tarefa com eficácia, seria necessário um profissional que tivesse o conhecimento adequado de como essa criança aprende. Outra conclusão foi que o Curso de Formação de Professores de 2º grau (Ensino Médio) oferece uma formação extremamente teórica e tem se mostrado insuficiente, fazendo com que professores, muitas vezes, se sintam inseguros ao chegar à escola, se isolando e adotando posturas preconceituosas e estereotipadas. Concluiu-se ainda que seria necessário uma formação que aprofundasse os temas relativos às questões teórico-metodológicas e aos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, mas sempre ligada à vivência prática das questões abordadas e analisadas. Por último, concluiu-se que o professor necessitava ter acesso à produção cultural de sua sociedade com a multiplicidade de visões e manifestações, em contato direto com a cultura da comunidade em que a escola está inserida.

Maurício (1995) afirma que com essas preocupações e objetivos, preservando os aspectos estruturais do PEE em relação à formação continuada, foi organizado o projeto de capacitação em serviço do II PEE. Para coordenar as ações de atualização e formação continuada dos professores que atuavam nos CIEPs e CAICs, foi criada a Diretoria de Capacitação do Magistério, sob a direção de Lúcia Velloso Maurício, dentro da estrutura da Secretaria Estadual Extraordinária de Programas Especiais.

A Diretoria de Capacitação do Magistério foi estruturada com nove Coordenações: Treinamento de treinadores; Treinamento em Serviço; Material Didático; Videoeducação; Animação cultural; educação Física; Centros Olímpicos; Educação Juvenil e Estudo Dirigido.

O Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral foi uma estratégia de formação continuada para professores, criada a partir de um projeto de Darcy Ribeiro, pelo convênio firmado entre a SEEPE e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Este convênio previu, além da realização desse Curso para professores do Ciclo Básico de Estudos (anos iniciais do Ensino Fundamental), a realização do Curso de Atualização de Professores em Recreação e Jogos<sup>25</sup> e o Curso de Formação de Animadores Culturais<sup>26</sup> (SEEPE; II PEE, [199-?]).

Relembramos que o objeto de estudo desse trabalho é a proposta de formação de professores em serviço, uma modalidade da formação continuada, do Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral, destinado aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>27</sup> em exercício nos CIEPs.

---

<sup>25</sup> O Curso de Atualização de Professores em Recreação e Jogos em Escolas de Horário Integral envolveu os cinco profissionais que atuavam nesta área: 4 no período diurno e, 1 no período vespertino, com os alunos da Educação Juvenil. Os participantes poderiam ser profissionais com Licenciatura em educação Física, técnicos em desporto ou pessoas com 2º grau que tivesse interesse em realizar este trabalho. Selecionados pela Coordenação de Educação Física da SEEPE, após prova escrita e entrevista, desenvolveriam atividades de estudo e prática docente orientada em regime de 40 horas. Receberiam uma bolsa da UERJ no valor do piso nível 3, do professor do estado (SEEPE; II PEE, [199-?]).

<sup>26</sup> Curso de Animadores Culturais de Escola de Horário Integral desenvolveu-se nos CIEPs, na SEEPE, na UERJ e em espaços culturais da cidade e do estado. Os candidatos deveriam ter 2º grau completo, morar na comunidade onde o CIEP está localizado e comprovar experiência no fazer artístico e no trabalho com a comunidade pó, no mínimo dois anos. Eles seriam selecionados após análise de currículo, entrevista e um treinamento/seleção durante três dias. Receberiam uma bolsa da UERJ, no valor de dois pisos iniciais do Professor II (SEEPE ; II PEE, [199-?]).

<sup>27</sup> Professores com formação de 2º grau (Ensino Médio).

### 3.2.1 O histórico do Curso

O Relatório das Atividades da Diretoria de Capacitação do Magistério (SEEPE; II PEE, 1994) contém o histórico da criação do Curso<sup>28</sup>.

A Diretoria de Capacitação do Magistério, oficialmente Diretoria dos centros de Demonstração do II PEE<sup>29</sup> tinha como objetivo inicial acompanhar e coordenar as atividades dos Centros de Demonstração que comporiam o II PEE, visando atuar na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, vista historicamente como o ponto de fracasso da escola pública. Estes Centros deveriam funcionar em escolas que tivessem desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, de bom nível que, reorganizadas pudessem ser articuladas ao Curso Normal Superior, a ser implantado em convênio com a UERJ.

Pelo histórico foi possível perceber a retomada das estratégias idealizadas para o I PEE. Os locais apontados para a instalação dos Centros foram os mesmos, o Complexo Educacional de São Gonçalo, o Complexo Educacional Passarela dos Desfiles e o CIEP de Ipanema, sendo acrescentado o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Os objetivos dos Centros se mantiveram.

De acordo com o Relatório citado, durante o ano de 1991, os integrantes da Diretoria dos Centros, desenvolveram ações para um levantamento inicial de dados, em relação aos recursos materiais e humanos dessas unidades. Ao final de 1991, após analisar a situação real das dificuldades encontradas nessas unidades, o Secretário Darcy Ribeiro considerou inviável o início do projeto nessas unidades, naquele momento, adiando e instituindo-o nos CIEPs. Cada CIEP se transformaria num Centro de Demonstração a partir do II PEE com a criação do Curso de Atualização de Professores de Escola de Horário Integral. Tornou-se prioridade para aquela Diretoria, no início de 1992, a elaboração do projeto desse Curso, que seria desenvolvido em convênio com a UERJ, através do Centro de

---

<sup>28</sup> Deliberação 001 de 16 de janeiro de 1992. instituiu a criação do Curso (SEEPE;IIPEE, 1994).

<sup>29</sup> Instituída pelo Decreto nº16897 de 22 de outubro de 1991 (ibidem).



Humanidades, a quem caberia a definição das diretrizes e a orientação quanto às exigências legais para a sua avaliação e certificação.

Monteiro (2002) recordou que a meta de construção de 500<sup>30</sup> CIEPs em todo o estado não foi atingida durante a vigência do I PEE. Foram concluídos 118 ficando 37 incompletos. A retomada do projeto exigiu um grande esforço, no sentido de finalizar as construções, equipar os CIEPs para desenvolver sua proposta. Outra dificuldade foi encontrar um grande número de professores dispostos a participar desse Programa, visto a sua especificidade e o local de difícil acesso de muitas de suas escolas, situadas nos diferentes Municípios do Estado do Rio de Janeiro. Surge, então, um grande desafio, tanto no aspecto administrativo como no pedagógico: lotar e capacitar um grande número de professores, para atuarem nas escolas de horário integral em curto espaço de tempo. Viabilizar essa proposta exigia a capacitação de um grande quantitativo de professores, para lidar com o currículo construído para dar conta de sua peculiaridade - o horário integral - e propiciar ao aluno, atividades variadas, pedagógicas formais ou não, utilizando todos os espaços dessa escola, favorecendo a criação de sua cidadania e a sua inclusão social, considerando seu potencial cognitivo e suas vivências sócio-culturais.

### 3.2.2 – A estrutura do Curso

O documento conjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Secretaria Estadual Especial de Programas Especiais (1994) que traçou a estruturação do Curso foi localizado, constando do anexo I, no Relatório das Atividades da Diretoria de Capacitação do Magistério, do II PEE (SEEPE; IIPEE, 1994). Para a apresentação da estrutura do Curso, os dados deste documento, foram organizados em duas partes: a) justificativa, objetivos e informações gerais; b) o plano curricular.

---

<sup>30</sup> A proposta governamental era de que houvesse pelo menos um CIEP em cada Município do Estado. Mas a grande maioria localizava-se na região metropolitana, que concentrava, em 1991, 77% da população do Estado (MONTEIRO, 2002, p.156).

- Justificativa, objetivos e informações gerais

O Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral foi assim justificado no referido Relatório:

O Curso de Atualização que se oferece nasceu da compreensão de que pensar uma escola pública de qualidade implica necessariamente a qualificação dos professores e que esta qualificação é mais produtiva quando se dá de forma constante a partir de seus problemas e necessidades.

Os objetivos do Curso apontavam para a formação de um profissional capaz de:

- a) Construir sua prática em consonância com o projeto pedagógico do II PEE tendo por base a pesquisa como princípio da ação educativa.
- b) Criticar e teorizar sua prática pedagógica.
- c) Contextualizar o processo educativo no ambiente sócio-cultural da comunidade onde está inserido, possibilitando o resgate e a recriação da cultura popular.

A clientela desse Curso seriam os professores que tivessem concluído o seu curso de formação em escola pública ou privada no período de 1987-1991. O Curso seria desenvolvido nos CIEPs ou nos Centros de Apoio Integral à Criança (CAICs), com duração de 1600 horas de atividades de embasamento teórico-metodológico, organizadas em três módulos. Sendo dois de 640 horas e um de 320 horas, divididos em:

- a) 600 horas de estudos teóricos;
- b) 1 000 horas de atividades de prática-docente orientada.

O processo de seleção seria realizado pela SEEPE, através da Diretoria de Capacitação do Magistério. Do processo seletivo constaria de prova de Língua Portuguesa e Matemática. A prova teria o valor de 10 pontos, sendo 6 para

Língua Português e 4 para Matemática. Para ser aprovado o candidato deveria totalizar um mínimo de 4 pontos nessas duas áreas, não podendo ter zero na redação.

Os professores selecionados receberiam, durante o período que estivessem freqüentando o curso, uma bolsa de estudo com valor correspondente a duas vezes o piso do professor de nível 1 do estado. As bolsas de estudo oferecidas para a realização do curso não criavam vínculo empregatício. Ao finalizar o curso os bolsistas aprovados receberiam um certificado, emitido pela UERJ, que valeria pontos na prova de títulos em concurso público de ingresso para o magistério.

- O Plano Curricular do Curso

O Curso de estruturaria a partir da compreensão de que a formação do professor deve se desenvolver na articulação teórico-prática. Nesta perspectiva, tentar oferecer ao professor uma formação profissional capaz de lhe garantir maior autonomia, pela possibilidade de ter acompanhamento e orientação em seu processo de construção e reconstrução da prática pedagógica, teorizando-a e desenvolvendo o pensamento crítico e suas potencialidades criadoras. Esta autonomia favoreceria, também, a autonomia do aluno, por apontar para uma prática pedagógica que desenvolvesse a capacidade de pensar, de produzir conhecimento, de problematizar a realidade, tendo a pesquisa como princípio da ação educativa.

A formação pretendida extrapolaria a simples troca de experiência entre professores; não seria um treinamento em serviço em que se reforça a transmissão de informações a serem repassadas aos alunos, seguindo modelos; nem se tratava de reciclagem de caráter conteudístico. Esta formação seria uma construção pedagógica socializada, produziria conhecimentos expostos à crítica, teria referenciais teóricos determinados e assumiria compromisso com o processo histórico-social. Assim sendo, propiciaria a discussão de valores criando condições para a mudança de postura do professor, frente às questões da educação, vista em seu contexto mais amplo e na singularidade da sala de aula.

As atividades formuladas e desenvolvidas pelos professores em sala de aula, constituiriam excelente material de análise crítica da própria prática, nos encontros de formação, ao revelarem as ações e as concepções das práticas pedagógicas. Organizar a formação em serviço em torno das ações pedagógicas do professor levaria à busca de soluções alternativas, à construção de novas práticas e à recriação de significações, em encontros coletivos, num processo de reflexão e pesquisa.

- Programa do Curso organizado em módulos (SEEPE; IIPEE, 1994)

Módulo A: 320 horas

- Escola e cidadania.
- Alfabetização e construção do conhecimento.
- Currículo do Ciclo Básico.
- Determinação social do processo saúde-doença.
- Construção de uma prática pedagógica na escola de horário integral

Módulo B: 640 horas

- Dimensão político-pedagógica da Educação: a concepção de uma escola de horário integral.
- Currículo do Ciclo Básico.
- Pesquisa e escola básica.
- Planejamento integrado na escola de horário integral.
- Ensino-aprendizagem por atividades integradas.
- Curso livre de atualização de conhecimentos.
- Construção de uma prática pedagógica na escola de horário integral.

Módulo C: 640 horas

- Dimensão sócio-cultural da educação: o espaço escolar como gerador, aglutinador e difusor da cultura.
- Avaliação: instrumento de superação do fracasso escolar.
- Curso livre de atualização de conhecimentos.
- Construção de uma prática pedagógica na escola de horário integral.

### Avaliação do professor bolsista

A atuação do bolsista seria avaliada no decorrer do processo a partir de critérios formulados pela SEEPE. O bolsista deveria apresentar um trabalho escrito expressando como foram articulados, em sua prática pedagógica, os diferentes conteúdos programáticos a partir dos princípios metodológicos definidos.

### Professor-orientador

O professor-orientador teria como atribuições:

- acompanhar um grupo de bolsistas, orientando-os e avaliando-os na construção de uma prática pedagógica na qual se articulasse teoria/prática;
- preparar um plano de trabalho que contemplasse as diretrizes da SEEPE e as especificidades do CIEP em que atuava, em conjunto com os outros professores-orientadores;
- participar das reuniões regulares do CIEP;
- participar das atividades promovidas pelos projetos de formação em serviço propostas pela SEEPE, para fundamentar o seu trabalho junto aos professores que orienta;
- cumprir 25 horas de regência de turma.

O professor-orientador deveria ter como perfil a predisposição à mudança; a vontade de ser produtivo no aspecto da elaboração teórica da prática, ou seja, transformar a prática num processo de pesquisa e de reconstrução do conhecimento. Este professor, também, deveria ser avaliado no decorrer do processo. A avaliação seria realizada pela SEEPE, nos encontros regulares e ao final do ano letivo, através de relatório escrito, contendo uma reflexão sobre sua prática como orientador e uma avaliação das suas diferentes tarefas.

## Bibliografia do Curso

Ao final da ementa do Curso, conforme Relatório das Atividades da Diretoria de Capacitação do Magistério (SEEPE; II PEE, 1994), foi apresentada a bibliografia na qual se apoiou a construção teórica da proposta de formação. Destacam-se os seguintes autores: René Barbier, Juvêncio Barbosa, Carlos R. Barbosa, Ivani Fazenda, Paulo Freire, Antonio Gramsci, Menga Lüdke, Marli André, Jean Piaget, Darcy Ribeiro, Dermeval Saviani, Magda B. Soares, Michel Thiollent e Lev Semenovitch Vygotsky. Os documentos Falas ao Professor (PEE, 1985) e Fundamentos para a elaboração do currículo básico das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro (SME/Rio de Janeiro, 1991) figuravam entre as indicações feitas. Optou-se pela apresentação dos nomes dos autores que compuseram esta bibliografia por se perceber que, as suas concepções estavam explicitadas nos documentos oficiais; os seus nomes, não. E, ainda, porque através da listagem dos teóricos é possível confirmar a fundamentação teórica inferida na leitura dos textos da proposta de formação continuada de professores, realizada através de seu Curso de Atualização. Este referencial apresentado não exclui outras concepções na fundamentação da proposta, como por exemplo, as concepções de Anísio Teixeira.

### 3.2.3 - Desenvolvimento do Curso

No Relatório da Diretoria de Capacitação do Magistério (SEEPE; II PEE, 1994) se obteve informações sobre o processo de seleção para o Curso. A seleção foi realizada em 54 municípios do Estado, nos anos de 1992 e 1993, participando um total de 22 118 candidatos, tendo sido aprovados 11 079. Estes professores foram convidados, de acordo com a ordem de classificação na prova de seleção do Município escolhido, para o treinamento inicial.

Monteiro (2002) afirma que foram estabelecidos requisitos específicos para esta seleção, questionados devido ao aspecto restritivo, mas possíveis de serem exigidos devido ao caráter experimental do PEE: o candidato deveria residir

no Município de escolha do CIEP e ter concluído o 2º grau (Ensino Médio) há no máximo dois anos. Esse processo permitiu a lotação gradativa dos professores nos CIEPs que fossem postos em funcionamento. Os professores selecionados escolhiam a escola, por ordem de classificação das notas e, começavam o Curso, organizado em módulos de forma atender a flexibilidade exigida pelo processo de implantação.

A autora informa que em alguns Municípios, como por exemplo, Duque de Caxias, pelo número elevado de CIEPs implementados, houve carência de professores, fazendo com que a exigência de dois anos de conclusão do 2º grau fosse ampliada para três, quatro e até cinco anos.

- Treinamento inicial e continuado para os professores bolsistas

Os professores aprovados participaram de um treinamento inicial, com duração de 16 horas, nos CIEPs pólo, para conhecerem a proposta pedagógica do II PEE. A programação destes encontros foi a seguinte:

1º dia: O II PEE – princípios filosóficos, políticos e pedagógicos; alfabetização; Estudo Dirigido e Educação Física.

2º dia: Animação Cultural; videoeducação; o planejamento e a avaliação.

A freqüência e participação nestas atividades foram pré-requisitos para que o candidato pudesse participar da escolha do CIEP/CAICs onde iria realizar o Curso. Entrou em exercício nestas escolas um total de 6 337 professores nos anos de 1992 e 1993. Os professores bolsistas trabalhariam 40 horas e teriam suas atividades, em turmas do Ciclo Básico (anos iniciais do Ensino Fundamental), acompanhadas pelo professor-orientador.

Os bolsistas cumpririam 8 horas diárias de formação. Sendo 4 horas de prática-docente orientada; 1 hora de atividade de Estudo Dirigido em outra turma, de

preferência da mesma série e, 3 horas para atividade de capacitação profissional na qual assistiriam aos programas de teledifusão e participariam de grupos de estudo desenvolvendo a programação:

- Fundamentação científica: a construção do conhecimento;
- Núcleo Integrado de Alfabetização, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Artes; Cultura e Saúde;
- Educação Física;
- Videoeducação.

Caberia à Diretoria de Capacitação para o Magistério a organização dos pólos de treinamento, as visitas aos CIEPs e definir as diretrizes gerais do trabalho a ser desenvolvida pelas coordenações durante a realização do Curso.

No Relatório da Coordenação de Treinamento de Treinadores foi encontrada uma justificativa pela opção do professor bolsista para atuar no 2º PEE.

Para concretizar uma proposta inovadora (...) como a deste projeto, era necessário contar com profissionais tecnicamente competentes e que demonstrassem compromisso político com a educação. Por isso, tornou-se um dos principais objetivos do 2º PEE investir em professores recém-formados, dando-lhes a oportunidade de iniciar sua prática educativa ao mesmo tempo em que davam continuidade ao seu processo de aperfeiçoamento. Se, por um lado, nos deparamos com a precária capacitação profissional que tem sido oferecida pelos cursos pedagógicos de nível médio, por outro, constatamos a resistência em mudar apresentada por aqueles que já atuam no magistério numa linha mais tradicional. Uma visão equivocada acerca da postura do educador deveria, urgentemente, ser substituída por um posicionamento crítico e lúcido, capaz de romper com a acomodação estabelecida e instaurar um clima de confiança e renovação (SEEPE; II PEE, 1994 a).

A opção pelo professor bolsista levantou muita polêmica na época. A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro não adotou este critério de contratação de professores. Maurício (1992) informa que até ações foram impetradas na Justiça a respeito da questão. A autora num documento específico, em forma de carta, rebateu algumas das críticas feitas e, esclareceu que o critério de opção pelo bolsista, recém-formado, em detrimento do professor concursado se deve ao fato de se tratar de um curso. E, como tal, pressupõe aprovação ou reprovação; o professor concursado não poderia ser reprovado. Ainda afirma que,



quando se oferece um curso, ele prevê uma determinada clientela com um perfil definido. O II PEE esperava uma continuidade de estudos, por isso o pré-requisito estava centrado no ano de conclusão do curso de formação, e não, por exemplo, na idade do candidato.

A autora comenta que o Curso de Atualização constituiu um primeiro momento de projeto que o vice-governador Darcy Ribeiro acalentava desde o I PEE, ou seja, o Curso Normal de Nível Superior para os professores dos anos iniciais. Mas como não havia a possibilidade de se oferecer um curso que ainda não existia, a alternativa foi criar um curso que se direcionasse neste sentido e valorizá-lo num concurso público.

Informações detalhadas sobre o processo de seleção podem ser encontradas em dois documentos específicos. O primeiro - o Relatório sobre os Processos de Seleção e Avaliação dos Bolsistas das Escolas de Horário Integral (SEEPE; II PEE [199-? b]) – apresenta dados que avaliam os resultados da prova dissertativa, levantando questionamentos por considerar que se tratava de candidatos ao cargo de professor. Observou-se que o quadro apresentado era grave, e não se podia perder de vista a pergunta: o que podemos fazer ou estamos fazendo para modificá-lo? O segundo documento - Avaliação do Concurso para Professor Docente II (SEEPE; II PEE, [199-? a]) - trata do concurso que selecionou professores estatutários para os CIEPs, do qual, também participaram ex-bolsistas. Esta avaliação mostrou mais uma vez, a precariedade dos níveis de formação do professor. Possibilitou comparar os índices de aprovação dos não-bolsista de 23,22% e dos ex-bolsistas de 36,26%, concluindo que os ex-bolsistas obtiveram índices de 13% a mais do que os não-bolsistas. Por último, os índices serviram de referência para se analisar os resultados do Curso, tomando como base o índice de aprovação no concurso da SEEPE para bolsistas de 32,32% e o índice alcançado pelos bolsistas no concurso para estatutário de 36,26%. Estes resultados foram considerados positivos, verificando-se o aumento do índice conseguido, a despeito de maior rigor do concurso, e que havia decorrido, praticamente, um ano de realização do Curso entre uma avaliação e outra.

Monteiro (2002) aponta que a realização do Curso tornou possível confirmar a fragilidade da formação oferecida em nível médio, ainda muito pautada no modelo de racionalidade técnica. Constatação feita a partir dos altos índices de reprovação, tanto nas provas de seleção de bolsistas (cerca de 50%), como no concurso público (cerca de 74%), provas que exigiram redação de texto com reflexão sobre a prática pedagógica.

- Treinamento inicial para o professor-orientador

A seleção do professor-orientador foi realizada pela Coordenação de Treinadores entre professores docentes II, da rede Pública Estadual, optando pelo regime de 40 horas. Deveriam ter experiência mínima de cinco anos de regência de turma, ou ter sido bolsista do IIPEE, por no mínimo, seis meses; comprovar experiência em alfabetização; ter conhecimento da proposta político-pedagógica do II PEE, demonstrar interesse pelo estudo e pesquisa e ter sido indicado pela Direção do CIEP pretendido. A seleção se faria através de entrevista (SEEPE;IIPEE,1994 a).

O treinamento inicial para o professor-orientador teria a carga horária de 24 horas, dividida em três dias. Esse encontro aconteceria quando o CIEP estivesse preparado para receber a comunidade escolar. Já o treinamento continuado seria realizado em diferentes pólos do estado, reunindo os professores orientadores de Municípios próximos. Seriam estudados e discutidos os pressupostos teóricos que fundamentam a prática e realizadas avaliações do trabalho cotidiano da escola. A partir dessas reflexões a prática seria revista, escolhendo temas para os próximos encontros.

- Dinâmica do horário para a realização do Curso

Para a realização do Curso foi elaborado um horário padrão<sup>31</sup> para organizar o funcionamento dos CIEPs e CAICs, buscando realizar as atividades dos alunos ao longo do dia, de forma integrada, superando a dicotomia sala de aula/atividades físicas e/ou artísticas; possibilitando tempo para o professor estudar,

---

<sup>31</sup> Diretrizes para a implantação de um horário padrão de movimentação escolar (SEEPE;II PEE, 1994)

planejar e avaliar as atividades, sem dispensa dos alunos das aulas e, ainda garantir um encontro mensal de professores- orientadores de diversas unidades.

Cada CIEP poderia ter até 18 turmas em horário integral, trabalhando com duas professoras por turma, com carga horária de 40 horas semanais como já comentado. Monteiro (2002) apresenta a distribuição do tempo desta forma:

- de 8 às 11 horas da manhã, uma das professoras assumiria a turma e a outra se dirigiria para uma sala onde se reuniria com as 17 colegas, para 3 horas de estudos. Às 11 horas ela se dirigiria para a turma e, junto com a colega que ali estava, coordenariam as atividades com as crianças, inclusive o almoço e o descanso;
- às 14 horas, a professora que ficou com a turma pela manhã retirava-se para estudar com as demais 17 professoras que haviam ficado com as turmas pela manhã, e a colega assumiria a turma até o final da tarde.

A autora aponta que os outros membros das equipes também participavam das reuniões de estudo: os professores de estudo dirigido, os videoeducadores, animadores culturais e professores de educação física, quando de forma coletiva, refletiam sobre as suas ações e as ações desenvolvidas em comum, confrontando visões e concepções, num processo de construção da própria escola, propondo e discutindo a viabilidade de projetos inovadores.

- Material utilizado na realização do Curso

As atividades de embasamento teórico-metodológico foram realizadas através de programas de vídeo e publicações da SEEPE<sup>32</sup>. A seguir são apresentados esses programas e publicações.

- Educação pela TV, composto de duas séries de vídeos:

---

<sup>32</sup> Na Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR) há um vasto arquivo contendo este material.

- Rede Geral que abordava questões pedagógicas e culturais;
- Curso Livre de Atualização de conhecimentos (CLAC) abrangendo conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Filosofia.

O programa de Televisão Educativa foi emitido diariamente, inclusive sábados e domingos, pela TV Manchete. O Programa foi estruturado dessa forma:

Compreendia, por um lado, um conjunto de aulas de formação pedagógica e atitudinal que preparava o professor técnica e socialmente para atender seu alunado (...). Compreendia, ainda, centenas de aulas sobre as matérias do curso primário, porque a maior parte do professorado recém-formado carece tanto de formação pedagógica como, e principalmente, de domínio daquelas matérias que ministram. Emitido para todo Brasil, esse programa alcançou grande êxito e foi acompanhado por um grande número de professores (RIBEIRO, 1995).

- Publicações da SEEPE:

- Cartas ao Professor contendo orientações ao professor sobre o uso do material didático, produzido pela Coordenação do Material Didático.
- Revista Informação Pedagógica<sup>33</sup>, série de revistas produzidas pela Coordenação de Material Didático, destinada aos professores, contendo artigos sobre a educação de autoria de pesquisadores, professores universitários e historiadores da educação, além de técnicos da SEEPE. Apresentava ainda artigos que visavam enriquecer o universo cultural dos professores. Estes artigos seriam aprofundados nos encontros de formação de acordo com sugestões apresentadas nos Cadernos Pedagógicos.
- Cadernos Pedagógicos – Texto/Contexto I e II que foram elaborados por uma equipe formada por integrante das diversas coordenações sob coordenação da Diretoria de Capacitação do Magistério. O objetivo dos cadernos foi fornecer aos

---

<sup>33</sup> A Coordenação de Material Didático da SEEPE tinha como projeto a publicação de 20 números da revista, mas só foram publicados 4 números, produzidos concomitantemente à implantação do Programa, nos anos de 1992 a 1994. O governo subsequente encerrou abruptamente a sua publicação e distribuição (MONTEIRO, 2002, p.160).

professores-orientadores e demais professores roteiros de estudos e textos de fundamentação para aprofundar os assuntos abordados nos vídeos e publicações, além de sugestões de atividades integradas para serem desenvolvidas com os alunos e, sugestões de leitura de obras que compunham o acervo da biblioteca do CIEP/CAIC.

Nos Cadernos Pedagógicos foram apresentadas questões para discussão de alguns artigos da Revista Informação Pedagógica 1 (SEEPE; FAEP; II PEE, 199-?a) e da Revista Informação Pedagógica 2 (SEEPE; FAEP; II PEE, 199-b). Os artigos foram listados abaixo:

- Caderno Pedagógico – Texto/Contexto1 (SEEPE; II PEE, 1993 a)

“O papel da escola na sociedade atual”, de Luzia de Maria.

“A luta do povo brasileiro pela escola pública de qualidade”, de Elza Maria Neffa Vieira de Castro.

“O cinema na escola”, de Maria do Carmo Sepúlveda.

“A realidade no interior do CIEP”.

“Fala português, professora.” de Edwiges Zaccur.

“Como a escola constrói a subjetividade do aluno”, de Thalita Silveira da Costa.

“Uma visão construtiva de alfabetização numa turma heterogênea”, de Alice Romeiro.

“Na escola descobrindo a vida”, de Maria do Carmo Sepúlveda.

- Caderno Pedagógico - Texto/Contexto 2 ( SEEPE; II PEE, 1993 b)

“O preparo do educador”, de Rubem Alves.

“Freinet: uma pedagogia em favor da vida”, de Lenirce Sepúlveda.

“O cotidiano do professor: a construção de uma prática”, de Beatriz Cardoso.

“Perfil do educador”, de Maria do Carmo Sepúlveda.

“Arte e talento resgatam a liberdade”, de Maria do Carmo Sepúlveda.

“Diário de classe”, de Alice de La Rocque Romeiro.

Nesse Caderno foi localizado o aviso desta palestra: “O saber só se torna conhecimento quando pode ser utilizado no cotidiano.” (JEAN FOUCAMBERT – palestra SEEPE – 20/11/92).

- Avaliação dos professores bolsistas

Os professores bolsistas foram avaliados semestralmente após a realização de seminários, quando foram propostas questões para serem desenvolvidas em relatórios, elaborados em dupla de professores que atuava na mesma turma. Foram organizados três seminários, realizados em dezembro de 1992, agosto/setembro de 1993 e novembro de 1993. Os relatórios foram corrigidos por uma equipe especialmente composta para esta finalidade.

Receberam certificados de conclusão do Curso 5 761 professores com 1 600 horas; 2 866 com 1 280 horas 2 606 com 640 horas.

### **3.3 Dialogando: o Curso, algumas questões e buscas atuais**

Focalizando a formação de professores em serviço, da proposta pedagógica dos CIEPs, e, de forma específica, do Curso de Atualização, se pretendeu abrir um diálogo, aproximando os autores e colaboradores dessa proposta aos pensamentos de autores, que vem propondo questões, buscas, reflexões e pesquisas que visem construir uma nova concepção da formação continuada, e assim, buscar enriquecer os debates contemporâneos sobre esta temática tão relevante.

Candau (2008) afirma que repensar a formação de professores, tanto inicial como continuada é uma necessidade para se buscar construir uma escola de qualidade de ensino e comprometida com a formação da cidadania. Mas, a implantação de uma proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, certamente, passa pela discussão crítica sobre a formação continuada. Qualquer possibilidade de êxito terá no professor em exercício seu principal agente.

A autora contrapõe a essa visão a perspectiva que denominou de “clássica”, presente na maioria das propostas de formação, na qual a ênfase recai na “reciclagem”; os professores em exercício, em determinados momentos, realizam atividades específicas, voltando geralmente, às universidades; freqüentam cursos organizados pelos órgãos centrais ou participam de congressos, seminário visando seu desenvolvimento profissional. O espaço de formação, o lócus de reciclagem privilegiado, é a universidade e outros espaços com ele articulado, onde circulam as informações recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento.

Candau (2008) focaliza as teses que sintetizam os três eixos principais das investigações atuais, e que norteiam as principais tendências na perspectiva de se repensar os novos caminhos da formação continuada, que vão conquistando maior consenso entre os profissionais da educação: a escola como lócus fundamental da formação continuada, a valorização do saber docente e o reconhecimento do ciclo de vida dos professores.

Analisando a justificativa do Curso<sup>34</sup> percebeu-se que seria possível identificar nela estes pensamentos fundamentais ou teses apresentadas por Candau (2008) – pensar uma escola pública de qualidade implica a qualificação de seus professores de forma constante e regular no espaço da escola, ou seja, considerar a escola como lócus fundamental de formação continuada; esta qualificação deve partir da experiência do professor nesse espaço, uma estratégia de valorização do saber docente, e, por último, considerar os problemas e necessidades dos professores tendo em mente que não são as mesmas nos diferentes momentos de sua vida profissional, consistindo no reconhecimento do ciclo de vida dos professores. Estas teses foram postas em evidência neste trabalho, por terem sido percebidas na proposta desenvolvida pelo Curso de Atualização e, portanto, se tornaram pontos de partida para o diálogo pretendido.

---

<sup>34</sup> Esta justificativa foi repetida para visualizar a análise: O Curso de Atualização que se ofereceu nasceu da compreensão de que pensar uma escola pública de qualidade implica necessariamente a qualificação dos seus professores e que esta qualificação é tanto mais produtiva quando se dá de forma constante, regular a partir de experiências do professor no espaço escolar a partir de seus problemas e necessidades (SEEPE;II PEE, 1994).

### 3.3.1 A escola como lócus da formação continuada

A proposta de formação continuada de professores foi idealizada para ser desenvolvida no espaço de atuação do professor, ou seja, nos CIEPs. Mesmo com a realização do Curso de Atualização no II PEE, em convênio com a universidade, o lócus da formação continuou a ser a escola, tendo sido montada toda uma dinâmica para garantir esse espaço/tempo coletivo de construção de práticas reflexivas. O CIEP, enquanto lócus de formação foi caracterizado dessa forma:

O CIEP caracterizava-se assim como escola de horário integral para os alunos e, também, como espaço de formação e atualização profissional para os professores, articulando teoria e prática, no fazer e refazer o cotidiano da escola, para que este professor se tornasse capaz de construir, analisar criticar, enfim, teorizar sua prática pedagógica com autonomia e consciência do momento histórico-social e de sua dinâmica.

A formação assim caracterizada tornava-se bastante mais rica na medida em que se criava um processo em que o professor se reunia com o conjunto de professores, professores-orientadores (com mais experiência, que podiam trazer exemplos concretos de situações já vivenciadas, como alternativa às questões levantadas), professores de educação Física (...) (MAURÍCIO, 1995).

Candau (2008) aponta que considerar a escola como lócus da formação continuada é fundamental para a superação do modelo clássico e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não é alcançado de forma espontânea, não basta, simplesmente, estar na escola para que se dê o processo formativo. Práticas repetitivas e mecânicas não favorecem esse processo. Faz-se necessário construir uma prática reflexiva e, mais do que isto, uma prática reflexiva coletiva, construída por grupos de professores ou por todos os docentes de uma escola.

Nóvoa (1991a) afirma que nas concepções da trilogia do Desenvolvimento Pessoal, Profissional e Organizacional há concepções inovadoras



da formação contínua de professores, propondo o rompimento com paradigmas dominantes. Assim nesta visão se configura que:

O estabelecimento de ensino tem que ser um contexto institucional estimulante para os alunos, mas também para os professores. Articulado a investigação e a qualificação dos professores com os projetos educativos da escola, a formação contínua pode contribuir de forma decisiva para a produção de novas instituições escolares (p.28).

O território da formação é habitado por actores individuais e colectivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios. Por isso, a formação contínua deve contribuir para pôr de pé redes de relações e de solidariedade, que dêem corpo a novos espaços de cooperação (NÓVOA, 1991, p.31).

Nóvoa (1991 a) ressalta a importância de se buscar uma coerência entre as concepções e as práticas tendo em mente que, falar de formação é falar dos diversos poderes que aí se confrontam e do modo como se articulam. Alerta o autor que não basta falar só das concepções; é preciso também que as práticas sejam interrogadas. Aponta que há uma separação na elaboração das idéias e a realização das práticas, configurando um duplo processo de legitimação na comunidade científica e profissional:

- Uma legitimação pela inovação ao nível da produção das idéias, que tende a tomar rapidamente obsoletas linhas de investigação e correntes de pensamento. Há aqui um efeito de moda que é preciso combater, porque a adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos.
- Uma legitimação pela tradição ao nível da produção das práticas, que continuam a pautar-se por cânones académicos e por lógicas escolarizadas. Há aqui um efeito de conservação que é preciso interrogar criticamente, não escamoteando um debate frontal, nomeadamente no seio das instituições do ensino superior e universitário (NÓVOA, 1991 a, p.29)

Afirma o autor que esta mesma dicotomia se apresenta na política educativa e na ação dos professores. Na primeira, pelo conjunto de princípios e de idéias inovadoras que não se concretizariam no nível institucional e legislativo; na segunda, os próprios professores muitas vezes desvalorizando a complexidade da profissão docente, manifestam desconfiança e cepticismo em relação às modalidades de co-formação e de formação mútua, não as considerando do ponto de vista científico e profissional.

### 3.3.2 A valorização do saber docente

A formação continuada de professores requerida para atender aos objetivos do PEE extrapolava a qualificação que priorizava conteúdos e métodos. Esta formação atuava na reconstrução do papel político do professor, ao propiciar momentos e espaços coletivos de reflexão da prática, possibilitando mudanças neles próprios e, concomitantemente, no espaço em que atuavam, assim sendo, “a competência técnica, o envolvimento e a vontade política do professor tornam-se condições básicas neste processo de mudanças” (RIBEIRO, 1986, p.83).

Para Monteiro (2002) um dos pontos básicos do Curso de Atualização referia-se:

à necessidade de desenvolver nos professores a prática da reflexão sobre o trabalho realizado e sua teorização, ou seja, torná-los capazes de, minimamente, explicitar as razões das opções pedagógicas realizadas, superando certo espontaneísmo ingênuo que acaba por reproduzir preconceitos e estereótipos presentes no senso comum (p.161).

Foram propostas mudanças no papel do professor, que não seria mais visto como aquele que colocava em prática o pensar de outros, característico da visão técnico-instrumental; mas sim, como aquele que seria capaz de construir um aparato de conhecimentos, em contato com diferentes campos, enfrentando os desafios das mudanças, tanto tecnológicas como socioculturais da atualidade para dar conta de sua tarefa. O professor desempenharia um papel estratégico importante, enquanto agente do processo de mudanças que se desejava implantar no Estado do Rio de Janeiro.

Os objetivos do Curso apontavam para a formação de professores capazes de criticar e teorizar suas práticas, tendo a pesquisa por base da ação educativa. Observando a referência bibliográfica sugerida para o Curso de Atualização se percebe a indicação de autores<sup>35</sup> que abordam a temática da pesquisa, com enfoque qualitativo em educação.

---

<sup>35</sup> Autores recomendados que abordam a pesquisa como temática: René Barbier, Carlos R. Brandão, Ivani Fazenda, Marli André, Menga Lüdke e Michel Thiollent (SEEPE;II PEE, 1994).

Monteiro (2002) informa que a proposta aproximava-se, de alguma forma, do que é proposto por Shön sobre o professor-reflexivo, mas este referencial ainda não era conhecido pela equipe, pois chegaria ao Brasil na segunda metade da década de 90. A autora ainda informa que contribuições vindas da pesquisa-ação, foram incorporadas à proposta, articuladas à necessidade de desenvolver com os professores a pesquisa da própria prática. O trabalho foi desenvolvido com a categoria de professor-pesquisador. Foi importante a participação da equipe coordenadora do Curso no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado em Porto Alegre, em 1991, onde estes conceitos foram muito discutidos.

Paiva (2003) afirma que Schön fazendo crítica à racionalidade técnica, destacou no modelo sua incapacidade para lidar com o imprevisível, com o que não pode ser interpretado como processo de decisão e atuação, segundo um sistema de normas de ação concebido a partir de um conjunto de premissas. Após estabelecer esta análise Schön aponta para a necessidade de mobilização de outras destrezas humanas, relacionadas com a capacidade de deliberação, de reflexão e de juízo. A idéia de profissional reflexivo busca dar conta da forma como este profissional enfrenta situações que não são resolvidas com recursos técnicos. Portanto:

Neste modelo, o conceito-chave no processo de formação é o da profissionalização essencialmente centrada no comprometimento com uma prática reflexiva e com a aquisição de saberes e competências retirados da análise da prática. Schön focaliza a forma como as atividades são realizadas pelo profissional na vida cotidiana fazendo distinções entre conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Estas dimensões são interdependentes e complementares e compõem o pensamento do profissional ao desenvolver as suas atividades na busca de uma intervenção eficaz (p.50).

A autora esclarece que o conhecimento na ação se refere ao conhecimento tácito sobre o qual não exercemos um controle específico e se manifesta no saber fazer. A reflexão na ação acontece quando pensamos sobre o que fazemos ou quando pensamos enquanto fazemos algo. A proposta de atuação do profissional como investigador rompe com a dicotomia entre a realização da investigação pelo pensador, em um momento, e a aplicação dos resultados da pesquisa em outro, ou seja, na prática reflexiva não há separação entre o pensar e o fazer. Paiva (2003) apontando Perez Gomes destacou as contribuições de Shön na introdução dos conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação no processo

de formação de professores. Para o autor apontado “a vida cotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante sua própria ação” (p.50).

Paiva (2003) enfoca ainda o conceito de professor como prático reflexivo em Zeichner, afirmando que “o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática de bons professores” (p.55). Para este autor, tornar o ensino reflexivo é tornar mais conscientes os saberes tácitos que normalmente não exprimimos. Zeichner identifica princípios que vem articulando ao conceito de professor como prático reflexivo, em sua prática de formador de professores, desenvolvendo a capacidade reflexiva através do processo da pesquisa-ação. Paiva apresenta estes princípios enunciando que:

Na prática do ensino reflexivo a atenção do professor está tanto voltada para sua prática como para as condições sociais nas quais se situa essa prática. O outro princípio tem a ver com a tendência democrática e emancipatória (...). A perspectiva de reflexão na prática concebida por Zeichner é orientada para a busca da reconstrução social (PAIVA, 2003, p.57).

Zeichner traz um olhar diferente para a formação reflexiva dos professores, afirma Paiva (2003). Complementando cita que para este autor a concepção de reflexão representa um esforço de contextualização do social e de problematização ideológica e política do ensino e da formação de professores, dimensões muitas vezes ausentes da reflexão sobre a Educação.

A proposta de formação continuada desenvolvida pelo Curso de Atualização apontava para a necessidade de se abrir espaços para a reflexão crítica da prática docente, ratificando-se a importância estratégica do professor como agente do processo de mudanças que se queria imprimir. A reflexão da e na prática, num enfoque crítico, instigaria os professores coletivamente, a aprofundarem questões enquanto sujeitos políticos e comprometidos com os problemas de sala de aula e dos seus alunos, mas sempre considerando as questões sociais que os rodeiam e pelas quais estão impregnados. Na construção deste fazer se estaria possibilitando a busca por práticas docentes mais justas e democráticas. Se estaria como ensina Freire (1970) construindo um outro tipo de Educação:

A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo são simultaneamente. Não há consciência antes e um mundo depois e vice-versa (p.70).

A proposta de formação continha aspectos prioritários a serem aprofundados pelos professores nesta reflexão crítica, buscando atuar na reconstrução do papel social da escola. Destacam-se entre esses aspectos, a vontade política do professor ao assumir um compromisso com os alunos das camadas populares; a democratização da escola pública passa por colocar em xeque as relações de poder que permeiam seu interior; uma prática pedagógica que perceba a bagagem cultural do seu aluno, valorizando os conhecimentos e habilidades trazidas pela criança, e ainda, selecionar conhecimentos significativos a serem trabalhados que possibilitem aos alunos a apreensão e a transformação da realidade.

Os professores dos CIEPs teriam sido estimulados para assumirem seu saber, tanto quanto reconhecer e aproveitar a vivência de seus alunos em sala de aula. A proposta pedagógica partiria do pressuposto de que os alunos são oriundos de uma cultura popular criativa, e que caberia ao professor cuidar para que essa cultura não fosse desvalorizada e erradicada. Mas sim, instrumentar esse aluno para que pudesse exercer de forma consciente e segura a sua criatividade ao exprimir o seu saber. O professor teria a função de transformar o ambiente escolar num espaço interativo, pelo exercício da linguagem e da comunicação, numa relação democrática e dialógica entre professor e alunos (Maurício e Rangel, 1995)

Caldeira (2003) aponta uma perspectiva histórica na constituição do saber docente. As práticas e os saberes produzidos pelos docentes são produtos da inserção da história e da cotidianidade em cada escola; os docentes são sujeitos sociais que vão se constituindo historicamente em uma relação de mútua influência com o social, produzindo saberes, não em um espaço “vazio”, mas em espaços determinados no tempo e no espaço. Esta autora aponta para a progressão dos saberes iniciais, que são ocultos, intuitivos, fragmentários e subjetivos, em direção dos saberes explícitos, reflexivos, sistematizados, racionais, da ação e reflexão

teórica e coletiva desta prática. Estes saberes teriam sua origem na prática docente, se integrariam a ela e a constituiriam e, seriam revalidados por ela.

Tardif (2000) ao tratar da profissionalização do ensino descreve a conjuntura social em que ela se desenvolve atualmente, como paradoxal. Por um lado, há pressões consideráveis para profissionalizar o ensino, a formação e o ofício de educador; por outro, as profissões perderam um pouco de seu valor e prestígio. Portanto, coloca em dúvida se este seria um caminho tão bom quanto os que o defendem apregoam.

O pesquisador sinaliza que é neste contexto que a discussão de uma epistemologia da prática profissional ganha sentido como – o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Se a profissionalização for considerada, em parte, como uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, será preciso um exame da natureza desses fundamentos, buscando elementos que possibilitem mobilizar um processo reflexivo e crítico, a respeito das práticas dos formadores e dos pesquisadores.

Tardif (2002) define o saber docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p.36). O saber docente mesmo ocupando um lugar estratégico entre os saberes sociais, não traz valorização para o corpo docente pelos saberes que possui e transmite. Para os professores os saberes adquiridos na prática constituem o fundamento de sua competência.

O autor acrescenta que os saberes experienciais se desenvolvem em contextos de múltiplas interações que condicionam a atuação do professor. Estes condicionamentos se relacionam às situações concretas, singulares que exigem improvisação e habilidade pessoal para lidar com situações transitórias e variáveis. Tardif (2002) afirma que “lidar com condicionantes é formador”, pois cria a possibilidade dos professores desenvolverem habitus, isto é, “certas disposições

adquiridas na e pela prática real” (p.47), constituindo seu saber, seu saber-ser e seu saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

Tardif (2002) ressalta ainda que os saberes experienciais surgem na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. É na relação diária com os pares, de jovens professores e professores experientes, que os saberes produzidos pela experiência coletiva possibilitam que tomem conhecimento de seus próprios saberes experienciais, “uma vez que devem transmiti-los, portanto, objetivá-los em parte, seja pra si mesmos, seja para seus colegas”. Assim o “docente não é apenas um prático, mas também, um formador” (p.52).

Para o autor esta transmissão de saberes não ocorre só em situações formais, mas em encontros informais quando os professores trocam informações sobre os alunos, o material didático, sobre os “macetes”, etc. As reuniões pedagógicas e congressos, também, são vistos como espaços de trocas. Tardif aponta que os saberes experienciais adquirem certa objetividade em relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática permite uma avaliação de outros saberes, através da “retradução” em função das condições limitadoras da experiência. Portanto:

a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (TARDIF, 2002, p.53).

### 3.3.3 O reconhecimento do ciclo de vida dos professores

Candau (2008) afirma que as contribuições sobre os estudos do ciclo de vida dos professores têm favorecido ao desenvolvimento e o aperfeiçoamento da formação continuada de professores, permitindo uma tomada de consciência de que

as necessidades, os problemas, as buscas não são as mesmas nos diferentes momentos do exercício profissional docente.

A autora cita o trabalho de pesquisa realizado por Huberman, que faz uma aproximação entre as etapas do ciclo profissional de professores e o que na psicologia se chama de ciclo de vida do adulto. O pesquisador citado identificou cinco etapas básicas, que não devem ser consideradas de forma estática e linear, mas numa relação dialética. Estas etapas são descritas assim:

a entrada na carreira, etapa de “sobrevivência” e descoberta; a fase de estabilização, momento de identificação profissional e segurança; a fase de diversificação, momento de questionamento, de experimentação, de buscas plurais; o momento de serenidade e distância afetiva e/ou de conservadorismo e lamentações e, finalmente, atinge-se um momento de desinvestimento, de recuo e interiorização, característico do final da carreira profissional (CANDAU, 2008, p.63).

Durante o II PEE houve investimentos na formação continuada de professores recém-formados para atuarem como bolsistas do Curso de Atualização. Estes professores no início de sua carreira estariam como aponta Huberman, vivenciando a etapa de “sobrevivência” e descoberta, com necessidades e problemas específicos deste momento de suas vidas profissionais.

Pode-se inferir que essa primeira etapa do ciclo de vida profissional dos professores bolsistas, apontada por Huberman, teria sido vista como ponto positivo pelos idealizadores da proposta, a ponto de se tornar um dos critérios da seleção deste professor. Foram selecionados com o objetivo de iniciarem a sua prática educativa, ao mesmo tempo em que dariam continuidade ao seu processo de formação. A opção que priorizava os recém-formados para realizarem o Curso de Atualização foi vista assim no Relatório da Coordenação de Treinamento de Treinadores:

Se por um lado, nos deparamos com a precária capacitação profissional que tem sido oferecida pelos cursos pedagógicos de nível médio, por outro, constatamos a resistência em mudar apresentadas por aqueles que já atuam no magistério numa linha mais tradicional. Uma visão equivocada acerca da postura e da tarefa do educador deveria, urgentemente, ser substituída por um posicionamento crítico e lúcido, capaz de romper com a acomodação estabelecida e instaurar um clima de confiança e renovação (SEEPE; II PEE, 1994 a).



Ribeiro (1994) reconhecendo a especificidade dessa etapa na vida do profissional reforçou que o “recém-formado carece tanto de formação pedagógica como, e principalmente, de domínio daquelas matérias que ministram”. Foi, então, preparado um acervo diversificado, contendo materiais diversos e utilizando tecnologia atualizada, como os vídeos, as publicações da SEEPE e até um programa de formação veiculado por canal de TV. Estes professores participariam de encontros coletivos diários e teriam o apoio do professor-orientador.

O professor-orientador, com experiência comprovada, já em outra fase do ciclo de vida profissional, organizaria diariamente o momento de avaliação das atividades, das trocas de experiência e estudos. Este professor teria como uma de suas atribuições participar dos encontros de formação continuada realizados nos pólos, com a equipe da Coordenação de Treinamento de Treinadores da SEEPE, e os professores-orientadores dos CIEPS próximos. Assim, os professores-orientadores participariam de encontros de formação com a equipe de nível central, que por sua vez organizariam os encontros de formação com os professores do CIEP. Na propagação dos “treinamentos” recebidos foi utilizada a estratégia de efeito multiplicador, como relatado no capítulo 2.

Sobre a estratégia de efeito multiplicador Kramer (2002), argumenta “que deveria ser chamado por efeito divisor, dadas às conseqüências por ele efetivadas, gerando fragmentação do conhecimento e das ações propostas” (p.179).

Tardif (2000) enfocando as pesquisas sobre o trabalho docente, agrupou-as pela caracterização dos saberes profissionais dos professores nelas contidas. Um desses grupos de pesquisa referia-se ao saberes temporais do professor, em relação ao seu momento profissional que se desenvolvem em pelo menos três sentidos:

Em primeiro lugar, boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém da sua própria história de vida escolar. (p.13).

Afirma o pesquisador que no início da carreira, os professores mobilizam uma bagagem de conhecimentos, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente, internalizadas anteriormente, pois passam pelos cursos de formação inicial sem conseguir modificá-las. O segundo sentido se destaca como:

Os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. É a dita fase de exploração.

E finalmente, os saberes profissionais são temporais num terceiro sentido porque:

São utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

Do que foi exposto aqui, a cerca da proposta do Curso de Atualização de Professores de Escola de Horário Integral, reafirma-se que a base da análise empreendida foram os documentos, o que não significa afirmar que foi executada como tal.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após empreender a análise dos dados sobre a proposta de formação de professores em serviço do Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral, de acordo os objetivos deste trabalho, foram observadas muitas contribuições destacadas ao longo deste estudo, a despeito das críticas feitas a esta proposta. Agora, o que se pretende é articular estas contribuições para auxiliar na compreensão global desse trabalho. Os dados analisados se referem ao texto de elaboração da proposta, aos relatórios e documentos produzidos durante a sua realização e aos textos de autores que têm desenvolvido estudos sobre a temática.

O Programa Especial de Educação foi um projeto que levantou muitas polêmicas na época de sua realização, como apontado no final do primeiro capítulo. O Livro dos CIEPs ao apresentar a proposta o faz num enfoque eminentemente político, buscando fazer da escola uma instituição promotora de mudanças sociais. Os debates gerados em torno do projeto de escolas de horário integral foram acalorados, por misturarem questões diversas, não só de cunho político-pedagógico, mas também, de cunho político-partidário. Os embates apareceram com as disputas partidárias pautadas nas questões político-pedagógicas para empreenderem, na realidade, a disputa pelo poder. Mas, este clima serviu para mobilizar os professores, a academia e até canais de comunicação de grande alcance, enfim, toda a sociedade na época e, trazer à tona os graves problemas que envolviam a Educação de uma forma em geral.

Considerando que o PEE teve metas ambiciosas, propondo a construção de 500 CIEPs em todo o Estado do Rio de Janeiro, num curto espaço de tempo; e mais, que a Educação tenha se transformado numa prioridade de governo atendendo, principalmente os alunos das classes populares, mobilizando vultosos recursos nesta direção e que estas questões renderam ao projeto muitas críticas, vem à memória o projeto de Anísio Teixeira, de 1950. Teixeira propôs a construção da Escola-parque, na Bahia, um projeto com concepções inovadoras, tanto em relação às questões pedagógicas quanto a estrutura física para as escolas, com projeto arquitetônico próprio, com espaço ampliado e organizado de forma que

pudesse implantar a educação integral para os alunos, principalmente de classe populares, visto a localização dessas escolas, porém, num empreendimento de menor porte comparando o número de unidades construídas no Rio de Janeiro. Mas, mesmo assim o projeto recebeu, também, muitas críticas. Concepções de Anísio Teixeira foram identificadas no Programa Especial de Educação, dentre as quais destacamos as citadas acima e a busca pela reconstrução de um sistema de ensino público mais democrático, implantando as escolas públicas de educação e tempo integral.

Para desenvolver o projeto dos CIEPs foi elaborada uma estrutura organizacional padronizada. Estas escolas seguiriam as mesmas diretrizes, tanto administrativas como pedagógicas, tendo as unidades a mesma forma arquitetônica e uma estruturação comum de horário. Se por um lado, havia um modelo a ser seguido, ou seja, um “pacote” idealizado pela instância central, como forma de propagar as concepções do PEE; por outro, a proposta padronizada garantiria a possibilidade de tempo/espço diários para a formação continuada de seus professores, no seu local de trabalho, tendo um professor responsável pela organização desses momentos. Os saberes produzidos neste espaço/tempo passariam a ser considerados como base neste processo de formação. Portanto, a escola tornou-se lócus privilegiado da formação continuada.

Pensar a escola como lócus de formação continuada, julga-se ser o ponto o mais importante, identificado nesta proposta de formação. Um aspecto, como se pode constatar, de grande relevância atualmente nas discussões que constam da literatura sobre a temática, mas que naquele momento foi uma inovação.

O professor-orientador seria o responsável por organizar os encontros de formação no CIEP, com os professores bolsistas e com os outros professores de atividades, orientando as discussões coletivas sobre a prática docente. Seriam utilizados materiais variados de embasamento teórico-metodológico a disposição dos professores, como os materiais preparados pela SEEPE e os livros indicados para a formação disponíveis na biblioteca dos CIEPs. Buscando soluções alternativas, (re)construindo práticas, num processo coletivo de reflexão crítica e de

pesquisa, os professores teriam seu saber valorizado, assim, (re)construindo seu saber, ao mesmo tempo em que essa nova escola estaria sendo construída. Percebe-se que esta estratégia encontra seu referencial na pesquisa-ação. Observa-se que no momento da preparação da proposta as discussões sobre a pesquisa-ação na prática do professor ainda não eram de conhecimento geral, exigindo um tempo maior para o aprofundamento teórico.

O professor-orientador ainda teria, entre suas atribuições, participar de encontros com os professores-orientadores das unidades próximas sob a orientação da equipe da SEEPE. Estes encontros possibilitariam a reflexão crítica da prática pedagógica desenvolvida pelos professores-orientadores em cada unidade, que depois, fariam as discussões com o seu grupo do CIEP, numa estratégia de efeito multiplicador. Visto que estes encontros teriam o objetivo de fundamentar a ação, e também, de possibilitar a construção de uma nova postura, a de um professor-pesquisador, num enfoque crítico, penso que esta estratégia não anulou os objetivos do encontro. Relembrando que a formação empreendida pelo Curso visava uma construção pedagógica socializada, com conhecimentos expostos à crítica, com referenciais determinados e com compromisso com o processo histórico-social, Conclui-se que a importância da função deste profissional estaria muito mais relacionada à sua atuação de orientador e organizador dos encontros de professores dentro do CIEP, do que como um repassador de uma proposta padronizada. Até porque os professores no contexto da prática pedagógica desempenham um papel ativo, recriando as propostas originais, num movimento de tensão e transformação.

A SEEPE ao selecionar os professores para participarem do Curso, utilizou como um dos critérios que fossem recém-formados. Considero, com base em pesquisas mais atuais, ter sido um equívoco fazer a lotação dos CIEPs com professores, em sua maioria, em início de carreira, para atuarem numa escola de proposta experimental, tendo como especificidade o horário integral. Os professores bolsistas ainda atuavam no Ciclo Básico, que previu uma nova estrutura para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e com um sistema novo de avaliação, diagnóstica e continuada. Como já visto, estes professores no início da vida profissional estariam vivenciando uma etapa de “sobrevivência” e buscariam nas suas histórias de vida escolar, os saberes para darem conta de suas tarefas. Eles

possuíam um saber, mas certamente, mobilizariam posturas e práticas mais tradicionais por estarem mais longínquas no tempo, do que daqueles que já atuavam no magistério, mesmo numa linha mais tradicional. Os professores bolsistas encontrariam dificuldades nesse processo de muitas inovações, mesmo contando com o acompanhamento do professor-orientador experiente. Havia um grande número de bolsistas numa mesma unidade escolar, lidando com questões complexas que exigiam conhecimentos experienciais, como apontado na literatura, a serem construídos na relação de pares, de jovens professores e professores experientes, diariamente em momentos formais e informais.

Numa visão ampla pode-se supor que a proposta de formação de professores em análise foi desenvolvida de forma sistemática, com estratégias bem definidas, envolvendo todas as Coordenações da SEEPE. Além das atividades de formação desenvolvidas nos CIEPs, nos CIEPs-pólo, os professores participaram de seminários e palestras ministradas na UERJ. O trabalho dos professores bolsistas e dos professores-orientadores foi avaliado periodicamente através de relatórios escritos, que foram pontuados, de acordo com os critérios estabelecidos. As Coordenações utilizaram estes relatórios como instrumento de avaliação do Curso, redirecionando o processo, quando necessário. Buscou-se embasar teoricamente as atividades de formação, realizadas diariamente nos CIEPs, já referidas anteriormente, propondo debates e leituras, que versavam sobre temas relevantes, conforme pode ser percebido pela referência bibliográfico do Curso que foi expandida pelo referencial constante das publicações da SEEPE, destinada ao professor bolsista.

Há de se considerar os limites das propostas de formação continuada de professores como solução para os problemas que afetam a educação pública em nosso país. Os problemas da educação não podem ser solucionados apenas sobre o ângulo da qualificação de seus profissionais, por existirem outros aspectos envolvidos, que precisam ser levados em conta.

Observando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº9 394/96) que introduziu a perspectiva de ampliação do tempo escolar diário nos artigos. 34 e 87, sendo mais detalhada no Plano Nacional de Educação (PDNE – Nº10

172/01) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – Decreto nº6 094/07) percebe-se ter havido avanços bem atuais na legislação sobre a implantação das escolas de horário integral no Brasil.

Creio que a análise da proposta de formação de professores em serviço do Curso de Atualização de Escolas de Horário Integral, pode contribuir para ampliar os debates em torno das questões voltadas para a formação continuada de professores, e ainda, ampliar os debates, bem oportunos, sobre a possibilidade de serem criadas diferentes alternativas de escolas públicas de horário e educação integral, para atender a uma necessidade da sociedade contemporânea e fundamentar ações de gestores das políticas públicas de Educação.

Dadas as limitações para a concretização da investigação, esta não incluiu a fala dos coordenadores das atividades de formação e nem dos professores que participaram do Curso. Julga-se que tais dados forneceriam informações que poderiam desvendar outras dimensões do Curso, portanto, sugestivas para outros estudos.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.113 jul.2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 17 set. 2008.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Org.). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p.25-43.

ARAÚJO, Flávia M. de B. *Programas para a formação continuada de professores nas propostas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro no período de 1990 a 1998*. 1998. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

BOMENY, Helena, A Escola no Brasil de Darcy Ribeiro. In: MAURÍCIO, Lúcia V. (Org.) Educação integral e tempo integral. *Em Aberto*. Brasília, v.22, n. 80, p.109-120, abril 2009. Disponível em: <<http://www.emaberto.inrp.gov.br>>. Acesso em: 14 jun. 2009.

CANDAU, Vera M. (Org.). Formação continuada de professores: tendências atuais In: \_\_\_\_\_. *Magistério: construção cotidiana*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva. In: \_\_\_\_\_. *Sociedade, educação e cultura: questões propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002, p.52-80.

CALDEIRA, Anna M. S. A Construção do saber docente: do cotidiano em direção ao não-cotidiano. *Educação Em Revista*, Belo Horizonte, n 38, p.219-241, 2003.

CHAVES, Miriam. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Lígia Martha da C.; CAVALIERE, Ana M. V. (Org.). *Educação Brasileira e (Em) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002, p.43-60.

CAVALIERE, Ana M. V. *Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional*. 1996. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

\_\_\_\_\_. *O currículo dos CIEPs*, [198-?]. Mimeo. (Arquivo do NEEPHI).

\_\_\_\_\_. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: MOREIRA, Antonio F. B. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo Integral: uma idéia forte, uma experiência frágil In: COELHO, Lígia Martha da C.; \_\_\_\_\_. (Org.). *Educação Brasileira e (Em) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002 a, p. 93 -111.



CAVALIERE, Ana M. V. Educação integral: uma nova identidade para escola brasileira? *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, 2002b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: set. 2008.

COELHO, Lígia Martha da C. *Escola Pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o Ensino Fundamental*. 1997. Disponível em <[http://www.educacaoonline.pro.br/escola\\_publica.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/escola_publica.asp)> Acesso em jun.2005.

\_\_\_\_\_. Escola Pública de horário integral. *Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte*, n.15, p.54-59, maio / jun 1997 a.

\_\_\_\_\_. Formação continuada do professor e tempo Integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral In; \_\_\_\_\_. CAVALIERE, Ana M. V. (org.). *Educação Brasileira e(Em) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002, p.133-145.

\_\_\_\_\_. História(s) da Educação integral. In: MAURÍCIO, Lúcia V. (org.) Educação integral e tempo integral. *Em Aberto*. Brasília, v. 22, n. 80, p.83-95, abril 2009,. Disponível em: <<http://www.emaberto.inrp.gov.br>>. Acesso em: jun. 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GIL, Antonio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio F. B. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 2002, p.165-183.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. *A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LOPES, Alice C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p.183.

LÜDKE, Menga. Evolução da pesquisa em Educação. In: ANDRÉ, Marli E. D A. \_\_\_\_\_.; (Org). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU: 1986, p.1-9.

MAURÍCIO, Lúcia V. Permanência do horário integral nas Escolas Públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. In: COELHO, Lígia Martha da C.; CAVALIERE, Ana M. V. (Org.). *Educação Brasileira E(Em) Tempo Integral*. Petrópolis: Vozes, 2002, p.112-146.

\_\_\_\_\_.; RANGEL, Carmen M. . A Pedagogia dos CIEPs. In: Ribeiro, Darcy (Org.) *O novo livro dos CIEPs. Carta n° 15*. Brasília: Gráfica do Senado, 1995.

\_\_\_\_\_. Capacitação dos profissionais da Educação. In: RIBEIRO, Darcy (Org.). *O novo livro dos CIEPs Carta n° 15*. Brasília: Gráfica do Senado, 1995.

MAURÍCIO, Lúcia V. *A opção pelo professor bolsista nas escolas estaduais de horário integral*. [199-]. (doc. Arquivo. FUNDAR, Pasta V, DR/gb II/Pee).

MEMÓRIA, Tatiana C. Um Programa de educação para o povo brasileiro. In: RIBEIRO, Darcy (Org.). *Carta n° 14*. Brasília: Gráfica do Senado, 1994. p.47-52.

MONTEIRO, Ana M. A Formação de Professores nos CIEPs: a experiência do Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral no Rio de Janeiro. In: COELHO, Lígia Martha da C.; CAVALIERE, Ana M. V. (Org.). *Educação Brasileira e(Em) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002, p.147-167.

MONTEIRO, Ana M.A. CIEP – Escola de formação de professores. In: MAURÍCIO, Lúcia V. (org.) *Educação integral e tempo integral. Em Aberto*. Brasília, v.22, n.80, p.35-49, abril 2009.. Disponível em <<http://www.emaberto.inrp.gov.br>> Acesso em jun. 2009.

MOREIRA, Antonio F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*: Campinas, n.73, p. 109-138, dez. 2000.

NÓVOA, António. O Passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_(Org.). *Profissão: professor*. Trad. Irene L. Mendes; Regina correia e Luísa S. Gil. Portugal: Porto, 1991.

\_\_\_\_\_. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Portugal: Aveiros, 1991a

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de Educação integral no Brasil. In: MAURÍCIO, Lúcia V. (Org.) *Educação integral e tempo integral. Em Aberto*. Brasília, v.22, n.80, p.121-135, abril 2009. Disponível em <<http://www.emaberto.inrp.gov.br>> Acesso em jun. 2009.

PAIVA, Edil V. (Org.) *A Formação do professor crítico-reflexivo*. In: *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p.47-66.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

\_\_\_\_\_(Org.). *O novo livro dos CIEPs*. Carta n° 15. Gráfica do Senado, 1995.

\_\_\_\_\_(Org.). *Carta n° 14*. Gráfica do Senado, 1994.

\_\_\_\_\_. *Clientelismo e Educação em questão*. *Revista do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ, 1994a. Entrevista.

RIO DE JANEIRO (Estado). Programa Especial de Educação / CIEP. *Falas ao professor*. 1985. (doc. Arquivo. FUNDAR, Pasta IV, DR/gb II/Pee).

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual Extraordinária de Projetos Especiais / Secretaria Estadual de Educação. Documento conjunto, [199-].(doc.arquivo. FUNDAR, Pasta IV, DR/gb II/Pee).

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria Estadual Extraordinária de Projetos Especiais / Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Curso de Atualização de Escolas de Horário Integral. Anexo I, In: Relatório das atividades da Diretoria de Capacitação do Magistério. dez.1994. (doc. Arquivo. NEEPHI).

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual Extraordinária de Projetos Especiais / II PEE. Relatório das Atividades da Diretoria de Capacitação do Magistério. dez.1994. (doc. Arquivo. NEEPHI).

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual Extraordinária de Projetos Especiais / II PEE. Relatório das Atividades da Coordenação de Treinamento de Treinadores. dez. 1994 a.( doc.arquivo. FUNDAR, Pasta IV, DR/gb II/Pee).

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual Extraordinária de Projetos Especiais / II PEE / Diretoria de Capacitação do Magistério. Profissionais no CIEP,[199-?]( doc.arquivo. FUNDAR, Pasta V, DR/gb II/Pee).

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual Extraordinária de Projetos Especiais / II PEE/ Diretoria de Capacitação do Magistério. Avaliação do Concurso para Professor II. [199-? a]. (doc.arquivo .FUNDAR, Pasta IV, DR/gb II/Pee).

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual Extraordinária de Projetos Especiais / II PEE Relatório sobre os Processos de Seleção e Avaliação dos Bolsistas das Escolas de Horário Integral. [199-? b] (doc.arquivo. FUNDAR, Pasta IV, DR/gb II/Pee).

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual Extraordinária de Projetos Especiais / II PEE. Caderno Pedagógico do Curso de Atualização para Professores de Escolas de Horário Integral – Texto/contexto 1. 1993 a.(doc.arquivo. FUNDAR).

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual Extraordinária de Projetos Especiais / II PEE. 2º Caderno Pedagógico do Curso de Atualização para Professores de Escolas de Horário Integral – Texto/contexto 2. 1993 b. (doc.arquivo. FUNDAR).

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual Extraordinária de Projetos Especiais / FAEP / II PEE. Informação Pedagógica 1, [199-? a] (doc.arquivo. FUNDAR).

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual Extraordinária de Projetos Especiais / FAEP / II PEE. Informação Pedagógica 2, [199-? b] (doc.arquivo. FUNDAR).

SILVEIRA, Sílvia R. B. *A Formação continuada de professores: experiências do Centro de Formação do Professor de Juiz de Fora (MG)*. 2006.113 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.13, p.5 -13, jan./ abr. 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

XAVIER, Libânea N. *Inovações e (des)continuidades da Política Educacional Fluminense (1975-1995): Um Estudo em Questão. Os 25 anos do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: FGV, 2001.