



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Kesia dos Santos Rodrigues

**O CURSO DE ATUALIZAÇÃO DE PROFESSORES PARA ESCOLAS DE
HORÁRIO INTEGRAL:
uma análise da metodologia empregada.**

SÃO GONÇALO

2011

Kesia dos Santos Rodrigues

**O CURSO DE ATUALIZAÇÃO DE PROFESSORES PARA ESCOLAS DE
HORÁRIO INTEGRAL:
uma análise da metodologia empregada.**

Monografia apresentada, como
requisito parcial para obtenção do título
de graduação em Licenciatura Plena em
Pedagogia pela Faculdade de Formação
de Professores da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. LÚCIA VELLOSO MAURÍCIO

SÃO GONÇALO

2011

DEDICATÓRIA:

A todas as pessoas que me ouviram dizer: “Gente... eu tenho que fazer a minha monografia!”.

Logo, dedico principalmente à minha amada família, aos meus queridos amigos (principalmente os da UERJ e da UFF) e a minha adorável orientadora.

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo amor incondicional, pelo esforço de poder sempre nos proporcionar o melhor, demonstrando-me o que é certo e o que é errado, me possibilitando ser a pessoa que sou hoje. Assim, agradeço aos meus pais (Sueli e Jair) pelos ensinamentos e à minha irmã (Kenea) pelos bons e maus momentos compartilhados.

Às minhas amigas “pérfidas” de classe (Amanda, Carla, Edna, Ludmilla e Rachel) por fazerem dessa faculdade um momento ótimo de minha vida, não só no sentido de formação profissional, mas pessoal também. Obrigada pelos momentos de choro, alegrias, desesperos, frivolidades, superação, confraternização,... Enfim, por serem minhas amigas, independente de momento. E a todos os outros amigos que pude fazer nessa trajetória acadêmica na FFP.

Às minhas amigas de grupo de pesquisa (Creuzenir e Maria de Fátima) e as demais colegas que possibilitaram maiores momentos de reflexão e pesquisa, ao longo de dois anos de participação no grupo.

À minha querida orientadora, Lucia Velloso, que além da paciência e compreensão durante a elaboração da minha monografia, transmitiu muitos ensinamentos no grupo de pesquisa e nas aulas.

Aos professores e professoras da FFP que possibilitam fazer dessa faculdade um lugar acolhedor, agregador de diferenças, um lugar reflexivo, que possibilitou me formar uma professora crítica e pesquisadora.

Às professoras, ex-bolsistas do curso dos CIEPs, que puderam direcionar um pouco do seu tempo para participarem da minha pesquisa.

E agradeço, essencialmente, a Deus, por me guiar por esse caminho iluminado, com uma família abençoada e amada, com ótimos amigos – os quais levarei para sempre em meu coração – e com maravilhosos mestres.

Então, educamos e somos educados. Ao Compartilharmos, no dia-a-dia do ensinar e do aprender, idéias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modo de ação, sempre ressignificados e reelaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo a um agir crítico-reflexivo, autônomo, criativo e eficaz, solidário. Tido em nome do direito à vida e à dignidade de todo ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social. Talvez possa ser esse um dos modos de fazer pedagogia.

José Carlos Libâneo

**CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D**

R696 Rodrigues, Kesia dos Santos.
O curso de atualização de professores para escolas de horário integral: uma análise da metodologia empregada / Maria dos Remédios Barbosa. – 2011. 67f.

Orientador: Lucia Velloso Maurício.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores - Formação. 2. Centros integrados de educação pública. I. Maurício, Lucia Velloso. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, Departamento de Educação.

CDU 371.13

Kesia dos Santos Rodrigues

**O CURSO DE ATUALIZAÇÃO DE PROFESSORES PARA ESCOLAS DE
HORÁRIO INTEGRAL:
uma análise da metodologia empregada.**

Monografia apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA

PROF^a. DR^a. Lúcia Velloso Maurício (Orientadora)

PROF^a. DR^a. Inês Ferreira de Souza Bragança (Parecerista)

SÃO GONÇALO

2011

RESUMO:

No final da década de 1980 e início da década de 1990 foram criados centenas de Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e, com a implantação dos mesmos, foi necessária a formação de professores capacitados para trabalharem nessas escolas. Assim, a partir do 2º Programa Especial de Educação foi elaborado o Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral – conhecido como Curso dos CIEPs – e este apresentou uma metodologia peculiar e significativa para a formação das ex-bolsistas. Deste modo, como forma de aprofundar e conhecer melhor a metodologia do curso dos CIEPs, o presente trabalho monográfico buscou, através de análise de questionários das ex-bolsistas, verificar a significação que o curso apresentou para elas; para tanto são descritos o projeto dos CIEPs, as concepções dos educadores que embasaram esse ideal educacional e, enfim, o próprio curso. A pesquisa revelou que um dos diferenciais metodológicos do curso foi a própria proposta de formação em serviço, cujas professoras lecionavam e estudavam no mesmo local, em horário integral. Havia, ainda, o suporte dos Professores-Orientadores, que dinamizavam o curso; e destaca-se, também, o material pedagógico, caracterizado – pedagogicamente – de ótima qualidade. O que se constata é que o curso proporcionou uma formação consistente de professores, que pode servir de parâmetro para a elaboração de novas propostas de formação continuada, desde que haja a consideração da realidade educacional vivenciada pela instituição provedora e, principalmente, do alunado.

PALAVRAS-CHAVE: Curso dos CIEPs; formação de professores; CIEPs; metodologia do curso;

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 - Modelo de um dos CIEPs implantados no Estado do Rio de Janeiro.. 30**
- Figura 2 - Estrutura arquitetônica de um dos CIEPs implementados..... 37**
- Figura 3 - Alguns dos materiais disponíveis para os alunos..... 45**
- Figura 4 - Alguns dos fascículos da Revista Informação Pedagógica..... 46**

SUMÁRIO:

	UM BREVE MEMORIAL.....	11
	INTRODUÇÃO.....	15
1	CAPÍTULO I - ALGUNS PENSADORES IMPORTANTES PARA A IMPLANTAÇÃO DOS CIEPS.....	20
1.1	Anísio Teixeira (1900 – 1971).....	20
1.2	Darcy Ribeiro (1922 - 1997).....	24
1.3	Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e a escola de Horário Integral.....	28
2	CAPÍTULO II - OS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEPS).....	30
2.1	O Programa Especial de Educação.....	31
2.2	A Proposta dos Centros Integrados de Educação Pública.....	33
2.3	Arquitetura dos Centros Integrados de Educação Pública.....	35
3	CAPÍTULO III - O CURSO DE ATUALIZAÇÃO DE PROFESSORES PARA ESCOLAS DE HORÁRIO INTEGRAL.....	38
3.1	Implantação do Curso dos CIEPs.....	38
3.2	A Metodologia do Curso dos CIEPs.....	41
3.3	Uma breve apresentação do material do Curso de Atualização de Professoras para Escolas de Horário Integral.....	43
3.3.1	<u>Programa de vídeo – Educação pela TV.....</u>	43
3.3.2	<u>Publicações da SEEPE.....</u>	45
	Relembrando alguns aspectos do grupo de pesquisa.....	47
3.4	A METODOLOGIA DO CURSO DE ATUALIZAÇÃO DE PROFESSORES PARA ESCOLAS DE HORÁRIO INTEGRAL SEGUNDO A CONCEPÇÃO DAS EX-BOLSISTAS.....	51
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
	ANEXOS.....	67

UM BREVE MEMORIAL

Essa incerteza é uma incitação à coragem. A aventura humana não é previsível, mas o imprevisto não é totalmente desconhecido. Somente agora se admite que não se conhece o destino da aventura humana. É necessário tomar consciência de que as futuras decisões devem ser tomadas contando com o risco do erro e estabelecer estratégias que possam ser corrigidas no processo da ação, a partir dos imprevistos e das informações que se tem (Edgar Morin)

Decidir sobre uma monografia, para a conclusão do curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi muito difícil, uma vez que vários temas me mobilizavam. Focar, desta forma, em um tema relacionado à escola, ou melhor, à educação escolar foi imensuravelmente complicado.

Busquei, através das lembranças do meu processo de escolarização – realizado exclusivamente no âmbito público –, descobrir um tema que poderia ser o meu pré-projeto de monografia.

Minha biografia começa então pela valorização da educação escolar que obtive e que sempre foi algo de grande importância para minha formação pessoal. Cresci em uma família que devido às suas condições sociais, econômicas e culturais vivenciadas por meus pais, não foi possível dar a continuidade aos estudos. No entanto, a mesma sempre elucidou que a escola, ou seja, o estudo é fundamental para a formação do cidadão.

Comecei a estudar na educação infantil numa escola pública no município de Niterói¹, lá me deparei com um dos primeiros problemas da minha vida escolar: a separação da minha irmã gêmea. Inicialmente, estudamos na mesma turma, porém, não estava sendo possível continuarmos a estudar juntas, pois havia um laço de grande dependência entre nós, que impossibilitava assim a nossa socialização com os demais alunos da classe.

Houve a separação e iniciou-se um novo processo de adaptação à escola. Após um longo período de choros e tentativas frustradas de desistência da escola, comecei a gostar daquele ambiente e principalmente da minha nova turma. Comecei, então, a me adaptar à escola.

¹ Região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

Esta instituição de ensino focava a formação de professores, modalidade de ensino médio normal. Lá fiquei onze anos de minha vida, tempo este valioso na minha formação escolar e na formação do meu caráter. No último ano em que estive nessa escola – fazendo a 8ª série – começou um novo impasse na minha vida escolar e este problema se direcionava a minha permanência na escola de formação de professores ou ida para uma escola de formação geral.

Várias dúvidas perpetuavam em minha mente, pois não sabia se realmente gostaria de me formar professora. Na época, ocorreu a inclusão de mais um ano na grade curricular da formação do ensino médio normal. Assim, decidi sair da escola em que passei toda a minha trajetória escolar e fui para um novo colégio, de formação geral, com o intuito de posteriormente prestar o vestibular para geografia ou serviço social.

Tentei fugir de algo que sempre esteve tão óbvio em minha vida: a minha formação em professora. Estive a maior parte do tempo escolar em uma escola que formava professores, mas a minha rejeição em ter que usar o uniforme tradicional, passar mais um ano na escola (devido a inclusão de mais um ano letivo na grade curricular, totalizando um ensino médio normal de quatro anos), sem os meus amigos – já que muitos iriam sair dessa escola, pois não almejavam ser professores –, entre outros motivos que me impediram ver o que eu realmente queria para minha formação profissional.

No último ano do ensino médio decidi prestar vestibular para Pedagogia na UERJ e Geografia na UFF, passei para a minha primeira opção e, para a minha surpresa, gostei do curso. Desisti da ideia de fazer geografia e aprendi a valorizar a educação pública e, principalmente, uma formação de professores qualificada para prosseguir oferecendo uma educação de qualidade, estabelecida pela lei.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (LDB)

Na formação universitária, tive contato com vários temas, todos, de certa forma, me interessavam e a cada momento aumentava a minha dúvida sobre o meu trabalho de conclusão de curso. Como estava na Faculdade de Formação de Professores, achei

importante falar sobre algo que remetesse à formação docente, mas era necessário delimitar o tema.

Cogitei fazer uma monografia sobre educação especial, depois que tive que elaborar um trabalho realizado na disciplina “Educação Especial” em uma escola de educação infantil, que me fez questionar se nós (alunos de licenciaturas) estávamos preparados para lecionar diante das exigências legais e cotidianas no trabalho com alunos com necessidades educativas especiais. Fiz o pré-projeto e o projeto cuja temática estava voltada para a formação em nível superior e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Apesar de ser um assunto que eu gosto de teorizar, compreender e me indagar, ainda não me sentia confortável em relação ao tema, uma vez que gostaria de fazer algo diferente, com um tema novo, desconhecido, que pudesse, de certa forma, inovar e trazer novas perspectivas de formação de professores. No entanto, pretendia, também, que fosse algo bastante significativo para mim como pessoa e para a profissional que almejo ser.

Surge então a possibilidade de participar do grupo de pesquisa *Construção de compromisso com a educação pública: fatores mobilizados pelo curso de atualização de professores para escolas de horário integral*, no qual pude conhecer o Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral, aguçando o meu interesse em compreender e analisar a história do curso dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) – como ficou conhecido.

Através da participação no grupo, foi possível verificar – mediante os relatos das ex-participantes do curso, que lecionam em São Gonçalo² – a importância que essa capacitação teve na vida profissional das mesmas. Ao mesmo tempo, estes relatos também demonstraram que as ex-participantes pouco debatiam sobre a metodologia desse curso e sobre os materiais utilizados no mesmo. Pude verificar, a partir das entrevistas realizadas com as ex-integrantes do curso dos CIEPs, a contradição e o conflito de suas lembranças relacionadas à capacitação, indicando a falta de entendimento sobre o aspecto metodológico de um curso tão importante. Diante destas constatações, tornou-se clara a necessidade de compreender toda a dinâmica de desenvolvimento do curso, buscando o esclarecimento de como eram realizados os estudos, a didática e materiais, entre outros aspectos que o envolviam.

² Região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, assim como Niterói.

E nessa minha trajetória de escolha do tema, recordei-me muitíssimo de um livro que li no ensino médio, no qual o autor dizia que

Para cada situação na vida de uma pessoa existem pelo menos duas opções, duas possibilidades de escolha. Fazer ou não fazer alguma coisa, ir ou não ir a algum lugar, estar ou não estar com alguém... No momento em que se escolhe uma dessas alternativas, abandona-se a outra. (LUCENA JUNIOR, 2003, p. 08)

Assim, depois de muitas dúvidas, surge o meu tema de monografia, fazendo-me afastar da temática anterior a qual cheguei a vislumbrar, mas assumindo outro que tanto me interessa e que me auxilia na reflexão de uma prática pedagógica voltada a uma educação que compreenda todas as classes sociais e culturais dos alunos, valorizando-as e não as excluindo. Demonstra que pode haver uma escola pública de qualidade, com professores bem preparados para lecionar, enfim, que a formação dos professores é de suma importância para que a educação básica seja compreendida como alicerce de uma sociedade mais humana, igualitária e justa.

Em suma, posso dizer que escutei o conselho de uma das professoras da faculdade, decidi pegar um assunto que me problematizasse, que me proporcionasse querer saber mais, saindo daquele tema que quase todos fazem – não que seja desinteressante – mas queria fazer algo novo, quem sabe revolucionário, diferente dos demais e significativo para mim, como futura professora.

INTRODUÇÃO

A formação de professores em serviço, no Brasil, sempre foi caracterizada pelas suas atribuições concernentes às propostas curriculares dos cursos, investimentos em políticas educacionais, valorização do profissional, entre outras questões que estão, principalmente, vinculadas ao contexto social, econômico e político que está em vigor.

Durante a década de 1990, muitas experiências foram realizadas no estado do Rio de Janeiro, promovidas pela Secretarias de Educação, universidades e outras instituições, para promover atividades de formação continuada, complementando a formação inicial oferecida nas escolas normais de nível médio e aquelas oferecidas nas universidades. De maneira geral, são oferecidos cursos, seminários, programas de educação à distância. Embora apresentando propostas inovadoras e fundamentadas teoricamente, esses projetos não têm ainda conseguido promover as mudanças desejadas no nível esperado, necessitando da realização de pesquisas para que seus resultados e insuficiências sejam avaliados. (MONTEIRO, 1995, p. 153)

A formação continuada foi, assim, uma questão de grande enfoque no início da década de 1990, pois a formação tida no ensino médio na categoria normal era compreendida como insuficiente para a prática docente. Logo, os professores recém-formados buscavam se capacitar, porém, alguns cursos não estavam aptos a refletir sobre a devida mudança educacional.

Ocorreram, na mesma época, outras mudanças referentes à educação. Na metade da década de 1980, através de projeto inovador do professor Darcy Ribeiro³, promovido pelo governo estadual de Leonel Brizola⁴, é inaugurado, na cidade do Rio de Janeiro, o primeiro Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), marco inicial para a construção de centenas de instituições educacionais no mesmo padrão.

Em maio de 1985 houve, na capital do estado do Rio de Janeiro, a inauguração do primeiro CIEP. No decorrer dos anos 1980 e 1990 foram construídos e colocados em funcionamento aproximadamente 506 CIEPs. Estas escolas eram caracterizadas por uma proposta pedagógica e concepção administrativa novas e próprias, segundo Cavaliere (2003) “a intenção declarada era de promover um salto de qualidade na educação

³ Vice-Governador do Estado do Rio de Janeiro e grande idealizador do projeto dos CIEPs no final da década de 1980.

⁴ Governador do estado do Rio de Janeiro que implantou o projeto dos CIEPs em dois períodos: de 1983 a 1986 e de 1991 até 1994.

fundamental do estado. Hoje, passados mais de 15 anos, a situação real dessas escolas é muito variada.”.

Os CIEPs tiveram como uma de suas principais características apresentar uma nova proposta administrativa e pedagógica, segundo a qual os alunos permaneciam na instituição de ensino o período integral. No projeto dos CIEPs, os estudantes, oriundos das classes populares, teriam acesso a uma metodologia pedagógica, que implicava em oito horas diárias na escola, possibilitando a integração social e cultural dos alunos no ambiente escolar, valorizando, assim, a vivência dos mesmos. Acoplado ao ensino, os educandos também tinham nessas escolas quatro refeições e atividades extracurriculares que, por sua vez, eram integradas ao currículo do ensino fundamental.

Ao propor os CIEPs, Darcy Ribeiro esperava encontrar solução para os problemas da realidade educacional vivida na época. Assim, o mesmo elucidava que o:

Tamanho fracasso educacional não se explica, obviamente pela falta de escolas – elas aí estão, numerosíssimas – nem por falta de escolaridade, uma vez que estão repletas de alunos, sobretudo na primeira série, que absorve quase metade da matrícula. Muitos fatores contribuem para esse fracasso [...]. Só queremos adiantar agora que a razão causal verdadeira não reside em nenhuma prática pedagógica. Reside, isto sim, na atitude das classes dominantes brasileiras para com o nosso povo. (RIBEIRO, 1986, p. 14)

Desta forma, para superar o momento educacional vivenciado no Brasil, Ribeiro acreditava que era através de uma educação popular de qualidade que se conquistariam algumas metas mínimas que modificariam o quadro educacional brasileiro. As metas mínimas segundo Darcy Ribeiro (1995) são:

“Primeiro

Criar escolas de dia completo para alunos e professores, sobretudo nas áreas metropolitanas, onde se concentra a maior massa de crianças condenadas a marginalidade porque sua escola efetiva é o lixo e o crime. O que chamamos de menor abandonado e delinqüente é tão somente uma criança desescolarizada, ou que só conta com uma escola de turnos.

Segundo

Instruir progressivamente Escolas Normais Superiores e Institutos Superiores de educação que formem um novo professorado devidamente qualificado pelo estudo e treinamento em serviço para o exercício eficaz do magistério.

Terceiro

Dar ao novo professorado primário e médio, devidamente preparados, condições aceitáveis de trabalho em tempo completo, com salário dobrado e mais um suplemento de 20%. [...]

Quinto

Instituir nas universidades cursos que formem a base de estudos pedagógicos, e sobretudo da prática educativa, tanto Professores de turma para ensinar de primeira a quinta série, como professores de Matéria para as série seguintes. Necessitaremos, pelo menos, de um milhão de novos professores na próxima década para repor os

aposentos e para ampliar o sistema, e se eles forem formados como agora, a educação brasileira continuará fracassando.” (p. 13, *grifo do autor*)

Para que os discentes fossem compreendidos em suas especificidades sociais, culturais e econômicas era necessário que os docentes compreendessem a estrutura pedagógica e social proposta pela escola. Da implantação do novo modelo proposto pelos CIEPs, emergiu a necessidade de preparar os profissionais da área da educação para trabalharem nestes. Com o intuito de suprir esta necessidade, surge, então, no 2º Programa Especial de Educação (II PEE), no início dos anos 1990, no Estado do Rio de Janeiro o *Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral*, também conhecido como Curso dos CIEPs. O curso teve mais de 6000 participantes e ocorreu em 54 municípios no estado, e apresentava-se com atividades teóricas e práticas, visando, desta forma, oferecer uma formação que estivesse vinculada à realidade dos alunos.

Este curso teve como principal objetivo “a formação em serviço para professores que já haviam concluído o curso normal de nível médio, configurando uma formação em nível médio superior” (MONTEIRO, 2002, p.155). O curso era caracterizado por oito horas diárias de formação e aperfeiçoamento, cujas atividades eram divididas entre teoria e prática.

A organização do curso nesses moldes viabilizou o tempo necessário para que os professores tivessem períodos diários para estudo, avaliação e planejamento de suas atividades, o que era feito sob a supervisão de um planejamento de suas atividades, o que era feito sob a supervisão de um professor-orientador (PO). (MONTEIRO, 2002, p. 159).

Como o curso era realizado nos próprios CIEPs, além da inovação em relação à proposta pedagógica oferecida aos estudantes, estes Centros apresentaram uma nova possibilidade de utilização do ambiente institucional e de articulação entre a teoria e a prática educacional.

O CIEP caracterizava-se assim como escola de horário integral para alunos e, também, como espaço de formação e atualização profissional para os professores, articulando teoria prática, no fazer e refazer 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. (MAURICIO *et al.*, 1995, p.185)

Contudo, mesmo com o grande destaque que o projeto dos CIEPs obteve no período de sua idealização e com a considerada validade da proposta de atualização e formação dos professores oferecida pelo curso dos CIEPs, a metodologia empregada neste curso não foi bem divulgada e manteve-se desconhecido pelas pessoas que, de certa maneira, não estavam envolvidas em sua realização; e as pessoas envolvidas demonstraram distintas compreensões sobre a metodologia deste curso.

O Curso teve um caráter inovador, por apresentar uma metodologia própria, e possibilitou um novo pensar e fazer pedagógico, em que os professores poderiam articular teoria e prática em um mesmo espaço, se formando e formando novos alunos. A metodologia empregada apresentava uma preocupação com a inserção dos alunos no ambiente escolar, para isso os ex-bolsistas deveriam saber como se portar diante da diversidade cotidiana, valorizando cada momento de convívio com os alunos dessa escola, assim como a vivência com os outros ex-bolsistas do curso e com os seus Professores-Orientadores.

No entanto, ainda que se tenham algumas informações sobre a capacitação em serviço, há algumas divergências ou, até mesmo, falta de informação sobre como os objetivos do curso eram desenvolvidos, como as atividades eram realizadas, suas dinâmicas, os materiais didáticos, a utilização deles, as avaliações, enfim, questões acerca da metodologia do curso que não ficaram bem aclaradas.

Assim, por considerar positiva esta proposta de aliar a teoria com a prática pedagógica, utilizando-se da própria estrutura institucional para a formação continuada dos profissionais de educação, este trabalho pretende compreender a dinâmica estrutural e organizacional pela qual o *Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral* se desenvolveu e, principalmente, como era a metodologia de ensino do mesmo.

Para tal compreensão faz-se necessário a apresentação de alguns pensadores importantes para a implantação do modelo educacional dos CIEPs (Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro), estando essa temática presente no primeiro capítulo desse trabalho monográfico. Já o segundo capítulo tem como tema principal os Centros Integrados de Educação Pública, o que permitirá uma melhor compreensão da proposta educacional dessas escolas. E depois de uma compreensão acerca dos CIEPs e sobre alguns preceitos e pensadores que fizeram com que essas escolas fossem implantadas, no terceiro capítulo, serão expostas as questões voltadas ao próprio Curso de Capacitação de

Professores para Escolas de Horário Integral, a abordagem da metodologia do mesmo e as significações que o curso teve para as ex-bolsistas.

CAPÍTULO I - ALGUNS PENSADORES IMPORTANTES PARA A IMPLANTAÇÃO DOS CIEPS

Antes de se falar sobre os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), cabe-se ressaltar a importância de alguns educadores que colaboraram para a implantação de um ideal que inspirou e contribuiu para a construção desses Centros Educacionais. Entre eles, destacam-se Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

1.1 Anísio Teixeira (1900 – 1971)

Anísio Teixeira assumiu vários ofícios em sua vida, foi advogado, administrador público, educador, entre outras funções. O mesmo também se destacou no campo educativo, sempre propulsor de ideais educacionais no âmbito público, que vigoram até os dias atuais.

Segundo Anísio Teixeira, a escola brasileira organizava-se de forma seletiva, e, desta forma, não solucionaria os problemas educacionais presentes no Brasil, sendo ela mesma um problema a ser enfrentado. Para Anísio Teixeira, porém, o que auxiliava era o fato de que essa escola ainda não alcançara todo país. (MENDONÇA, 2002, p. 51)

Para o educador, desde o processo de democratização do ensino, deveria

manter e não reduzir o número de séries escolares; prolongar e não reduzir o dia letivo; enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; preparar um novo professor para as funções mais amplas da escola. (NUNES, 2002, p 123)

Assim, Anísio Teixeira, defendia a universalização da educação básica em que a escola eficaz é caracterizada pela permanência do aluno e do professor em horário integral. Esta escola, no entanto deveria deixar de lado toda a sua estrutura organizacional que visava à minoria do alunado, caracterizada pelo tradicionalismo e exclusão das classes menos favorecidas para que pudesse ter uma educação de qualidade, ampliando as suas funções.

Anísio Teixeira é responsável por várias obras, cujo foco principal é a educação.

Em sua vasta e importante obra, Anísio Teixeira tratou dos mais diversos temas da política da educação: o financiamento, a organização de um sistema público de ensino, a formação e aperfeiçoamento docente, a gestão da educação pública, os deveres da União e dos estados com relação à educação, a constituição da universidade pública e de sua autonomia, a democratização das oportunidades de acesso e permanência na escola fundamental, o planejamento da educação, a descentralização do sistema educacional, a qualidade dos serviços educacionais, a criação e valorização de cursos de pós-graduação em educação. Diversas iniciativas a eles relacionadas fizeram parte das reformas de educação que conduziu. (NUNES, 2010, p. 26-27)

Assim, em sua obra, Anísio Teixeira demonstra um engajamento a favor da educação pública (NUNES, 1996, p. 07), visando à democratização do ensino no Brasil. Entende que a democracia implica a junção entre educação e democracia⁵. Para ele, “todos os homens são suficientemente educáveis, para conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos dela partilharem como iguais, a despeito das diferenças das respectivas histórias pessoais e das diferenças propriamente individuais.” (TEIXEIRA, 1977, p. 205).

Anísio Teixeira teve influência da filosofia política e social de John Dewey⁶, assim, relacionado à educação,

A concepção deweyana de democracia e mudança social está centrada na criança. Nessa perspectiva, o enraizamento e as direções que essa mudança assume estão postas na infância. Daí a importância da função social da educação e de seu caráter democrático, entendida como o processo pelo qual os indivíduos desenvolvem um interesse pessoal nas relações sociais, na sua direção e na formação de hábitos que permitam mudanças sem que estas ocasionem desordens. (NUNES, 2000, p. 19)

Desta forma, seguindo os pensamentos de Dewey, Anísio Teixeira acreditava que era através da escola pública, com o compromisso da sociedade e dos poderes públicos, que seria capaz de se desenvolver uma nação democrática.

Anísio Teixeira é lembrado, ainda, pela construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (conhecido popularmente como Escola-Parque), destacando-se pelo

⁵ Segundo Anísio Teixeira (1977) “A democracia é, pois, todo um programa evolutivo de vida humana, que apenas há cerca de uns cento e oitenta anos, começou a ser tentado e, de algum modo, desenvolvido; mas está longe de ter completa consagração. Muito pelo contrário, ainda não conseguiu de todo vencer sequer a fase de controvérsia e negação, por que passa toda grande transformação histórica.” (p. 206)

⁶ Ver a respeito: Nunes, Clarice. **Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/00. Disponível em: < www.scielo.br > Acesso em 13 de out de 2010 as 20:31h.

caráter educacional inovador, fazendo com que o mesmo fosse reconhecido internacionalmente.

A Escola-Parque recebe a criança por seis horas mais, depois do seu atendimento na escola comum para várias atividades recreativas e instrutivas. Inclusive, para ter uma tia que estude com ela e a ajude nas dificuldades. Alega-se que a Escola-Parque é cara. Ocorre, porém, que toda a educação séria é cara, mas muito menos cara do que várias outras categorias de gastos públicos que foram copiosamente providos de recursos (e continuam sendo, embora se destinem a setores que não beneficiam senão parcelas ínfimas da população e que não respondem as necessidades tão cruciais quanto as da educação popular.)” (RIBEIRO, 1996, p.70)

A Escola-Parque é expressão da concepção educacional de Anísio Teixeira, que almejava oferecer às crianças uma educação de horário integral, com alimentação, higiene, cidadania, preparos para exercer uma profissão e socialização.

O Centro Educacional de Anísio Teixeira pretendia, assim, “integrar os alunos na comunidade escolar; torná-los conscientes dos seus direitos e deveres e desenvolver com eles atitudes de autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação, honestidade, respeito por si mesmo e pelos outros.” (NUNES, 2002, p. 127).

Na Escola-Parque pretendia-se desenvolver os valores de igualdade e individualidade; assim o primeiro valor remetia ao acesso a uma escola de qualidade para todos e o segundo referia-se a uma educação e formação variada que abarcasse os interesses de cada indivíduo, levando sempre em consideração as questões sociais vivenciadas pelos educandos e preparando-os para pensar, conviver, atuar, trabalhar na sociedade democrática.

O projeto de construção do Centro comportava quatro escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos; uma escola-parque, com sete pavilhões destinados às práticas educativas, onde os alunos completavam sua educação no turno alterado ao da classe. Aos alunos do centro era oferecido um dia completo de permanência em ambiente educativo. Havia, ainda, um plano de manter, numa residência apropriada, 5% dos meninos considerados sem lar, mas essa residência nunca foi construída. (NUNES, 2009, p. 125)

Essas escolas tinham a capacidade de comportar um grande número de alunos – cerca de 1000 –, que teriam um ambiente confortável para a sua formação educacional e cidadã, tendo, ainda, o direito a várias atividades extraclasses. Os alunos dessa escola passavam quatro horas estudando as disciplinas obrigatórias do currículo na Escola-Classe e depois do horário da classe eram direcionados para a Escola-Parque, na qual

havia atividades de diferentes esferas. Cabe ressaltar que o aluno que passava a manhã pela Escola Parque iria pela tarde para a Escola Classe.

Os Centros Educacionais apresentavam uma forma distinta de organização escolar, isso poderia ser compreendido pela própria organização das turmas, que eram estabelecidas pela faixa etária dos discentes, contrapondo-se às escolas brasileiras da época, que agrupavam seus alunos por “testes de inteligência” (NUNES, 2009, p. 126). Já nas Escolas Parques os alunos agrupavam-se por idades e preferências, cujas turmas iam de 20 a 30 alunos e as atividades correspondiam a

- artes aplicadas (desenhos, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores) no Setor de Trabalho;
- jogos, recreação e ginástica no Setor de educação Física e Recreação;
- grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja no Setor Socializante;
- música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico; leitura, estudo e pesquisas no setor de extensão Cultural e Biblioteca. (NUNES, 2009, p. 126)

No Centro Educacional Carneiro Ribeiro havia, além da preocupação de uma educação de qualidade para todos, um trabalho voltado para a saúde, no qual os alunos tinham assistência médico-odontológica. Tinham, também, alimentação durante todo o período de sua permanência na escola.

Quando idealizou o seu projeto Anísio Teixeira pretendia criar nove centros de educação popular na cidade de Salvador, definindo o número de alunos, localização, formação docente, entre outras coisas. No entanto, foi construída somente uma Escola Parque.

Anísio, além de trabalhar em prol da educação primária, também contribuiu para a educação superior, sendo um dos fundadores da Universidade de Brasília. Segundo Anísio, para que a escola tenha um bom desenvolvimento é necessário que, além de uma escola para todos, os profissionais que nela atuam sejam preparados para atenderem todos os alunos.

Quanto a formação docente, Anísio Teixeira destacava que

Os mestres do futuro terão de ser familiares dos métodos e conquistas da ciência e desde a escola primária iniciar a criança e depois o adolescente na arte sempre difícil e hoje extremamente complexa de pensar objetiva e cientificamente, de utilizar os conhecimentos que a pesquisa lhe está a trazer constantemente e de escolher e julgar os valores, com que há de enriquecer a sua vida neste planeta e no espaço que está em vésperas de conquistar. Reunindo, assim, funções de preceptor e de sacerdote e profundamente integrado na cultura científica, o mestre do futuro será o sal da terra,

capaz de ensinar-nos, a despeito da complexidade e confusão modernas, a arte da vida pessoal em uma sociedade extremamente impessoal.

Desta forma, ele acreditava que os professores deveriam direcionar os seus alunos para o caminho da reflexão, do pensar e do pesquisar. A formação docente deveria romper com o tradicionalismo presente nas escolas e buscar atrelar o conteúdo programático às ciências e à evolução dos meios de comunicação, não se esquecendo, é claro, de levar em consideração a realidade social dos seus alunos. Para que tal professor tivesse essas características, Anísio Teixeira defendia uma formação em nível superior, na qual os docentes pudessem ter uma base cognitiva de mesmo padrão daqueles professores das escolas elitistas. Para ele

[...] a função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. Trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente. O saber não é um objeto que se recebe das gerações que se foram, para a nossa geração, o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem. A universidade é, em essência, a reunião entre os que sabem e os que desejam aprender. (TEIXEIRA apud SILVEIRA 1998, 87-88)

Logo, ele ainda acreditava que o ensino superior precisava ter um papel importante na sociedade e que a formação em nível superior deveria estar aliada à evolução da sociedade, se modernizando, para que, desta forma, a mesma refletisse em uma prática profissional voltada para a pesquisa, para as ciências, para as artes...

Em suma, Anísio Teixeira, pode ser considerado como um dos principais educadores brasileiros que influenciam na educação, cujas propostas, ainda, são contemporâneas.

1.2 Darcy Ribeiro (1922 - 1997)

Assim como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro assumiu vários ofícios em sua vida; foi educador, sociólogo, etnólogo, poeta, romancista, antropólogo, político, enfim, Darcy Ribeiro desempenhou diversas funções, no entanto, há de se destacar a importância do mesmo no campo educacional, principalmente quando foi Vice-Governador e Presidente da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura do Rio de Janeiro.

Sempre vislumbrou defender questões ligadas à educação pública e de qualidade, ele dizia que “A educação é uma das causas de minha vida. Por isso mesmo, falo dela sempre emocionado, com o coração na boca.” (RIBEIRO, 1984, p. 07).

Sempre comprometido com a educação, Darcy Ribeiro, buscou enfatizar a importância de se criar uma escola “honesta e suficiente” (RIBEIRO, 1984, p. 91) para todos. Ressaltava e questionava o caráter seletivo que a escola apresentava, acreditando que a mesma só estava preparada para receber alunos que tivessem “acesso a bens materiais e simbólicos que contam e interferem diretamente no desempenho.” (BOMENY, 2002. P 115), logo, excluindo aqueles que são desprovidos desses meios – a criança pobre.

Outra questão levantada pelo educador refere-se ao aumento percentual de matrículas escolares no decorrer década de 70 e 80, que não produzia conjuntamente o crescimento da qualidade do ensino, mas sim o fracasso educacional.

O produto principal da máquina educacional brasileira são quinhentos mil analfabetos por ano, uma vez que não será menos que meio milhão o número de jovens brasileiros que chegam anualmente, aos dezoito anos, analfabetos. Só no Rio de Janeiro avaliamos em pelo menos cinquenta mil a produção anual de analfabetos, a maioria deles com três ou quatro anos de escolarização. (RIBEIRO, 1984, p. 11)

Assim, Darcy Ribeiro critica o crescimento deformado que teve a educação até na década de 80.

Ela cresceu, em grande parte, como uma deterioração, quebrando padrões de educação melhores, ainda que precários, alcançados no passado. O que se obteve com esse crescimento meramente quantitativo foi uma escola de mentira, incapaz de atender à clientela popular que a ela acorre. [...] Acontece que a escola acessível a nosso povo não o educa e nem quer educá-lo. (RIBEIRO, 1984, p. 12)

A educação popular de qualidade, que produza cidadãos reflexivos e críticos é o que defende Darcy Ribeiro. É preciso que haja escolas comprometidas com a educação de todos, que formem pessoas do bem, valorizando as distintas culturas que o povo

brasileiro apresenta – principalmente as das classes menos favorecidas – para que assim o Brasil evolua como país. Helena Bomeny (2002) esclarece-nos que “a eleição da educação foi publicamente defendida por Darcy Ribeiro como chave para o desenvolvimento do País” (p. 114).

Outro assunto destacado por educador se refere à escola primária como elitista.

[...] precisamos começar a reconhecer e proclamar que temos uma escola primária não só seletiva, mas elitista. Com efeito, ela recebe as crianças populares massivamente, mas, tratando-as como se fossem iguais às oriundas dos setores privilegiados, assim as peneira e exclui da escola. Vale dizer que nosso pendor elitista começa na escola primária. Ela, de fato, se estrutura para educar as classes abonadas e não o povo, que constitui a imensa maioria de sua clientela. (RIBEIRO, 1984, p. 19)

Além disso, o mesmo lembra que a escola pública de primeiro grau no Brasil não acolhe e, muito menos, reconhece como sua clientela os alunos provenientes das camadas populares. Essa escola volta-se para uma criança de classe média e para esse alunado a escola pública desempenha um bom papel, atendendo às necessidades de preparação e formação educacional, já que a escola subentende um determinado nível de conhecimento formal, que o aluno da classe popular não tem.

Desta forma, como mudar a situação de marginalidade em que vive a classe popular – considerando-se que na sociedade é maioria – se as escolas apresentam-se seletivas e elitistas? Além disso, há a deterioração da escola, cujo aumento perceptível de número de escolas e matrículas não condiz com o aumento de qualidade educacional e, tampouco, profissional – na qual os docentes não são valorizados socialmente e profissionalmente. Ou seja, o que acontece no sistema educacional é que ele reduz o tempo escolar, dividindo as escolas em turnos, aumentando assim o número de vagas. Mas isso não significa que, ao aumentar as matrículas, o nível de qualidade da educação também vá se elevar.

Darcy Ribeiro defende que a escola popular só vai obter êxito quando a própria passar a considerar a vida exterior da escola que seu alunado tem, respeitando e valorizando esta cultura que é desprestigiada na escola do início da década de 1980.

Uma degradação tão grande e tão perversa do sistema educacional só se explica, conforme vimos, por uma deformação da própria sociedade. Nosso desigualitarismo cruel que conduz ao descaso pelas necessidades do povo leva à incúria também no campo da educação, permitindo que viceje esse monstro, que é uma escola pública antipopular.

Aí está, pois, nossa tarefa nacional no campo da educação. É tão-somente criar uma escola verdadeiramente pública. Vale dizer, uma escola para o povo, uma escola

honestamente que tenha como tarefa encarar e vencer as dificuldades objetivas que a maioria do alunado enfrenta, para alcançar um desempenho eficaz na educação primária.

Para tanto, ela terá de especializar-se nessa tarefa, seja formando para isso o professorado adequado, seja produzindo e provendo o material didático indispensável, seja, sobretudo, assumindo uma atitude receptiva para com o aluno popular, em lugar da postura repressiva e tirânica que exhibe hoje. Essa escola, obviamente, tem que ser uma escola de seis horas de atenção diária à criança e até de dia completado em Estados como São Paulo – sobretudo no ABC – e também Rio de Janeiro, onde haja grande concentração operária e onde, igualmente, homens e mulheres trabalham fora de casa. Nessas áreas tornou-se já indispensável pensar-se na realidade do grande sonho do maior educador deste país. Falo da Escola-Parque da Bahia, criada por Anísio Teixeira, para o bairro mais pobre de Salvador. A escola que ele implantou para ser multiplicada, segundo dizia, no dia em que o Brasil tomasse juízo. (RIBEIRO, 1984, p. 69-70)

Para Darcy Ribeiro, a maior tarefa no campo da educação era criar uma escola pública para todos, que considerasse, principalmente, a maioria de seu alunado, os oriundos das classes populares. Essa escola, por sua vez, deve ser em tempo integral, para que a criança seja preparada para a vida em sociedade.

Darcy Ribeiro destaca, assim, a importância de se compreender e repetir que a educação pública deve estar voltada para a maior parte da população, porque é através dela que ocorrerá a integração do Brasil com a civilização moderna. Esse grande educador é responsável pelo projeto dos CIEPs e, também, pela elaboração do projeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), essencial para orientações e fundamentações educacionais atuais.

Essa sua publicação do texto da LDB de 1996 foi, no entanto, propulsora de grandes críticas a Darcy Ribeiro, tendo “algumas satisfações e muitas insatisfações” (DEMO, 2008, p. 09), isso porque a lei refere-se a questões de interesses orçamentários, interferindo em instituições públicas e privadas (escolas e universidades) e fazendo muitas especificações sobre o trabalho docente, Demo (2008) destaca que a nova LDB é a “lei dos sonhos dos professores” (p. 10). Há críticas, ainda, porque lei implícita a questão de que as escolas do futuro serão as de horário integral.

Nessa Lei, a formulação é branda, mostrando o caminho futuro para escola de tempo integral como algo que a sociedade irá naturalmente exigir. [...] Uma lei de educação precisa, primeiro, ser curta, para não dizer besteira demais, e segundo, insistir em propostas flexíveis, para não atrapalhar a vontade de aprender. A LDB tem algo disso, embora tenha predominado o peso histórico dos interesses em jogo. [...] Não obstante todas as cautelas críticas, vale assinalar que o texto da Lei está imbuído de grande interesse pela flexibilização da organização dos sistemas educacionais, seguindo aí uma coerência necessária: não se pode educar bem dentro de uma proposta já em si deseducativa (DEMO, 2008, p. 13-14)

Outro destaque da LDB que causou controvérsia faz menção à formação docente para as séries iniciais, que “determina que a formação dos professores para as séries iniciais deverá ser realizada em universidades superiores e institutos superiores de educação” (MONTEIRO, 2002, p. 152-153), no entanto, há nessa lei respaldo que permite aos professores formados em nível médio lecionarem na educação infantil e de primeira a quarta série do ensino fundamental.

Para Darcy Ribeiro a formação de professores é a base do desenvolvimento da educação e segundo o próprio

Por mais que se desenvolva a tecnologia educativa, o professor continua sendo o nervo da educação. Só através dele e de seu preparo adequado, a escola alcançará, com seus alunos, dos mais fracos aos mais habilidosos, aquele domínio essencial dos instrumentos de comunicação social e cultural. (1995, p. 23)

Sendo assim, a formação docente, é um instrumento necessário para uma escola de qualidade.

1.3 Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e a escola de Horário Integral

Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira trabalharam juntos durante um longo período e, apesar de serem de distintas gerações, apresentavam ideais semelhantes, como o de formar pessoas reflexivas, principalmente referentes à problemática educacional. Visavam reformular o ensino, proporcionando aos cidadãos uma educação comum a todos; uma educação democrática, popular e de qualidade para todas as classes sociais, desta forma, sem exclusão social, econômica e cultural. Defendendo também uma formação de qualidade para os professores.

Assim, pelo que foi apresentado sobre esses educadores, pode-se perceber que ambos defendiam o pressuposto da implantação de um sistema público escolar em tempo integral. No entanto, eles não ficaram somente na idealização, eles foram responsáveis pela inauguração de escolas de altíssima qualidade para o setor público de educação, que infelizmente não tiveram continuidade.

Sendo assim, Anísio Teixeira foi o responsável pelas tentativas de multiplicação do modelo educacional pautado no horário Integral, na Bahia, em 1950, através do

Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro; Darcy Ribeiro tentou a partir das décadas de 1980 e 1990, com o Centro Integrado de Educação Pública, no Rio de Janeiro. Este último modelo educacional será exposto no próximo capítulo.

CAPÍTULO II - OS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEPS)

Fazendo uma análise de conjuntura da educação no período da implantação dos Centros Integrados de Educação Pública – meados da década de 1980 – pode-se destacar o caráter seletivo e elitista da escola pública; a universalização do ensino significava a universalização da exclusão das classes populares, que não se enquadravam no modelo educacional presente nas escolas; a escola estava pautada no ensino para a minoria, não para a maioria dos alunos; o aumento gradual do número de matrículas não correspondia ao aumento da qualidade de ensino. Enfim, a situação educacional do Brasil encontrava-se em estado emergencial e precisando, urgentemente, de inovações. Eis que surge, em 1985, o primeiro Centro Integrado de Educação Pública (CAVALIERE; COELHO, 2003, 148).

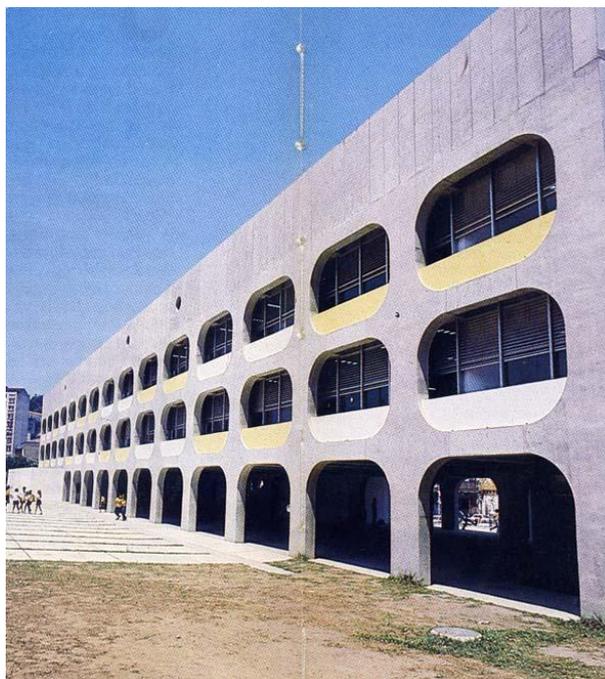


Figura 1 - Modelo de um dos CIEPs implantados no Estado do Rio de Janeiro⁷.

⁷ Imagem disponível no site: <http://www.pdt.org.br/index.php/nossas-bandeiras/educacao/mais-sobre-os-CIEPs/CIEPs-exemplos-para-o-brasil>. Acesso em 30 jan 2011.

2.1 O Programa Especial de Educação

Com a vitória de Leonel Brizola ao governo do estado do Rio de Janeiro, houve sob a responsabilidade do professor Darcy Ribeiro – então Vice-Governador do Estado e Secretário de Ciência, Cultura e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro – a elaboração e implantação do Programa Especial de Educação (PEE). Esse ficou dividido em 1º Programa Especial de Educação – iniciado no primeiro governo de Brizola de 1983 a 1986 – e 2º Programa Especial de Educação – retomado no segundo governo do mesmo em 1991 até 1994. Este programa⁸ visava à reforma do sistema educacional público no Estado do Rio de Janeiro.

O Programa Especial de Educação previa que todos esses CIEPs deveriam funcionar ordenados dentro de um projeto pedagógico único e de uma organização escolar padronizada; do contrário teríamos a reprodução do que ocorre nas redes de ensino em geral, onde por um equívoco do que significa Democratização da Educação, temos escolas totalmente entregues às suas Diretoras que, muitas vezes mal preparadas para suas tarefas. Orientam suas unidades melhor ou pior, de acordo apenas com sua competência, mas sempre diferentes umas das outras, tanto pedagógica como administrativamente. (MEMÓRIA, 1995, p. 32)

Foram implantadas, durante os Governos de Leonel Brizola, quinhentas e seis unidades dos Centros Integrais de Educação Pública, que apresentavam a capacidade de atender a setecentas crianças em cursos diurnos e trezentas em curso noturno. Esses Centros proviam oito horas diárias de permanência da criança na escola, com quatro refeições necessárias, atividades integradas ao currículo obrigatório do Ciclo Básico, atividades esportivas e recreativas, leitura e eventos culturais. Havia, também, o atendimento médico e odontológico e um trabalho voltado para a higiene e promoção da saúde dos alunos e da comunidade.

Nos CIEPs eram oferecidos aos alunos outros tipos de atendimentos, o mais importante a se destacar é o Programa de Alunos Residentes. Pode-se compreender que

o

⁸ Cabe ressaltar que neste trabalho será especificada a característica do 2º Programa Especial de Educação, já que aconteceu em 1992 e 1993 o foco deste texto, o curso dos CIEPs (que será tratado no próximo capítulo deste texto).

Programa de Alunos Residentes, chegou a acolher cerca de 5 mil crianças abandonadas ou em risco de cair na delinquência, para ali viverem aos cuidados dos pais sociais, frequentando os CIEPs como todos os outros alunos. A recuperação dessas crianças era praticamente total e muitas delas revelaram um alto talento, que reorientado para a educação as destacava dentro dos CIEPs. (RIBEIRO, 1995, p. 20 - 21, grifo do autor)

Esse programa atendia os alunos nas residências criadas nos próprios CIEPs, cujos grupos de crianças e adolescentes acolhidas eram de 15 a 24, que tinham as idades entre 6 e 14 anos. Esses discentes eram caracterizados por uma difícil situação social e, além do atendimento voltado aos alunos, havia ainda um acompanhamento familiar, para que “a residência nos CIEPs não seja definitiva e solucionado o problema, a criança possa retornar ao convívio dos seus.” (MEMÓRIA, 1995, p. 37). Os alunos que faziam parte desse projeto ficavam com os casais sociais, estes tinham filhos que eram estudantes dessas escolas e tinham idades aproximadas à do grupo. Tudo visava um ambiente familiar.

Além do programa mencionado acima, havia nessas escolas os animadores culturais, responsáveis pelas atividades que enfocavam o trabalho da escola com as comunidades, resgatando e propagando as manifestações culturais da clientela que freqüentava os CIEPs, articulando esses saberes ao currículo escolar. Esses profissionais tinham semanalmente três tempos com cada turma.

Os animadores culturais representavam, desta forma, um importante papel nesses Centros, uma vez que tinham que articular os espaços presentes nos CIEPs com os saberes pedagógicos e, principalmente, com o contexto dos alunos. Além disso, esses profissionais trabalhavam com as atividades recreativas, juntamente com os professores de educação física.

Nos sábados e domingos os animadores já mudavam o foco do seu trabalho para além do universo escolar, havia nos CIEPs atividades culturais para toda a comunidade acerca da escola, com teatro, músicas, danças, filmes, enfim, atividades que buscavam valorizar e resgatar a raiz cultural em seu contorno.

O PEE não visava oferecer educação somente para as séries iniciais do ensino fundamental (alfabetização e séries de 1ª e 4ª), propôs, ainda, a criação dos Ginásios Públicos (GPs). Esses Ginásios “têm um novo currículo pedagógico que rearticula as 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do 1º grau e as 3 séries do 2º grau em 5 anos de escolaridade.” (MEMÓRIA, 1995, p. 34)

Além disso, uma das principais metas desse programa foi a capacitação de professores, uma vez que a demanda de novas escolas abertas exigia profissionais capacitados para lecionarem nas mesmas. Para tal formação, o 2º PEE programou o Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral⁹.

2.2 A Proposta dos Centros Integrados de Educação Pública

A proposta dos CIEPs, para época, foi entendida como inovadora e democratizante para o ensino público, pois pretendia oferecer às crianças das classes populares uma educação de horário integral, que proporcionaria além da educação escolar, alimentação, saúde e cultura. Segundo o seu próprio idealizador, os CIEPs são “sabidamente, os equivalentes brasileiros da escola comum ordinária de todo o mundo civilizado. Lá não existem crianças abandonadas, porque a cada uma delas corresponde uma escola onde passa o dia inteiro e é ajudada até completar seus estudos.” (RIBEIRO, 1995, p. 19)

Esses Centros Educacionais enfatizavam uma integração que pretendia romper com preconceitos, sendo assim, nessas escolas não havia “nenhuma distinção de cor, religião, gênero ou condição física” (MONTEIRO, 2009, p. 39), havia um aspecto de inclusão global, abrangendo toda a população, oferecendo-lhes o que era melhor de educação escolar, social e cultural.

Além disso, as escolas deveriam ser colocadas em locais estratégicos: nas regiões metropolitanas, perto das classes menos favorecidas. Sobre isso, Ana Maria Monteiro sustenta que:

Localizados prioritariamente em áreas onde se concentram grandes contingentes de população empobrecidas e carentes, os CIEPs oferecem aos alunos oportunidades de desenvolver atividades diversificadas que, no caso da escola de turnos, as famílias precisariam pagar para que seus filhos pudessem delas usufruir. Assim, eles propiciam ampliação do tempo e das possibilidades de uso do espaço escolar, lugar onde referências culturais se mesclam com afetividades em construção identitária. (2009, p. 37)

⁹ Sendo o desenvolvimento e especificações desse curso aprofundado no terceiro capítulo dessa monografia.

O objetivo da proposta dos CIEPs era mesclar a cultura escolar com a cultura da clientela educacional que freqüentava esse ambiente. Monteiro (2009) destaca essa integração em vários sentidos “seu projeto desenvolve uma proposta de currículo que assume a *cultura* como eixo articulador das atividades pedagógicas voltadas para aspectos pertinentes ao desenvolvimento de uma vida saudável.” (p. 38, grifo do autor). A proposta pedagógica dessa escola visava à articulação entre a escola e a comunidade, entre os saberes escolares com os saberes da sociedade. Essa escola estava caracterizada, ainda pelas considerações dos alunos e dos professores como sujeitos do processo cultural.

Visava-se com a criação dessa escola valorizar as distintas culturas e condições sociais dos alunos, possibilitando a esses discentes uma educação escolar que proporcionasse a aceitação e importância de suas realidades, podendo assim mesclar o saber escolar com o saber cultural e social.

Além disso, a concepção pedagógica em que os CIEPs são pautados caracteriza-se por assegurar aos seus alunos “um bom domínio da escrita, da leitura e da aritmética” (RIBEIRO, 1995, p. 21), sendo essas aquisições fundamentais para a vivência em uma sociedade letrada.

Os Centros Integrados de Educação Pública também ficaram conhecidos por atender a três requisitos fundamentais para as escolas populares: Espaço, Tempo e Capacitação do Magistério. Para Darcy Ribeiro, cada requisito pode ser visto da seguinte forma:

Espaço para a conveniência e as múltiplas atividades sociais durante todo o largo período da escolaridade, tanto para as crianças como para as professoras. O *Tempo* indispensável, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue à escola. [...]

O terceiro requisito fundamental para uma boa educação é a *Capacitação do Magistério*. Por mais que se desenvolva a tecnologia educativa, o professor continua sendo o nervo da educação. Só através dele e de seu preparo adequado, a escola alcança, com seus alunos, dos mais fracos aos mais habilidosos, aquele domínio essencial dos instrumentos de comunicação social e cultural; Os CIEPs responderam a esse requisito com seus cursos de Educação a Distância e também com cursos especiais para adestramento do pessoal administrativo e do pessoal de serviço. (RIBEIRO, 1995, p.22, grifo do autor)

Darcy não desenvolveu uma escola focada somente nos alunos, mas também voltada para os profissionais atuantes. Para que esses Centros Educacionais pudessem dar o suporte necessário aos seus discentes, deveria contar com profissionais

capacitados, para que os mesmos pudessem compreender a realidade presente nesses ambientes e trabalhar da melhor forma possível.

O professor – que atuava nos CIEPs também em tempo integral – foi estimulado a assumir o seu saber, tanto quanto a reconhecer e aproveitar a vivência que os alunos traziam para a sala de aula. Partindo do pressuposto de que seus alunos são oriundos de uma cultura popular altamente criativa, através da qual são capazes de dar expressão aos seus sentimentos e emoções, os professores cuidavam para que a construção do conhecimento não se desse no sentido de erradicar essa cultura. Pelo contrário, sua tarefa básica era instrumentá-los pelo acesso à leitura, para que sua criatividade pudesse exercer-se de forma consciente e segura. (MAURÍCIO e RANGEL, 1995, p 48)

Desta forma, havia a necessidade de se preparar profissionais qualificados para atuarem nos Centros Integrados de Educação Pública, sendo esta capacitação uma das “prioridades fundamentais do 2º Programa Especial de Educação.” (Maurício *et ai*, 1995, p. 183). Essa formação docente foi de suma importância para o desenvolvimento das propostas educacionais dos CIEPs, cujos professores deveriam compreender e trabalhar em prol do reconhecimento e valorização das vivências dos discentes. Buscando meios, que através dos conteúdos curriculares, incitasse a criatividade e o trabalho da cultura popular.

Além de buscar a integração cultural do aluno à escola, o CIEP também procurava integrar a família com as atividades que desenvolvia. Assim, como já foi mencionado, propunha atividades nos finais de semana com o intuito de que todos participassem da vida escolar dos alunos.

A educação era entendida como o principal meio de transformar a nação, assim o melhor investimento a ser feito remetia-se à construção de escolas que pudessem abarcar a todos, sem distinções, exclusões culturais, sociais e econômicas. Enfatizando que todos têm direito a uma educação de qualidade e que esta pode estar ligada às vivências dos discentes.

2.3 Arquitetura dos Centros Integrados de Educação Pública

Dizem que nossos CIEPs são caros e bonitos demais. Obviamente, eles podiam ser barateados, desde que não déssemos às crianças da periferia e das favelas escolas da qualidade que os bairros tradicionais do Rio têm. O importante é que os conjuntos arquitetônicos dos CIEP, criados por Oscar Niemeyer, funcionam maravilhosamente

para atender aos requisitos fundamentais da educação popular. Acresce que, como são produzidas industrialmente, seu custo é até menor que o das construções comuns de boa qualidade. (RIBEIRO, 1995, p. 19)

Os CIEPs podem ser identificados das demais escolas por sua singularidade arquitetônica, sendo ela projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer. O projeto de Niemeyer deveria, como já foi exposto por Ribeiro, “conciliar beleza, baixos custos e rapidez de execução” (NIEMEYER, 1995, p. 41). Mas além dessas exigências, a estrutura da escola deveria estar voltada para o atendimento do aluno em horário integral.

Feito de concreto pré-moldado, cada CIEP deveria estar composto por três distintas construções: “Prédio Principal, o Ginásio polivalente e a Biblioteca” (NIEMEYER, 1995, p. 41). Segundo o seu projetor

O Prédio principal possui três pavimentos ligados por uma rampa central. No pavimento térreo estão localizados o refeitório, com capacidade para 200 alunos, e uma cozinha dimensionada para até mil refeições diárias. No outro extremo do pavimento térreo fica o centro médico-odontológico e entre este refeitório um amplo recreio coberto. Nos pavimentos superiores estão localizadas vinte salas de aula, um auditório, salas especiais para Estudo Dirigido e outras atividades e instalações administrativas. No terraço, uma área reservada para o lazer e dois reservatórios de água. O ginásio é dotado de arquibancada, vestiário e depósito para guarda de materiais. A terceira construção é a Biblioteca, dimensionada para atender aos alunos e a comunidade. Sobre a Biblioteca ficam os alojamentos destinados aos alunos residentes dotados de todas as dependências necessárias para acomodação do casal responsável pelas crianças, cozinha, banheiros e dependências para doze meninos e doze meninas. (Niemeyer, 1995, p. 41)

Abaixo, na figura pode-se compreender melhor a organização espacial descrita pelo seu arquiteto.

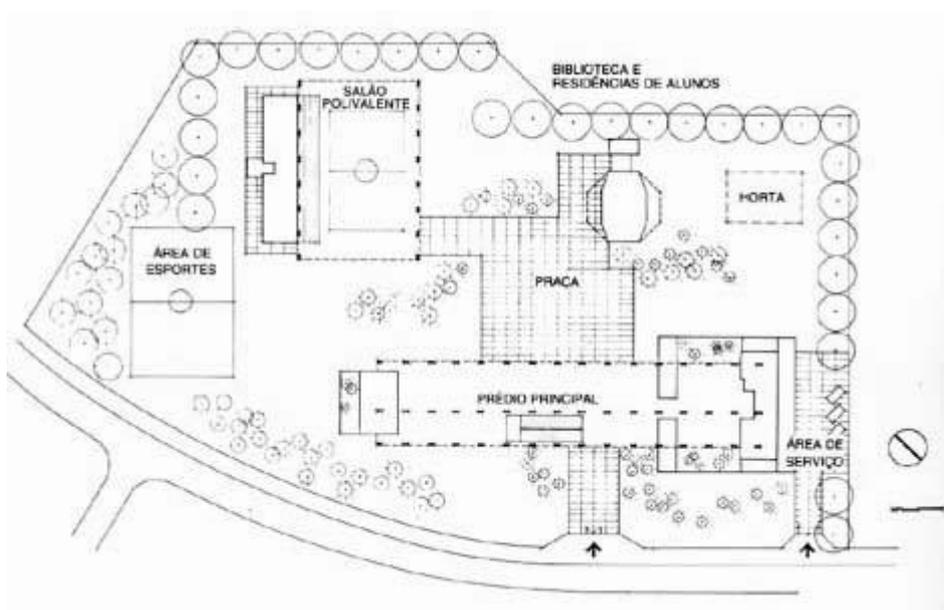


Figura 2 - Estrutura arquitetônica de um dos CIEPs implementados.

As escolas deveriam apresentar as três construções, independente da posição territorial. As mesmas, ainda, apresentavam um custo orçamentário bem reduzido se comparado com os modelos tradicionais.

Porém, o mais importante da estrutura arquitetônica dos CIEPs refere-se ao amplo espaço de formação que o aluno da escola pública poderia usufruir, com diversas formas de uso “salas de aula, bibliotecas, sala de leitura, salas de estudo dirigido, sala de vídeo, quadra de educação física, banheiros, refeitório, cozinha, rampas, sala de professores, sala para administração” (MONTEIRO, 2009, p. 38).

Esse ambiente poderia ter as mesmas probabilidades de usos em qualquer local que fosse construído. Cabe ressaltar que esse espaço não restringia o atendimento somente de segunda a sexta-feira, o mesmo se estendia aos finais de semana, com atividades esportivas, sessões cinematográficas, festas, entre outras atividades. Como bem diz Monteiro (2009) “escola aberta... tempo e espaço ampliados...” (p. 40).

CAPÍTULO III - O CURSO DE ATUALIZAÇÃO DE PROFESSORES PARA ESCOLAS DE HORÁRIO INTEGRAL

Com a implantação de mais de quinhentos Centros Integrados de Educação Pública no Estado do Rio de Janeiro, no início da década de 1990, houve a necessidade de se preparar os profissionais da educação para atuarem nessas novas escolas, que apresentavam uma proposta educacional distinta às escolas públicas já existentes no estado. “A construção de uma escola pública de qualidade passa necessariamente pela qualidade do trabalho que ali é realizado. Nesse sentido, a qualificação dos profissionais dos CIEPs foi uma das prioridades fundamentais do 2º Programa Especial de Educação” (MAURÍCIO *et al*, 1995, p. 183)

Essa formação, segundo Maurício *et al* (1995) tinha um valor estratégico, já que o professor era um agente do processo de mudanças que se almejava propagar no campo educacional no Estado do Rio de Janeiro. Além desse pressuposto, acreditava-se que a Formação de Professores no 2º grau apresentava-se insuficiente para que os futuros professores enfrentassem os problemas escolares, suas particularidades, enfim a realidade educacional. Assim, surge o Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral, vulgo Curso dos CIEPs.

3.1 Implantação do Curso dos CIEPs

Com a volta do Governador Leonel Brizola ao estado do Rio de Janeiro, em 1991, retornou-se a implantação dos CIEPs no estado, projeto este iniciado em seu primeiro mandato e ocorreu, ainda, a recuperação do horário integral nos outros Centros Educacionais inaugurados no primeiro mandato do governador. Houve, assim, com a criação desses novos CIEPs a necessidade de se preparar os professores para atuarem nas escolas de horário Integral.

O 2º Segundo Programa Especial de Educação teve como uma de suas principais prioridades a formação dos profissionais atuantes nos CIEPs, desta forma, foi o responsável pelo desenvolvimento do curso de formação em serviço de professores e

animadores culturais, cujo objetivo principal era oferecer orientação aos profissionais quanto à vivência da escola de horário integral, formando, assim, docentes que pudessem fazer um adequado trabalho pedagógico e compreendessem as especificidades do seu alunado – vindos das classes populares.

Desta forma, em 1992, Darcy Ribeiro elaborou um projeto conveniado entre a Secretaria de Estado Extraordinária de Programas Especiais e com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro originando, portanto, o Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral, sendo o término do mesmo no ano seguinte, em 1993.

Segundo a Revista Texto e Contexto

Este curso nasceu da compreensão de que pensar uma escola pública de qualidade implica, necessariamente, a qualificação dos seus professores. Essa qualificação é bem mais produtiva quando se dá de forma constante, regular, a partir das experiências do professor no espaço escolar, dos seus problemas e necessidades. (1993, p. 05)

O curso era voltado para a formação de professores do Ciclo Básico, que pudessem estar lecionando nas escolas de horário integral, auxiliando no trabalho de articulação entre a cultura dos alunos com as matérias pedagógicas.

Os professores selecionados para fazer esse curso deveriam ser recém-formados em nível médio normal – formação de professores – cujo término dessa escolarização teria que ser entre os anos de 1987 a 1992. Esses docentes também não poderiam apresentar nenhum vínculo empregatício com o Estado.

O Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral era realizado nos próprios CIEPs e tinha, no máximo, a duração de 1600 horas, que por sua vez era dividido em três módulos de 640 horas cada. Diariamente os professores participantes cumpriam uma carga horária de oito horas, na qual metade era voltada para a prática docente e a outra parte para os estudos teórico-pedagógicos.

O Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral, devido a sua estrutura organizacional, ficou caracterizado como um curso de formação em serviço, já que era totalmente realizado nos próprios CIEPs, cujos professores tinham teoria e prática no mesmo lugar.

Foca-se assim, articular a teoria e a prática para que se possa formar um profissional que construa uma prática pedagógica articulada com as diretrizes do II PEE; que seja um profissional crítico em relação a sua prática docente; que possa

promover desenvolvimento social e cultural dos alunos com o processo educativo, articulando a comunidade à escola; e inserir novas questões culturais na escola.

Foram inscritos para a seleção deste curso 22.118 professores que passavam por uma avaliação dividida em duas partes: sendo uma redação que tinha o valor de 6,0 (seis) pontos e o tema deveria estar relacionado à prática pedagógica; já a outra parte referia-se a problemas elementares da matemática e totalizava 4,0 (quatro) pontos. Ambas as partes da prova somavam 10 (dez) pontos, mas para serem aprovados nos exames, os professores deveriam obter como resultado um somatório de 4,0 (quatro) pontos nas provas, no entanto, não poderiam zerar a prova de matemática.

Do total de participantes da seleção, foram aprovados mais que a metade de professores: 11.254. Conforme a classificação dos candidatos era realizada a escolha dos CIEPs em que seria feito o curso, distribuído em 54 municípios do estado do Rio de Janeiro.

Dentre os aprovados, somente 6.426 professores participaram do curso; esses professores recebiam mensalmente uma bolsa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que para época equivalia a dois pisos salariais de professor das séries iniciais. Por receberem essa bolsa os professores participantes ficaram conhecidos como bolsistas.

Para o acompanhamento desses professores recém-formados foram designados os Professores-Orientadores (P-O). Estes eram profissionais efetivos do Estado que foram selecionados para orientar o trabalho que os bolsistas teriam nos CIEPs. Os mesmos, antes de assumirem as suas funções, passaram por um treinamento de 24 horas iniciais e, após assumirem-se como P-O's, havia um treinamento mensal de 8 horas, durante todo o ano letivo.

Há, nos anos de 1990, algumas críticas em relação a “capacitação” ou “treinamento” que os professores recebiam, isso porque se acreditava que essa formação era temporária, assim, com o término dessa capacitação ou treinamento não ocorriam muitas mudanças nas práticas metodológicas e pedagógicas dos profissionais envolvidos. Há também outra questão, que mostra que “após certo período, passada a euforia e o efeito novidade, a maioria destes professores retorna a sua velha prática.” (RICHT; MALTEMPI, 2005, P. 03)

Cabe ressaltar, porém, que essa formação recebida pelos P-O's era acompanhada por profissionais que realizavam uma prática reflexiva dos estudos realizados, fazendo

com que essa “capacitação” e “treinamento” não fossem considerados apenas algo passageiro, mas fundamental para a prática docente.

Desta forma, o Professor-Orientador tinha uma formação específica e importante para o desenvolvimento do curso dos CIEPs, pois este profissional

[...] tinha como atribuição veicular as aquisições realizadas nos treinamentos, refletir com os professores sobre os avanços e obstáculos da prática de sala de aula, dinamizar o curso de atualização e demonstrar, através de sua turma, sua própria vivência como professor. Era ainda ele que, junto com o diretor pedagógico, viabilizava a integração dos diferentes projetos implementados na escola. (MAURICIO et al, 1995, p. 191).

Logo, por funcionar em dois turnos, havia duas turmas de formação em serviço em cada CIEP, na qual uma turma ficava na sala de aula pela manhã enquanto a outra ficava com estudo teórico-pedagógico, e no turno seguinte ocorria o inverso. Cabe ressaltar que para cada turma havia um Professor-Orientador responsável.

3.2 A Metodologia do Curso dos CIEPs

Os professores bolsistas eram separados em duas turmas dentro dos CIEPs: enquanto uma turma tinha estudo teórico-pedagógico com o Professor-Orientador a outra turma ficava em sala de aula, caracterizando uma formação em horário integral, articulando teoria e prática pedagógica.

Nas turmas dos CIEPs, o grupo dos professores era separado em duplas e cada dupla ficava responsável por uma turma durante o período de oito horas, quatro horas para cada bolsista. Para as oito horas diárias em que os professores passavam nos CIEPs havia uma programação de estudos sobre:

- uma fundamentação científica visando à compreensão do processo pelo qual a criança aprende;
- estudos referentes à prática educativa na escola de horário integral, no que se refere ao planejamento, atividades integradas e avaliação continuada;
- um núcleo integrado de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais e Artes para o desenvolvimento de atividades que possibilitassem a atualização teórico-prática nessas áreas de conhecimento, no que tange ao ensino no ciclo básico numa *perspectiva construtivista e sociointeracionista*;
- um instrumental teórico básico para pensar e repensar a cultura, numa perspectiva abrangente que supere preconceito;

- questões básicas relativas à saúde, de forma a possibilitar o entendimento do processo saúde-doença como decorrente das condições socioeconômicas e culturais da população e que tem, no Núcleo de Saúde do CIEP, uma possibilidade concreta de realização de ações educativas;
- fundamentação básica em Educação Física que possibilite uma compreensão do trabalho com o corpo na formação e educação da criança;
- videoeducação, pra que esse professor possa conhecer formas de trabalhar com televisão e vídeo, numa perspectiva crítica e criativa. (MAURÍCIO ET al, 1995, p. 186, *grifo nosso*)

Como foi exposto pela autora e grifado por mim, a educação nos CIEPs estava pautada nos modelos educacionais construtivistas e sócio-construtivista, teorias estas voltadas para o ensino escolar relacionado com a interação social. Segundo Boiko e Zamberlan

O sócio-construtivismo é uma teoria que vem se desenvolvendo, com base nos estudos de Vygotsky e seus seguidores, sobre o efeito da interação social, da linguagem e da cultura na origem e na evolução do psiquismo humano. Segundo este referencial, o conhecimento não é uma representação da realidade, mas um mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do indivíduo. Portanto, a aprendizagem é um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural. (2001)

Desta forma, o professor bolsista deveria compreender como era desenvolvida a educação pautada nesses modelos educacionais para que assim realizassem a sua prática docente, sendo o mediador entre os alunos e o conhecimento cultural.

Como foi exposto por Maurício *et al.* (1995), havia uma preocupação com o processo educativo e de aprendizagem da criança e, além disso, com a apreensão da prática educativa em tempo integral pelo professor bolsista. Não bastava o professor estar apto a lecionar sabendo o conteúdo curricular da escola, esse educador deveria estar preparado para a prática docente em tempo integral. Este docente precisaria estar sendo formado para superar todas as dificuldades do cotidiano escolar e suas especificidades em tempo integral.

É preciso, portanto, que essa formação se dê com maior profundidade nos temas que dizem respeito às questões teórico-metodológicas e aos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, mas que ela ocorra diretamente ligada à vivência prática das questões abordadas e analisadas.

Mais ainda, é preciso que ele tenha acesso à produção cultural de sua sociedade com a multiplicidade de visões e manifestações que ela apresenta, em contato direto com a cultura da comunidade em que a escola está inserida. É preciso uma escola que não tenha “muros” que a isole da comunidade local. (MAURÍCIO *et al.*, 1995, p. 184)

Para a preparação desse professor havia disponível um material pedagógico de altíssima qualidade. Esses materiais foram fabricados para três públicos distintos:

material individual para os alunos; material coletivo para os alunos em sala de aula; material para os professores.

3.3 Uma breve apresentação do material do Curso de Atualização de Professoras para Escolas de Horário Integral

Ao participar do grupo de pesquisa, como bolsista, foram analisados algumas associações livres de palavras e as representações sociais¹⁰ que as participantes do curso de capacitação tinham em relação ao curso Normal, motivos para virar professor, ao compromisso com a educação pública e sobre o curso dos CIEPs. Assim, ao analisar as respostas das ex-bolsistas sobre a última temática, observa-se como destaque, na fala das mesmas, a importância do material preparado para elas. Assim, como forma de elucidar o material a que elas tinham acesso, irá se descrever quais eram esses materiais e as características dos mesmos.

“As atividades de embasamento teórico-metodológico são propostas através de dois instrumentos: programa de vídeo – Educação pela TV e publicações da SEEPE: Carta ao professor; Revista Informação Pedagógica e Cadernos Pedagógicos.” (RJ, 1993, p.6).

Como Monteiro (2002) nos esclarece, há dois instrumentos que auxiliam na formação e na prática pedagógica dessas professoras que serão explicitadas a seguir.

3.3.1. Programa de vídeo – Educação pela TV

A educação pela TV consistia em veicular programas educativos para professores e alunos através da TV – com as matérias pedagógicas e curriculares.

¹⁰ As associações livres consistiam na enumeração de palavras sobre o que as ex-bolsistas achavam mais pertinentes sobre determinado assunto (curso normal, motivos para virar professor, compromisso com a educação pública e curso dos CIEPs). Já as representações sociais são, segundo Jodelete apud Maurício (2007), “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo um objetivo prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Nesses programas eram apresentadas, de forma dinâmica, as concepções pedagógicas para atualizar a prática docente das bolsistas.

Segundo Monteiro *et al* no Texto e Contexto (RJ, 1993)

Educação pela TV é uma série de programas de vídeo destinados à atualização dos professores que atuam no ciclo básico. Sua programação trabalha simultaneamente e de forma integrada em quatro níveis:

- ampliando as informações e conhecimentos específicos sobre educação: primeiro, **expandindo o conhecimento sobre a própria criança** e, posteriormente, **analisando os pressupostos teóricos e metodológicos pertinentes à atuação dos professores** com o objetivo de possibilitar uma **reflexão crítica sobre sua prática pedagógica**;
- promovendo a **atualização dos conteúdos** com aulas sobre: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Filosofia;
- buscando **valorizar o universo cultural dos professores e das crianças**, para que eles se reconheçam como pertencentes a um grupo, sendo portadores de experiências que constituem importante material de trabalho no processo educativo;
- buscando **ampliar o universo cultural dos professores** através do acesso à cultura produzida e acumulada pela humanidade através do tempo nas diferentes áreas do conhecimento. (p. 6, grifo nosso)

Desta forma, como foi destacado na fala de Monteiro *et al* (1993), esse material audiovisual apresentava algumas questões que estão intrinsecamente ligadas à proposta pedagógica dos CIEPs, que é a de oferecer uma educação escolar pautada na valorização cultural dos alunos e professores, como forma de reconhecimento social, de suma importância para a formação educativa e pessoal tanto dos discentes como dos docentes; além disso, a formação desses professores deveria estar pautada no conhecimento sobre a criança, vinculada ao conhecimento teórico e de métodos pedagógicos acerca da prática docente, possibilitando aos mesmos a atualização dos conteúdos disciplinares, ampliando, ainda, o universo cultural dos docentes.

Os programas de vídeo, com duração de 20 minutos cada aula, eram exibidos cinco vezes na semana e junto com apresentação dos vídeos havia também um trabalho realizado com as professoras orientadoras, que iriam questionar as bolsistas, as questões ali apresentadas, fazendo-as refletir sobre os assuntos dos vídeos.

A programação dos vídeos se organiza em três vertentes: o conjunto relativo às questões pedagógicas, o conjunto dedicado à atualização de conhecimentos de 1º e 2º grau, Curso Livre de Atualização de Conhecimentos – CLAC e os filmes ou documentários exibidos de duas semanas em duas com temas relacionados às questões em estudo. (MONTEIRO *et alli*, 1993, p. 7)

A programação televisiva era veiculada na antiga rede Manchete, exibindo a grade de programas durante uma hora. Assim, diariamente, eram apresentados três programas, que eram informados pela própria emissora antecipadamente, na TV aberta.

Essa programação era gravada nos CIEPs, pela videoeducadora, e assistida pelas turmas das ex-bolsistas, que poderiam rever a programação, junto com a PO, de acordo com o ritmo de cada turma. Reis (1995) elucida que

Vale acrescentar que a eficácia de qualquer programa educacional, via TV, é extraordinariamente maior quando o seu uso é acompanhado de uma atividade escolar mais envolvente, como a discussão. Ou, ainda, quando os educandos – crianças ou adultos – são acompanhados por um professor ou orientador que, interagindo com eles, estimule-os a observar certos aspectos e depois os incentive a se expressar emitindo opiniões ou dúvidas. (p. 69)

3.3.2 Publicações da SEEPE

Além das aulas de vídeo, a formação docente também poderia contar com algumas publicações, que eram materiais impressos, tais como revistas, cartazes, livros, entre outros. Esse material, como já foi explicitado antes, poderia ser para três diferentes públicos: individual para os alunos; coletivo para ser utilizado em sala de aula; e para os professores.

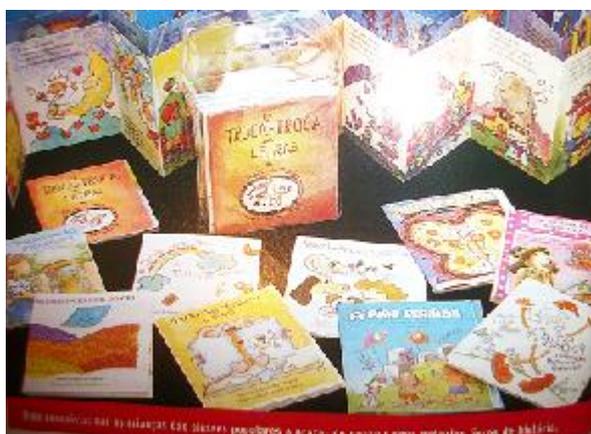


Figura 3 - Alguns dos materiais disponíveis para os alunos¹¹.

Dentre esse material há as revistas “Informação Pedagógica”, que foram preparadas pela Coordenação de Material Didático da Secretaria Extraordinária de Programas Especiais, programada para ser uma série de 20 fascículos, dos quais apenas quatro foram publicados.

¹¹ A imagem pode ser encontrada no texto de ALMEIDA [1993].

Esta série contém um acervo das informações mais atuais e pertinentes à prática do magistério, objetivando levar os educadores a repensar e aprofundar questões relevantes da educação como temas mais estreitamente vinculados à proposta pedagógica dos CIEP e CIAC. Esta publicação atua em duas direções:

- levando a realidade da educação para além das paredes da escola, tornando como público o esforço, o empenho, a experimentação e prática docente – dignificando assim a imagem do professor;
- divulgando matérias pertinentes à questão educacional, enriquecendo o universo de informações dos professores e, ao mesmo tempo, servindo de ponte entre as manifestações sócio-culturais e o dia-a-dia a sala de aula, proporcionando um diálogo da escola com a atualidade. Neste sentido, a revista deverá reservar um espaço para as manifestações culturais, a literatura, o teatro, as artes plásticas, o cinema, a música, etc. possibilitando a ampliação do horizonte cultural de todos os profissionais envolvidos na construção de uma educação crítica e participante. (MONTEIRO et alli, 1993, p. 7)



Figura 4 - Alguns dos fascículos da Revista Informação Pedagógica.

(ALMEIDA, [1993])

Havia também o “Carta ao Professor” que instrumentava o fazer pedagógico em sala de aula, e segundo Monteiro *et al* (1993)

São livros de orientação ao professor que visam esclarecer o uso material didático e do livro LER, ESCREVER e CONTAR, produzidos pela Coordenação de Material Didático do SEEPE. O primeiro Carta ao Professor, contendo seis textos, explicita a proposta metodológica e é um desafio à reflexão e um estímulo ao desenvolvimento do seu potencial criativo. (MONTEIRO et alli, 1993, p. 7)

Os professores contavam ainda com os cadernos pedagógicos chamados “Texto Contexto”.

São elaborados por uma equipe formada por integrantes das Coordenações de Treinamento em Serviço, Treinamento de Treinadores, Material Didático, Estudo Dirigido, Teleducação, Educação Física, Saúde, Animação Cultural, Educação Juvenil, sob a coordenação da Diretoria de Capacitação do Magistério. [...]

Constam do Caderno Pedagógico sugestões de leitura de obras constantes do acervo da biblioteca do CIEP/CAIC. (MONTEIRO et alli, 1993, p. 7-8)

Esse material objetivava nortear os estudos dos professores-orientadores e dos bolsistas, sendo, desta forma, um meio de aprofundar os assuntos trabalhados no material audiovisual e nas demais publicações a que os professores tinham acesso. Esse material apresentava sugestões de leituras e atividades em diversos campos de conhecimento.

O material impresso teve, ainda, grande importância na fala das ex-bolsistas que participaram dos questionamentos do grupo de pesquisa, mas há outras questões destacadas pelas participantes do curso. Desta forma, compete ao próximo item fazer uma breve apresentação do grupo de pesquisa em questão, para que se possa, assim, compreender a relevância deste curso para os participantes de capacitação.

Relembrando alguns aspectos do grupo de pesquisa:

Como já foi mencionada no memorial, a participação no grupo que desenvolvia a pesquisa “*Construção de compromisso com a educação pública: fatores mobilizados pelo curso de atualização de professores para escolas de horário integral*” possibilitou, além do conhecimento literário sobre o Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral, entender a significação do curso para as ex-participantes.

Para melhor compreensão do que foi exposto acima se faz necessário elucidar, mesmo que sucintamente, o trabalho desenvolvido no grupo de pesquisa. Inicialmente houve o levantamento das ex-bolsistas do curso nos CIEPs em São Gonçalo; conseguiu-se constatar que aos mesmos se encontravam distribuídos em onze escolas do município. A partir daí, a pesquisa se desenvolveu privilegiando oito escolas.

Nestas oito escolas, obteve-se uma amostra de 41 professores que realizaram o curso. Estes docentes preencheram fichas que pediam dados sócio-econômicos e associação livre de 4 palavras sobre um dos quatro temas a seguir: Educação Pública, Curso de Formação de Professores, Curso dos CIEPs, e Fatores para virar Professor. Essas etapas foram elaboradas por outras bolsistas do grupo, do qual eu ainda não fazia

parte. Porém, nas próximas etapas eu já participei efetivamente do trabalho, tendo, portanto, que me inteirar das fases anteriores.

Posteriormente, com base nas respostas das fichas preenchidas pelas 41 ex-bolsistas, foram selecionados cinco CIEPs, cujas respostas apresentavam um caráter mais significativo em relação ao curso dos CIEPs, formação de professores e educação pública, além de contarem com número maior de ex-participantes do curso. Nesses CIEPs, já em outra pesquisa, desdobramento da anterior, foram realizados grupos focais, com o intuito de dar continuidade ao trabalho, verificando se podia-se relacionar a frequência ao curso dos CIEPs à construção de compromisso com a educação.

No primeiro grupo focal, considerado como teste, realizado no CIEP 306, estavam presentes quatro professoras; o intuito era explicitar a diferença das representações sociais que as ex-bolsistas apresentaram sobre o curso dos CIEPs e o curso Normal. Foi confirmada a representação do curso normal como romântica, em que se apresenta uma visão ingênua da prática docente, deixando de acrescentar elementos concretos relacionados ao magistério. Referente ao curso dos CIEPs, obtiveram-se respostas mais concretas em relação à formação, apesar de haver distinções concernentes à construção de sua práxis e a proposta executada. Ocorreu, ainda, uma certa associação entre o curso e o construtivismo, sendo este caracterizado como novo e utópico para aplicação aos alunos de escola pública. O grupo focal apresentou uma variação relacionada à implementação do curso dos CIEPs, demonstrando que independente de uma metodologia única, sua aplicação estava sujeita ao contexto de cada unidade escolar e às equipes envolvidas.

Nesta escola as ex-bolsistas do curso dos CIEPs assinalaram que a construção do compromisso com a educação pública se concretiza na prática da sala de aula, através de valores desenvolvidos pela família e nas trocas com a equipe.

Foi realizado, posteriormente, um grupo focal no CIEP 422; nesta escola também houve a participação de quatro professoras. Para este grupo, o compromisso com a educação pública se desenvolve no espaço físico, nas relações intra-escolares, no aprendizado dos alunos e com a participação dos pais. Os docentes relataram que há obstáculos referentes à construção deste compromisso, tais como: a ausência da família e de formação continuada dos professores.

Concernente ao Curso dos CIEPs, pode-se analisar que o mesmo foi muito representativo, pois era mais próximo à realidade que o curso normal. Possibilitava

aprender pela prática. Apresentava um suporte material, com atividades que possibilitavam a reflexão da prática docente. Uma das bolsistas explicita que uma das atividades eram

“[...] vídeo-educação [...] o que você tava trabalhando em sala de aula a vídeo-educação também trabalhava.”

Mencionam, ainda, sobre a avaliação do curso

“A gente fazia um trabalho. Fiz tipo uma monografia. Era tipo uma monografia que a gente fazia.”

No CIEP 237, o grupo focal, no qual participaram nove professoras, constatou que o compromisso com a educação pública já esteve mais presente na vida das mesmas, principalmente no início da carreira docente. Sendo assim, elas explicitam que a realidade do magistério é marcada pelo descaso dos pais, do governo, dos alunos e da própria escola. No entanto, as ex-bolsistas afirmam que apresentam características que as fazem manter o compromisso com a educação, tais como: o sonho de ser um professor, a família e, principalmente, o amor pela profissão e que esse compromisso esteve muito presente na época do curso dos CIEPs. Relatam que na época em que eram bolsistas havia infra-estrutura que auxiliava a prática docente. Uma bolsista relata que

“[...]eu tinha toda uma infra-estrutura que me amparava, né? Pedagogicamente falando.”

No entanto há uma professora que questiona o fato de todas as professoras bolsistas serem recém formadas

“Eu acho que foi uma manobra política. Havia intenção sim, de pegar jovens recém-formadas, eu lembro que num desses discursos de Tatiana Memória, ela chegou a comentar isso, de que a normalista recém-formada não teria vícios, os maus hábitos, né, de professores antigos. [...]”

estávamos no auge do furor profissional de qualquer pessoa que ta ingressando na vida profissional. Então, você realmente está acreditando em tudo, porque você ainda não viveu as frustrações, não viveu uma série de percalços, que te levam a refletir sobre sua prática.”

As ex-bolsistas que lecionam nesse CIEP esclarecem ainda que o curso proporcionava um bom salário, material pedagógico, condições de trabalho que hoje elas não têm na escola. Havia uma interação entre a realidade docente com a teoria, cujas dificuldades eram trabalhadas nos estudos diários.

No CIEP 421 houve somente três professoras, elas relataram que o compromisso com a educação pública se contrapõe às ações do Estado. Além da questão da ausência de políticas educacionais que viabilizem o trabalho docente, as professoras relatam que não há aperfeiçoamento pedagógico. Mesmo com as dificuldades encontradas cotidianamente, as mesmas dizem ter compromisso com a educação pública, acreditando que esse compromisso seja nato. Não elucidam, de fato sobre o Curso dos CIEPs.

Partindo dessas respostas, que estavam mais pautadas no compromisso com a educação pública, surge o interesse em fazer este trabalho, para que alguns aspectos da metodologia do curso fossem aclarados. Logo, voltou-se aos CIEPs para ver a disponibilidade dos ex-bolsistas do curso em participar em mais uma etapa de esclarecimento sobre a capacitação em serviço, porém com um tema específico: a metodologia do curso. Esta etapa foi realizada por três participantes do grupo de pesquisas que estavam elaborando o trabalho monográfico com base no Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral, porém com focos distintos e questionários também diferentes.

3.4 A metodologia do Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral segundo a concepção das ex-bolsistas.

Pela análise dos relatos das ex-bolsistas do curso dos CIEPs, podem-se observar as distintas representações que o curso teve para elas, mas alguns aspectos relacionados

à metodologia ainda não foram bem aclarados, deixando dúvidas sobre como era desenvolvido o curso.

Desta forma, com o propósito de saber mais sobre determinados aspectos metodológicos do Curso de Capacitação foi procurada, nos CIEPs já visitados, a possibilidade das ex-bolsistas participarem de mais um questionário, sendo o foco deste a metodologia do curso dos CIEPs.

De todos os CIEPs visitados, desde o período da realização do grupo focal (2009) até meados de 2011, verificou-se que muitas das ex-bolsistas já não se encontravam nos CIEPs, visto que muitos deles já não funcionavam mais em horário integral, sendo estas professoras remanejadas para outras escolas, além disso, algumas delas se encontravam em licença.

Logo, o grupo de amostra para a compreensão da metodologia do curso foi reduzido e havia ainda a questão das ex-bolsistas quererem ou não participar dessa nova pesquisa.

Assim, para essa nova etapa, participaram dessa pesquisa quatro ex-bolsistas do curso¹², que atualmente ainda trabalham nos CIEPS. Elas responderam um questionário (ANEXO I) com quatro questões relacionadas à vida escolar e com treze questões referentes à metodologia do curso.

Pode-se observar que todas fizeram o curso em 1993 e que, na época, tinham entre 18 e 20 anos, idade relacionada aos critérios para ingresso no curso, na época.

Esses requisitos, possíveis de serem exigidos pelo caráter experimental do projeto, provocaram questionamentos devido ao seu aspecto restritivo. Sua exigência tinha por objetivo selecionar professores recém-formados, que não tivessem adquirido ainda muitos dos preconceitos e hábitos relacionados a uma prática mais conservadora, e alocar, nas escolas, profissionais da comunidade que tivesse mais afinidades com os alunos com os quais compartilhasse experiências culturais. (MONTEIRO, 2002, p. 157)

Apesar de todas trabalharem atualmente em São Gonçalo, uma delas fez o curso em Niterói e as demais em São Gonçalo.

Sobre a organização das mesmas nos CIEPs podem-se destacar as seguintes falas

¹² Que serão identificadas com os nomes fictícios, como forma de preservar a identidade das professoras entrevistadas. Logo, as mesmas serão representadas por numeração.

Estudávamos em um horário com um determinado P-O e dávamos aula no outro horário. Na semana seguinte invertia-se os horários das aulas e estudos e também o professor orientador. (Professora 1, **grifo nosso**)

Como era horário integral, enquanto, na parte da manhã uma professora fazia o curso, a outra estava em sala, ou seja, eram 2 em cada turma. (Professora 3, **grifo nosso**)

Segundo Monteiro (2002)

A carga horária diária era de 8 horas, sendo assim distribuídas:

- de 8 às 11 horas da manhã, uma das professoras assumia a turma e a outra se dirigia para uma sala onde se reunia com as demais 17 colegas para 3 horas de estudos. As 11 horas ela se dirigia para a turma e, junto com a colega que ali estava, coordenava as atividades com crianças, inclusive o almoço e o descanso;
- às 14 horas, a professora que ficara com a turma de manhã retirava-se para estudar com as demais 17 professoras que haviam ficado com as turmas pela manhã, e a colega assumia a turma até o final da tarde. (p. 158)

As professoras nos relatam que estavam em horário integral, que um período elas estavam em sala de aula, enquanto a outra fazia o curso, que era acompanhado por um P-O, depois no outro turno essa organização era invertida. É interessante destacar, também, que ocorria uma mudança semanal de horários de aula, estudos, e professor orientador, o que possibilitava que os ex-bolsistas tivessem uma bagagem cognitiva e prática muito mais ampla, possibilitando vivenciar distintos conhecimentos teóricos e docentes, sendo confrontado com a realidade, caso apresentasse dúvidas poderia recorrer aos P-Os. Entretanto, esta inversão semanal de horário consta de apenas um depoimento, indicando que pode ter sido uma característica só do curso daquele CIEP. Como mencionado anteriormente, a proposta metodológica e o material pedagógico eram os mesmos para todos os CIEPs, entretanto, os grupos que se formavam eram únicos em cada unidade escolar.

Quando é questionado como elas se organizavam dentro das próprias salas de aulas, as respostas são pouco significativas, pois não aprofundam ou não respondem, de fato, como era decidida a divisão das duplas, se elas ficavam sempre nas mesmas turmas, enfim, pouco se pode saber sobre o fato. Porém a Professora 1 esclarece que

Dávamos aulas na metade do período em que estávamos no CIEP (a outra era estudando) e também levávamos os alunos para as atividades extra-classes. (grifo nosso)

Ao se analisar, assim, tanto a distribuição das professoras nos próprios CIEPs, quanto nas salas de aula, pode se dizer que a questão do horário integral foi um diferencial para a formação das mesmas, possibilitando uma articulação teórico-metodológica dos fazeres docentes, com respaldo de um profissional que as acompanhasse – as P-Os. Além disso, verifica-se que essa prática estava além das atividades básicas dos alunos, elas se referiam também às atividades extra-classes, atividades essas possíveis em uma educação de horário integral.

A base dessa formação prática era aliada aos estudos diários, que para as bolsistas consistia em estudar

As "revistas pedagógicas" e todos os "cadernos", "livros" e "revistas" que acompanhavam o material do curso e outros sugeridos pela PO. (Professora 2, grifo nosso)

Estudávamos basicamente as revistas pedagógicas e temas trazidos por nós professores (que ocorriam nas salas de aula). (Professora 1, grifo nosso)

As revistas "Informativo", leituras e leituras. (Professora 3, grifo nosso)

Revistas Pedagógicas, leis, textos e artigos escritos por grandes educadores. (Professora 4, grifo nosso)

Dos relatos citados compreende-se que o estudo estava pautado na leitura de textos, através de estudos de textos do material oferecido pelo curso de capacitação, de textos indicados pelas POs, de reflexão da prática docente, a partir dos temas que ocorriam nas salas de aula e que eram levados para parte teórica do curso.

Dos materiais que as bolsistas poderiam contar para a prática docente elas destacam que

Todos os possíveis e imagináveis, havia muita diversidade de material.
(Professora 4, grifo nosso)

Cartazes, livros, jogos educativos, fitas de vídeo, etc. O material usado em sala de aula era muito farto. (Professora 1, grifo nosso)

Livros, revistas, cartazes, letras móveis, livros sanfonados, etc.
(Professora 2)

Livros de história, letras móveis. (Professora 4)

O material pedagógico que as professoras poderiam contemplar no cotidiano era de uma diversidade cognitiva imensa, com materiais lúdicos para os seus alunos e didáticos para a sua prática docente, o que lhes possibilitava desenvolver um bom trabalho com seus alunos e um bom rendimento no curso de capacitação.

Cabe ressaltar, ainda, que foram utilizados como materiais alguns vídeos; os mesmos eram passados diariamente, porém, em nenhum momento, as ex-bolsistas citam esse material como sendo importante para a formação das mesmas, o que pode ser considerado intrigante, uma vez que os vídeos apresentados eram temas de debates com as P-Os.

Maurício *et al* nos esclarece que

Nas três horas diárias dedicadas aos estudos, realizavam-se discussões de temas relevantes, leitura e debates de obras de biblioteca, bem como da série de fascículos denominada Informação Pedagógica e demais publicações do 2º Programa Especial de educação, realizavam-se também oficinas de experiências pedagógicas, elaboração do planejamento e avaliação das atividades com os alunos, e ainda o acompanhamento de curso a distância, por televisão. Este curso era constituído por vídeos especialmente produzidos pelo 2º Programa Especial de Educação em duas programações: **Rede Geral**, abordando questões pedagógicas e culturais e o **Curso Livre de Atualização de Conhecimentos**, abrangendo conteúdos de Língua Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e Filosofia. (1995, p. 186, grifo do autor)

Quanto à avaliação, as ex-bolsistas estavam sendo constantemente avaliadas no curso, através de relatórios, análise crítica, debates...

Durante o Curso, os professores foram avaliados a partir de critérios que valorizavam sua capacidade de teorizar a prática pedagógica. A cada semestre, a dupla de professores de cada turma apresentava um relatório onde eram analisados o planejamento elaborado, as atividades desenvolvidas com alunos e os procedimentos relacionados à avaliação continuada. (MAURICIO et al, 1995, p. 61)

A professora 2, destaca que essa avaliação demandava

Análises críticas, relatórios, debates.

Além disso, a professora 4 elucida que essa avaliação

*Era feita pela **Orientadora Pedagógica** e a **diretora pedagógica**. (grifo nosso)*

Enquanto a professora 1 e 3 relatam que a avaliação era realizada

*Pelas **P-Os** ao longo do curso. (grifo nosso)*

*Era feita pela **Orientadora**. (grifo nosso)*

As lembranças das ex-bolsistas só remetem à avaliação que era realizada pelas Professoras-Orientadoras, porém, a principal avaliação realizada no curso, a que lhes daria a aprovação no curso dos CIEPs, referia-se ao relatório final que era avaliado pela Diretoria de Capacitação do Magistério. Logo, nesta etapa, não só as alunas ex-bolsistas eram avaliadas, como também as P-Os, por outra coordenação de Treinamento de Treinadores. Assim, pode-se dizer que a avaliação que elas tiveram cotidianamente, com as P-Os orientando-as, foi mais significativa para a sua formação e reflexão de sua prática e conhecimento teórico do que a realizada nos relatórios finais. Todavia, há de se destacar também que o relatório foi válido para as mesmas, mas o que foi vivenciado e as lembranças referentes à metodologia de avaliação do curso tiveram maior destaque no que se refere à rotina diária se comparado a essa avaliação final - os relatórios.

Os relatórios elaborados pelas ex-bolsistas eram “lidos e avaliados por uma equipe de professores conceituados” (MAURICIO et al, 1995, p. 187), e poderiam apresentar a seguinte pontuação:

- A – atingiu plenamente os objetivos propostos
- B – atingiu a maioria dos objetivos propostos
- C – atingiu o mínimo necessário
- D – ainda não atingiu o mínimo necessário (idem, ibdem)

Para obter o diploma do curso era necessário que as duplas obtivessem conceito A, B ou C, caso isso não acontecesse e a dupla conseguisse o D, ela poderia refazer esse relatório.

Outra questão trabalhada nesse curso também foi importante, e era algo caracterizado como inovador e desconhecido para as participantes do mesmo: o construtivismo. Ao serem indagadas onde entrava o construtivismo nesse curso, obtiveram-se as seguintes respostas:

Nas aulas/curso e nas tentativas de prática. (Professora 1, grifo nosso)

Em toda sua formulação e metodologia. (Professora 2, grifo nosso)

Na teoria, nas leituras e nas tentativas de sua prática. Como era novidade, não sabíamos ainda o ponto certo. (Professora 3, grifo nosso)

Na forma de abordar temas, aproveitando sempre a realidade de cada membro do grupo. (Professora 4, grifo nosso)

Desta forma, o que se pode dizer é que o construtivismo era algo essencial para o curso, estando presente na teoria e nas tentativas de prática, tentativa porque para muitas das participantes essa era uma realidade nova e não sabiam ao certo como aplicá-la, como externalizar o conhecimento que tinham através do tema no cotidiano, na

prática docente. Havendo, ainda, uma questão de articular com a realidade vivenciada por todos.

Assim, como suporte para a compreensão dos temas e a prática em sala de aula, as bolsistas poderiam contar com as Professoras-Orientadoras, que, segundo as ex-bolsistas, o trabalho com as P-Os era

Diariamente, na sala dos professores e com o material recebido para estudo (revistas pedagógicas, apostilas, etc.). Preparamos as aulas e trocávamos experiências. (Professora 1, grifo nosso)

Eles nos acompanhavam durante todo o período de estudo e assim também nos auxiliavam na parte prática. (Professora 2, grifo nosso)

Através de relatórios e trabalhos. (Professora 3, grifo nosso)

Trabalhávamos muito, eram diversos relatórios e trabalhos.
(Professora 4, grifo nosso)

Assim as P-Os assumiam um papel de auxílio na elaboração de trabalhos e relatórios, de trocas de experiências, tanto no período de estudo como no período da prática.

No curso dos CIEPs havia a preocupação com a valorização cultural dos alunos, logo esse era um dos focos na formação desses novos professores. Questionadas de como era feito o trabalho com esses alunos para a valorização da cultura vivenciada por eles, se havia projetos que fizessem o reconhecimento e a importância da cultura local vinculando com a cultura da escola, obtivemos as seguintes respostas:

Essa foi a parte em que mais gerou controvérsia. Achávamos que se um aluno falasse um "palavrão" na sala deveríamos trabalhá-lo em português, matemática, ciências, etc. Tínhamos que contextualizar tudo, integrar tudo e sempre respeitar a linguagem e realidade do aluno, independente da

aula planejada para aquele dia. Hoje acredito no meio termo. (Professora 1, grifo nosso)

Sim. Vários, inclusive fizemos projetos com "Funk e cultura" - "Calorização da Raça Negra" e feiras integradas. (Professora 2, grifo nosso)

Não me recordo desse assunto específico (Professora 3, grifo nosso)

O resgate da cultura local era muito valorizado. (Professora 4, grifo nosso)

É significativo observar que, em um curso que estava voltado para o resgate cultural dos alunos, uma professora não recorda sobre esse assunto em específico. Ao mesmo tempo, as professoras que recordaram demonstram que esse resgate ocorria em várias atividades, dando até exemplos de projetos. No entanto, o que ocorreu com a professora 3 – que não recorda esse trabalho em específico – pode ser justificado pela resposta da professora 1, em que ela relata a dificuldade, ou mesmo a controvérsia, deste resgate cultural na escola, uma vez que as mesmas não sabiam ao certo como proceder com essas informações constantes que chegavam de seus alunos.

Mas ao serem indagadas sobre o que elas haviam aprendido no curso dos CIEPs que não aprenderam no curso normal, as respostas demonstram que a prática docente foi fundamental para a formação das mesmas.

A prática pedagógica, obviamente, e o construtivismo. (Professora 1, grifo nosso)

No curso, nada muito significativo, já na prática... (Professora 2, grifo nosso)

O Construtivismo na prática. Como estudei no IECN, o mesmo era voltado para um método endurecido de cartazes (sempre os mesmos) e palavra chave. (Professora 3, grifo nosso)

O respeito a individualidade do ser humano. (Professora 4, grifo nosso)

Além da prática destaca-se o construtivismo, visto na teoria e no exercício docente, fazendo com que as mesmas valorizassem a cultura local, de cada aluno. Sendo considerado de mais importante no curso de capacitação

A oportunidade de vivenciarmos o construtivismo e aprender, ao mesmo tempo, a teoria. (Professora 1, grifo nosso)

A quantidade e qualidade do material disponível. (Professora 2, grifo nosso)

O entrosamento do grupo, a paixão pelas questões educacionais. (Professora 4, grifo nosso)

Mais uma vez se destaca o construtivismo e a prática docente considerados como fundamental para a formação delas. Sendo relevante a questão do entrosamento do grupo – proporcionado por uma permanência maior no período escolar, já que era em horário integral e estudavam em grupo – e a paixão pelas questões pedagógicas, o que as impulsionava a continuar e melhorar a sua prática.

Assim, tentando compreender a relação do curso com a formação profissional, foi questionado como este curso dos CIEPs ajudou nessa formação, diante disso obtivemos as seguintes respostas:

No ano seguinte já estava trabalhando como estatutária também em CIEP e estava mais segura com minha prática pedagógica e com horário

integral. Mas com o construtivismo ainda há muitas dúvidas.
(Professora 1, grifo nosso)

Me deu oportunidade de conhecer diversidade maior de material informativo e compartilhar práticas e experiências. (Professora 2, grifo nosso)

Me fez ser mais humana. (Professora 4, grifo nosso)

O curso visava a preparação de profissionais capacitados para trabalharem nos CIEPs e também era uma das principais bases teóricas para o concurso que ocorreu após o término deste curso, já que os profissionais que lecionariam nessa escola deveriam ser concursados. Por isso uma das professoras reconhece a importância de ter estudado nesse curso, pois a preparou para passar no concurso. O curso de capacitação as ajudou na prática pedagógica e no trabalho em escola de horário integral, na qual as professoras, junto com o suporte pedagógico e material, poderiam desenvolver um trabalho que pudesse ser interessante para os alunos e acentuasse nesses alunos o que saber, o querer estar numa escola pública de qualidade, o querer participar das atividades extra-classe, enfim, possibilitando para classes menos favorecidas uma escola de qualidade, com professores capacitados para lecionar e trabalhar a individualidade dos seus alunos, respeitando e inserindo-o socialmente.

Porém, o curso foi além da formação profissional, partiu para a formação de uma professora mais humana, que visasse reconhecer a diversidade cultural e valorizá-la.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da infinitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza 'não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais'. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p.20)

Uma escola de qualidade, que agregue diferenças, com melhores condições de aprendizado para os seus alunos, onde os mesmos terão educação, alimentação, assistência médica e lazer em horário integral parece ser uma utopia para a nossa realidade, cujas escolas encontram-se abandonadas. Essa escola, que se faz referência é/foi o CIEP, que inicialmente, de acordo com a proposta do seu idealizador – Darcy Ribeiro – visava à formação de cidadãos, tanto no que se referia à formação docente quanto à discente.

Assim, com a implantação dessas novas escolas houve um grande investimento em formação docente – com curso de capacitação de professores. E esse foi o assunto desse trabalho monográfico, no qual o foco se encontrava na metodologia do curso.

A metodologia do curso em questão foi um dos grandes questionamentos levantado por mim durante a minha participação do grupo de pesquisa “*Construção de compromisso com a educação pública: fatores mobilizados pelo curso de atualização de professores para escolas de horário integral*”. Assim, o que posso trazer são algumas considerações finais sobre a metodologia do Curso de Capacitação de Professores para Escolas de Horário Integral, uma vez que não há como concretizar que, de fato, o curso estimulou que a formação docente fosse tão importante.

Desta forma, algo que se destaca no relato das ex-bolsistas se refere à questão de apoio material, sendo assim, elas enfatizam a importância de se ter material pedagógico que dê respaldo a sua prática e a sua formação de professoras. O material usado apresentava reflexões contemporâneas sobre a educação, suporte teórico para a prática docente, sugestões de leitura... Enfim, esse material foi significativo, tanto para os alunos como para os professores.

Havia, além disso, o apoio de um profissional que auxiliava na assimilação cognitiva das bolsistas e na prática delas, sendo esse profissional o Professor-Orientador, caracterizado pela sua atuação diária com as bolsistas do curso.

Outra questão que se refere à metodologia do curso que é relevante e merece destaque, já que está presente em vários relatos das ex-bolsistas, consiste no trabalho com o construtivismo, cujas professoras destacam a prática docente atrelada ao construtivismo, fazendo-as serem mais humanas, compreenderem a individualidade de cada aluno, aflorando um trabalho docente voltado para as questões sócio-culturais local, referente à escola e seus alunos.

Há, ainda, a questão da idade, pois as professoras entraram para lecionar com todo o “gás”, cheias de energia, com vontade de aprender mais e mais, sem “vícios” pedagógicos. Em suma, o fato de serem novas e não terem experiências na docência fez com que elas se formassem para aquela escola em especial, para trabalharem com a diversidade cultural e social daqueles alunos presentes nos CIEPs.

Outra coisa que se destacou, e que pode ser considerado como um dos apontamentos mais significativo que a proposta metodológica do curso apresentou, foi a possibilidade de ter a prática docente aliada à teoria educacional, que ocorreu devido ao curso ser em horário integral. Ou seja, as bolsistas poderiam aliar as dúvidas teóricas à prática docente e vice e versa.

Há também a questão do curso não apresentar uniformidade em relação a sua aplicação metodológica, cujo desenvolvimento das atividades práticas e pedagógicas ficavam a critério das escolas e da organização do curso naquele CIEP, porém, o objetivo traçado era alcançado, independente das formas distintas de se apresentar e fazer, o curso conseguiu formar bons professores para atuarem nessas escolas.

Assim, o que se pode ter como base conclusiva, ou melhor, como possíveis considerações finais é que o Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral foi de extrema importância para a formação dessas professoras, não podendo, assim, definir o que houve de válido para que o curso obtivesse tal aproveitamento. Mas que cada detalhe acima citado fez do curso um momento único e de grande importância para a formação docente, algo que pode ser observado com o resultado do concurso que ocorreu logo em seguida.

No entanto, o que nos compete a refletir é como um curso de capacitação é válido para a formação docente. Mesmo que, para a época, tenha complementado a

formação em nível normal é válido repensarmos em como a nossa formação interfere no profissional que nos tornaremos. E quem sabe, esse curso não possa servir de parâmetro para o desenvolvimento de novos cursos de capacitação docente, em que o profissional em questão será valorizado, além de proporcionar um bom trabalho para com os discentes interferirá na prática docente.

Inclusive o curso de formação em serviço valorizou muito a questão do horário integral nos CIEPs, que hoje é algo descaracterizado nessas instituições de ensino, que, por sua vez, trabalham em vários turnos, como as demais escolas.

A valorização profissional e do ambiente de trabalho, portanto, devem ser pensadas, para que os professores possam contar com estruturas adequadas de formação pedagógica, estruturas físicas que proporcionem aos mesmos um bom desempenho com os alunos e uma formação satisfatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Júlia Maria de. Memória do CIEP. In: Governo do estado do Rio de Janeiro. **Informação Pedagógica**. Rio de Janeiro: FAEP / 2º PEE, n. 2, p. 74- 77, [1993].

BOIKO, Vanessa Alessandra Thomaz; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. **A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola**. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722001000100007&lang=pt#endereço> Acesso em: 27 out. 2011.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. In: MAURICIO, Lucia Velloso (org.). **Em Aberto**. Brasília MEC-INEP, vol. 22, nº 80, abril. 2009, p. 109 a 120.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, L. M. C. C. **Para onde caminham os CIEPs? uma análise após 15 anos**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 119, p. 149-176, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200008&script=sci_arttext&tlng=es> Acesso em 12 out. 2009 as 12:03:05.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 20 ed. Campinas: Papirus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Texto ConTexto**. Rio de Janeiro: FAEP / 2º PEE, 1993 (Caderno Pedagógico do Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral).

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. A produção de material educativo. In: _____. **CIEP: uma revolução educacional**. Rio de Janeiro: Degrau Cultural, [19--].

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCENA JUNIOR, Ricardo. **Longo caminho de volta**. Rio de Janeiro: Editora Lucena, 2003.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso *et al.* Capacitação dos profissionais da educação. In: **Carta 15: O Novo Livro dos CIEPs**. Brasília: Senado Federal, pp. 183-192, 1995.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso; RANGEL, Carmem Maria (org.). A pedagogia dos CIEPs. In: **Carta 15: O Novo Livro dos CIEPs**. Brasília: Senado Federal, p. 47-61, 1995.

_____. **Projeto de Pesquisa Construção de compromisso com a educação pública:** fatores mobilizados pelo Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral. 2007.

_____. Memória do curso de atualização de professores para escolas e horário integral: a força da representação. In: **III CIPA**, 2008, Rio Grande do Norte, 2008.

MEMÓRIA, Tatiana Chagas. O Programa Especial de educação. In: **Carta 15: O Novo Livro dos CIEPs**. Brasília: Senado Federal, p. 27-37, 1995.

MENDONÇA, Ana Waleska. Universidade de Educação. In: MENDONÇA, Ana Waleska. **Anísio Teixeira e a universidade de educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MONTEIRO, A. M. F.C. A formação de professores nos CIEPs: a experiência do curso de atualização de professores para Escolas de Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro 1991-1994. In: COELHO, L.M.C.; CAVALIERE, A.M. (Orgs.). **Educação Brasileira em Tempo Integral**. 1 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, v. 1, p. 147-167.

_____. CIEP – escola de formação de professores. In: MAURICIO, Lucia Velloso (org.). **Em Aberto**, Brasília MEC-INEP, vol. 22, nº 80, abril. 2009, p. 35-49.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2010.

NIEMEYER, Oscar. A arquitetura dos CIEPs. In: **Carta 15: O Novo Livro dos CIEPs**. Brasília: Senado Federal, p. 41-45, 1995.

NUNES, Clarice. Apresentação. In: **Educação é um direito**. TEIXEIRA, Anísio. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

_____. **Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/00. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em 13 out 2010 as 20:31h.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. In: MAURICIO, Lucia Velloso (org.). **Em Aberto**, Brasília MEC-INEP, vol. 22, nº 80, abril. 2009, p. 121 a 134.

REIS, Luzia de Maria R. A produção de material educativo. In: **Carta 15: O Novo Livro dos CIEPs**. Brasília: Senado Federal, p. 63 - 70, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: salamandra, 1984.

_____. Prólogo. In: **Carta 15: O Novo Livro dos CIEPs**. Brasília: Senado Federal, p. 11- 14, 1995.

_____. Balanço Crítico de uma experiência educacional. In: **Carta 15: O Novo Livro dos CIEPs**. Brasília: Senado Federal, p. 17-24, 1995.

RICHIT, Adriana; MALTEMPI, Marcus Vinicius. Formação Profissional Docente, Novas e Velhas Tecnologias: Avanços e Desafios. In: **CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - CIEM**, 3. Porto, Portugal. Anais..., Porto: APM, 2005. p.1-12. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/igce/demac/maltempi/Publicacao/Richit-Maltempi-cibem.pdf> Acesso em 27 nov. 2011.

SILVEIRA, Éder da Silva. Pensando a universidade com Anísio Teixeira. **Ciência e Conhecimento** – Revista Eletrônica da Ulbra São Jerônimo, vol. 03, 2008, História, A.1. Disponível em: http://www.cienciaeconhecimento.com.br/pdf/vol003_HiA1.pdf>. Acesso em 27 nov. 2011.

TEIXEIRA, Anísio. Democracia e educação. In: TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

_____. Mestres de amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 85, n. 209/210/211, p. 143-148, jan./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/96/98>> Acesso em: 27 nov. 2011.

ANEXOS:

Anexo 1 – Questionário aplicado às professoras ex-bolsistas do curso de capacitação.

Questionário

1.Nome:

2. Quando concluiu o ensino médio normal:

3.1 Local e ano em que fez o curso dos CIEPs:

3.2 Idade que ingressou no curso de capacitação:

4.No curso, você foi:

5. Sobre a metodologia do curso dos CIEPs:

5.1 Como vocês estavam organizadas dentro dos CIEPs?

5.2 E nas salas de aula

5.3 O que vocês, geralmente, estudavam?

5.4 Com que recursos materiais vocês poderiam contar para a prática docente?

5.5 Como era realizada a sua avaliação no curso?

5.6 Onde o construtivismo entrava neste curso?

5.7 Como era desenvolvido o trabalho dos professores-orientadores (PO) com bolsistas?

5.8 Como vocês trabalhavam para que os alunos aprendessem a valorizar a sua cultura? Havia estudos docentes voltados para esse trabalho?

5.9 Como era lecionar nos CIEPs na época do curso de formação em serviço?

5.10 Como vocês encaravam o horário Integral na época do curso?

5.11 O que vocês aprenderam no curso dos CIEPs que não aprenderam o curso normal?

5.12 O que pode ser considerado de mais importante na metodologia do curso dos CIEPs?

5.13 Como o curso te ajudou profissionalmente?