

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista



Ciep – escola de formação de professores

Ana Maria Monteiro

Escolas de horário integral, os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) representam uma experiência original de inovação e democratização da educação no Brasil: além da ampliação de tempo e espaço para permanência dos alunos na escola, expandem seus objetivos ao assumir a formação contínua em serviço de seus professores como tarefa inerente e necessária ao seu fazer cotidiano. O horário integral exige e permite que professores tenham tempo para reuniões diárias destinadas ao planejamento, estudo e desenvolvimento de práticas reflexivas que possibilitem a constante avaliação e qualificação do trabalho realizado. Neste artigo analisamos este projeto de formação e sua articulação orgânica com o projeto pedagógico desenvolvido e discutimos as formas como incorpora ou questiona consensos em relação à formação docente em nosso país.

Na primeira parte, apresentamos, de forma resumida, os princípios e as idéias norteadoras do projeto pedagógico que orientava as ações desenvolvidas durante a fase em que foi concluída a implementação dos 500 Cieps da proposta governamental do Estado do Rio de Janeiro, entre 1991 e 1994. Nas segunda e terceira partes, abordamos, respectivamente, aspectos pertinentes ao currículo e o processo de formação em serviço, um dos eixos do projeto pedagógico do Programa Especial de Educação. Na quarta parte, finalmente, discutimos alguns princípios teóricos incorporados ou negados por este projeto e apresentamos algumas considerações que focalizam potencialidades e limites dos processos realizados, além de um diálogo com os debates teóricos em pauta, apresentados como contribuições para o desenvolvimento de políticas educacionais que avancem na perspectiva da

realização de práticas pedagógicas que possibilitem a superação do fracasso escolar em nossas escolas.

Ciep – uma escola de horário integral

A escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de poder ser mais simples, faz-se a mais complexa e mais difícil das escolas.

Anísio Teixeira

Ao caminhar pelas ruas das cidades do Estado do Rio de Janeiro encontramos muitos prédios que facilmente reconhecemos como escolas e colégios. Mais do que o nome inscrito na parede frontal, a arquitetura nos remete imediatamente à atividade que ali se desenvolve. A presença de crianças e jovens em seus arredores reforça a compreensão de sua função: a educação formal. Que outros prédios agregam em seu entorno e interior tantas crianças e jovens, em espaços, tempos e atividades definidos a partir das finalidades educacionais?

Certamente, nos dias atuais, falar em educação nos remete imediatamente a falar em escola, instituição que teve origem no mundo europeu ocidental na época moderna. Sua configuração básica se mantém presente ainda hoje, mesmo consideradas todas as suas novidades e tecnologias.

36

A escola tal qual a reconhecemos é um fruto típico da cultura ocidental moderna. Nela se generaliza a concepção de que essa instituição encarna um modo específico de formar as novas gerações, sobretudo as crianças que passaram a ser distinguidas do corpo coletivo. O aparecimento da escola como o espaço da educação está intimamente relacionado a uma nova compreensão da infância; à emergência de um espaço fechado e de um tempo específico para a educação infantil; ao aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de teorias e tecnologias próprias para educar; à destruição de outros modos de educar e, finalmente, à institucionalização da escola e a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos governos e sustentada por aparatos legais (Varela, Alvarez-Uria, 1992 p. 70).

Nesta citação identificamos três princípios organizadores da forma escolar de educação: espaço fechado, tempo específico e um corpo de especialistas da infância dotados de teorias e tecnologias próprias para educar, além, é claro, de uma nova concepção sobre a infância.

Continuando nosso caminho, certamente iremos nos deparar com prédios que nos causam um certo estranhamento. Escolas? Colégios? A presença de crianças e jovens, muitas janelas e pátios nos indicam a existência de uma escola, mas a dimensão e características arquitetônicas dos prédios nos remetem à memória de um projeto específico.

Conferindo os nomes registrados nas fachadas, confirmamos estar diante de um Ciep (Centro Integrado de Educação Pública), forma organizacional de escola pública de horário integral, criada e implantada no Estado do Rio de Janeiro, entre 1984 e 1994, no contexto do Programa Especial de Educação, por iniciativa de Darcy Ribeiro. Como o nome mesmo revela, essas escolas eram a expressão de um projeto que tinha por objetivo

Criar escolas de dia completo para alunos e *professores*, sobretudo nas áreas metropolitanas onde se concentra a maior massa de crianças condenadas à 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 (grifo adicionado – Ribeiro, 1995a, p. 13).

Analisando a afirmativa com mais atenção, verificamos a crença explícita numa escola como instituição capaz de promover mudanças sociais, com extensão do tempo escolar (escolas de dia completo) e, também, a característica de ser uma escola para alunos e *professores*.

É uma escola de dia completo, e não uma escola de turnos, na qual as crianças permanecem por toda a manhã e tarde, tendo oportunidade de realizar diferentes atividades: aulas, práticas de educação física, atividades artísticas, de estudo dirigido, com vídeos, frequência à biblioteca, computadores, atividades com animadores culturais, práticas para o desenvolvimento de uma vida saudável.

Assim, esta escola apresenta condições para desenvolver um projeto curricular que oferece oportunidades para aprendizagens significativas, em diferentes situações e tempos, e em contato com diferentes profissionais. Não mais atividades extra-classe – todas as atividades ali realizadas são entendidas como educativas, no sentido amplo e estrito da socialização efetivada.

A permanência em horário integral exige que alunos e seus professores recebam alimentação adequada, balanceada de acordo com parâmetros nutricionais, no contexto da educação para a saúde. As refeições são, portanto, momentos importantes de confraternização e também de aprendizado de práticas de convívio social e de alimentação saudável.

Localizados prioritariamente em áreas onde se concentram grandes contingentes de população empobrecida e carente, 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.

Tantas atividades exigem um espaço amplo e aberto – onde se possa vivenciar a liberdade e aprender que as regras são necessárias para a convivência respeitosa e solidária –, com múltiplas possibilidades de uso: salas de aula, biblioteca, sala de leitura, salas de estudo dirigido, sala de vídeo, quadra de educação física, banheiros, refeitório, cozinha, pátio, rampas, sala de professores, salas para a administração. O modelo arquitetônico, concebido especificamente para o uso escolar, oferece as bases para a realização plena da construção de novas unidades com as mesmas possibilidades de uso nas diferentes regiões do Estado.

Freqüentados, em sua maioria, por crianças oriundas de famílias das camadas populares, que residem em espaços exíguos, os Cieps fortalecem a auto-estima de seus alunos, através da possibilidade que oferecem de se vivenciar uma escola que, pela amplitude dos espaços, afirma simbolicamente a importância das atividades e das pessoas que ali estudam e trabalham diariamente.

O Ciep é integrado 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. A dimensão integradora propõe o desenvolvimento de um diálogo constante e transformador com a comunidade a que atende. Assim, o projeto pedagógico implica pensar esta escola como pólo de dinamização cultural, possibilitando a elaboração e apropriação dos saberes escolares pelos alunos, com abertura para receber e incorporar saberes próprios à comunidade, inclusive para o resgate de práticas e saberes em risco de desaparecimento ante a pressão dos meios de comunicação.

Essa perspectiva, que reconhece e afirma radicalmente a dimensão cultural nos processos educativos, contribui para tornar o Ciep lugar de indução de trocas culturais intensas e de afirmação de identidades sociais dos diferentes grupos presentes. Essa integração implica, assim, a abertura para o recebimento de crianças sem nenhuma distinção de cor, religião, gênero ou condição física, em perspectiva que assume a inclusão em sua plenitude.

Comprometido com a mudança social, incorpora um trabalho de resgate de tradições em diálogo contínuo com práticas culturais contemporâneas. A reelaboração e reconstrução realizada permite que alunos e professores se apropriem de formas renovadas de pensar e compreender o mundo, superando preconceitos e equívocos, ampliando e afirmando noções fundamentais para o exercício da cidadania.

38

Nos Cieps são realizadas, também, atividades no âmbito da *saúde* de forma integrada com a *educação* e a *cultura*. Voltadas para a promoção da saúde e para a prevenção de seus agravos, essas atividades envolvem todos os setores da escola e estendem-se às famílias dos alunos e às comunidades das quais são parte. Assim, a educação em saúde torna-se parte integrante do projeto pedagógico da escola, sendo desenvolvida em projetos específicos – campanhas de vacinação, de prevenção de doenças, por exemplo – ou em atividades cotidianas durante as aulas, refeições e exercícios físicos, quando informações e práticas de vida saudável são propiciadas e valorizadas.

A expansão de tempo e espaço escolares nos Cieps torna essa modalidade de escola bastante complexa no que diz respeito à gestão administrativa e pedagógica. A permanência em dia completo e as múltiplas atividades conduzidas por diferentes profissionais exigem, do ponto de vista da gestão, uma organização que possibilite movimentos de pessoas em fluxo coordenado pelas orientações e necessidades pedagógicas.

Para que esse processo se efetive, é necessário um planejamento integrado, realizado de forma articulada pelos diferentes profissionais, uma vez que as atividades devem se relacionar de forma inter e transdisciplinar, possibilitando o aprofundamento de questões e a ampliação dos enfoques.

A ação pedagógica dos Cieps articula, assim, *educação*, *cultura* e *saúde* de forma orgânica, considerando que a escola é um espaço de produção de saberes, vivo e dinâmico, no qual alunos e professores são sujeitos e participantes ativos do processo de criação cultural.

A expansão das atividades inclui horário noturno e finais de semana. No horário vespertino, jovens e adultos são recebidos nos projetos de educação juvenil, que oferecem oportunidades para complementar estudos interrompidos precocemente. Nos finais de semana, grupos da comunidade são recebidos para a prática de esportes na quadra, sessões de cinema, reuniões, festas... Escola aberta... *tempo e espaço* ampliados...

Por último e não menos importante, os Cieps são escolas *públicas* no sentido mais amplo que o termo possa assumir: *universais*, *abertas* para receber qualquer aluno; *gratuitas* na oferta das vagas, que são financiadas com recursos estatais; *laicas*, porque não ensinam nenhuma religião e, portanto, estão abertas a alunos de todos os credos religiosos, que ali encontram a oportunidade para conviver com pessoas de diferentes religiões, num exercício de tolerância e respeito.

Transformado em Ciep, para poder realizar o trabalho educativo atendendo às demandas e respondendo aos desafios socioculturais contemporâneos, utilizando recursos disponíveis na sociedade atual, o Programa Especial de Educação reafirmava sua crença na centralidade da escola como um lugar estratégico para a educação, entendida como projeto transformador e emancipatório.

Quais aprendizagens? O que ensinar? Como ensinar?

Uma das mudanças inerentes à concepção de escola dos Cieps é que sua organização não se baseia em turmas com *um único professor* que ensina a todos os alunos um mesmo conteúdo.

39

A constituição dos grupos escolares como espaços próprios da e para a instrução primária possibilitou, também, uma nova organização escolar e a institucionalização de um *curso primário* no Brasil. No primeiro caso, os grupos escolares, com suas diversas salas de aula, permitiram que, de fato, fosse colocado em prática *o ensino simultâneo* (grifo adicionado), ou seja, foi possível que, por meio da seriação, um professor desse aula para alunos do mesmo nível, da mesma série (Faria Filho, 2002, p. 30).

A organização do Ciep se expande para incluir diferentes profissionais que contribuem para possibilitar diferentes abordagens, leituras e práticas educativas aos alunos ali reunidos em tempo integral. Inclusive o banho diário torna-se um ato educativo, instrumento de valorização da auto-estima da criança.

Uma escola voltada precipuamente para os mais pobres e que assume radicalmente a formação de cidadania ativa, participativa e emancipatória deveria negar os saberes das "classes dominantes" e ensinar os saberes dos "dominados"?

Durante algum tempo, a oposição "conhecimento oficial/dominante" x "conhecimento dos grupos dominados" envolveu estudiosos e educadores. Reconhecia que os currículos nas escolas silenciavam ou negavam a participação de determinados grupos, como os mais pobres, as mulheres, os afrodescendentes e os indígenas. Os saberes ensinados afirmavam a preponderância dos grupos que construíram seus poderes sobre a dominação de outros participantes, apresentados como simples coadjuvantes de

um processo inexorável de avanço da civilização europeia, portadora das benesses do desenvolvimento e da civilização.

Como reação, desenvolveu-se uma crítica acirrada a esse tipo de abordagem, crítica que denunciava o caráter ideológico de afirmações e explicações presentes nas disciplinas escolares, expresso em textos e imagens e que se reproduzia em práticas cotidianas.

A redefinição da seleção dos conteúdos curriculares foi proposta com a eliminação de saberes que serviriam para conferir legitimidade ao poder dos grupos dominantes. Esse processo foi bastante marcante, por exemplo, no âmbito da disciplina História, cujos programas foram redefinidos em meados da década de 1980, durante o processo de abertura política e redemocratização da sociedade brasileira.

Uma nova história precisava ser ensinada às novas gerações. Conteúdos foram eliminados ou substituídos por outros que focalizavam, com ênfase, a História do Brasil. A participação de indígenas e afrodescendentes começou a merecer maior atenção.

A leitura mais simples da oposição dicotômica dominante/dominado foi objeto de debates, estudos e críticas, passando por revisões na busca de um refinamento teórico.

Assim, no contexto das teorias críticas do currículo que se desenvolveu a partir da década de 1970, vários autores realizaram pesquisas buscando compreender as relações que se estabelecem entre os saberes difundidos pela escola e as relações de poder mais amplas que vigoram na sociedade.¹ Essas propostas denunciavam a falsa neutralidade do currículo, até então fortemente marcado por *caráter técnico-prescritivo*, ou seja, pela preocupação com os conteúdos e técnicas para o ensino.

40

Os primeiros estudos sobre currículo datados do início do século XX assumiram um caráter prescritivo e técnico. A concepção em vigor entendia o currículo como conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno. As perguntas básicas eram: O que deve conter? Como organizar os conteúdos? Não se discutia quais conhecimentos selecionar, os conteúdos estavam dados, naturalizados. Cabia definir como organizá-los para um ensino eficaz (Moreira, 1997, p. 12).

No contexto das teorias críticas, na segunda metade do século 20, começaram a ser realizados estudos orientados por perspectiva sociológica, voltados para entender as relações entre a estratificação do conhecimento e a estratificação social e os pressupostos subjacentes aos processos de seleção cultural e organização do conhecimento escolar.

O conhecimento escolar é um conhecimento selecionado a partir de uma cultura social mais ampla, associado diretamente ao que se entende como conhecimento socialmente válido e legítimo. Porém, os processos de seleção e de legitimação desse conhecimento não são construídos a partir de critérios exclusivamente epistemológicos ou referenciados em princípios de ensino-aprendizagem, mas a partir de um conjunto de interesses que expressam relações de poder da sociedade como um todo em dado momento histórico. Dessa forma, atuam sobre o processo de seleção cultural da escola, em relações de poder desiguais, o conjunto de professores e professoras, aqueles que fazem parte do contexto de produção do conhecimento de uma área e a comunidade de especialistas em Educação (Lopes, 1998, p. 2-3).

¹ Sobre as teorias críticas do currículo, ver Moreira (1997) e Silva (2004).

Nessa perspectiva, a negação e o silenciamento de sujeitos das camadas populares e seus saberes eram denunciados como instrumentos de manutenção e reprodução das hierarquias sociais dominantes. Esses estudos, no âmbito das teorias críticas, em um primeiro momento – final da década de 1960 e início dos anos 70 –, atacaram fortemente a instituição escolar, considerada espaço privilegiado de reprodução da ordem social e política vigente. Posteriormente, já na década de 1980, começaram a ser ressaltadas as contradições, as resistências e as lutas que ocorrem no processo escolar, discutindo-se como organizá-lo em favor da emancipação individual e coletiva.

Essas propostas ofereceram importantes contribuições para movimentos que, diferentemente de visões extremamente pessimistas em relação à escola, vista como instrumento de reprodução das desigualdades e hierarquias sociais, passaram a considerá-la um espaço político com potencial para lutas de resistência e para a transformação social e emancipação de grupos dominados e oprimidos.

Era preciso, no entanto, transformar a escola. Os Cieps surgiram, nesse contexto, como uma escola revolucionária em todos os sentidos, que atuaria como espaço privilegiado para a crítica das desigualdades e luta para a construção de uma sociedade mais justa, inclusive através dos conteúdos ali ensinados.

A concepção que orienta a ação educativa dos Cieps tem como norma central assegurar a cada criança um bom domínio da escrita, da leitura e da aritmética, como instrumentos fundamentais que são para atuar eficazmente dentro da civilização letrada. Com base nesses elementos, ela pode não só prosseguir estudando em regime escolar, como continuar aprendendo por si própria (Ribeiro, 1995b, p. 21).

Quanto ao processo de seleção dos conhecimentos a serem ensinados, privilegiou-se, num primeiro momento, a abertura desta escola para o acesso aos saberes populares, que, com o auxílio da ação dos animadores culturais, seriam resgatados e introduzidos no currículo escolar para articulação, crítica e/ou superação dos saberes presentes no currículo "oficial".

Operação cultural complexa, esse processo de trocas culturais entre diferentes sujeitos – alunos, pais, membros das comunidades, professores e animadores culturais – implicou disputas, resistências e apropriações diferenciadas. A (re)construção do currículo no âmbito da instituição mantendo os princípios básicos do projeto dos Cieps foi e é um desafio enfrentado de forma inovadora e corajosa. Segundo Darcy Ribeiro (1955b, p. 22),

[...] uma preocupação muito presente no Ciep é a de integrar a cultura da escola com a cultura da comunidade, fazendo-as interagir fecundamente. Para isso foi criada uma posição no seu quadro profissional: a dos Animadores Culturais, que relacionam a escola com seu contexto, oferecendo as facilidades com que ela conta – estádio desportivo, biblioteca, salão social e refeitório – para uso comunitário, sobretudo em dias que não tem aula.

Entender a escola e o conhecimento com base nesta concepção significa avançar em relação a perspectivas que contrapunham dominantes e dominados. Ao criar condições para que esta produção se efetive, esta escola se assume e pode contribuir como espaço e instrumento de transformação social, formando valores, princípios e atitudes identificados com uma postura questionadora e não-dogmática.

Os princípios básicos do 1º Programa Especial de Educação e as diretrizes para a sua implementação são apresentados em *O livro dos Cieps*, de autoria de Darcy Ribeiro, publicado em 1986. Os dados referentes ao 2º Programa Especial de Educação aparecem, em 1995, no número 15 da revista *Carta: falas, reflexões, memórias*, informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, sendo esse número também conhecido com *O novo livro dos Cieps*.

Nesses livros são explicadas as concepções de alfabetização e de avaliação a serem desenvolvidas de forma inclusiva para, efetivamente, superar os alarmantes índices de repetência e evasão escolar vigentes. Atenção especial é conferida às aulas de *linguagem*, que

[...] devem ocupar mais que o dobro da duração de todas as outras matérias, para que haja tempo para o aluno familiarizar-se com a língua culta falada pela professora e que lhe é estranha; obtendo a seguir informações básicas sobre o funcionamento da sociedade e, sobretudo, para aprender através das aulas, da leitura e da prática (Ribeiro, 1995b, p. 21).

O domínio da linguagem oral contribui para se alcançar o domínio da escrita. A linguagem interior da criança, seu pensamento sobre o real, que mesmo sendo interior já é linguagem, deve encontrar condições propícias para se exteriorizar em forma de discurso oral ou de linguagem escrita. Os professores devem cuidar para que o excesso de normas gramaticais e ortográficas não atuem como elementos cerceadores da naturalidade e espontaneidade da criança. Isto é válido tanto para a linguagem oral como para a escrita.

42

O especialista russo Mikhail Bakhtin mostra que não existe atividade mental sem expressão lingüística. Ele enfatiza o caráter social da linguagem e, conseqüentemente, o seu caráter dialógico: "a palavra dirige-se a um interlocutor". Assim, não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação (Maurício, Rangel, 1995, p. 53).

Através do desenvolvimento da linguagem oral e escrita, conteúdos das disciplinas escolares – Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Língua Estrangeira, Educação Física – são ensinados e aprendidos. O contato com a linguagem audiovisual e informática também é oferecido em aulas próprias para esse fim, bem como o acesso à biblioteca, que, além do acervo disponível, oferece lugar apropriado para leitura e estudo.

Material didático renovador foi produzido para auxiliar a implementação de novas metodologias e conteúdos. Estes contemplavam noções oriundas da cultura popular como forma de valorizá-la e, também, de facilitar as trocas culturais entre a escola e a comunidade por ela atendida.

Os conteúdos deveriam ser ensinados com base em perspectiva crítica orientada pelos interesses dos grupos dominados. A chamada teoria crítico-social dos conteúdos se desenvolveu nesse período, influenciando o projeto.²

² Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo são educadores que desenvolveram pedagogias que avançavam em relação à crítica demolidora da escola, realizada nos anos 1980. Consideravam que os grupos dominados tinham o direito ao acesso às contribuições da ciência contemporânea, mas deviam estudá-la de forma crítica e não como verdades absolutas. Ver, por exemplo, Libâneo (1986).

Essas propostas representavam mudanças significativas e precisaram de tempo para serem apreendidas e aplicadas. O 1º Programa Especial de Educação, iniciado em 1984, foi interrompido em 1987, no início do governo seguinte, com graves prejuízos para a sua implementação, e foi retomado em 1991, quando Leonel Brizola foi reconduzido ao governo do Estado do Rio de Janeiro por eleição direta.

No 2º Programa Especial, desenvolvido entre 1991 e 1994, foram finalizadas as obras de construção dos 500 Cieps no Estado do Rio de Janeiro, pelo menos um em cada município, e foi concentrado grande esforço para o desenvolvimento do projeto curricular integrado e a produção de novos materiais didáticos que dessem suporte ao trabalho a ser realizado.

A formação de professores nos Cieps

Um salto de qualidade: os professores que atuam nos Cieps participam de encontros pedagógicos que garantem o desenvolvimento de um processo de aperfeiçoamento profissional e de reflexão sobre sua prática enquanto educadores (Ribeiro, 1986, p. 83).

Escola de dia completo para alunos e *professores*, o Ciep incorpora o "aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de teorias e tecnologias próprias para educar" (Varela, Alvarez-Uria, 1992, p. 70), mas esse corpo de especialistas é ampliado e diversificado – não mais apenas o professor de turma, mas professores de educação física, de vídeo, de estudo dirigido e os animadores culturais. Este fato torna mais complexo o trabalho educativo, tornando necessária a articulação entre os diferentes profissionais para o planejamento e avaliação das atividades.

Assim, especial atenção é dirigida, nos Cieps, ao processo de formação de professores e animadores culturais em serviço, sendo desenvolvidos encontros pedagógicos e, no âmbito do 2º Programa Especial de Educação, um curso de atualização para professores de escolas de horário integral. O objetivo era orientar os professores e demais profissionais que atuavam nessa escola quanto aos princípios, objetivos e metodologias desenvolvidos no âmbito da escola de horário integral, ou seja, em relação ao desenvolvimento do projeto curricular e à formas de realização do planejamento integrado.³

De acordo com Darcy Ribeiro (1986, p. 83), "a ação pedagógica que se pretende imprimir ao ensino público no Estado do Rio de Janeiro pressupõe o engajamento ativo e consciente do professor de sala de aula, pois dele depende o sucesso da proposta do Programa Especial de Educação".

Nessas palavras pode-se identificar a importância atribuída ao professor no processo a ser desenvolvido do ponto de vista pedagógico. Seriam necessários docentes capazes de lidar com as crianças ali presentes – e não mais com o aluno ideal, oriundo

³O curso é analisado em texto desta autora, intitulado "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" (Monteiro, 2002, p. 147-167).

das camadas ricas e médias da sociedade –, diferentes profissionais, com diferentes formações, interagindo entre si e com os alunos das diferentes turmas: professores que permaneçam o dia inteiro na escola em jornadas de 40 horas semanais.

Assim, a expansão do tempo e do espaço nessa escola implica e exige ampliar seus objetivos ao assumir a formação de professores em serviço como tarefa inerente e necessária ao seu trabalho cotidiano. Uma organização complexa com tantos atores diferentes e vivências comuns, experiências de vida às vezes dramáticas, cria desafios para os professores.

O horário integral exige e permite que os professores tenham tempo para reuniões diárias para planejamento de suas atividades, para estudo e desenvolvimento de práticas reflexivas que possibilitem o aprofundamento de sua visão sobre o trabalho desenvolvido e amparo para o enfrentamento dos desafios que se apresentem. O desafio está presente, também, na necessidade de aprender a trabalhar com profissionais com outras formações e experiências, que estarão trabalhando com os alunos em ações com repercussões educativas que os professores precisam aprender a explorar.

Além disso, para que o Programa Especial de Educação possa, efetivamente, se desenvolver em sua plenitude, é necessário que seus professores conheçam a proposta, se engajem politicamente na ação educativa ali realizada e, principalmente, ampliem o seu olhar sobre o mundo e façam a leitura crítica da realidade sociocultural – não apenas da realidade local, mas de um mundo globalizado –, uma leitura aberta para o diálogo com a produção contemporânea difundida na mídia, na literatura, no cinema, na internet.

44

No que se refere à ação docente propriamente dita, no contexto dos Cieps, a proposta é que o professor, além dos subsídios presentes nos currículos e livros didáticos, obtenha informações sobre aspectos culturais da comunidade atendida pela escola e que estes sejam considerados na definição de situações de aprendizagem significativas, compreensíveis para os alunos.

Coloquialmente, nos referimos a esse trabalho de "partir da realidade do aluno" inspirados na "pedagogia" de Paulo Freire. O importante é que os professores, assim como outros profissionais do Ciep, estejam sintonizados entre si e com seus alunos, para propor atividades que os auxiliem a dominar códigos, linguagens e saberes necessários à sua participação ativa e crítica, como cidadãos, na sociedade.

Para que isso seja possível, é preciso criar espaços semanais para trocas, avaliações e definição de propostas de trabalho, participando das reuniões todos os profissionais do Ciep. Isso não quer dizer que seja necessário definir temas comuns, que todos tenham de explorar; isso até pode acontecer, mas o mais importante é que todos discutam e conheçam o trabalho de seus pares, para que o diálogo torne possível práticas e aprendizagens que abram perspectivas para compreensão, superação ou preservação, se for o caso, de aspectos do cotidiano dos alunos e da realidade local.

Essas atividades de planejamento integrado fazem parte das atividades de formação em serviço, que são complementadas por reuniões de estudo envolvendo os grupos de profissionais; assim eles têm oportunidade de discutir suas práticas e repensá-las, em face dos questionamentos decorrentes das leituras e de observações de colegas.

Propicia-se, dessa forma, oportunidade para avaliação das práticas e reformulação do que for necessário, realizando processos inerentes à "reflexão sobre a reflexão-nação", conforme proposto por Donald Schön (1995).

Para fundamentar essas ações, os Cieps dispunham de material didático impresso, audiovisual e digitalizado para o desenvolvimento do trabalho com os alunos e para a *formação em serviço* de seus professores, produzido por equipes técnicas da Secretaria Estadual Extraordinária de Programas Especiais.⁴

Estudos sobre a linguagem, os processos de aquisição da leitura e da escrita, a avaliação, o conhecimento escolar, a saúde, bem como a discussão em perspectiva sociológica e filosófica de questões relacionadas à educação, à violência, aos direitos humanos, à educação inclusiva, à educação ambiental, são alguns dos diversos temas abordados nesses momentos de formação, para que os professores estivessem preparados política e pedagogicamente para lidar com as questões que emergem no cotidiano das escolas.

Para o desenvolvimento de propostas de formação dos professores, foram criadas e implementadas, no âmbito do 1º Programa Especial, as chamadas Escolas de Demonstração, instaladas em prédios sem a arquitetura característica do projeto, que "constituem locais privilegiados de acompanhamento e de avaliação da proposta pedagógica posta em prática pelo governo...". Nessas escolas, a concretização de todo o processo educacional é objeto constante de análises e de críticas, com vista a possíveis reformulações e redirecionamentos. Além disso, essas escolas recebiam periodicamente professores e funcionários, que já atuavam ou iriam atuar nos Cieps, para visitas demonstrativas e realização de estágios.⁵ No 2º Programa Especial, essa tarefa foi integrada às atividades da Diretoria de Capacitação do Magistério, que era responsável pela coordenação geral da formação em serviço.

Pelo exposto, pode-se concluir que o projeto dos Cieps afirmava com ênfase a formação de professores em serviço como instrumento fundamental para o desenvolvimento do projeto pedagógico em implementação. Essa formação ia além das atividades de estudo, mas incorporava organicamente o trabalho docente em suas três dimensões principais: planejamento, ensino e avaliação.

A preocupação com a formação de formadores também estava presente, e reuniões mensais eram realizadas para discutir temas a serem abordados com os professores nos Cieps, além de difundir orientações para o enfrentamento de problemas emergentes no cotidiano escolar. Escolhidos entre profissionais experientes, com mais de dez anos de trabalho, os "professores orientadores" foram responsáveis por um trabalho efetivo de formação em serviço nos Cieps.

Os Cieps eram escolas que assumiam radicalmente um projeto politicamente comprometido com a transformação social. Em seu cotidiano, as pessoas – alunos,

⁴ A Secretaria Estadual Extraordinária de Programas Especiais (Seepe) foi criada, em 1991, para coordenar a implantação do 2º Programa Especial dos Cieps em todo o Estado, a Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf), no município de Campos, e o Arboretum do Viveiro da Floresta da Pedra Branca, no município do Rio de Janeiro.

⁵ No 1º Programa Especial de Educação, as Escolas de Demonstração foram três: o Ciep de Ipanema, o Ciep Avenida dos Desfiles e o Complexo Educacional de São Gonçalo. No 2º Programa Especial foi pensada a inclusão do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Após avaliação e debates, o projeto das Escolas de Demonstração foi abandonado. Ver Ribeiro (1986, p. 85-97).

professores, animadores culturais, funcionários, pais e membros da comunidade – mantinham contatos entre si, se comunicavam, ensinavam, aprendiam, transmitiam saberes e renovavam experiências; também, mantinham contatos e se comunicavam com outras pessoas cujas idéias ali chegavam através de livros, revistas, vídeos, internet. Efetivava-se, assim, a missão do Ciep como pólo de dinamização cultural da comunidade onde se inseria.

Considerações finais

46 A implementação dos Cieps tem sido um desafio, por vários motivos: a complexidade da gestão de uma escola de horário integral que assume uma multiplicidade de tarefas referentes ao reconhecimento da articulação entre educação, cultura e saúde; o compromisso com a educação de crianças das camadas populares em regiões urbanas de pobreza, violência e exclusão social, sem estigmatizá-las pelo atendimento prioritário que recebem; reunião e viabilização da atuação integrada e bem-sucedida de diferentes profissionais, entre eles professores das séries iniciais, professores de educação física, animadores culturais; promoção de um ensino que possibilite a superação dos alarmantes índices de fracasso escolar que se expressa mais claramente pela dificuldade no domínio da leitura e escrita, na realização de cálculos simples e operações matemáticas e na compreensão dos processos naturais e sociais; envolvimento político dos profissionais com a realização de uma educação libertadora, sem deixá-los presos ao partidarismo e proselitismo político; tornar compreensível o seu projeto político-pedagógico para pais, familiares e membros da comunidade, de forma a conseguir adesão e apoio nas iniciativas implementadas.

Tantos desafios foram enfrentados nos dois períodos governamentais em que se constituíram prioridade na área educacional. O engajamento político gerou repercussões negativas quando da mudança de administrações. Fato já muitas vezes denunciado por historiadores da educação brasileira, teve conseqüências perversas em relação à continuidade do projeto em sua integralidade.

A crença na instituição *escola* como espaço de socialização e educação das novas gerações era afirmada radicalmente, inclusive pela ampliação de tempo e espaço para a realização de suas atividades. Contrariamente aos defensores das chamadas "teorias da reprodução", afirmava-se a escola como espaço estratégico para a transformação social.

No entanto, entre as várias inovações, a permanência da criança em dia completo gerava surpresas e algumas inquietações nas famílias; fato a ser ainda melhor investigado, talvez tenha relação com experiências de colégios internos e instituições para menores infratores que nos assustam e preocupam.

As atividades diversificadas realizadas possibilitavam avanço e mudança em relação às atividades dos antigos "internatos", mas exigiam uma experiência em gestão que ainda precisava ser construída.

A prioridade conferida a este projeto gerava suspeitas e resistências entre os professores das escolas "tradicionais", apresentadas como modelos a serem superados.

No entanto, é no que se refere à formação de professores que considero ter sido desenvolvida experiência pioneira no Brasil, ao se viabilizar a formação continuada em serviço intrinsecamente articulada ao trabalho docente realizado.

As propostas referentes ao professor reflexivo, que vão chegar ao Brasil a partir dos textos de Nóvoa e Shön, no início da década de 1990, eram postas em prática nos Cieps. Ao contratar professores das séries iniciais, com formação de ensino médio, desenvolvia-se experiência de formação pós-média que já apontava para a necessidade de formação em nível superior para estes docentes.

A importância da dimensão da *prática* na formação do professor, que vai se constituir em eixo estratégico das resoluções do CNE que apresentam diretrizes para a formação de professores em 2002 e 2006,⁶ já era eixo articulador das possibilidades de formação em serviço realizadas. Esse projeto, apresentado em linhas gerais por Darcy Ribeiro, foi sendo desenvolvido conforme era implementado – desafio de proporções inéditas, uma vez que implicava a construção de prédios de grande porte, a implementação de um projeto pedagógico audacioso e inovador e a contratação de professores a serem engajados no projeto.

O trabalho com a avaliação continuada, sem retenção, e a utilização de metodologia de ensino referenciada no construtivismo implementavam proposta pedagógica que seria reafirmada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 24 de dezembro 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997.

A leitura dos textos da época permite identificar marcas de um modelo ainda referenciado pela racionalidade técnica: talvez as escolas de demonstração expressem esta marca de forma mais clara. Mas, ao mesmo tempo, as possibilidades abertas pelos espaços de formação em serviço rompiam com este paradigma e criavam espaço para reflexões que articulavam a experiência com as referências teóricas em estudo. Distanciamentos e resistências em relação aos alunos, por exemplo, eram discutidos e analisados na perspectiva da compreensão de seu contexto sociocultural e da busca de sua inclusão na escola.

Muitos consensos podem ser questionados a partir dessa experiência, entre eles a idéia de que estas escolas fracassaram em seu projeto. Interrompido em plena fase de implementação, em 1994, tiveram recursos humanos e materiais retirados e dispersados, o que inviabilizou a continuidade do Programa na maior parte dos Cieps. Deste fato, concluiu-se sobre a inviabilidade de uma escola que reunia tantas e diversificadas atividades num mesmo espaço e tempo ampliados.

Acredito que pesquisas que vierem a ser realizadas poderão nos auxiliar a melhor compreender os processos em pauta.⁷ Necessárias e urgentes, elas poderão contribuir para entender se uma escola para alunos e *professores* pode ser alternativa

⁶ Resoluções CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, e CNE/CP 01, de 15 de maio de 2006.

⁷ Moreira (2000) aborda propostas curriculares que procuraram avançar na busca da viabilização de processos mais democráticos e transformadores. A proposta do 1º Programa Especial de Educação no Rio de Janeiro (1983-1986) é objeto de breve exame, o que nos faz reafirmar a necessidade de que sejam realizadas pesquisas que contribuam para a melhor compreensão dos desafios presentes em sua implementação.

para problemas que continuam a nos desafiar para a melhoria da educação básica oferecida em nosso país.

Referências bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>> .

_____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> .

_____. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> .

BRIZOLA, Leonel. Apresentação. In: RIBEIRO, Darcy. *O livro dos Cieps*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

48

CARTA: falas, reflexões, memórias, informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, 1995. [Este número também é conhecido com *O novo livro dos Cieps*].

FARIA FILHO, L. M. de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1986.

LOPES, A. R. C. Questões para um debate sobre o conhecimento escolar. *Ensino de História: Revista do Laboratório de Ensino de História da UFF*, Niterói, n. 3, 1998.

MAURÍCIO, L. V.; RANGEL, C. A pedagogia dos Cieps. *Carta: falas, reflexões, memórias*, informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, p. 47-61, 1995. [este número também é conhecido com *O novo livro dos Cieps*].

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. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 147-167.

MOREIRA, A. F. B. Currículo: utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio F. B. *Currículo: questões atuais*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 9-28.

_____. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 109-138, dez. 2000.

NUNES, C. Quando a casa vira escola: a modernidade pedagógica no Brasil. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

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

_____. A educação e a política. *Carta: falas, reflexões, memórias* – informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, p. 11-15, 1995a. [Este número também é conhecido com *O novo livro dos Cieps*].

_____. Balanço crítico de uma experiência educacional. *Carta: falas, reflexões, memórias* – informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, p. 17-24, 1995b. [Este número também é conhecido com *O novo livro dos Cieps*].

SCHÖN. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

Ana Maria Monteiro, doutora em Ciências Humanas/Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é coordenadora de Licenciatura e professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

anamont@superig.com