A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO EIXO DO TRABALHO DOCENTE NA EXPERIÊNCIA DOS CIEPS – RJ

Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva (INES/ UNICAMP)
Yrllaribeiro22@yahoo.com.br

Introdução e problemática

Na perspectiva de uma educação transformadora do homem e da sociedade, as políticas educativas precisam pensar na formação de professores como parte fundamental do trabalho docente, visto que expressa um perfil de escola, de professor e de proposta educacional. Essa proposta de educação transformadora não acontece isoladamente na escola, pois se traduz na interação professor-aluno-sociedade e se torna a expressão do compromisso com o ser humano, como construtor de sua historicidade.

Neste trabalho, fruto da tese de doutorado que venho realizando na UNICAMP, tratarei da experiência dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, no Rio de Janeiro, Brasil. O programa de implementação dos CIEPs, fundamentado numa proposta de educação integral oferecida em tempo integral, previa como um dos seus eixos principais um trabalho docente calcada na formação continuada de professores em serviço, logo dentro da sua carga horária de trabalho.

Acredito que a educação oferecida em tempo integral, mais do que atender as necessidades das famílias que não têm onde deixar seus filhos, posto que as mulheres estão completamente inseridas no mercado de trabalho, exerce uma função pedagógica que consiste em formar o aluno dentro de uma visão de "educação integral", buscando formar um "ser integral", um cidadão pleno, como destaca Cavaliéri (1996, p.31): "...uma escola que atue integralmente em aspectos da vida dos alunos relacionados ao seu bem estar físico, ao seu desenvolvimento como ser social e cultural e à sua capacidade como ser político".

Nesse sentido, o professor precisa redefinir a escola e o espaço que ele ocupa dentro dela e, do meu ponto de vista, a grande parceira para esse trabalho de redefinição e reconstrução de papéis é a formação continuada em serviço. Nessa trilha, analiso como esse projeto de formação continuada é percebido pelo professor na sua própria formação enquanto profissional e enquanto indivíduo social. Nesta pesquisa estou reconstruindo junto com os atores envolvidos no projeto de formação continuada, através de depoimentos orais e resgate da memória suas percepções sobre a formação continuada oferecida, sobre a forma como eles percebem a influência daquela no cotidiano de suas aulas.

Entendo a formação continuada de professores como um momento para articular o saber e o ser de (re)fazeres cotidianos, para a criação de uma identidade professoral que se expressa nas diferenças produzidas pela formação profissional, construída pelos professores como sujeitos históricos de seus fazeres e compromissados coletivamente com a transformação social. A formação continuada de professores, nessa ótica, passa a ter um sentido mais amplo, de um espaço de (re)significação de saberes, que se traduz numa atitude do professor como profissional reflexivo, para o desenvolvimento do pensamento e da ação docente.

A proposta de formação continuada em serviço dos CIEPs

Neste momento em que analisaremos a proposta de formação continuada proposta pelos CIEPs, colocaremos em evidência os dois períodos em que esse se tornou o projeto central da política educacional do estado, a saber de 1984 até 1987 e de 1991 até 1994.

O Primeiro Programa Especial de Educação - 1º PEE – 1984/1987

Os Centros Integrados de Educação Pública foram concebidos numa perspectiva de inovação educacional para alunos, para professores e demais profissionais da educação. Darcy Ribeiro nos mostra essa preocupação com os

professores quando ressalta, no seu famoso "livro preto" – O livro dos CIEPs (1986, p.83), que :

A ação pedagógica que se pretende imprimir ao ensino público do 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. Tomando como base de toda a proposta a criança das camadas populares, e não mais um aluno 'ideal' das camadas médias e ricas da sociedade, a competência técnica, o envolvimento e a vontade política do professor tornam-se condições básicas neste processo de mudança.

Nessa perspectiva, foi criada uma Consultoria Pedagógica de Treinamento (CPT), que começou a atuar junto aos profissionais da educação convidados para trabalhar em um CIEP, antes mesmo da inauguração do primeiro CIEP, em 1985. Esta CPT se dividia em dois grupos de trabalho, cada um destinado a um segmento do ensino fundamental.

Os idealizadores dos CIEPs não acreditavam que seria possível construir essa *nova escola* sem que os profissionais da educação tivessem um espaço / tempo para refletir criticamente sobre os problemas da Educação Pública. Essa consultoria propunha aos professores momentos de reflexão sobre a relação teoria / prática, procurando sistematizar, articular e dar organicidade as ações já desenvolvidas na escola, de forma a incorporá-las ao projeto político-pedagógico dos CIEPs. Sendo assim, o primeiro objetivo da CPT era:

... orientar a construção da prática pedagógica no interior de cada unidade de ensino, o que implica repensar o papel político da Escola a partir do conteúdo, da metodologia, do processo de gestão e do seu papel social específico no fortalecimento de uma sociedade democrática. (RIBEIRO, 1986. p. 83-84)

A formação continuada dos professores integrava, inclusive, o Plano de desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro para o período 1984/1987, nos seguintes termos:

Os números dos problemas da realidade social e dos desacertos do sistema educacional que, de fato, desservem à sociedade e em especial às populações mais pobres, indicam, tendo-se a educação popular como designo, as seguintes prioridades para a ação do Governo nos setores de Educação e Cultura: ... treinamento de professores, para que correspondam à nova expectativa em relação a seu desempenho e apoio especial aos alfabetizadores. (RIO DE JANEIRO, 1984, p. 21)

O Programa Especial de Educação - PEE, responsável por todo o trabalho pedagógico dos CIEPs, definiu as atribuições de todos os setores envolvidos neste projeto, deixando a cargo da CPT as seguintes atividades específicas:

1) Aperfeiçoamento do corpo docente e dos funcionários de apoio, que se efetivará no treinamento intensivo, no treinamento em serviço, nos seminários de ativação pedagógica e outros encontros que se fizerem necessários.

2) Orientação das equipes técnico-pedagógicas dos CIEPs, para a organização dos currículos.

3) Acompanhamento do processo de implantação do trabalho pedagógico, dando especial ênfase: a) aos projetos prioritários (Alfabetização e Língua Portuguesa na 5° série); b) ao desenvolvimento do Estudo Dirigido; c) ao repasse dos treinamentos recebidos pelos professores e funcionários no interior dos CIEPs.

4) O acompanhamento se fará de forma integrada com as Consultorias Pedagógicas especificamente responsáveis pelos projetos.

5) Participação na avaliação de todo o processo de implantação dos CIEPs.(RIBEIRO, 1986, p. 84)

A formação continuada de professores, segundo a CPT, deveria caminhar na mesma direção da proposta pedagógica dos CIEPs, que ressalta a formação integral do aluno. Para tal, foram selecionados sete eixos para nortear a "proposta de treinamento", como era chamada a época. (RIBEIRO, 1986, p. 98-99)

- *Vontade Política* – os professores precisam ter um compromisso político com as classes populares que integram o corpo discente dos CIEPs, para que estes possam ao longo do processo ter acesso ao conhecimento e aos saberes que transitam pela escola. E ainda, um trabalho precisa ser feito para levar os professores a acreditar no magistério público, dada a descrença deste processo em nosso país.
- *Gestão e Decisão na (pela) Escola* – através do "treinamento" se busca uma democratização da gestão no interior das escolas, visto que através de um maior conhecimento de todo o processo pedagógico, todos poderão participar mais dos momentos de formulação, reflexão e decisão implicados neste processo.
- *Cultura* – historicamente, sabemos que a escola trabalha em seu interior com uma cultura imposta pelas classes dominantes. As crianças das classes populares não conseguem levar para dentro das escolas todo o seu capital cultural, pois este não é reconhecido como legítimo, sendo então ignorado pelos professores na construção da prática pedagógica. É importante então, que os professores reconheçam estas diferenças e valorizem os conhecimentos e as habilidades trazidos pelas crianças, para que estas se sintam parte integrante e ativa do processo de ensino-aprendizagem.
- *Essencialização dos Conteúdos* – busca trabalhar o conteúdo das diversas ciências que tenham coerência e significado para os alunos das classes populares. Isso não significa trabalhar os conteúdos de forma superficial, mas priorizar os conteúdos visando uma real aquisição por parte das crianças da língua portuguesa, da matemática, das ciências naturais e sociais, além das diversas formas de expressão; sempre incorporando ao processo as experiências vividas pelos alunos.
- *Unificação dos Conteúdos e Métodos de Ensino* – os professores, a partir deste enfoque, não deverão mais separar o que e o como ensinar, eles deverão dominar bem estes conhecimentos para proporcionar aos alunos uma efetiva aquisição dos saberes escolares.

- *Interdisciplinaridade* – no processo ensino-aprendizagem, a construção e a apropriação do saber se dá de forma interdisciplinar, sendo neste contexto, a língua portuguesa o elo integrador, pois o acesso e o domínio das demais áreas do conhecimento se efetiva através da linguagem.
- *Avaliação* – o professor precisa entendê-la como um instrumento para o aperfeiçoamento contínuo do trabalho pedagógico e ainda, para perceber o que o aluno construiu ao longo do processo, ou seja, o que o aluno já sabe, e não medir o que o aluno não sabe.

Todos estes eixos foram pensados para o coletivo da escola, pois não adiantaria formar os professores e deixar que os outros atores do processo (também vistos como fundamentais) não tivessem acesso a este rico processo de formação continuada.

O projeto de criação dos CIEPs já começou grandioso visto que em quatro anos de governo se pretendia colocar em funcionamento 500 CIEPs. Sendo assim, a formação continuada de professores não poderia se dá de forma gradativa e anterior ao exercício de suas funções nesses estabelecimentos de ensino, cuja proposta se diferenciava da maioria das atividades docentes até então exercidas pelos professores, pois muitos professores foram convocados ao mesmo tempo e já com as escolas inauguradas. O modelo de formação previsto então, se servia da estratégia do efeito multiplicador trabalhando com a figura do professor orientador que repassa aos seus colegas de CIEP o treinamento que receberam na sede.

Só eram considerados professores orientadores aqueles que trabalhavam com as prioridades do PEE, ou seja, alfabetização e Língua Portuguesa na quinta série. Cada professor orientador coordenava o trabalho de 10 professores, seguindo essas duas áreas mencionadas. As outras séries não foram esquecidas, para estas eles criaram a figura do professor coordenador que trabalhava com o "treinamento" dos professores de terceira e quarta séries ou por disciplina de quinta a oitava série (exceto o professor de Língua Portuguesa da quinta série).

A CPT dividiu o treinamento em dois tipos, o primeiro destinado a todos os profissionais dos CIEPs, guardando a especificidade de cada função, configurando todos como importantes na construção de uma escola pública honesta e democrática e o segundo se destinava especificamente para professores.

O primeiro consistiu em um treinamento intensivo, com duração que poderia variar de 5 até 10 dias, visando *"colocar os profissionais de educação em contato com a proposta geral do programa e as diretrizes básicas de cada segmento (...) e colocando em discussão a atuação profissional específica em função do PEE"* (RIBEIRO, 1986, p. 101).

O segundo, exclusivo para professores, consistiu no treinamento em serviço, que visava garantir, dentro do espaço dos CIEPs, um momento, contínuo e regular, para os professores refletirem sobre suas práticas pedagógicas, buscando relacioná-las com as teorias formuladas pelas diversas ciências, para que através deste diálogo pudesse construir novas práticas. Esse treinamento em serviço se dava em três níveis (RIBEIRO, 1986, p. 101:

- *1° nível – Encontro com a equipe central:*
    - *professores orientadores (alfabetização e língua portuguesa – quinta série) – periodicidade semanal;*
    - *professores coordenadores (terceira e quarta séries e língua portuguesa de sexta à oitava série) – periodicidade quinzenal;*
    - *professores coordenadores das demais disciplinas da quinta à oitava série – periodicidade mensal;*
    - *equipe de direção dos CIEPs – periodicidade mensal.*
- *2° nível – Encontro dos professores orientadores e coordenadores com os professores regentes no âmbito de cada CIEP – periodicidade semanal (4 horas semanais).*
- *3° nível – Seminário de ativação pedagógica. Encontro da Equipe Central de Treinamento com todo o corpo docente do CIEP – periodicidade semestral.*

Os dois primeiros níveis do treinamento têm por objetivo trabalhar a projeto político-pedagógica do CIEP, dando destaque a proposta curricular, a

utilização do material didático de apoio, o processo de avaliação e a democratização das relações de poder na escola. Já o terceiro nível do treinamento tem por objetivo a avaliação da proposta educacional do CIEP e ainda uma discussão mais ampla de outras experiências pedagógicas que possam enriquecer a discussão sobre o papel da escola no processo de transformação da sociedade.

Vale lembrar, que o primeiro CIEP foi inaugurado apenas em 1985, quando metade do mandato de Leonel Brizola, enquanto governador no Estado do Rio de Janeiro, já havia passado. Este programa de treinamento, como era chamado à época, durou apenas dois anos, visto que o governo seguinte, que assumiu em 1987 e permaneceu até 1991, não deu continuidade ao trabalho pedagógico desenvolvido nos CIEPs, o que compreendia a proposta de formação continuada de professores.

O Segundo Programa Especial de Educação - 2º PEE – 1991/1994

Após ter passado por um período de descaracterização de suas funções, entre 1987 e 1990, quando o governo a época optou por não continuar desenvolvendo o projeto dos CIEPs[1], fundamentalmente acabando com a sua principal característica que era o atendimento as crianças em horário integral, percebe-se em 1991 com a volta de Leonel Brizola ao governo do Estado uma retomada das principais diretrizes educacionais do seu governo anterior, tais como: o projeto de construção de 500 CIEPs, o Programa Especial de Educação e neste como prioridade a qualificação dos profissionais da educação. Conforme sinaliza a equipe de "capacitação" dos profissionais da educação do 2º PEE:

Buscando dar conta de todos os desafios e, mais ainda, garantir a atualização constante de seus profissionais face à renovação do conhecimento decorrente dos avanços da pesquisa científica e tecnológica, o 2º Programa

[1] A descontinuidade política gera, com freqüência, uma interrupção nos projetos educacionais em desenvolvimento. No caso dos CIEPs, isso se deu, principalmente em função da forte vinculação política deste projeto com o PDT e com Leonel Brizola, visto o apelido de Brizolões recebido pelos CIEPs . Moreira Franco, sucessor de Brizola, obviamente não se serviu dessas premissas em seus discursos, mas interrompeu o projeto, sem ter feito uma avaliação do mesmo.

Especial de Educação teve como uma de suas prioridades o desenvolvimento de ações no sentido de garantir a formação continuada dos professores e demais profissionais que ali atuavam. (RIBEIRO, 1991, p.183)

Com a implementação do 2º PEE, o primeiro passo da equipe responsável por este Programa foi a elaboração de uma avaliação do 1º PEE. Dentre as conclusões a que chegaram, uma ratificou o que já havia sido sinalizado no 1º PEE: *"a importância estratégica do professor enquanto agente do processo de mudanças que desejávamos implantar na educação no Estado do Rio de Janeiro". (RIBEIRO, 1991, p.184)*

Visto desta forma, a formação do profissional que iria atuar numa escola de horário integral se fazia imprescindível, tanto no aspecto teórico metodológico, incluindo neste os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, quanto no aspecto teórico-prático, levando assim em conta as especificidades e diversidades de cada escola e de cada cidadão-aluno.

Uma outra questão importante na formação desse profissional diz respeito ao acesso à produção cultural de sua sociedade e mais especificamente com a cultura da comunidade em que a escola está inserida, pois a escola não pode ser atingida por um mar de preconceitos em função do desconhecimento de sua realidade, a escola e seus agentes precisam fazer parte da comunidade local.

Com a reimplantação do horário integral nos CIEPs já existentes e com a criação de mais 180 CIEPs só no ano de 1993, gerou-se uma enorme demanda por professores. Além do mais era preciso prepará-los para atuar numa escola de horário integral, pois estes, em suas formações iniciais, sejam elas no ensino médio ou superior, não tiveram essas questões tratadas, segundo a equipe de implementação da proposta de formação continuada.

Para atender a essa enorme demanda por professores, o 2º PEE optou por investir em professores recém-formados, dando-lhes a oportunidade de iniciar a sua atuação profissional ao mesmo tempo em que prosseguiam no processo de formação. Tal opção foi justificada da seguinte forma:

Porque se, por um lado, nos deparamos com a precária capacitação profissional que tem sido oferecida pelos cursos pedagógicos de nível médio, por outro, constatamos a resistência em mudar apresentada por aqueles que já atuam no magistério numa linha mais tradicional. Uma visão equivocada acerca da postura e da tarefa do educador, deveria, urgentemente, ser substituída por um posicionamento crítico e lúcido, capaz de romper com a acomodação estabelecida e instaurar um clima de confiança e renovação. (RIBEIRO, 1991, p.185)

Para dar conta dessa formação continuada, criou-se em 1992, a partir de um convênio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral. Este curso estava organizado da seguinte forma: sua duração máxima era de 1600 horas, divididas em módulos que eram oferecidos dentro do próprio CIEP de atuação do professor. Cada professor permanecia oito horas diárias dentro do CIEP, sendo cinco de prática docente orientada e três de aprofundamento nas questões pedagógicas, sendo assim, a escola era de horário integral para alunos e professores. Neste modelo inovador de atuação e formação do professor, o governo estadual investia quase que 40% da carga horária do professor no processo de formação continuada, com o objetivo de levar o professor a articular "*teoria e 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". (RIBEIRO, 1991, p.185)*

Esse Curso de Atualização de Professores acontecia com o grupo de professores daquela unidade escolar, havendo assim uma integração entre os profissionais das diversas áreas envolvidas com o projeto dos CIEPs, tais como: animadores culturais, videoeducadores, professores de educação física, comunidade e equipe de direção. O trabalho era organizado pelo professor-orientador, sendo este alguém mais experiente que poderia contribuir com sua experiência profissional e ajudar na busca de soluções para os problemas

detectados. Além dessa formação orientada, o professor dispunha de um horário de estudo livre, para que ele buscasse aprofundar seus conhecimentos dentre aquilo que ele desejasse e necessitasse.

Visando dinamizar o trabalho de formação, o 2º PEE elaborou um material específico para esses momentos de formação como a revista *Informação Pedagógica*, com vários números editados e os vídeos que eram divididos em dois tipos de programação: a *Rede Geral* que trabalhava com questões pedagógicas e culturais e o *Curso Livre de Atualização de Conhecimentos* que trabalhava com os conteúdos das disciplinas específicas (língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e filosofia).

O quadro abaixo nos mostra todo o material elaborado para formação continuada dos profissionais da educação e ainda o número de exemplares elaborados:

Material para capacitação de professores	CARTA AO PROFESSOR - Alfabetização, vol. 1 ,2, 3 e 4 CARTA AO PROFESSOR - Linguagem, vol. 1, 2, 3 e 4 CARTA AO PROFESSOR - Matemática, vol. 1 e 2 CARTA AO PROFESSOR - Ciências, vol. 1 e 2 Revista INFORMAÇÃO PEDAGÓGICA, vol. 1, 2, 3, 4 e 5 Atualização de Conhecimentos de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e Filosofia TEXTO/CONTEXTO n.º 1 e 2	102.000 40.000 20.000 20.000 230.000 60.000 40.000

Fonte: Tatiana Chagas Memória, 1996

Esse programa de formação continuada era constituído dos seguintes estudos: *(RIBEIRO, 1991, p.186)*

- *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 possibilitem 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 preconceitos;*
- *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, para que esse professor possa conhecer formas de trabalhar com televisão e vídeo, numa perspectiva crítica e criativa.*

Durante todo o curso, os professores foram avaliados e o principal aspecto desta avaliação era a capacidade do professor de teorizar a sua prática pedagógica. Ao final de cada semestre, os professores elaboravam relatórios que eram analisados por uma equipe de professores e se o professor-bolsista obtivesse o conceito mínimo recebia um certificado de Curso de extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Essa formação continuada representou um grande avanço em diversos aspectos, dentre eles o que concerne o número de professores atingidos, já que 6.426 professores participaram do curso e destes, 6.088 o completaram com aprovação e obtiveram o certificado emitido pela UERJ. Essa formação refletiu também no resultado do Concurso Público realizado pela Secretaria Estadual de Educação em 1993, conforme mostra o quadro abaixo *(RIBEIRO, 1991, p.187):*

	Nº de inscritos	Nº de aprovados	Índice de Aprovação
Total	30.582	8.039	26,28%
Não bolsista	23.518	5.463	23,22%
Bolsista	7.064	2.576	36,26%

Na avaliação da realização desse concurso, percebe-se o quão importante foi essa formação para que os professores pudessem desconstruir e reconstruir os conhecimentos já adquiridos a partir de sua própria prática, entendendo dessa forma o trabalho docente como uma proposta de busca, de troca e de pesquisa.

Esses resultados apontam também para a existência de uma maior maturidade acadêmica dos professores bolsistas, mesmo sabendo que estes tinham, quando ingressaram no exercício da docência, apenas o ensino médio na modalidade normal.

Após a realização desse concurso público, realizado para preencher as vagas oriundas da construção de novos CIEPs, a equipe de capacitação dos profissionais da educação do 2º PEE demonstrou uma enorme preocupação com o trabalho que seria desenvolvido nos CIEPs pelos mais de 5.000 professores aprovados e que não haviam sido bolsistas e, consequentemente, não haviam participado de todo o processo de formação continuada. Para tentar dar conta de tal impasse, foi organizado um treinamento inicial, específico por equipes, em 25 pólos, aos sábados. Essa carga horária de formação, desenvolvida aos sábados, não constava da carga horária de trabalho do professor, configurando em carga suplementar, sendo assim opcional para o professor. Entretanto, os professores demonstraram enorme interesse nesta formação, buscando através dela esclarecer dúvidas e criar um bom canal de comunicação, e, para surpresa de muitos, a taxa de freqüência girou entre 80 e 90% dos professores.

Todo esse processo de formação continuada foi pensado também para os gestores do processo administrativo e pedagógico, pois toda a equipe precisava pensar e agir no coletivo. Conforme destaca a própria equipe de capacitação *(RIBEIRO, 1991, p.190):*

(...)a competência da equipe de direção e dos professores-orientadores que atuavam nos CIEPs assumiu inquestionável relevância. Cabia a essa equipe administrar a escola compartilhando decisões e fortalecendo as relações democráticas e solidárias de todo o coletivo; ampliar essa integração articulando-se com a comunidade para dinamizar toda a influência cultural, social e política que a caracterizava; implementar a proposta pedagógica e buscar condições para o bom funcionamento da unidade.

Essa formação da equipe de direção se deu através de um treinamento inicial que durava oito dias com uma carga horária diária de oito horas. Esse treinamento inicial era oferecido aos novos gestores, quando uma nova unidade era inaugurada. As discussões tratavam de questões voltadas para o cotidiano da equipe de direção, para a dimensão político-social da administração escolar, para a integração da direção com a comunidade e para a possibilidade do exercício de uma gestão democrática.

Já a formação dos professores-orientadores era constituída de um treinamento inicial e de outra formação continuada. O treinamento inicial durava três dias com carga horária diária de 8 horas e acontecia quando a unidade era inaugurada. Seu objetivo era analisar as questões voltadas para a prática pedagógica, para o planejamento integrado, para a avaliação continuada e para as diferentes atividades dos CIEPs (animação cultural, videoeducação, estudo dirigido, educação física e biblioteca). A formação continuada acontecia bimensalmente, nos pólos constituídos pela Secretaria Estadual Extraordinária de Programas Especiais. Esta formação visava um acompanhamento das práticas docentes, fazendo uma constante avaliação deste processo e tentando propor soluções ou pistas para se chegar a estas. Estas discussões serão retrabalhadas na escola durante o horário destinado a

formação continuada dos professores, sob a orientação e supervisão do professor-orientador.

Considerações finais

A realização deste trabalho vem me proporcionado a reflexão sobre vários aspectos relevantes sobre a formação continuada e a prática pedagógica.

A prática docente possibilita, no enfrentamento das questões cotidianas, além da utilização de conhecimentos, também a recriação transformadora do trabalho docente e a produção de saberes e experiências construídos no seu interior. Conforme Collares, Moyses e Geraldi (1999, p. 208) ressaltam quando afirmam que o processo de formação continuada:

... implica redefinir radicalmente o modo de relação do sujeito com o conhecimento, introduzindo no conceito de formação a fluidez dos processos constitutivos. Como nem sujeito nem conhecimento são fixos e a-históricos, é preciso tornar o constante movimento – a história – como lugar de constituição de ambos.

A formação continuada de professores tem um sentido mais amplo, de um espaço de (re)significação de saberes, que se traduz numa atitude do professor como profissional reflexivo, para o desenvolvimento do pensamento e da ação docente.

O conceito de profissional reflexivo constitui-se como elemento estruturante de estudos sobre o tema formação de professores, respaldado entre outros, em Schön, Zeichener e Paulo Freire, quando afirmam que na função e formação docente deve estar inserido o exercício da criticidade, que promove a curiosidade ingênua ao patamar de curiosidade epistemológica. Esse salto qualitativo é enriquecido no cotidiano escolar através da relação dialógica entre professor e aluno.

A atitude de reflexão do professor implica seu envolvimento para além de uma transposição linear do conhecimento e a prática para uma atitude de relacionar todas as suas experiências, valores, ideologias e compromissos sociais com os quais compartilha e dos quais assimila significados.

Segundo Nóvoa, são três os pilares para a formação docente: o professor e o seu desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e a escola com o seu funcionamento, organização e projetos.

O desenvolvimento pessoal do professor é estimulado também pelo processo de formação. *"Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional".* (NÓVOA, 1995, p. 25) É o professor apropriando-se de seus processos formativos, mobilizando não só os conhecimentos adquiridos, mas também as suas vivências na produção de saberes.

Essa dimensão abrange a sua identidade pessoal e possibilita a (re)construção e (re)significação de sua própria história de vida, para o que é necessário um constante exercício de reflexividade crítica, que tanto alimenta a produção de saberes, como implica também em suas vidas.

Nóvoa (1995, p. 26) enfatiza que o processo reflexivo proposto por Schön:

... ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação do terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a "sua" vida, o que no caso dos professores é também produzir "sua" profissão.

A tarefa do professor como produtor da sua profissão não se faz isoladamente, está interrelacionada também com o contexto em que está inserida e no qual atua, o que implica processos de mudança não só do professor como profissional, mas também da escola. Nóvoa diz ser necessário o empenho dos professores para a escola mudar, mas também estes não conseguem promover grandes mudanças se não houver uma transformação das instituições escolares em que trabalham, como o autor ressalta no trecho que se segue: *"o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar*

articulado com as escolas e os seus projetos". (NÓVOA, 1995, p. 28) E essa articulação acontece na proposta de formação continuada implementada com os CIEPs.

Referências bibliográficas:

BRANDÃO. Z. A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática. **Educação e Sociedade**, n. 32, abril 1989.

CANDAU, V. M. (org.) **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis : Vozes, 1997.

CAVALIERE, A M. **Escola de Educação Integral**: em direção a uma educação escolar multidimensional. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996 (tese de doutorado)

COELHO, L. M. C. C. ; CAVALIERE, A. M . V. (orgs.) **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis : Vozes, 2002.

COLLARES, MOYSES e GERALDI. Educação Continuada: A política da descontinuidade. **Educação e Sociedade.** Campinas, CEDES, n. 69, 202-219, 1999.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Programa Especial de Educação do Rio de Janeiro. **Falas ao professor**. Rio de Janeiro: Governo do Estado, 1985.

FARIA, L. **CIEP**: a utopia possível. São Paulo: Livros do tatu, 1991.

GERALDI, C. ; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M. A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas : Mercado de letras/ ALB, 1998.

LIMA, V. M. **CIEPs**: a re-invenção da escola pública? (um estudo de caso). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1988.

LINHARES, C. e TRINDADE, M. N. (org). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo freire, 2003.

LOBO JÚNIOR, D. T. **CIEP**: a impotência de um desejo pedagógico. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 1988. (dissertação de mestrado)

MIGNOT, A C. V. CIEP – Centro Integrado de Educação Pública: alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? **Em aberto**, Brasília, v. 8, n. 44, out./ dez., 1989.

MISUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos, SP: EdUFCar, 2002.

NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1995.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de janeiro: Bloch, 1986.

_____(org.). O novo livro dos CIEPs. **Carta**, Brasília, n.15,1995.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo** – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, W. C. (org). **Formação de professores**: narrando, refletindo, intervindo. Rio de Janeiro: Quartet/ Niterói: Intertexto, 1999.

TARDIF, F. M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. (org). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de janeiro: DP&A, 2000.

VELLOSO, L. **Representações do Jornal O Globo sobre os CIEPs**. Caxambu, MG: Anped, 2007.

ZEICHENER, K. Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. In: **Presença pedagógica**. V.6, n.34, jul/ago, 2000.