

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

MARLENE LIRA BARRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA:
“VOZES” DE PROFESSORAS DO PROGRAMA BAIRRO-ESCOLA
DE NOVA IGUAÇU**

**Rio de Janeiro
2009**

MARLENE LIRA BARRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA:
“VOZES” DE PROFESSORAS DO PROGRAMA BAIRRO-ESCOLA
DE NOVA IGUAÇU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: **Profa Dra Nailda Marinho da Costa Bonato**

Rio de Janeiro

2009

Barra, Marlene Lira.

B268 Formação continuada : “vozes” de professoras do programa bairro-
escola de Nova Iguaçu / Marlene Lira Barra, 2009.
163f.

Orientador: Nailda Marinho da Costa Bonato.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

MARLENE LIRA BARRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA:
“VOZES” DE PROFESSORAS DO PROGRAMA BAIRRO-ESCOLA
DE NOVA IGUAÇU**

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, ____/____/____

Professora Doutora Nailda Marinho da Costa Bonato- UNIRIO

Professora Doutora Ana Maria Severiano de Paiva - USS

Professora Doutora Ligia Martha da Costa Coelho – UNIRIO
Rio de Janeiro

2009

Ao Deus Invisível e real

Pela constante presença e longanimidade. Deus cujas correntes me permitiram navegar todos os momentos em águas de descanso.

Agradecimentos

Aos 13 anos, escrevia cartas ditadas por minha mãe, e num desses momentos eu disse: “Quero ser professora!” Minha decisão tão veemente me fez percorrer caminhos e conviver com muitas pessoas que contribuíram para chegar até este trabalho.

Nessa trajetória, agradeço especialmente ao meu esposo e a meus filhos por permitirem que a “leitura de mundo” permeasse nossas vidas.

À minha orientadora, Professora Doutora Nailda Marinho da Costa Bonato, que a cada encontro demonstrava uma “disponibilidade para o diálogo” que me conduzia a novos caminhos. Agradeço pelos momentos em que dialogamos e caminhamos juntas.

A todos os que carinhosamente me receberam e prontamente me atenderam na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu. À professora Jane, que, com sua mansidão, esteve presente desde o início da nossa pesquisa de campo. Às professoras Rita, Viviane, Daniele e Eunice, que gentilmente contribuíram com seus depoimentos.

Agradeço por ter participado do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral – NEEPHI, sediado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, junto com as professoras Nailda, Ligia Martha e Janaína, que mantêm em seus estudos a “consciência do inacabamento”.

Não posso esquecer de agradecer a todos aqueles que permitiram que esta pesquisa se realizasse, dentre eles o general Ney da Silva Oliveira, presidente da Fundação Osório, e toda a sua equipe.

Aos meus colegas de trabalho e da turma do mestrado/2007, especialmente aos meus amigos Fernanda Picanço, Marcelo Assunção e Isaías, pela “alegria e esperança” que traziam em cada gesto e em cada livro.

A Paulo Freire, que me permitiu, ao estudá-lo, utilizar algumas de suas palavras nestes agradecimentos.

Finalmente, à minha mãe, que ao ditar suas cartas mostrou-me que “ensinar exige tomada consciente de decisões”.

RESUMO

A presente dissertação procurou compreender a Formação Continuada de professores no município de Nova Iguaçu, através das vozes de cinco professoras que trabalham no âmbito do Programa Bairro-Escola da Rede Municipal. Para tanto, foquei a participação das professoras no curso Alfabetização e Linguagem, oferecido, em 2007, pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco como parte do Programa Pró-Letramento, e proporcionado através de convênio celebrado entre a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu - SEMED/NI e a Rede Nacional de Formação Continuada/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica – RNFC/MEC/SEB. Verifiquei, através de entrevista semiestruturada: se a participação no Curso oportunizou contribuições às suas práticas pedagógicas, tendo em vista a almejada qualidade educacional do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu; e a instituição de uma cultura permanente de formação continuada, na escola ou fora dela, considerando que o Programa Bairro-Escola funciona em tempo integral para o aluno, mas não ainda para o professor, embora esta seja uma meta a ser alcançada. Para refletir sobre as questões, realizei uma pesquisa documental utilizando, entre outros, documentos como o Plano Municipal de Nova Iguaçu (2008-2018) e a publicação Educação Integral/Programa Bairro-Escola, e uma pesquisa bibliográfica, visando traçar os caminhos da formação continuada no Brasil articulada às propostas educacionais de educação e(m) tempo integral para o aluno e para o professor. As obras *Anísio Teixeira na Direção do INEP/Programa de reconstrução da nação brasileira (1952-1964)*, de 2006 e o *Livro dos CIEPs (1986)* e o *Novo livro dos CIEPs (1995)*, de Darcy Ribeiro, foram fundamentais.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação e(m) tempo integral. Programa Bairro-Escola.

ABSTRACT

The present dissertation is to understand the continued formation of the Nova Iguaçu municipal teachers through the participation of 5 teachers who work in the municipal network of the neighborhood school program (Programa Bairro-Escola). To do this, I focused on the participation of the teachers in the Alphabet and Language courses (CEEL) from the Federal University of Pernambuco as part of the Pro-Literate Program (Programa Pro-Letramento) offered by a partnership between the Nova Iguaçu Municipal Secretary of Education/SEMED/NI and the National Network of Continued Formation/Ministry of Education/Secretary of Basic Education – RNFC/MEC/SEB. Through a semi-structured interview, I verified if their participation contributed successfully to their pedagogic practices aiming at the quality of education set by the Nova Iguaçu Neighborhood-School ((Programa Bairro-Escola); and the institution of a permanent culture of continued learning formation in or out of school, considering that the neighborhood school program works full time for students but not yet for teachers, although we hope this will be possible soon. To reflect on the issues, I made a documental survey using among other things, documents such as the Nova Iguaçu Municipal plan (2008-2018) and the Complete Publication Of Education/Neighborhood School Program and a bibliographical survey, trying to trace the routes of continued learning formation in Brazil articulated in the educational proposals of education full time for the student and the teacher. The works of *Anísio Teixeira na Direção do INEP/Programa de reconstrução da nação brasileira (1952-1964)*, of 2006 and the *Livro dos CIEPs (1986)* and the *Novo Livro dos CIEPs (1995)* by Darcy Ribeiro, were fundamental.

Key words: Full time Continued. Learning Formation. Neighborhood School Program.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEIL – Centro de Formação de Professores em Alfabetização e Linguagem

CEFIEL – Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos e Linguagens

CEFORM – Centro de Formação de Professores

CEFORTEC – Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CPT – Consultoria Pedagógica de Treinamento

CRPE – Centro Regional de Pesquisa Educacional

DAM – Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério

FUNDEB – Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica

GTs – Grupos de trabalhos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEEPHI – Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE – Programa Especial de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

RNFC/MEC/SEB – Rede Nacional de Formação Continuada- Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Educação Básica

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEMED/NI – Secretaria Municipal de Nova Iguaçu

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

URG – Unidade Regional Governamental

LISTA DE QUADROS

Quadro1 – Formação das Professoras	90
Quadro 2 – Índices do IDEB	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E INQUIETAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	13
1 Um percurso profissional.....	13
2 Em busca de uma maior reflexão sobre formação continuada de professores.....	18
3 Um caminho teórico-metodológico: tentando responder questões	22
3.1 A pesquisa bibliográfica	23
3.2 A pesquisa de campo	28
3.3 A pesquisa documental	30
4 Como se estrutura a pesquisa: os capítulos	30
CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL / QUESTÃO DE ONTEM / QUESTÃO DE HOJE	33
1.1 Educação e Formação de professores no Brasil: do Império a República.....	33
1.2 O pensamento educacional brasileiro: o ideário de Anísio Teixeira, a formação continuada de professores e a escola de horário integral (décadas de 1930-1970)	39
1.3 O pensamento educacional brasileiro: o ideário de Darcy Ribeiro e a formação continuada de professores – o surgimento de uma nova proposta de escola de horário integral: os CIEPs.....	49
1.4 A formação continuada de professores e o modelo da cidade educadora.....	55
CAPÍTULO II - O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU – RJ	58
2.1 Situando o município de Nova Iguaçu: aspectos históricos, geopolíticos e educacionais	58
2.2 O Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu – PME/NI e a formação continuada de professores.....	61
2.3 Um passado recente: a formação da Rede Nacional de Formação Continuada do Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica – RNFC/MEC/SEB e o município de Nova Iguaçu: uma parceria necessária.....	69

2.3.1 Um Programa de formação continuada da RNFC/MEC/SEB: o Pró-Letramento em Nova Iguaçu.....	79
--	----

CAPÍTULO III – UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DO PROGRAMA BAIRRO-ESCOLA DE NOVA IGUAÇU.....86

3.1 Perfil das professoras entrevistadas.....	88
---	----

3.2 O PME/NI e o Programa Bairro-Escola: <i>lócus</i> de atuação das professoras entrevistadas.....	92
---	----

3.2.1 As escolas <i>lócus</i> de atuação das professoras.....	102
---	-----

3.3 A formação continuada nas vozes das professora	105
--	-----

3.3.1 A participação no curso “Alfabetização e Linguagem” do Programa Pró-Letramento da RNFC na perspectiva de uma ação de formação continuada.....	106
---	-----

3.3.2 Motivos de participação e as contribuições às práticas pedagógicas.....	113
---	-----

3.3.3 Contribuições à instituição de uma cultura permanente de formação continuada.....	121
---	-----

3.3.4 Uma barreira a formação continuada: a falta de tempo para os (as) professores(as).....	125
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	141
--------------------------	------------

APÊNDICES	155
------------------------	------------

ANEXOS	158
---------------------	------------

INTRODUÇÃO

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E INQUIETAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

1 Um percurso profissional

O interesse em desenvolver esta pesquisa tendo como temática a Formação Continuada de Professores está inicialmente ligado a minha trajetória como pedagoga e professora no ensino fundamental em escolas públicas e em uma escola confessional;¹ uma trajetória com idas e vindas. Neste movimento, ao longo do tempo, uma inquietação em relação às propostas de Formação Continuada de Professores das séries iniciais do ensino fundamental veio gradativamente se intensificando e fazendo parte de algumas reflexões na minha vida profissional e acadêmica. No exercício do magistério, me foram apresentadas, e por mim vivenciadas, experiências restritas à participação em cursos de capacitação, palestras, treinamentos, planejamentos, entre outros, propiciados em sua maioria pelas Secretarias de Educação às quais as escolas onde lecionava eram subordinadas, tendo em vista os conteúdos a serem ministrados pelos professores no cotidiano da sala de aula.²

Em 1981, dei os primeiros passos como regente de turma numa escola confessional. Nesta escola permaneci por três anos, lecionando na 1ª série do ensino fundamental.³ Nesta instituição, a troca de atividades e experiências entre os

¹ De acordo com o *Dicionário interativo da educação brasileira* (2002), a escola “Confessional refere-se à escola vinculada ou pertencente a igrejas ou confissões religiosas. A escola confessional baseia os seus princípios, objetivos e forma de atuação numa religião, diferenciando-se, portanto, das escolas laicas. Para esse tipo de escola o desenvolvimento dos sentimentos religioso e moral nos alunos é o objetivo primeiro do trabalho educacional. Dessa forma, se a escola leiga constrói sua proposta baseada apenas em correntes pedagógicas, a confessional procura ter um embasamento filosófico-teológico. As escolas confessionais ficaram caracterizadas no passado por atuar com uma educação programática. Ou seja, o importante era que o professor passasse todo o programa da disciplina e se o aluno, que ouvia calado, não aprendesse, era porque não se esforçava o suficiente. Atualmente, muitas escolas confessionais separam o conteúdo laico do religioso, colocando, por exemplo, o ensino religioso como uma disciplina da grade curricular”.

² A minha formação inicial como professora se deu em 1978, na vigência da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, no curso de Formação de Professores para o magistério de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Atualmente essa formação é equivalente ao curso médio normal (Lei 9.394/96).

³ Atualmente, 2º ano do ensino fundamental.

professores era uma constante. Por parte da escola, propostas de reuniões baseadas em discussões sobre conteúdo, disciplina e família eram incentivadas. Neste momento, eu cursava Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Como aluna de graduação, poder ensinar o conteúdo, ter uma grande porcentagem de alunos tirando notas boas e passando no final do ano parecia garantir a qualidade e o sucesso do meu trabalho pedagógico. Durante o curso universitário,⁴ foi possível realizar leituras elaboradas sobre formação continuada de professores e avaliação do desempenho dos alunos. Leituras que me levavam às reflexões sobre essas temáticas educacionais, propiciando um olhar mais crítico sobre a prática pedagógica tendo em vista o “bom desempenho dos alunos”.

Em 1985, como professora concursada da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro para trabalhar nos recém-criados Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs,⁵ instituições educativas que funcionavam em horário integral, integrei uma equipe de cinco docentes que desenvolviam atividades destinadas à *Sala de Leitura*⁶ do CIEP Vila Kennedy.⁷ Essa equipe procurava discutir as atividades a serem desenvolvidas naquele espaço e planejá-las de acordo com a demanda de questões socioeducativas e culturais daquela instituição, visando o atendimento dos alunos conforme os objetivos propostos para a dinamização da sala.

A equipe teve a oportunidade de vivenciar discussões riquíssimas sobre os diversos projetos educativos desenvolvidos nessas salas. Se as reuniões das diversas equipes de Salas de Leitura de vários CIEPs, realizadas na unidade João Goulart (Ipanema),⁸ não propiciavam reflexões mais consistentes sobre os fundamentos político-filosóficos que direcionavam a proposta de uma escola de tempo integral que se pretendia inovadora, nelas se desenvolviam atividades

⁴ Concluído em 1984.

⁵ Falarei mais especificamente sobre essas instituições no capítulo I.

⁶ Segundo o *Livro dos CIEPs* (1986), a sala de leitura era idealizada para atender os alunos tanto para consultas individuais como em grupos supervisionados, estando também à disposição da comunidade.

⁷ CIEP localizado no bairro de Vila Kennedy, zona oeste do município do Rio de Janeiro.

⁸ Situado na comunidade do Cantagalo, no bairro de Ipanema, cidade do Rio de Janeiro. O *Livro dos CIEPs* (1986) esclarece que o CIEP João Goulart era um prédio amplo, bonito e arejado e oferecia excelentes condições aos professores que para ali se dirigiam a fim de participar de estágios de aperfeiçoamento e reciclagem. Era considerado um local onde também acontecia o entrosamento da Consultoria Pedagógica de Treinamento com a Direção Geral de Pedagogia.

voltadas para as práticas pedagógicas dos professores relacionadas ao ensino da escrita e da leitura, para o estímulo à criatividade dos alunos e à cultura local da comunidade onde a escola estava inserida. A intenção era de que a equipe da Sala de Leitura contribuísse com o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula pelas professoras regentes, já que o vivenciado nessas reuniões era levado por cada equipe para o seu CIEP de origem e socializado com os demais professores. Por se tratar de uma proposta educativa inovadora, o professor que atuava neste tipo de escola não havia sido formado para ela. Assim, a equipe que recebia o aperfeiçoamento constituía-se multiplicadora. Ressalta-se que estou falando de uma prática que se efetivava ainda no âmbito do 1º Programa Especial de Educação – PEE.⁹ Funcionando em tempo integral, os CIEPs tinham uma dinâmica completamente diferente das experiências vivenciadas anteriormente, constituindo-se bastante significativa na minha vida profissional.

Mudando para São Paulo, em 1990, fui contratada pela Secretaria de Educação do Estado para lecionar em turmas do segundo segmento do ensino fundamental. Neste período, havia carência de professores desse segmento, por isso eram contratados professores que, como eu, possuíam licenciatura plena, mesmo que não tivessem formação específica para a área de atuação. Por estar lecionando num nível de ensino para o qual não era habilitada, e também pela quase inexistência de troca de experiências e pouca reflexão político-filosófica entre os professores, a necessidade de formação em exercício continuava a incomodar, e agora de forma mais elaborada, a partir dos conhecimentos acadêmicos proporcionados pelo curso de pedagogia.

Em 1992, concursada para a rede municipal de São Sebastião – SP retornei às séries iniciais do ensino fundamental. Aqui se fez presente uma ação mais incisiva em relação aos professores. A Secretaria Municipal de Educação promovia reuniões periódicas de “capacitação” com todos os professores, em que discutíamos as experiências de cada escola e algumas “receitas” sobre práticas cotidianas. Localizada no litoral de São Paulo, a rede era constituída de cinco

⁹ Ainda conforme o *Livro dos CIEPs* (1986), o 1º PEE foi resultado da conjugação das ideias das autoridades educacionais com as opiniões do professorado durante o Governo de Leonel Brizola (1983-1986) no estado do Rio de Janeiro. Em relação ao professorado, o programa tinha como uma das metas oferecer, através de cursos de reciclagem, a ajuda que se requeria para o pleno cumprimento de suas funções, tendo em vista essa “novidade” educacional.

escolas das séries iniciais do ensino fundamental. Com a mudança do Secretário de Educação, em 1994, embora já existisse um trabalho de supervisão escolar realizado por outros profissionais da gestão anterior, assumi esse trabalho junto com outra supervisora. A ideia era realizar reuniões com os professores, porém não sendo determinada nenhuma orientação neste sentido. Recém-chegada à rede municipal e à cidade, não conhecia profundamente nem a estrutura nem a postura político-filosófica que constituía o novo trabalho desta Secretaria de Educação, mas o desafio foi aceito, e tive que me adaptar e planejar para uma nova realidade cultural e educacional. Logo de início, deparei-me com um problema bastante significativo: os professores concursados para trabalhar em um determinado turno não aceitavam participar de nenhuma atividade que fosse fora de seu horário de trabalho, especialmente reuniões. Como alternativa, as organizei no horário das aulas de educação física;¹⁰ enquanto os alunos participavam dessas aulas, seus professores estavam reunidos com a supervisão. Esses encontros se limitavam ao relato de algumas experiências e ao acompanhamento da realização do planejamento anual.

Ao findar o ano letivo, retornei à sala de aula, não sem antes sugerir que a rede providenciasse coordenadores pedagógicos para acompanhar diariamente as dificuldades apresentadas no cotidiano escolar. Essa era uma das reivindicações do professorado, reforçada por nós. Como consequência, além do coordenador pedagógico por escola, a Secretaria de Educação contratou capacitadores, visando o aprimoramento do conteúdo a ser trabalhado nas diversas áreas que compunham as séries iniciais. Isso indignou alguns professores, que entendiam não terem sido consultados sobre suas reais necessidades de formação continuada.

Retornando ao Rio de Janeiro em 2002, neste ano, por meio de um processo seletivo, passei a exercer a Coordenação Pedagógica da primeira série do ensino fundamental de uma escola da rede federal de ensino. Nela pude vivenciar uma experiência completamente diferente das anteriores em relação à dinâmica de funcionamento de uma escola. Eram constantes reuniões periódicas com representantes de professores e direção da unidade, do colegiado de todas as unidades, de encontros por séries para discussões e reflexões sobre temas de interesses, entre outras atividades. Particularmente na unidade em que

¹⁰ Infelizmente essa alternativa deixava fora das discussões esse profissional.

trabalhávamos, havia uma articulação entre os horários dos professores e as atividades. Semanalmente, cada série reunia-se com a Coordenação Pedagógica, e quinzenalmente, com as Coordenadoras de Áreas para discutirem assuntos relacionados aos conteúdos, administração e reflexões diversas de interesse do grupo, incluindo o Núcleo de Estudos.

A direção da escola organizava o horário de tal forma que o professor trabalhava semanalmente quatro dias: três dias no seu turno e no quarto dia trabalhava em horário integral, sendo um turno em sala de aula e o outro, nas respectivas reuniões. Nos dias em que o professor não estava na unidade, os alunos participavam de atividades programáticas que faziam parte do currículo e aconteciam dentro da escola. As atividades eram ministradas por professores das respectivas áreas: artes, música, educação física, sala de leitura e informática.¹¹

Concomitante a essa Coordenação, como concursada para a Prefeitura Municipal de São João de Meriti, retorno à sala de aula das séries iniciais composta por alunos de classes populares, de baixa renda, assim como os dos CIEPs. Porém, na escola para onde fui designada todos entendiam que os alunos tinham dificuldades de aprendizado, eram indisciplinados e renitentes. Muitos dos professores que ali se encontravam eram novos no magistério e na rede municipal, procuravam seguir as propostas de planejamento da Secretaria de Educação, mas, apesar dos esforços, os resultados eram insatisfatórios para todos, inclusive para mim, ou seja, os alunos não conseguiam aprender. Eu me perguntava: onde está o meu sucesso pedagógico?

Em 2005, concursada para a Fundação Osório,¹² pedi exoneração da Prefeitura de São João de Meriti e cancelamento do contrato da coordenação que vinha exercendo na outra instituição federal. Leciono nessa fundação até os dias atuais, no quinto ano do ensino fundamental.

¹¹ Estes professores, infelizmente, não participavam das reuniões com a Equipe Professores/Coordenação Pedagógica, a não ser que tivessem alguma atividade para ser inserida no planejamento do grupo. No momento da reunião estavam ministrando aulas.

¹² A criação da Fundação Osório remonta ao ano de 1907. Esta instituição surgiu pela necessidade de se ter um orfanato com vistas à educação das filhas órfãs de militares, à semelhança do que já se fizera em relação aos meninos, para os quais fora criado o Imperial Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ). A partir de 1993, a Fundação, que era exclusivamente destinada a meninas, passou a admitir, também, alunos do sexo masculino. E em 1995, a Lei 9.026 vinculou-a ao Exército. Disponível em: <http://www.fosorio.ensino.eb.br/>. Capturado em 23/9/2008.

Por que expor essa longa trajetória? Para mostrar como veio ocorrendo, nas diversas escolas por onde passei, a minha formação continuada. Assim o *tema* da formação continuada de professores se construiu ao longo do tempo e o desejo de refletir sobre ele de forma mais sistematizada se intensificou, considerando que, durante o percurso, algumas *questões* sobre a minha prática pedagógica e a formação em exercício, quando proporcionadas, foram sendo ponderadas. Basta a formação inicial para um pleno exercício do magistério? Como são planejados os projetos de formação para professores em efetivo exercício no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental? As propostas de formação, quando planejadas pelo poder público, são apenas conteudistas, ou seja, pautadas na oferta de cursos voltados para os conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula? O professor deve colaborar na elaboração desses cursos? Como o tempo destinado para essa formação é previsto nos dispositivos legais? O que pensam os professores sobre a formação continuada? Quais os resultados dos cursos de formação continuada oferecidos pelos sistemas de ensino aos professores dos anos iniciais da rede pública? Há programas e projetos oficiais de formação continuada para esses professores? A formação continuada de professores contribui para a melhoria da qualidade do ensino? Como pensar as diversas modalidades e os diversos termos para a formação continuada de professores: capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento, formação continuada, formação contínua, formação permanente, educação continuada, entre outras nomenclaturas; enfim, o que é formação continuada de professores? Muitas questões e *como* respondê-las era o desafio.

2 Em busca de uma maior reflexão sobre formação continuada de professores

Tendo em vista os questionamentos postos, apresentei, em 2007, no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação – Mestrado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, um pré-projeto de pesquisa visando investigar, de forma mais sistemática e com mais densidade teórico-metodológica, a *formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental*, logrando sucesso na seleção.¹³ Ainda sem muita clareza do caminho a

¹³ Inicialmente sob a orientação do Prof. Dr. Sul Brasil Pinto Rodrigues, porém, ao puxar novos fios e em meio a avanços e recuos, a partir de maio de 2008, a orientação ficou sob a responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Nailda Marinho da Costa Bonato.

seguir, propus realizar uma pesquisa que tinha como objetivo conhecer, compreender e valorizar a trajetória de formação inicial e continuada desses professores e sua relação com a oferta de educação integral para os alunos desse segmento do ensino, entendendo que, para essa opção, as ações realizadas por Anísio Teixeira na década de 1950 e por Darcy Ribeiro nas décadas de 1980 e 1990 no campo da educação proporcionariam, através de suas produções e da produção de terceiros sobre eles, diálogos significativos para a pesquisa.

Do pré-projeto original apresentado à finalização desse texto dissertativo, muito caminho foi percorrido e muitas mudanças ocorreram a partir de dúvidas, leituras, participação em grupo de pesquisa e disciplinas. Esse movimento me levou a novos conhecimentos, reflexões e a mais questões, ajudando a delimitar de maneira mais precisa o foco de investigação.

Ainda no início do Curso, me foi proporcionada uma palestra com a professora Marli André, através da disciplina Epistemologia e Pesquisa em Educação.¹⁴ Neste momento, tive contato com o trabalho “Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil”, de autoria das professoras Marli André, Regina Simões e Janete Carvalho, apresentado no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, em 1999. O texto, ao apresentar uma síntese do conhecimento produzido sobre o tema Formação de Professores, constata que, das fontes analisadas para a sua produção, por um lado, há um excesso de discurso sobre o tema e, por outro, uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais. E o que mais me chamou a atenção foi apontar que o número de estudos sobre formação continuada de professores é relativamente pequeno.

Continuando a caminhada, além das leituras realizadas individualmente e a participação nas aulas ministradas, eu frequentava também o Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral – NEEPHI, do Programa de Pós-Graduação da UNIRIO. Esse núcleo tem por objetivo discutir e refletir sobre experiências que envolvam escolas públicas que funcionam em horário integral, tendo em vista proporcionar uma educação integral aos alunos do ensino fundamental.¹⁵

¹⁴ Ministrada pela Prof.^a Dr.^a Claudia de Oliveira Fernandes (UNIRIO), no primeiro semestre de 2007.

¹⁵ O NEEPHI surgiu em 1995, com o objetivo de trabalhar com atividades de ensino, pesquisa e extensão voltados para o tema Educação Integral e Tempo Integral. O Núcleo conta com a coordenação das Professoras Doutoradas Lígia Martha C. da Costa Coelho (UNIRIO) e Ana Maria

A leitura do texto supracitado, os frequentes encontros com a orientadora e a discussão no Núcleo de pesquisa motivaram a investigação em torno das propostas atuais de formação continuada direcionadas aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no cenário educacional brasileiro e de âmbito oficial. Nessa busca, tive contato com o *Catálogo* da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica –RNFC, do Ministério de Educação – MEC. Esta rede surge como uma proposta do Ministério visando articular pesquisa e produção acadêmica à formação dos educadores, entendendo que o processo de formação não termina quando se conclui a graduação. De acordo com o documento citado, o Ministério tem como objetivo superar a distância entre educação superior e educação básica. Conforme consta no *Catálogo* da RNFC (2006, p. 3),

Coube ao Ministério da Educação a iniciativa de estabelecer este vínculo, visando interromper um hiato que se formara entre segmentos de Educação: a Educação Superior e a Educação Básica. Desta parceria resultaram a realização de diversos cursos e a produção de múltiplos materiais destinados aos educadores em salas de aula do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, divulgados em um catálogo, publicado em março de 2005, o “Catálogo 2005”.

Através de *Centros de Pesquisa*,¹⁶ a Rede desenvolve material e programas especificamente voltados para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Desta forma, diante das minhas reflexões, passei a fazer um levantamento das Secretarias Municipais de Educação que ofereciam formação continuada aos professores do primeiro segmento através da RNFC quando “cheguei” à de Nova Iguaçu (SEMED/NI), município da Baixada Fluminense, como São João de Meriti, onde trabalhei.

De acordo com informativo (2007) da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, desde 2005 esta Secretaria “vinha implementando novas e diferenciadas políticas, de modo a construir uma escola pública de qualidade, entendida como a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem”. Assim,

Villela Cavaliere (UFRJ) e, integrando a equipe de pesquisadores e professores, a orientadora dessa dissertação. Para conhecer mais sobre o Núcleo é só visitar a sua homepage, a saber: <http://www.unirio.br/cch/neephi/index.asp?site=projetos>

¹⁶ Sobre esses Centros, falarei em seção específica.

uma de suas ações,¹⁷ em 2007, foi a oferta, aos professores da rede municipal, de participação nos cursos do Programa Pró-Letramento da RNFC/ MEC, numa perspectiva de proporcionar formação continuada ao corpo docente de Nova Iguaçu.

Vislumbrei nessa descoberta a possibilidade de delimitar mais meu olhar sobre a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, focando-a naquele município, considerando que Nova Iguaçu vem apresentando e implementando uma proposta que possibilite uma *educação integral* oferecida em *horário integral* ou *integralidade* ao corpo discente, de acordo com a publicação “Educação integral: Programa Bairro-Escola”¹⁸ da SEMED/NI. Desta forma, o projeto de pesquisa estava tomando forma e mais uma questão surgiu: O que pensam sobre formação continuada os professores dos anos iniciais do ensino fundamental daquele município que trabalham nas escolas de horário integral e que participaram do Pró-Letramento? Neste sentido, a ida a Nova Iguaçu se tornou essencial como pesquisa exploratória.

Na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, fui recebida pela então chefe do Departamento Pedagógico, professora Cláudia Valéria Coelho da Rocha, que por sua vez me apresentou e autorizou a dialogar com a professora Jane Dias de Araújo Chaves, coordenadora pedagógica da SEMED/NI e tutora¹⁹ do Programa de Formação Continuada - o Pró-Letramento.

A escolha em focar a formação continuada desses professores das escolas em horário integral se *justifica* pela minha própria trajetória profissional e de estudo no mestrado. Acredito no ideal da educação integral em tempo integral como oferta de uma educação democrática e de qualidade, e reconheço a importância que a formação continuada do professor tem nesse processo. Corroboro com Coelho (1997), que, ao relacionar formação continuada de professores com educação integral, estabelece o currículo como mediador. Além disso, a autora sugere que,

¹⁷ A SEMED/NI publicou em informativo de dezembro de 2007 que, no intuito de potencializar e valorizar os professores para o exercício da docência, foram oferecidos os cursos de: História e Cultura Afro-brasileira, Cidadania e Justiça, Educação Ambiental, Educação Infantil, Formação dos Ciclos, Ensino Religioso, Educação Inclusiva e o Pró-Letramento. (grifo nosso)

¹⁸ Ao Bairro-Escola, dediquei seção específica no capítulo III.

¹⁹ De acordo com o MEC, o tutor é um professor ou coordenador concursado da rede pública de ensino com formação em nível superior (pedagogia, letras, matemática) ou com curso normal (magistério, nível médio). Informações capturadas em 18/7/2009, no site http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12343&Itemid=704.

para concretizar essa mediação, é necessário um comprometimento com a formação continuada de seus educadores.

Neste sentido, Cavaliere complementa: “o aumento do horário escolar (...) é um elemento que coloca em pauta um tipo de mudança curricular que aponta em direção a uma prática de educação integral” (1996, p. 147).

Tendo em vista o exposto pelo pensamento das autoras acima, considerando a participação dos professores alvo de minha investigação no Programa de Educação Continuada proporcionado em Nova Iguaçu, e a partir do recorte de investigação, o meu olhar sobre o objeto de pesquisa foi norteado pelas seguintes *questões*: Quais as contribuições proporcionadas por essa participação: (a) às suas práticas pedagógicas; (b) à melhoria do ensino ministrado a seus alunos e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade da educação; (c) à possibilidade de propor caminhos para que se desenvolva, na escola e/ou fora dela, uma cultura permanente de formação continuada?

Considerando as questões postas, tenho como *objetivos*: (a) identificar os professores do Programa Bairro-Escola que participaram do Pró-Letramento – RNFC/MEC/SEB e como estes concebem a formação continuada; (b) identificar as contribuições causadas por essa participação às suas práticas pedagógicas e a uma cultura permanente de formação continuada no âmbito da escola e/ou fora dela.

Desta forma, percebi que, para o alcance desses objetivos, se fazia necessário uma metodologia de investigação que me fizesse ouvir “a voz dos professores”.

3 Um caminho teórico-metodológico: tentando responder questões

O trajeto percorrido desde a entrada no Programa até a definição do objeto de investigação implicou também uma definição mais precisa do caminho teórico-metodológico adotado. Optei pela pesquisa qualitativa, considerando os objetivos da investigação e os sujeitos entrevistados. De acordo com Minayo (2007, p. 21), a pesquisa qualitativa

trabalha com o universo dos significados, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Mais especificamente, a investigação se pautou nos seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, de campo e documental. Acredito que a relação entre esses procedimentos seja de suma importância, pois a análise do material coletado na pesquisa de campo (documentos e entrevistas) possibilitou o aprofundamento ou a reformulação das questões, ou mesmo o surgimento de novas questões.

3.1 A pesquisa bibliográfica

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, a princípio, identifiquei quatro categorias de análise necessárias a esse estudo, a saber: *formação continuada*, *tempo integral/horário integral*, *educação integral*. Como arcabouço teórico norteador de aprofundamento destas categorias, a *pesquisa bibliográfica* se faz fundamental. Busquei dialogar com Coelho (2002, 1997), Cavaliere (2002), Freire (1980, 1993, 1996, 2000, 2003), Ghiraldelli (2001), Giroux (1997), Marin (1995), Monteiro (2002), Nascimento (1997), Nóvoa (1995), Silva (2002), Soares (2008, 2004, 2001), Tardif (2000), Teixeira (2007, 1997, 1969, 1962, 1958), Ribeiro (1986, 1995), entre outros que, no percurso, me possibilitaram compreender as categorias previamente selecionadas.

A definição inicial do arcabouço teórico se constituiu em um momento especial na trajetória de pesquisa, pois eu queria dialogar com educadores que contribuíssem para ajudar a compreender as relações que se faziam presentes nas categorias sobre as quais me debruçava, tendo em vista meu olhar sobre o que me diria “a voz dos professores”. Nesta perspectiva, para compreender a oferta de formação continuada para professores, articulada à questão do tempo integral nos dias atuais, percebi ser necessário retornar ao passado, para encontrar o pensamento de Anísio Teixeira e suas ações sobre formação de professores. Este educador, compelido pela fase de mudança do desenvolvimento econômico brasileiro, procurou trazer reflexões sobre a formação continuada do professor, que,

para ele, deveria atuar numa sociedade em mudança. Anísio,²⁰ na década de 1960, acreditava que a formação do professor deveria considerar que

A educação para este período de nossa civilização ainda está para ser concebida e planejada e, depois disso, para executá-la será preciso verdadeiramente *um novo mestre, dotado de grau de cultura e de treino que apenas começamos a imaginar*. (...) passando a ser apenas um contribuinte para a formação do aluno, que recebe, em relativa desordem, por esses novos meios de comunicação, imprensa, rádio e televisão, massa incrível de informações e sugestões provenientes de uma civilização agitada por extrema difusão cultural e em acelerado estado de mudança. (TEIXEIRA, 1969, p. 152) (grifo nosso)

Apesar de reconhecer que o termo “treino” utilizado na citação de Anísio não é pertinente ao que penso hoje sobre formação continuada do professor, suas concepções me auxiliaram a refletir sobre a construção histórica²¹ da formação que pesquisei. Além disso, Anísio também refletiu sobre a necessidade de implementar escolas de tempo integral, visando oferecer uma educação integral para os alunos que frequentassem essas unidades escolares.

Desta forma foi que, em 1950, Anísio Teixeira cria em Salvador o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola-Parque. Aranha (2006, p. 333) nos explica a estrutura do Centro:

A ideia inicial era atender quatro mil alunos, visando a uma educação integral, que incluía alimentação, higiene, socialização, preparação para o trabalho e para a cidadania. Para tanto, projetou o funcionamento de cinco escolas: quatro delas chamadas Escolas-Classe, acolheriam cada uma mil alunos, para o ensino do currículo escolar, e a quinta seria a Escola-Parque, onde, em turnos, se revezariam os quatro mil alunos das Escolas-Classe para aulas de educação física, atividades sociais e artísticas, cursos profissionalizantes e envolvimento com a comunidade.

Ainda segundo Aranha (2006), “(...) essa ideia pioneira de democratização do ensino [de Anísio Teixeira] fertilizou outras iniciativas posteriores, tais como os CIEPs, no Rio de Janeiro, experiências sempre abortadas”. Estas instituições educativas surgiram nas décadas de 1980 e 1990, idealizadas pelas contribuições de Darcy Ribeiro. Este educador considerava que a participação dos professores no cotidiano da escola deveria ser interessada, de modo a provocar a socialização dos

²⁰ Embora pela norma técnica tivesse que usar o sobrenome Teixeira, aqui estou utilizando o prenome Anísio, por esse educador ser mais conhecido dessa maneira.

²¹ No capítulo I, apresento um breve histórico sobre a formação continuada de professores.

conhecimentos de forma sistematizada e dentro de uma dinâmica que creditasse à instituição papel central nesse processo. Para atender a complexidade da atuação do professor no nível proposto pelo autor, a formação precisava alcançar patamares que dessem conta dos desafios de uma sociedade que apresentava, cada vez mais, acelerado processo de desenvolvimento sociocultural e tecnológico. Para isso, Darcy Ribeiro pensou numa escola pública que funcionasse em tempo integral e, assim, proporcionasse aos alunos das classes populares uma educação integral. Idealizador dos CIEPs na década de 1980 - instituições escolares que funciona(va)m em horário integral, esse educador reconhecia que a principal tarefa do professor era ajudar o aluno:

a desenvolver o raciocínio, para que aprendessem a resolver e se colocar diante dos problemas. Assim, através do ensino da leitura e do cálculo, de jogos, brincadeiras, músicas, teatro e de valorização individual e cultural, o professor tinha a possibilidade de contribuir para a educação do aluno e sua inclusão numa sociedade letrada. (1986, p. 39)

Para a proposta de sua escola em horário integral, Darcy Ribeiro entendia ser necessário “capacitar” os professores em serviço e proporcionar uma formação inicial que atendesse a essa nova realidade do campo educacional. A capacitação²² deveria se voltar para questões que iam para além de questões técnicas, ou seja, questões que dessem ao professor a oportunidade de também se posicionar politicamente, a fim de agir de forma autônoma e criativa diante dos desafios e incertezas que se apresentavam no cotidiano complexo e contraditório onde atuavam.

Anísio Teixeira com sua Escola-Parque e Darcy Ribeiro com seu CIEP estão presentes em minhas reflexões sobre a formação continuada de professores.

Vi em minha pesquisa exploratória que a questão da formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas de educação e(m) tempo integral não tem se apresentado com muita frequência em pesquisas educacionais. Mas um trabalho que pôde me dar pistas de como trilhar esse caminho foi o livro *Educação Brasileira e (m) tempo integral*, organizado por Coelho

²² No *Livro dos CIEPs* (1986), o capítulo “Capacitação do Magistério” descreve detalhadamente o trabalho desenvolvido naquele período.

e Cavaliere (2002). Nele foram reunidos autores que se debruçaram sobre algumas questões educacionais de escolas e(m) tempo integral, entre as quais a da formação continuada de professores.

Coelho (2002), por exemplo, ressalta a importância da escola de tempo integral como espaço dinâmico de construção de cidadania que possibilita que todas as dimensões dos sujeitos inseridos naquele espaço sejam enaltecidas, incluindo os profissionais da educação. Silva (2002) destaca a importância da ampliação do “tempo escolar” aliada a uma nova visão de escola e de seu papel social. Inclui a questão do fracasso da escola pública ligado ao fracasso da alfabetização das crianças das classes populares, e sugere algumas estratégias sobre o tema, utilizadas pelos idealizadores do projeto de alfabetização dos CIEPs, de 1995 a 2002. No artigo, a autora constata que os idealizadores do projeto estavam muito preocupados com a conscientização política dos professores e com a formação continuada que estes deveriam ter para trabalhar com crianças de classes populares, sendo este ponto fundamental na construção de uma educação de qualidade para todos. Em seus estudos, ela chega à conclusão que

... a principal estratégia para acabar com o fracasso escolar das crianças das classes populares (...) estava centrada na formação continuada dos professores. Essa formação deveria contribuir para que o professor tomasse consciência da realidade sociocultural dos alunos (...), portanto a conscientização política e pedagógica dos professores é a base do programa de alfabetização e do próprio projeto dos CIEPs como um todo. (Silva, 2002, p.179) (grifo nosso)

Os autores citados e outros autores do livro mencionado foram também utilizados nesse estudo, ajudando-me a compreender melhor o objeto de investigação.

Compreendi que os estudos apontaram para a importância de se propiciar uma formação continuada de professores atenta às demandas educacionais e que contemple a valorização sociocultural dos alunos e dos professores para o alcance de uma educação de qualidade.

Uma das críticas feitas à escola pública ainda hoje é que o seu aluno não sabe ler, escrever e contar. Por isso também, meu foco na formação continuada de professores de escolas de horário integral que participaram do Programa Pró-Letramento. Sobre alfabetização e letramento, por exemplo, ajudou-me a pensar o livro *Um tema em três gêneros*, de Soares (2008), que “é destinado àquele que se

interessa por letramento e alfabetização, por habilidades e práticas sociais de leitura e escrita” (p.12).

Em leituras iniciais, contei também com as reflexões de Gatti (2008), quando, em seu artigo “Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década”, sugeriu que “a construção das propostas de formação continuada não se deu aleatoriamente, ela foi construída num cenário de mudanças político-sociais” (p. 57).

Marin (1995) desenvolve “um estudo sobre a terminologia referente à educação continuada de profissionais da educação utilizada ao longo dos anos na tentativa de ajudar na compreensão dos mesmos” (p.13). A autora sugere que os termos embasam conceitos subjacentes e, conseqüentemente, tomada de decisões e ações que são justificadas e realizadas por eles. Diante disto, ela traz no artigo “Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções” um breve panorama sobre os termos *reciclagem*, *treinamento*, *aperfeiçoamento*, *capacitação*, *educação permanente*, *formação continuada* e *educação continuada*, entre outros. Suas colocações possibilitaram reflexões e definições iniciais sobre nosso tema de estudo tendo em vista as diversas nomenclaturas encontradas para formação continuada, como: *formação permanente*, *continuada* e *educação continuada*. Para a autora, esses termos apresentam nuances que precisam ser consideradas, a fim de uma compreensão mais detalhada da temática. A autora esclarece que:

A concepção subjacente ao termo educação permanente é a de educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento. (...) Para tanto, são delineados novos papéis e funções para os que cuidam do processo (...). Ao lado dessa concepção tão rica temos o termo formação continuada (...) atividade conscientemente proposta, direcionada para mudança.(...) a concepção de educação continuada pode acrescentar a ideia de outros modos de socialização (...) implementação desses processos no lócus do próprio trabalho cotidiano de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes profissionais. (1995, p. 18)

Se em Marin encontrei uma trama de termos, em Nascimento (1997, p. 70), complementei minha reflexão com o seu conceito de formação continuada:

toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, *posterior a sua formação inicial*, incluindo aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições

de ensino superior e todas *as atividades de formação propostas* pelos diferentes sistemas de ensino. (grifo nosso).

Assim, fui construindo o arcabouço teórico, tentando compreender a proposta de *Formação continuada* proporcionada aos professores pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu e o que eles pensam dela a partir da participação no Pró-Letramento. Segundo o Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu, a proposta tem como primeiro objetivo: “Promover uma política efetiva de valorização dos profissionais da Educação da rede de Nova Iguaçu por meio de Formação Continuada dos profissionais da educação (PME/NI, 2008-2018, p. 39).”

Desta forma, acredito que o PME/NI entende que para o alcance da educação de qualidade é primordial a valorização do professor via formação continuada.

As concepções de Giroux (1997) também me possibilitaram compreender a formação continuada de professores como prática democrática. Esse autor, partindo da premissa de que professores são intelectuais, propõe que os mesmos devem se organizar de forma a lutar pela democracia como estilo de vida, a fim de tomar com seriedade as noções de liberdade e justiça. Giroux (1997, p. 204) explica:

Pensamos que reconceber a educação docente (...) é um método de revogar a prática retrógrada das burocracias educacionais de definir professores basicamente como técnicos, funcionários pedagógicos que são incapazes de tomar decisões políticas e curriculares.

Considerando a formação continuada como educação docente e os professores como intelectuais, apropriei-me da concepção de Giroux ao refletir sobre a possibilidade do professor contribuir com o processo de construção da qualidade educacional no município alvo da pesquisa, para além de questões técnicas.

3.2 A pesquisa de campo

Desta forma, se fez necessário escutar a “voz” das professoras selecionadas pela investigação, através de entrevista semiestruturada. Entendo que, de acordo com os propósitos da pesquisa, esse procedimento permitiu a obtenção de dados que me aproximaram de maneira mais fidedigna do tipo de formação continuada oferecida a esses professores, considerando que essa modalidade de entrevista

“...combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. (Minayo, 2007, p. 64). No caso da minha pesquisa, as professoras discorreram sobre a participação no Curso Alfabetização e Linguagem do Pró-Letramento, em 2007, como uma ação de formação continuada a elas proporcionada pelo município de Nova Iguaçu.

Na perspectiva de uma investigação qualitativa, de acordo com Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada proporciona perguntas fundamentais que

não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas.

No caso específico dessa investigação, entrevistei cinco professoras²³ que participaram do referido Curso: uma atuava na SEMED/NI como Coordenadora pedagógica, sendo também tutora dos trabalhos realizados com as professoras através do Pró-Letramento (2007), e quatro atuam nas escolas inseridas no Programa Bairro-Escola.

O critério de seleção de professores foi a partir de uma lista nominal apresentada pela Coordenadora Pedagógica contendo o nome daqueles que participaram do Curso e suas respectivas escolas. Isto me possibilitou eleger os professores regentes lotados nas escolas do Programa Bairro-Escola.

Ao consultar a lista de professores para entrevistar, constatei que todas eram do sexo feminino. Assim, limitei o meu recorte e os sujeitos da pesquisa e, desse momento em diante, passei a me referir a esses sujeitos no feminino, considerando serem todas professoras e não professores. Embora não seja objeto de minha pesquisa, não posso deixar de sinalizar que esse é um fenômeno recorrente quando se trata do magistério dos anos iniciais do ensino fundamental.²⁴

²³ A partir daqui vou me referir aos nossos entrevistados sempre no feminino, por se tratarem de professoras e não professores.

²⁴ Mesmo não sendo objeto de estudo, voltarei a esse assunto no capítulo III.

3.3 A pesquisa documental

Além das entrevistas, realizei *pesquisa documental*, buscando entender as políticas públicas de formação continuada implementadas naquele município. A análise de fontes oficiais produzidas pelos sujeitos responsáveis, de forma direta ou indireta pela educação no município, de âmbito estadual e federal, também me ajudou a refletir sobre as *falas* das professoras entrevistadas, sendo o cruzamento das fontes fundamental para os resultados dessa investigação. Em âmbito oficial consultei, entre outros, os seguintes documentos: LDBEN (9.394/96); PNE – Plano Nacional de Educação (2001), Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada, PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), Informativos e Publicações da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu.

Após a coleta de dados, parti para o tratamento dos mesmos, considerando o que “dizem” os documentos e a *fala* das entrevistadas como base para a reflexão teórica da investigação. Neste sentido, trabalhei com a análise de conteúdo para “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. (BARDIN, 1977, p. 44). Procurei compreender, através do depoimento das entrevistadas, de que forma concebem a formação continuada a elas proporcionadas. Sendo assim, a análise de conteúdo pode ajudar a entender:

o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc, por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares. (Ibid., p. 44)

4 Como se estrutura a escrita: os capítulos

O texto vem estruturado da seguinte forma: na Introdução procurei percorrer uma trajetória de idas e vindas e muitas inquietações que perpassam minha formação como professora; a proposta inicial de pesquisa no mestrado; o caminho até a definição do objeto de estudo e o arcabouço teórico-metodológico que se seguiu a fim de responder as questões da investigação: a entrevista semi-estruturada e a análise bibliográfica e documental.

No Capítulo I, numa perspectiva histórica, procurei garimpar a formação continuada no cenário educacional brasileiro e mais especificamente no Rio de

Janeiro, através de uma breve história. Neste sentido, destacamos algumas experiências de formação inicial de professor do período imperial à República e à formação continuada, alvo de nossa pesquisa. No período Republicano enfatizamos duas experiências de propostas de oferta de educação em escolas (e)m horário integral: as idealizadas por Anísio Teixeira na década de 1950 e as de Darcy Ribeiro nas décadas de 1980 e 1990. O capítulo finaliza discorrendo sobre a oferta de educação e(m) horário integral proposta pela Cidade Educadora de Nova Iguaçu: o Programa Bairro-escola.

No Capítulo II, procurei apresentar alguns aspectos políticos e geográficos da Cidade de Nova Iguaçu e algumas ações oficiais relacionadas à formação continuada direcionadas aos professores desta Rede Municipal. Em especial salientei neste capítulo, o Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu (2008-2018) e a celebração do Convênio Rede Nacional de Formação Continuada/Ministério da Educação /Secretaria de Educação Básica – (RNFC/MEC/SEB) e Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SME/NI). Além disso, apresentei alguns referenciais teóricos e legislativos que respaldam a formação continuada proposta pela RNFC/MEC/SEB aos professores que compõem a Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu. Para tanto, me “debrucei” sobre a experiência de formação continuada proporcionada no ano de 2007, através do Programa Pró-Letramento na oferta do Curso Alfabetização e Linguagem .

No capítulo III me dediquei a trabalhar com a análise dos dados recolhidos na entrevista semi-estruturada. Inicialmente procurei descrever o perfil das professoras selecionadas situando questões de gênero, de formação e as escolas lócus de atuação delas. A seguir, apresentei a análise das “vozes” das professoras entrevistadas das quais emergiram: a experiência de participação delas no Curso Alfabetização e Linguagem (Pró-Letramento); as motivações para a realização do curso, as contribuições sobre as suas práticas cotidianas, a ligação que as professoras fazem entre o tempo integral e a cultura permanente de formação. Para isso, me respaldei no Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu no sentido de priorizar a formação continuada e em outros documentos oficiais, autores que discorrem sobre o tema e alguns momentos históricos de formação continuada em escolas e(m) tempo integral.

Finalmente, nas considerações finais procurei tecer algumas contribuições advindas das análises das entrevistas. Observei nos depoimentos que o prazo entre

a oferta do Curso Alfabetização e Linguagem e a nossa pesquisa foi curto para sentir os impactos sobre a qualidade da Educação proporcionada pela Cidade de Nova Iguaçu. Porém, as entrevistas revelam que em relação às práticas das professoras, as contribuições foram positivas. Além disso, questões como discussões teóricas sobre concepções de formação continuada, papel da escola e educação e(m) horário integral emergiram dos depoimentos demonstrando que as professoras entrevistadas na Cidade Educadora de Nova Iguaçu anseiam cada vez mais pela valorização profissional, perpassando pela questão da formação continuada.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: QUESTÃO DE ONTEM/QUESTÃO DE HOJE

A questão da Formação Inicial e Continuada de Professores vem sendo alvo de debates ao longo da história da formação de professores no país. Nesta pesquisa, estou focando a formação continuada de professores do ensino fundamental e que trabalham em escolas de horário integral, e, por essa razão, considero importante fazer referências a momentos significativos da história dessa formação.

Discutida por diversas correntes do pensamento educacional brasileiro, a Formação Continuada do professor do ensino fundamental geralmente está atrelada à tendência político-filosófica educacional vigente no momento das propostas apresentadas voltadas para essa questão. De acordo com Ghiraldelli (2001), como *política* nos direcionamos para as ações e intenções de governo e como *filosófica* nos focamos no debate entre ideários referentes à educação. Desta maneira, como política, refiro-me aos diversos órgãos oficiais que a sustenta(ra)m, e como filosófica, aos diversos pensamentos educacionais que a permeiam(permearam).

Procurei aqui, mesmo que de forma breve, percorrer um caminho que permita compreender as atuais políticas públicas e concepções educacionais e filosóficas que permearam (e permeiam) a formação continuada das professores entrevistadas em Nova Iguaçu.

1.1 Educação e formação de professores no Brasil: do Império à República

No Brasil, a história da formação oficial do professor, concedendo certificação, tem seu marco com a instituição da primeira Escola Normal do país, em 1835, na província de Niterói. Segundo Aranha (2006, p. 227), a escola Normal de Niterói e as da Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846) tinham como características “o ensino formal, distante das questões teóricas, técnicas e metodológicas relacionadas com a atuação profissional do professor, além de funcionar de maneira precária e irregular”. Sendo assim, “o descaso pelo preparo do mestre que fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação (...)” era uma realidade.

Outros estudos que contribuem para refletir sobre o período são os de Villela (2000, p. 116). De acordo com a autora:

boa parte dos educadores, nesse momento, iria aderir a uma perspectiva pedagógica que tentava articular um discurso de modernização às práticas de ordenamento de caráter conservador – instruir, nessa concepção, significava “moldar”, “conscientizar”, conformar o cidadão para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, podemos inferir que a história da formação dos professores no Brasil trouxe, desde sua trajetória inicial no século XIX, marcas de controle e de reprodução ideológica.

A década de 1850 foi marcante para a formação do professor, com o advento da Reforma Couto Ferraz.²⁵ Sendo cético em relação à Escola Normal, esse legislador considerava-a onerosa e ineficiente quanto à qualidade. Saviani (2007, p. 132) comenta que Couto Ferraz concebia uma ideia de formação pela prática, e declarou que “pela via da atuação como auxiliar junto a um professor público em exercício, se buscou formar os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais”.

Quase duas décadas após a criação da primeira Escola Normal, é criada a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, em 1854, cujo trabalho era orientar e supervisionar o ensino, estabelecendo as normas para a formação dos professores primários. Nas palavras de Ghiraldelli, “tal órgão ficou incumbido do estabelecimento das regras para o exercício da liberdade de ensino e para a preparação dos professores primários” (2001 p. 17). Naquele momento, o professor primário passava por um processo de profissionalização que se dava de diferentes maneiras: formação pela Escola Normal, pela prática e pelos procedimentos de recrutamento. Não havia, portanto, homogeneidade na corporação docente em exercício nas escolas primárias, existindo com isso um conjunto diverso de conhecimentos que respaldavam práticas distintas.

Deste modo, a constituição de uma aparelhagem de fiscalização “forte e sistemática” por parte da Inspeção tinha o objetivo de conhecer e controlar as

²⁵ De acordo com Saviani (2007, p. 130-1), Couto Ferraz foi “nomeado presidente da província do Rio de Janeiro em 1848, exerceu esse cargo até assumir o posto de Ministro do Império em 6 de setembro de 1853, que lhe facultou baixar o regulamento que ficou conhecido como Reforma Couto Ferraz. (...)no conjunto dos temas tratados(...) é de se notar(...) a ênfase(...) no regime disciplinar dos professores(...)”

ações que se faziam presentes, tendo em vista o papel reprodutor que o professor deveria exercer naquele momento, visando contribuir para a construção de um Estado Imperial que se queria moderno. A criação da Inspeção confirmava um novo momento de intervenção do poder público, direcionando de cima as normas que regiam o exercício do magistério e, conseqüentemente, a formação dos professores.

Ainda no período imperial, dentre algumas reformas que influenciaram a formação de professores, destaco a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879. Esta reforma, de acordo com Ghiraldelli (2001, p. 18) instituiu a liberdade do ensino primário: “a nova lei entendia que todos os que se achassem, por julgamento próprio, capacitados a ensinar, poderiam expor suas ideias e adotar os métodos que lhes conviessem.” Apesar disso, essa reforma contrapunha-se à Reforma Couto Ferraz no que se refere à formação de professores, já que regulamenta o funcionamento das escolas normais e a nomeação de docentes.

Esse período também foi marcado pela busca de uma maior definição do que vinha a ser a formação de professores. Para Villela (2000, p. 117), “isso se expressava nas várias reformas dos currículos e nas discussões sobre tempo de formação do professor, pré-requisitos, necessidade das práticas nas escolas anexas, possibilidade ou não da coeducação, dentre outras questões”.

Com a chegada da República, a educação no Brasil sofre novas alterações. Surge com a reforma de Benjamim Constant, de 1890, um novo modelo de formação e um centro propulsor de reformas e melhoramentos criado no Distrito Federal: o Pedagogium. Segundo Veiga (2007, p. 248)

O estabelecimento promovia cursos e conferências, além de contar com uma biblioteca local para exposição de documentos administrativos, trabalhos escolares, material didático e itens das diversas disciplinas. Também disponibilizava uma classe de desenho e oficinas de trabalhos manuais para alunos e professores. Em 1895, uma escola-modelo primária foi instalada num anexo do Pedagogium (...)

A morte prematura de Benjamim Constant, os novos rumos da República e algumas críticas ao currículo da formação de professor acabaram por desfigurar os objetivos dessa experiência.

Esse início do período republicano tem como característica o crescimento da fase industrial e comercial brasileiro, em contradição ao sistema agrário até então vigente. Como nos esclarece Zotti (2004, p. 69):

As transformações socioeconômicas, desencadeadas a partir da década de 1910, são consolidadas por volta de 1920, quando o Brasil já passa a contar com um razoável parque industrial, emergindo a burguesia industrial, o proletariado e a classe média como forças político-sociais contrárias aos comandos das oligarquias cafeeiras, que entram em declínio no período de 1918 a 1930.

A sociedade brasileira vai sofrer a influência das transformações vivenciadas nesse início da república, e, conseqüentemente, o setor educacional está inserido neste quadro. Na década de 1920, alguns fatos político-sociais vão se refletindo no cenário educacional brasileiro. A sociedade, que até então apresentava a dominação das oligarquias fortemente vigentes e aparentemente inabaláveis, começa a sofrer pressões. Segundo Nagle (2001, p. 9-13):

O coronelismo foi o formador da base da estrutura do poder no Brasil e sua supremacia incontestável permaneceu durante a Primeira República (...) a década final da Primeira República significa um ponto de encruzilhada: ao mesmo tempo, existem condições objetivas distintas que começam a se radicalizar pela sua transformação em condições contraditórias, quando o esforço para a manutenção da ordem política tradicional começa a ser contrabalançado pelo esforço para a sua alteração.

Os anos de 1920 foram pródigos: inovações tecnológicas, eletricidade, modernização das fábricas, do rádio, o início do cinema falado, a melindrosa, propagavam modos diferentes de viver. Mesmo diante de tantas inovações, a sociedade política dominante continuava resistindo bravamente a qualquer tendência de mudança. Além da resistência política, o Brasil apresentava um setor econômico baseado numa organização agrária que também sofreria com os abalos de novos conceitos como industrialização e urbanização, que marcaram o período. Nagle (2001) descreve que a situação econômica no final da década encaminhava-se para algumas questões críticas de exploração pela infiltração estrangeira no Brasil. Neste período, o mundo sofre o impacto da quebra da Bolsa de Nova Iorque. No Brasil, além de perturbar o ramo agrário e monocultor voltado exclusivamente para o mercado externo, a queda da Bolsa reforçou a importância de criar um ramo industrial e agrário ligado ao mercado interno.

As modificações presenciadas nos setores políticos e econômicos vão desencadeando transformações também na sociedade, e, conseqüentemente, no

setor educacional. Se de um lado este setor acumulava desde o período imperial a reivindicação de mudanças, de outro vai se impondo fortemente diante de uma nova feição de civilização caracterizada por uma sociedade agora urbano-industrial, como vimos anteriormente. Paulatinamente, a estratificação social vai delineando novo perfil e novas associações de classes sociais. No campo educacional, ainda segundo Nagle (2001, p. 45):

A alteração no padrão de estratificação pode ser verificada pelos resultados na esfera da *educação escolar*, principalmente na década de 20; o *entusiasmo pela educação* e as frequentes reformas deixam entrever o objetivo de democratizar a cultura, pela ampliação dos quadros escolares. (grifo nosso)

Desta forma, as características sociais respaldadas por um processo de crescimento urbano-industrial urge por uma expansão escolar, a fim de atender a demandas do modelo socioeconômico de então, provocando um desequilíbrio que Romanelli (2001, p. 46) considera sobre dois aspectos:

- a) de ordem quantitativa, representados pela pequena oferta, pelo baixo rendimento e pela discriminação social do sistema;
- b) de ordem estrutural, representados pela expansão de um tipo de ensino que já não correspondia às novas necessidades criadas com a expansão econômica e estratificação social mais diversificadas.

Assim, a fim de atender as necessidades sociais que se estruturavam na década de 1920, era preciso reestruturar também a formação do professor. Vidal e Filho (2005, p. 31-32) esclarecem:

A remodelação do ensino primário envolvia, ainda a formação de novos quadros para o magistério, o cuidado da infância e a disseminação do espírito nacional. Assim, os novos ideais somente seriam propalados caso a *escola normal*, com suas *escolas de experiências e aplicação*, fosse reorganizada em um *centro de estudos e pesquisas pedagógicas*, transformando-se em “um viveiro de verdadeiros professores para o ensino primário”. (grifo nosso)

Pode-se perceber que a criação de centros de estudos e pesquisas pedagógicas esteve presente na pauta dos discursos pedagógicos desde o início do século XX, incluindo-os como aliados à busca de uma formação inicial e continuada de professores.

Se essa sociedade brasileira, até o início do século XX, sofreu grande influência do catolicismo como formador das elites e com uma pedagogia tradicional e reprodutivista,²⁶ a partir das inovações político-ideológicas deste período, um novo quadro social se forma. Nagle (2001, p. 20) explica que:

A última década da Primeira República é o ponto de confluência de formas de pensamento e de atuação dos mais variados movimentos políticos sociais e correntes de ideias, nuclearizadas em torno da temática republicana (pensar, por exemplo, no nacionalismo, no modernismo, no tenentismo e, até mesmo, no entusiasmo pela educação).

Ainda segundo Nagle (2001), o período segue marcado por várias inovações, dentre outras: no setor político - a preocupação com o voto fiscalizado pelo governo e com a representação política, e o surgimento do Partido Comunista Brasileiro; no setor econômico - a passagem do modelo agrário-comercial para o urbano-industrial; e no setor social - as novas orientações ideológicas desencadearam inquietação social e heterogeneidade sociocultural, tais como: a realização da Semana de Arte Moderna e o movimento de renovação literária e cultural no eixo São Paulo-Rio-Recife, o Primeiro Congresso de Regionalismo do Nordeste e as comemorações do Centenário da Independência, entre outras. Essas inovações contribuem para se delinear um pensamento educacional e, conseqüentemente, surge a preocupação com uma formação de professor que atenda às novas demandas socioculturais.

Assim, o *entusiasmo pela educação* e o *otimismo pedagógico* reinantes na década de 1920 iriam trazer novas marcas ao cenário educacional. Como explica Nagle (2001, p. 134):

de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional [entusiasmo pela educação] e (...) de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro [otimismo pedagógico].

²⁶ O desenvolvimento teórico dessas correntes é encontrado em Nagle, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Desta forma, o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico eram movimentos que encaravam o papel social da escola como redentora, isto é, a escola como principal instituição para resolver as necessidades sociais e, por conseguinte, considerou-se que essa era também a concepção que embasava a formação inicial e continuada dos professores deste período. Porém, este pensamento estava em momento embrionário, e só iria evoluir ao longo das próximas décadas, com pressões de educadores que faziam com que esse processo viesse à tona.

Nagle (1974, p. 199), refletindo sobre o momento, elucida:

A Reforma [Fernando de Azevedo] definiu os novos ideais da escolarização no Distrito Federal, tanto de natureza pedagógica quanto de natureza social. São modificadas instituições escolares, níveis e tipos de ensino, programas, métodos e técnicas de ensinar e aprender, a arquitetura escolar, os serviços educacionais.

Cabe também aqui destacar que nessa efervescência de ideias se encontram alguns intelectuais brasileiros interessados em educação, como, por exemplo, Anísio Teixeira, influenciado pelo pensamento de John Dewey. Como um dos expoentes do pensamento educacional brasileiro, esse educador pensou a instituição de uma escola de horário integral, o que de uma determinada maneira vem influenciar a formação continuada do professor no Brasil.

1.2 O pensamento educacional brasileiro: o ideário de Anísio Teixeira e a formação continuada de professores e a escola de horário integral (década de 1930-1970)

No campo educacional, a década de 1930 teve como marco o ideário exposto no Manifesto dos Pioneiros da Educação. Já no período do governo de Getúlio Vargas, o Manifesto foi notícia nos jornais de todo o Brasil. No dia 19 de março de 1932, esse documento foi assinado por 26 educadores²⁷ de prestígio no cenário

²⁷ Ghiraldelli (2006, pp. 41-47), declara que “o Manifesto de 1932 foi escrito por Fernando de Azevedo e compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional. (...) O grupo era bastante heterogêneo do ponto de vista de suas ideias, mas isso não impediu que concordassem com as linhas gerais e sabiamente abrangentes de Fernando de Azevedo (...) Assinaram o Manifesto 26 signatários: Roldão Lopes de Barros, Hermes de Lima, Paschoal Lemme, Fernando de Azevedo, Edgard Sussekind de Mendonça, Júlio de Mesquita Filho, Armanda Álvaro Alberto, Raul Briquet, Mario Casassanta, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Afrânio Peixoto, Antonio Sampaio Dória, Roquette Pinto, Frota Pessoa, Noemi Silveira, Garcia de Resende, Almeida Junior,

educacional brasileiro que, embora apresentassem diferentes tendências ideológicas, vislumbravam a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação.²⁸

Um dos pontos de destaque no Manifesto dos Pioneiros era a formação de professores primários. Concebida como propedêutica e às vezes mista, ela se propunha a oferecer ao mesmo tempo uma formação geral e uma profissional. Assim, os signatários do Manifesto consideravam a necessidade de que o professorado fosse impregnado pelo espírito crítico, pelo debate e pela consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante. Conforme o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (In GHIRALDELLI, 2001, Apêndice, p. 57)

É certo que, com a efervescência intelectual que produziu no professorado, se abriu, de uma vez, a escola a esses ares, a cujo oxigênio se forma a nova geração de educadores e se vivificou o espírito nesse fecundo movimento renovador no campo da educação pública, nos últimos anos.

No período em que o Manifesto dos Pioneiros foi escrito, as inquietações sobre a formação do professor fervilharam nos meios educacionais. Que tipo de formação especializada e eficiente deveria ter o professor diante do progresso científico e técnico pelo qual o país passava na década de 1930? Para os que estavam envolvidos com formulação das concepções educacionais do período, a formação inicial deste professor deveria ser realizada em nível universitário. Assim, a fim de concretizar uma formação inicial que fosse realizada em nível universitário, e também permitir aperfeiçoamento, é criado o Instituto de Educação, em 1932.²⁹ Lopes (2006, p. 100) esclarece: “A criação do Instituto de Educação cumpriria portanto duas finalidades: a formação do professorado primário e secundário e o aperfeiçoamento do magistério em exercício.”

Um dos signatários do Manifesto que compactuava com a ideia de formação de professores em nível universitário e com a criação de centros de aperfeiçoamento

J.P. Fontenelle, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Nóbrega da Cunha, Raul Rodrigues, Delgado de Carvalho, Anísio Teixeira, Lourenço Filho.

²⁸ O período foi marcado por reflexões demandadas pelo governo e os intelectuais que contavam como palco “a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) [em 1924] [que posteriormente acolhe] a IV Conferência Nacional de Educação ... realizada em 1931, [onde] foi anunciado o projeto de publicação para o ano seguinte de um manifesto que apresentaria diretrizes para a educação brasileira.(...)” Aranha (2006, p. 304-305), dando assim um “sentido pedagógico” para aquele momento, no período Vargas.

²⁹ Em 1932, foi extinta a Escola Normal e criado o Instituto de Educação.

foi Anísio Teixeira. Em suas reflexões sobre a educação brasileira, encontro uma constante preocupação com a questão da formação do professor primário. Este educador não compreendia uma mudança de destaque na educação sem a reformulação na formação daqueles que estavam com as mãos nas bases da escolarização inicial do nosso país – os professores. Em suas palavras:

Não se tratava somente de elevar esse preparo ao nível universitário, para dar ao professor a cultura básica necessária à largueza de vistas e à compreensão do mundo contemporâneo que deve possuir o educador da infância. Era indispensável que, sobre esse edifício de cultura geral, se erguesse o da nova cultura profissional e científica do mestre. (1997, p. 207)

Influenciado por John Dewey³⁰ e por estudos e observações dos diferentes sistemas educacionais de vários países, Anísio Teixeira não se fechou em nenhuma experiência isolada. Pelo contrário, valeu-se de todas elas para propor uma formação democrática (direito de todos) e uma educação para o mundo moderno (formação de técnicos). Para tanto, uma de suas maiores lutas foi elevar a Formação dos Professores a um nível de aprofundamento que contemplasse as então inovadoras demandas sociais. A formação do professor por ele proposta deveria fundamentar-se em *ciência, democracia e experimentação*, trindade que, segundo aquele educador, fazia parte do modelo urbano-industrial que vinha se estabelecendo na sociedade brasileira.

Em 1931, Anísio Teixeira ocupa a Direção de Instrução Pública do Distrito Federal, criando a Rede Municipal de Educação e integrando o ensino fundamental à Universidade. De acordo com Aranha (2006, p. 306), neste período há um novo impulso na formação de professores, quando:

Como grande responsável pela aglutinação de cinco faculdades e contratação de professores estrangeiros, destaca-se o incansável pedagogo, Anísio Teixeira. Merece registro o impulso no campo de formação do magistério com a reorganização de algumas escolas secundárias existentes. Também na recém-fundada Faculdade de Filosofia de São Paulo, os alunos que se formam obtêm complementação

³⁰ De acordo com Veiga (2007, p. 227-8), Dewey foi o expoente máximo da chamada escola “progressiva” americana. (...) Todo pensamento de Dewey é alicerçado na matriz do interesse, que para ele não é algo dado ou estático, mas vinculado à atividade e à experiência. (...) Ele concebe o espaço escolar como uma “comunidade em miniatura (...)”

pedagógica no Instituto de Educação. Assim, em 1937, diplomam-se no Brasil os primeiros professores licenciados para o Ensino Secundário.

No período de 1935 a 1946, por controvérsias ideológicas,³¹ Anísio Teixeira afasta-se da Educação.

Se na década de 1940 afloram debates sobre a reestruturação da carreira e da remuneração dos professores, ela é marcada no cenário educacional pela Reforma Gustavo Capanema (1942 a 1946), em que é regulamentado o curso de formação de professores. De acordo com Aranha (2006, p. 307):

A Lei Orgânica [do Ensino Normal] também regulamentou o curso de formação de professores.(...) propunha a centralização nacional de diretrizes. Persistia, no entanto, a predominância de matérias de cultura geral em detrimento das de formação profissional, bem como o caráter rígido de avaliação. Com o tempo, as escolas normais se tornaram reduto das moças de classe média em busca da “profissão feminina”.

É neste ano de 1946 que Anísio Teixeira volta ao cenário educacional, assumindo o cargo de Conselheiro da Organização das Ações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), fora do Brasil. De volta ao país, após essa experiência, no período de 1952 a 1964, assume o cargo de diretor do então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Como disse anteriormente, na década de 1950, Teixeira criou um projeto do Centro Popular de Educação, também conhecido como Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que abrigou a primeira “escola parque”. Anísio Teixeira (1953), ao se referir a esta escola, dizia que era preciso restituir a escola de tempo integral, enriquecendo-a com programas de atividades práticas que oportunizassem formação de hábitos de vida real como uma miniatura da comunidade, com toda a gama de atividades de trabalho, de estudo, de recreação e arte.

Martins (2006, p. 147) esclarece que, quanto a utilização do horário:

O projeto do Centro previa um conjunto de unidades escolares, que (...) em um turno, [ofereciam] aulas convencionais, de instrução, na própria escola-classe e no turno inverso desenvolveriam atividades de trabalho, de Educação Física, de Artes, de socialização na escola-parque.

³¹ Os motivos do afastamento de Anísio Teixeira são explicitados na carta por ele enviada a Pedro Ernesto Batista, publicada em TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. p. 33-35.

Em relação à formação dos professores para este projeto anísiano, ainda encontrei em Martins (apud): “A questão da formação de professores fazia parte do universo de preocupações de Anísio Teixeira, que atribuiu também, a esses complexos, o papel de centros de treinamento para o magistério.”

Quanto à administração de Anísio no INEP no período, os estudos de Lobo e Chaves (2006, p. 99) acrescentam:

Cabe ressaltar que a administração de Anísio Teixeira no INEP – instância do poder federal - dá continuidade ao trabalho que ele próprio já havia tentado desenvolver nas esferas municipal e estadual, na Bahia, nas décadas de 20 e 40, e no Distrito Federal, em 1931.

Compreendendo que a educação, a escola e o magistério tinham que se fundamentar em bases científicas, a partir de fundamentos das ciências sociais o educador cria, em 1955, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE). Sheibe, Daros e Daniel (2006, p. 78), destacam que Darcy Ribeiro passou a colaborar com Teixeira no projeto e criação desses Centros a fim de prover recursos para que as universidades assumissem responsabilidades no campo educacional. Esses Centros regionais foram implantados no

Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Bahia, Paraná e Rio Grande do Sul. Com esses Centros, pretendiam prover recursos para que as universidades brasileiras assumissem responsabilidades no campo educacional (...)

Os quadros de intelectuais e técnicos de que esses Centros dispunham permitiram que se praticasse

com plasticidade e pragmatismo uma política nacional de educação progressista, orientada, pelo menos, por quatro diretrizes modernas da época: o progresso das ciências sociais, a revolução industrial, o planejamento estratégico e o intercâmbio de conhecimentos e recursos humanos. (RAMALHO e GOULART, 2006, p. 11)

Conforme Lima (2008, p. 41) “o CBPE teria uma atuação referente ao que Anísio chamou de formação do espírito científico dos professores”. Neste sentido, sobre a função desses Centros em relação à formação de professores, nos esclarece Mendonça et alii (2006, p. 108):

A criação dos centros de treinamento, tal como Anísio Teixeira os concebeu, era instrumento fundamental para se promover a articulação entre o projeto de ampliação da rede escolar primária e média e de *treinamento do magistério*, garantindo, desta forma, a tão almejada elevação da qualidade do ensino, paralelamente, à expansão quantitativa de suas instituições. (grifo nosso)

Estruturados em Divisões,³² me interessa ressaltar a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), que tinha como objetivo central oferecer cursos que possibilitassem aos professores ser inseridos no chamado *espírito científico* propagado por aquele educador.

A DAM era a Divisão responsável pelo *desenvolvimento de projetos de aperfeiçoamento do magistério*, não apenas de professores de escolas normais, mas de administradores, orientadores e especialistas em educação. Os projetos de aperfeiçoamento do magistério tinham basicamente três eixos:

- *cursos de aperfeiçoamento do magistério* oferecidos a professores (sobretudo primários) e profissionais de educação;
- *política de publicação de livros e guias de ensino* que auxiliassem os professores de todo o país em sua prática;
- *manutenção das escolas e classes experimentais* que servissem de espaço privilegiado de produção e testagem de metodologias.

Aliado aos três eixos também havia dedicação a estudos e pesquisas com o desenvolvimento de inquéritos e levantamentos sobre temas educacionais específicos, de modo a subsidiar as ações citadas. Assim, a circulação dos conhecimentos produzidos pelo Centro e adquirido pelos professores, através da aquisição de livros e/ou da participação em um curso, proporcionava ao professorado brasileiro contato com as inovações pedagógicas e estudos científicos relativos às temáticas educacionais. (LIMA, 2008, p. 72) (grifo nosso)

Com essa estrutura, a DAM propiciava um conjunto de ações articuladas e planejadas sistematicamente para oferecer ao professor uma fundamentação coerente com o quadro educacional e social que se configurava no período. Essas ações implementadas em escolas experimentais, segundo Lobo e Chaves (2006, p. 56), tinham o objetivo de

³² O CBPE contava na sua estrutura básica com a Direção do Programa, as Divisões de Estudos e Pesquisas Educacionais, de Estudos e Pesquisas Sociais, de Documentação e Informação Pedagógica e com a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério; além da Secretaria Executiva e do Serviço Administrativo. Os Centros Regionais tinham estrutura organizacional idêntica ao CBPE. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero1/artigos/artigo4.php>. Capturado em 11/10/08. Ver também em Lima (2008).

servir de campo experimental para os diversos cursos de aperfeiçoamento por elas oferecidos. Essas funcionariam como laboratórios para estudos e pesquisas sobre o escolar, programas de ensino, preparo do professor, métodos e recursos de educação e outros problemas correlatos.

Diante de uma sociedade em mudança, Anísio Teixeira vislumbrava a formação de um professor que pudesse estar em constante aprendizagem, como o autor declara numa entrevista ao *Jornal do Commercio*, em 1958:³³

O magistério constitui uma das profissões em que a formação nunca se encerra, devendo o professor, terminando o curso regular, continuar pela prática e tirocínio, o seu desenvolvimento... Hoje, além dessa prática e desse tirocínio... procura-se dar ao professor estágios, cursos e seminários destinados a apressar e sistematizar as conquistas que somente em uma longa prática, e os mais capazes, poderiam dar. É o chamado "training in service", educação no cargo em expansão em todas as profissões de natureza simultaneamente científica e artística.

Sobre os cursos oferecidos pela DAM no período 1956-1960, com vistas ao aperfeiçoamento dos professores de todo o país, Lima (2008, p. 89) informa:

Em relação à dinâmica organizativa dos cursos, tinham em média duração de um ano e os alunos permaneciam na cidade durante o tempo de duração do curso (...) proporcionavam bolsa auxílio, o CBPE destinava verba para eventos culturais na cidade. (...) os cursos tinham aulas de disciplinas relativas ao conteúdo pedagógico.

Anísio Teixeira concebia a formação dos professores em serviço como vital ao desempenho das funções do professorado.

Além do exposto, não posso deixar de lembrar que Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro promoveram, no ano de 1961, a criação da Universidade de Brasília.

Ainda em dezembro de 1961 é sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDBEN 4.024. Anísio Teixeira a saudou com a célebre frase "Meia vitória, mas vitória"³⁴ (TEIXEIRA, 1962), para demonstrar que as mudanças que ocorreriam no meio educacional, embora pequenas, eram vitórias que há muito alguns educadores da época pleiteavam.

No que se refere à formação de professores, a LDBEN 4.024/61 determinava que "os institutos de educação, além dos cursos de grau médio (...), ministrariam cursos de especialização de administradores escolares e de aperfeiçoamento,

³³ Informações capturadas do site: <http://www.ensayistas.org/filosofos/brasil/teixeira/introd.html>.

³⁴ A citação é encontrada em artigo do *Diário de Pernambuco* e reproduzida na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 37, nº 86, abr/jun 1986.

abertos aos graduados de escolas normais de grau colegial”. (LDBEN 4.024/61, art. 55). Desta forma, a questão da Formação Continuada do professor é prevista na legislação educacional deste período, já que indicava o retorno dos professores primários graduados em escolas normais (grau colegial) aos bancos escolares para a realização de cursos nos Institutos de Educação, com o objetivo de aperfeiçoar seus estudos, como queria Anísio.

Mas qual o tempo destinado ao professor para realizar essa formação continuada? Está inclusa na sua jornada de trabalho? Se olharmos por uma perspectiva histórica, a ampliação do tempo da jornada diária de trabalho destinada ao professor na mesma unidade escolar, para que possa se deter nas questões relacionadas a sua formação profissional, não é uma proposta nova no cenário educacional brasileiro. No trabalho intitulado “Educação como reconstituição e reorganização da experiência: Guatemala, a escola-laboratório do INEP (1955-1964)”, Lobo e Chaves (2006, p. 95-112), descrevem uma experiência onde a extensão do horário naquela escola era proporcionada tanto aos alunos quanto aos professores, no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

O horário era integral, das 7:30 às 15 horas, para os alunos e de 7:30 às 16 horas, para os professores. Essa estrutura administrativa pedagógica montada na Escola Guatemala deveria cumprir uma função bastante importante: uma de promover o desenvolvimento de uma nova cultura pedagógica no país, através da transformação da escola em um campo de experimentação de iniciativas que dessem maior eficiência ao sistema educacional brasileiro ... e outra, de criar um campo permanente de demonstração e treinamento para pesquisadores e docentes (grifo nosso)

Assim, no tempo de Anísio à frente do INEP, os professores da Escola Guatemala se beneficiavam do período de horário integral como jornada de trabalho para *treinamento*, visando o aprimoramento de suas atividades docentes. Podemos inferir que, no período em que a Escola Guatemala funcionou como campo de treinamento e experimentação, Anísio Teixeira compreendia que a ampliação do tempo escolar deveria ser prevista para o aluno, mas também para o professor, já que este precisava refletir sobre sua prática em relação àquele, visando à qualidade do ensino e a melhoria na educação.

Retornando a legislação educacional, de acordo com Weber (2003), as condições explícitas na LDB 4.024/61 indicam que as normas educacionais eram baseadas na urgência de necessidades sociais. Portanto, se a sociedade da década de 1960 urgia por expansão do ensino primário para atender às demandas sociais, a

formação de professores neste período também era baseada nessa premissa. Assim, Weber acredita que essa postura indica que debates sobre qualidade de formação de professor ainda não haviam encontrado espaço político-social (p. 1.130), e a educação em curso se configurava no *Movimento Tecnicista* consolidada nos anos 1970. Segundo Aranha (2006, p. 257), a tendência tecnicista na educação

Tinha o intuito de tornar a aprendizagem “mais objetiva”: planejamento e organização da racional da atividade pedagógica; operacionalização dos objetivos, parcelamento do trabalho, com a especialização das funções, incentivo a várias técnicas e instrumentos, como instrução programada, ensino por computador, máquinas de ensinar telensino.(...) as escolas podem ser consideradas “empresas” especializadas em produzir instrução.

E, entre outras orientações, determinava:

Os docentes devem ser preparados para adequar a educação, considerada como *capital humano*, às exigências da sociedade industrial, capitalista, tecnológica, com economia de tempo, esforços e custos. Sua principal função consiste em desenvolver, *a partir de treinamentos*, as habilidades de seus alunos, mudando-lhes o comportamento sempre que necessário, usando para este condicionamento os recursos da tecnologia educacional. (Vianna, 2004, p. 39)

Assim, termos como racionalização, eficiência, produtividade foram se tornando constantes na sociedade e no discurso educacional da época, e, como não se pode deixar de refletir, na formação inicial e continuada dos professores, pois como nos informa Vianna, era preciso se adaptar à nova perspectiva da educação como *capital humano*,³⁵ e os professores precisavam estar formados para isso. Para Tanuri (2000, p. 79):

Na conjuntura histórica pós-64, as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos *treinamentos* dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os “meios” destinados *a modernizar* a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos – instrucionais e comportamentais - para o “planejamento, coordenação e controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino (...) Dentro dessa visão tecnicista, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico (...)

³⁵ A teoria do capital humano como “tendência tecnicista aplicada à educação ... divulgada sobretudo por Theodore Schultz. A adaptação do ensino à mentalidade empresarial tecnocrática exige o planejamento e a organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a devida espacialização das funções e a burocratização. Tudo para alcançar mais eficiência e produtividade”. (Aranha, 2006, p. 258)

E em meio à perspectiva tecnicista que se instalava no período da ditadura militar, no ano de 1971 é sancionada uma nova lei de educação, e a formação continuada de professores recebe novos tratamentos. De acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 5.692/71), capítulo V, artigo 38: “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o *aperfeiçoamento e a atualização* constantes dos seus professores e especialistas de Educação.” E em seu artigo 39, dispõe que: “Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º grau, tendo em vista a *maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização*, sem distinção de graus escolares que atuem.” (grifo nosso)

A legislação preocupava-se neste momento em direcionar para os sistemas de ensino a incumbência de estimular o professor para que participasse de alguma proposta de formação continuada e vinculava esta formação à futura melhoria de remuneração salarial dos mesmos. A palavra estimular, usada pelo legislador, leva a inferir que a opção em formação continuada era possível, mas somente por opção do sistema de ensino e não de uma proposta política originada do seio do professorado.

Neste movimento, em 1973, foram extintos os Centros Regionais concebidos por Anísio Teixeira, os quais haviam se agregado em parte às universidades ou às Secretarias de Educação dos Estados. Em 1977, o próprio Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais foi extinto, marcando o fim do modelo idealizado pelo educador e que deu ao INEP reconhecimento nacional e internacional.

Desta forma, entendo que a formação continuada do professor, no movimento tecnicista, baseava-se numa visão organizacional de funcionamento onde eficiência e eficácia eram palavras de controle do trabalho deste profissional, a fim de promover o desenvolvimento econômico do país e, com isso, parece que o ideário de Anísio Teixeira não fazia mais sentido à ideologia dominante.³⁶

³⁶ Anísio Teixeira morreu em 1971, vítima de um acidente com causas misteriosas. Mais informações sobre o assunto podem ser encontradas no site <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/levivasconcelos.htm>.

1.3 O pensamento educacional brasileiro: o ideário de Darcy Ribeiro e a formação continuada de professores – o surgimento de uma nova proposta de escola de horário integral – os CIEPs

Ainda em relação aos educadores que ajudam a refletir sobre a formação continuada de professores em escolas e(m) período integral, destaco as contribuições de Darcy Ribeiro devido à influência anisiana em seu pensamento educacional.

Como vimos, Scheibe, Darós e Daniel (2006) destacam que Darcy Ribeiro colaborou diretamente com Anísio Teixeira no projeto e na criação do CBPE e dos Centros regionais.

A relação entre os dois intelectuais também se concretiza ao assinarem, junto com outros, o manifesto “Mais uma vez convocados”, em 1959, onde as bases da formação de professores como o processo de ensino fundavam-se no conhecimento tecnológico descrito como

necessidade de uma preparação científica e técnica que habilitará as gerações novas a se servirem, com eficácia e em escala cada vez maior, de todos os instrumentos e recursos de que as armou a civilização atual. (GHIRALDELLI, 2001, p. 157)

Assim, entendo a importância das ações de Anísio e Darcy para a construção da Universidade de Brasília como mais um espaço educativo capaz de proporcionar a preparação por eles idealizada.

Porém, em 1964, após o golpe militar, Darcy Ribeiro teve os direitos políticos cassados, foi exilado, mas continuou exercendo funções e influência educacional em outros países. Retornando ao Brasil em 1977, entre outras atuações, na década de 1980, idealiza os CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública, no Estado do Rio de Janeiro, na gestão de Leonel Brizola, como parte do Primeiro Programa Especial de Educação (PEE).³⁷

Neste período, aprofundava-se um processo de debate sobre o fracasso da escola pública. Dentre os aspectos relevantes neste debate, encontrei os baixos

³⁷ De acordo com Ribeiro, no *Livro dos CIEPs* (1986) o Primeiro Programa Especial de Educação foi implementado baseando-se fundamentalmente nas seguintes metas: “expandir a rede pública com o objetivo de extinguir o terceiro turno; (...) instituir progressivamente uma nova rede de escolas de dia completo (...) o aperfeiçoamento do magistério, tanto o que está em serviço quanto o que está ingressando (...)” (p. 17)

índices de alfabetização e a questão da formação de professor. Se, por um lado, o educador destacava a difícil e complexa tarefa de alfabetizar, por outro, salientava a falta de formação adequada dos professores alfabetizadores.

Esse processo resultou na necessidade de ultrapassar os círculos de decisão dos governantes e adentrar num confronto mais aberto, mais amplo e produtivo entre os idealizadores das políticas públicas e a voz daqueles que estavam diretamente responsáveis pela aprendizagem dos alunos na escola: os professores em regência de classe. “A conjugação de ideias das autoridades educacionais com as opiniões do professorado deu origem ao Programa Especial de Educação”, diz Darcy Ribeiro no *Livro dos CIEPs* (1986, p. 35)

Este Programa contava com a Consultoria Pedagógica de Treinamento (CPT), que atuava avaliando constantemente as Escolas de Demonstração e dando assistência aos CIEPs junto aos profissionais de Educação, e era “composta por sessenta professores aproximadamente” (Ibid., p. 83). Além disso, a CPT exercia as seguintes atribuições:

A CPT visa[va] à criação do espaço onde a reflexão crítica sobre problemas e soluções ligados à educação pública seja possível. (...) a CPT assume as seguintes atividades específicas:

- 1) *aperfeiçoamento do corpo docente (...) que se efetivará no treinamento intensivo 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 dos processos de implantação do trabalho pedagógico, dando ênfase especial:
 - a) aos projetos prioritários (alfabetização...);
 - b) desenvolvimento de estudo dirigido;
 - c) repasse dos treinamentos recebidos pelos professores (...) no interior dos CIEPs;
- 4) 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. (Ibid., p. 84) (grifo nosso)

Podemos perceber o efeito multiplicador que a CPT atribuía aos treinamentos e aperfeiçoamentos por ela proporcionados. Compreendo também que a estratégia era utilizada a fim de que pudesse alcançar o maior número de professores envolvidos no Programa. Isto quer dizer que, diante do grande quantitativo de professores a serem treinados, a Consultoria optava por uma parte dos participantes, que ficavam encarregados do repasse das ações aos não

participantes dos cursos, em cada unidade escolar. Como relatei na Introdução, participei dessa experiência como membro de uma equipe de professores voltada para as atividades da Sala de Leitura do CIEP Vila Kennedy.

É interessante observar que o CPT dos CIEPs apresenta algumas semelhanças com a DAM – Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, proposta por Anísio Teixeira e já mencionada neste trabalho, pois ambos tinham, de acordo com seus respectivos períodos, entre outros objetivos, o de dedicarem-se à formação continuada do professor.

Os CIEPs funcionavam em horário integral, das 8 horas da manhã às 5 da tarde, oferecendo aos alunos os conteúdos do currículo do então 1º Grau, com aulas e sessões de estudo dirigido, e o professor precisava estar preparado para essa nova estrutura escolar. Atividades como esportes e participação em eventos culturais, numa ação integrada, objetivavam elevar o rendimento global de cada aluno. Além dessas atividades, outras como: assistência médico-odontológica, quatro refeições e banho também eram oferecidas a fim de atender as necessidades específicas, principalmente das classes populares. Segundo Ribeiro (1986):

Partindo de uma concepção mais abrangente da função da escola, cada CIEP trabalha no sentido de recuperar o papel político e social da escola, no contexto de uma relação mais ampla com a comunidade. (...) Neste processo de estreitamento de laços entre a escola e sua comunidade, as atividades de animação cultural passam a ter especial importância. Além de contribuírem para a aprendizagem global dos alunos, pela valorização do trabalho criativo no espaço escolar, as atividades culturais possibilitam um reencontro com o próprio prazer de aprender. (p. 49)

Destacava que, naquele período, “uma das contribuições inovadoras do Primeiro Programa Especial de Educação é a criação de Escolas de Demonstração, que constituem locais privilegiados de acompanhamento e de avaliação da proposta pedagógica”. (1986, p. 85) Assim, esses locais se configuravam como *centros de experimentação de material didático e de metodologias de ensino, núcleos de demonstração dos processos de ensino voltados para a arte de ensinar*, eram uma das formas de apoio ao trabalho do professor, numa perspectiva de *capacitação* para esse novo modelo de instituição educativa que se implantava.

Segundo Ribeiro (1986), face à impossibilidade de acompanhar e avaliar o desenvolvimento diário da rotina de todas as unidades escolares que pertenciam ao

I PEE, as Escolas de Demonstração, além de servirem ao propósito que o nome indica, também se tornavam uma amostragem que era avaliada mais sistematicamente. O CIEP Avenida dos Desfiles descrito no *Livro dos CIEPS* (1986, p. 86), pode nos dar uma compreensão da estrutura de uma dessas escolas:

pelo grande número de salas de aula de que dispõe, possibilitou a instalação de um projeto educacional mais abrangente: além dos cursos de pré-escolar, primeiro e segundo segmento do 1º grau e do Programa de Educação Juvenil no horário noturno, a Casa do Carnaval abriga ainda uma Escola Normal, uma Escola de 2º grau e um Curso Supletivo. (...) [Foi] a primeira escola implantada sob a orientação do Programa Especial de Educação. (Ibid., p. 86)

Conforme a descrição, podemos perceber que essas escolas eram entendidas como exemplo de um complexo educacional onde o I PEE poderia ser avaliado considerando seus diferentes níveis e modalidades de ensino. Para implementar tal Programa, Darcy Ribeiro concebia que a participação do professor como conhecedor do ambiente cultural onde exercia o magistério era imprescindível.

Deste modo, a formação continuada de professor ia ganhando, ao longo do tempo, contornos cada vez mais diferenciados. Gatti (2008, p. 78) nos ajuda a pensar que esse fato não é aleatório:

Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios postos aos currículos e ao ensino, nos desafios aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia a dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação.

A Constituição de 1988 dispõe, no artigo 206, inciso V: “Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma de lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.” Este dispositivo legal trazido na Lei Magna – o de valorização dos profissionais da Educação – provoca desdobramentos, levando a uma política pública mais incisiva em relação à formação continuada de professores. Como esclarece Weber (2001, p. 57), neste período:

Dentre as referências nacionais, que têm repercussão nacional sobre o processo de profissionalização docente (...) A oferta de programas permanentes de *capacitação e de formação continuada em serviço* passa,

também, a ser reconhecida como elemento inerente à profissionalização docente. (grifo nosso)

Assim, a Consultoria Pedagógica de Treinamento dos CIEPs, no primeiro PEE, por exemplo, tinha como objetivo primeiro “(...) orientar a construção prática no interior de cada unidade de ensino, o que implica[va] repensar o papel político da Escola (...)” (Ibid., p. 84), promovendo discussões que oportunizaram um olhar mais abrangente no campo educacional, tendo em vista o exercício do magistério nos CIEPs ser uma experiência de educação diferente que se consolidava.

Na década de 1990, é proposto um novo Programa, ainda sob a responsabilidade de Darcy Ribeiro: o II Programa Especial de Educação (PEE).³⁸ Neste período, lembrando o educador Anísio Teixeira, escreve Darcy Ribeiro no *Novo livro dos CIEPs* (1995, p. 18) que “vivemos ainda hoje das ideias de Anísio (...)”, se referindo às ações ligadas às escolas de tempo integral que outrora Anísio Teixeira tinha implementado no Brasil.

Ainda com referência às ideias de Anísio, Darcy Ribeiro, no *Novo Livro dos CIEPs* (1995, p. 19), destacava que no II PEE, a formação de professores deveria ter um “tratamento especial”.

O livro descreve que o Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral, fruto de um convênio da Secretaria de Estado Extraordinária de Programas Especiais com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tinha duração máxima de 1.600 horas. O curso era realizado nos próprios CIEPs, prevendo que os professores cumprissem oito horas *diárias* de formação e aperfeiçoamento, sendo *cinco* de prática docente e *três* de aprofundamento no *estudo* de questões pedagógicas. E ainda:

O CIEP caracterizava-se assim como escola de horário integral para os alunos e, também, como espaço de formação e atualização profissional para os professores, articulando teoria e prática, no fazer cotidiano da escola (...) (Ibid., p. 185)

Considerando esta perspectiva, o educador pensava uma escola de horário integral não apenas para os alunos, mas também para os professores. Dizia Darcy Ribeiro (1995, p. 13) que era importante:

³⁸ Em 1991, Leonel Brizola retorna ao governo do Estado do Rio de Janeiro.

criar escolas de dia completo para alunos e professores, sobretudo nas áreas onde se concentra a maior massa de crianças condenadas à marginalidade porque sua escola é o lixo e o crime.

E para essa *nova escola*, a necessidade de se formar um *novo professor*, e para aqueles já formados, *capacitação em serviço*. Por isso, destaco o planejamento de ações que visavam uma jornada de trabalho integral para os professores atuantes neste modelo de escolas.

Monteiro (2002, p. 155), no artigo “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”, nos esclarece que uma escola desse tipo

precisaria de um corpo de professores engajado, consciente das questões políticas envolvidas e disposto a assumir esse trabalho. (...) *professores que precisariam receber uma formação que os capacitasse a atuar nas escolas de horário integral de acordo com o seu projeto pedagógico, o que implicava não apenas melhor qualificação técnico-pedagógica, mas principalmente mudança de perspectiva em relação ao papel da escola e à forma de lidar com alunos oriundos de camadas populares.* (grifo nosso)

Porém, neste período, vários fatores afetavam as experiências de formação continuada, dentre eles:

O caráter ainda muito pontual e *desqualificador dos saberes da experiência dos professores*, o que não permite que estes tenham o *tempo* e a *tranquilidade* necessários para a reflexão, incorporação e avaliação do impacto das alternativas propostas em suas práticas. (grifo nosso)

Embora Monteiro aponte problemas na proposta – a *desqualificação dos saberes dos professores* –, em tese, questões como papel da escola para classes populares e tempo para reflexão em serviço emergiam como pontos de reflexão que orientavam a implementação das propostas de atividades relacionadas com a formação continuada de professores dos CIEPs. Os professores trabalhavam em dupla e se revezavam para estudos, tinham a carga horária diária de 8 horas, sendo 3 horas destinadas à realização dos estudos, e as horas restantes, utilizadas em atividades com os alunos. A proposta de formação continuada contida no II PEE previa “estudos referentes à prática educativa na escola de horário integral, considerando as diferentes atividades oferecidas, e as formas de realização de planejamento integrado e da avaliação continuada...” (Ibid., p. 158-159)

Além disso, de acordo com a autora, eram exigências para ser contratados e participar do II PEE e do curso de atualização de professores de escolas de Horário

Integral que tivessem concluído o Curso Normal de nível médio há no máximo dois anos e residir no município onde trabalharia. Tais exigências evidenciavam a preocupação com a afinidade que o professor deveria ter com o entorno da escola onde atuaria e, supostamente, que os anos de formação não impedissem o desenvolvimento de uma prática renovadora, como o Programa sugeria. Monteiro (Ibid., p. 164) avalia essa experiência:

Dos muitos significados dessa experiência, ficou a certeza da possibilidade de concretização e validade de uma experiência de *formação continuada em serviço*, que efetivamente incorpore os saberes dos professores, que, através de momentos de reflexão, possibilite o avanço na perspectiva de constituição de autonomia profissional para um trabalho bem-sucedido na escola pública, universal, laica e gratuita, projeto da modernidade que o nosso país ainda não conseguiu viabilizar em sua plenitude. (p. 164)

A crítica feita à experiência de formação continuada daqueles professores – a de não incorporar a ela “os saberes dos professores”, entre outros elementos já apontados, nos possibilita refletir como as ações voltadas para essa formação foram surgindo e como se aproximam ou se distanciam das propostas de Nova Iguaçu.

1.4 A formação continuada de professores e o modelo da cidade educadora

Até aqui procurei garimpar alguns educadores que, à sua maneira e a seu tempo, propuseram ações voltadas à formação continuada dos professores do atual ensino fundamental, articuladas a necessidade dessa formação do magistério a escolas de horário integral no cenário brasileiro. Embora não apareçam relacionados nominalmente na Publicação da SEMED-NI, sobre o Bairro-Escola (2008, p. 11), parece-nos que é a isto que o documento se refere quando diz que “o programa é fruto de heranças e percursos vividos por tantos educadores contemporâneos...”

Porém considerando objeto de estudo desta dissertação, não posso terminar este capítulo sem me referir às concepções hoje postas referentes a um novo modelo de educação: a cidade educadora, e nela a perspectiva de oferecer aos alunos uma educação de qualidade em tempo integral, considerando a proposta educativa de Nova Iguaçu. Este município, desde 2005, vem procurando implementar programas que favoreçam a qualidade educacional, inspirados nos princípios da Cidade Educadora.

Se nos detivermos no conceito de Cidade Educadora como potencializadora de atividades, posso destacar algumas experiências educativas que, desde a

década de 1970, surgiram no meio educacional. Villar (2001) descreve alguns marcos históricos que mostram a evolução na construção do conceito de cidade educadora, como veremos a seguir.

De acordo com a autora, na década de 1970, a escola se caracterizava como uma instituição que ofertava a educação das crianças e jovens e decidia sobre o que lhe convinha dentro de sua autonomia. Assim, sobre a instituição escolar recaía fundamentalmente a responsabilidade sobre tal atividade, sem a participação efetiva da comunidade. Porém, a partir desse período, “a comunidade começa a descobrir que pode facilitar o labor da escola (...)” (Villar, 2001, p. 24) se constituindo também como corresponsável por essa oferta.

Na década de 1980, começam os debates em torno de uma concepção da cidade como educadora. Num primeiro momento, começa-se a criticar a centralidade da escola, entendendo-se não ser esta instituição a única na cidade capaz de propiciar o processo educativo.

Neste movimento é que em Barcelona, na Espanha, vai acontecer o momento auge do debate sobre as cidades educadoras, no *I Congresso Internacional de Cidades Educadoras*, onde é redigida a *Declaração de Barcelona, Carta das Cidades Educadoras*, sendo subscrita por 139 cidades.

Em novembro de 2004, a nova versão da “Carta das Cidades Educadoras” tem, entre outros, o seguinte princípio:

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar, nos aspectos os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isso seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares.

Esta Carta, assinada por representantes de Cidades Educadoras, esclarece que a educação na cidade é um direito que deve se estender para todos os habitantes.

Segundo Informativo da SME (2008), Nova Iguaçu tem suas bases educacionais fundamentadas na concepção de Cidade Educadora através do Programa Bairro-Escola. Esta proposta de trabalho educacional, considerada inovadora, tem como característica marcante a descentralização da escola no

processo educativo, já que se entende que esta é uma das instituições capazes de propiciar uma educação de qualidade, mas não a única. O Programa fundamenta seu trabalho na oferta de atividades educativas vivenciadas em diversos espaços propiciados nos bairros que o compõem, e não apenas na escola, como: clubes, igrejas, associações etc.

Na perspectiva da Cidade Educadora, o processo educativo deve ter em conta as necessidades particulares dos diversos grupos sociais. Desta forma, devo inferir que os professores constituem um desses grupos, apresentando como uma de suas necessidades uma política de formação continuada, inclusive para entender e contribuir mais efetivamente com essa proposta inovadora. Assim, ele poderá buscar meios de superação dos baixos índices de qualidade na educação pública proporcionada à comunidade escolar até então em Nova Iguaçu.

Neste sentido, me parece que imbuída dessa perspectiva educativa e reconhecendo a importância que o docente tem na possibilidade de transformar a realidade hoje vivenciada nesta cidade, e com o propósito de valorização deste profissional, a SEMED/NI Nova Iguaçu implementa ações de formação continuada. Uma dessas ações foi a parceria com a Rede Nacional de Formação Continuada/RNFC/MEC/SEB. No ano de 2007, esta parceria propiciou aos professores o curso Alfabetização e Linguagem do Programa Pró-Letramento. O objetivo foi o de atuar no sentido de cooperar com o alcance de resultados qualitativos relacionados à questão da alfabetização e letramento no município, que vem fundamentando sua proposta educativa no conceito de cidade educadora através do Programa Bairro-Escola.

Segundo Gadotti (2008, p. 13), “o Programa [Bairro-Escola] deverá melhorar o que é específico da escola: a aprendizagem”. E para isso há necessidade de formação continuada dos professores.

CAPÍTULO II

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU - RJ

2.1 Situando o município de Nova Iguaçu: aspectos históricos, geopolíticos e educacionais³⁹

A história de Nova Iguaçu remonta ao século XVI, quando suas terras, outrora habitadas pelos índios tupinambás, foram doadas pela Coroa Portuguesa a Martim Afonso de Souza. A invasão da Baía de Guanabara em 1565, pelos franceses, atingiu as terras da Baixada e permitiu a coligação aos tupinambás para lutar contra os portugueses. Ao serem derrotados, as terras voltam à Coroa Portuguesa, que as rebatiza como Capitania do Rio de Janeiro; para evitar futuras invasões, foram divididas em sesmarias e receberam os primeiros colonos portugueses. Nos anos que se seguiram, os colonos ocuparam o solo com o cultivo de arroz, milho, feijão, mandioca e cana-de-açúcar.

No século XVII, com o ciclo da cana-de-açúcar, começa a ser construído pelos monges beneditinos o primeiro engenho, que se chamou Iguassu. Porém, essa atividade não foi proveitosa nesta área, cujo solo era alagadiço. No final desse século inicia-se a abertura do primeiro caminho do ouro, que passa por esta região.

Já no século XVIII, a ligação entre a terra firme e a Baía de Guanabara, rota de passagem do ouro, do café e demais produtos agrícolas, fez com que os vilarejos às margens dos rios prosperassem e crescessem, como a Povoação de Iguassu, que se torna município em 1833.

A chegada da estrada de ferro, em 1854, muda os rumos do município; o transporte feito pelos rios é transferido para a via férrea. As vilas localizadas às margens dos rios, como Iguassu, entram em decadência, enquanto floresciam as que estavam às margens da ferrovia.

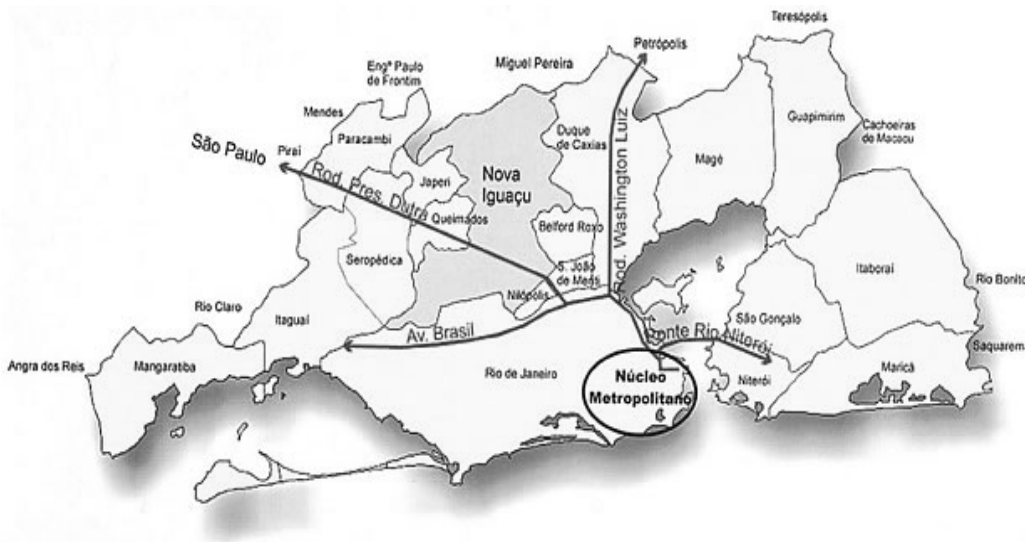
No início do século XX, um novo produto agrícola entra no auge em Nova Iguaçu - a laranja, e a cidade passa a ser conhecida como “Cidade perfume” devido

³⁹ Os dados que se seguem sobre a história de Nova Iguaçu foram retirados dos sites do IBGE, do Ministério da Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e da Prefeitura de Nova Iguaçu, entre outros.

ao aroma exalado pelos laranjais. Neste período, também se destacam as atividades industriais, como as olarias.

Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, houve a interrupção da exportação da laranja e veio o fim de seu ciclo. Mas a indústria e o comércio crescentes garantiram nova riqueza ao município. Concretamente, em 1940, acontece a explosão demográfica em Nova Iguaçu, devido à facilidade de acesso das pessoas do município do Rio de Janeiro proporcionada pela estrada de ferro que fazia a ligação entre as duas cidades. Até 1990, essas terras foram se desmembrando politicamente e deram origem a novos municípios, como Duque de Caxias, Mesquita e Queimados.

Situada no Estado do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu faz parte da região da Baixada Fluminense formada por 13 municípios na área metropolitana do Rio de Janeiro. Limita-se com Miguel Pereira (norte), Duque de Caxias (nordeste), Japeri (noroeste), Rio de Janeiro (sul), Mesquita (sudeste), Seropédica (sudoeste), Belford Roxo (leste) e Queimados (oeste).⁴⁰ É o maior município da Baixada em extensão territorial, respondendo por 11,1% da área metropolitana.



⁴⁰ Os outros municípios da Baixada Fluminense são: Itaguaí, Paracambi, São João de Meriti, Magé e Nilópolis.

Ocupando a 45ª colocação no ranking estadual em Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, considerado um índice médio, o município tem alta densidade demográfica (1.448,60 hab/km²),⁴¹ sendo o 2º em população, com cerca de 830 mil habitantes. Sua população é majoritariamente feminina (51,5%), jovem (média de 28,76 anos de idade), formada por pretos e pardos (55%). A renda per capita é de R\$ 237,50.

Está dividido em cinco Setores de Planejamento Integrado (SPIs) e em subsetores chamados de Unidades Regionais de Governo (URGs). Essas divisões levam em conta as características histórico-culturais dos diversos bairros que as compõem.

O território de Nova Iguaçu possui 524,04 km² de área, com mais de um terço coberto por florestas – vegetação de Mata Atlântica, sendo 67% de áreas de proteção ambiental, como a Reserva Biológica de Tinguá e a Serra de Madureira, reconhecidas pela Unesco como Reserva da Biosfera. Além disso, conta com as bacias hidrográficas dos rios Iguaçu, Sarapuí e Guandu.

O município tem indústria e comércio desenvolvidos, 300 km de rodovias (federais, estaduais e municipais), situando-se às margens da rodovia Presidente Dutra, que liga o Rio de Janeiro a São Paulo.

O seu Produto Interno Bruto, medido pelo IBGE em 2002, era de R\$ 3.014.902 bilhões – o sexto do Estado do Rio de Janeiro.

No quadro educacional, segundo dados do IBGE (2007), do total de habitantes de Nova Iguaçu, cerca de 130 mil estão matriculados no ensino fundamental. A cidade possui pouco mais de 5 mil docentes.⁴² Em relação à qualificação dos professores, a Secretaria Geral de Planejamento do Estado do Rio de Janeiro destaca que, em 2002, houve em Nova Iguaçu predominância de professores com formação no ensino médio para os primeiros anos do ensino fundamental.⁴³

⁴¹ Dados coletados no site http://www.cmni.rj.gov.br/nova_iguacu/dados_municipio.

⁴² Dados do IBGE coletados no site <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Em: 16/9/2008.

⁴³ Dados do Estudo Socioeconômico 2003 realizado pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria Geral de Planejamento. Capturado no site <http://mail.tce.rj.gov.br/sitenovo/develop/estupesq/gc04/ese03600.pdf> Em: 16/8/2008.

Desta forma, acho importante apresentar o PME, sua proposta de formação continuada para professores(as) e o Programa Bairro-Escola⁴⁴ antes de apresentar o que significou para as professoras entrevistadas que trabalham em escolas deste Programa a participação no curso Alfabetização e Linguagem do Pró-Letramento. O curso foi oferecido pela Secretaria na perspectiva de lhes proporcionar uma ação de formação continuada.

2.2 O Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu – PME/NI e a formação continuada de professores

No que se refere à Educação Municipal, a SEMED/NI definiu o PME/NI, como instrumento de operação do Sistema Municipal de Ensino. Como consiste no próprio documento legal, o PME, em sua elaboração, contou, de forma democrática, com a participação de representantes do governo, dos profissionais da Educação e da sociedade civil organizada de Nova Iguaçu. A partir de Grupos de Trabalho (GTs) distribuídos por áreas temáticas e um grupo geral que sistematizou dados e informações, buscou-se identificar os problemas a superar e as intencionalidades futuras.

Durante a elaboração do PME/NI, três marcos de ações foram implementados, a fim de guiar o processo de construção do documento:

- análise situacional - que pôde diagnosticar e descrever a realidade vivenciada e os fatores que a geraram;
- definição das duas novas ordens de intencionalidade (objetivos): uma voltada para a superação das limitações presentes (meios) e outra voltada para o desejável ponto de chegada no futuro planejado (fins);
- determinação de objetivos, metas e indicadores das temáticas discutidas e trabalhadas no processo de elaboração. (PME, 2008, p.11)

Segundo a SEMED/NI, as ações vivenciadas durante a construção do PME foram articuladas sinergicamente e constituíram-se num processo de constante ação/reflexão/ação, orientado por uma intencionalidade política: a melhoria da qualidade da Educação no município de Nova Iguaçu. Para isso, entre outras possibilidades, o Plano assegura um trabalho junto aos professores a fim de que se tornem alicerces para o alcance dos objetivos pretendidos. Desta forma, quanto ao tema Profissionais da Educação, o Plano prevê, dentre outros, o seguinte *Objetivo*:

⁴⁴ O Programa Bairro-Escola será explicado no capítulo III.

Promover uma política efetiva de valorização dos profissionais de Educação da Rede de Nova Iguaçu, por meio de:

- formação continuada dos profissionais da educação;
- adequação do plano de carreira para atender às necessidades dos profissionais, contemplando: tempo para planejamento;
- instituir a jornada de tempo integral do docente, com incentivo à dedicação exclusiva;
- promover avaliações regulares dos profissionais de Educação privilegiando mecanismos internos de autoavaliação;
- garantir que os profissionais de Educação tenham acesso aos documentos que estruturam o Sistema Educacional e o trabalho dos profissionais de Educação.

E estabelece como *Metas*:

- elaboração do plano de formação, com definição de mecanismos de apoio à participação dos docentes em programas de formação inicial e continuada, até 2010, priorizando os profissionais alfabetizadores, durante a vigência do plano;
- destinação, a partir de 2009, de 20 a 25 % da carga horária do docente para formação continuada, preparação das aulas, avaliações e reuniões (p. 40);
- garantia, até o final do plano, da jornada de trabalho em tempo integral a, no mínimo, 50% dos docentes;
- destinação, mediante construção ou locação, para a Secretaria de Educação, até 2010, de um espaço próprio (Centro de Formação) para formação continuada e reuniões dos profissionais.

Quanto ao tema *Gestão e Financiamento* (PME, p. 43), destaco os seguintes *objetivos*:

- dotar a Secretaria de Educação de espaços adequados para formação e reuniões;
- promover avaliações regulares de desempenho do sistema como subsídio à revisão dos processos pedagógicos e à *formação docente*. (grifo nosso)

Para os objetivos deste tema, são estabelecidas as seguintes *Metas*:

- elaboração e implementação de uma proposta de avaliação institucional;
- revisão do plano de carreira voltado às demandas apresentadas pelo coletivo dos profissionais que atuam na Educação, de modo a atender às especificidades das etapas e modalidades do ensino, até 2010.

Considerando que investiguei o pensamento sobre formação continuada de professoras que atuam no Programa Bairro-Escola e participaram do Pró-

Letramento em 2007, destaco ainda alguns *objetivos* do PME/NI, pertinentes à ampliação do horário escolar especificamente para o tema Ensino Fundamental:

- assegurar a todas as crianças matriculadas na rede municipal de ensino, que estejam alfabetizadas até os oito anos de idade;
- oferecer horário integral para o ensino fundamental em todas as UEs (Unidades Escolares);
- estudar as causas do baixo rendimento escolar e adotar estratégias de superação.

Determinando para estes objetivos as seguintes *metas*:

- integração das Oficinas do Horário Integral⁴⁵ com as demais atividades curriculares, para alcançar os objetivos da alfabetização, até 2009;
- definição de parcerias com a comunidade e profissionais especializados de modo a favorecer os processos de aprendizagem dos estudantes;
- oferta gradativa, com qualidade, de horário integral no ensino fundamental, com profissionais de Educação e/ou profissionais ligados à área, a partir da vigência do Plano até atender 100% das UEs;
- realização, em articulação com universidades, de estudos sobre rendimento escolar.

Considerando as ações, o PME/NI prevê a possibilidade de que, durante o processo de implantação, surjam lacunas e limitações que deverão ser avaliadas, e dessa forma estará em constante construção. Para isso, foram planejadas ações de flexibilidade e ajustes com vistas a viabilizar trabalhos de acompanhamento realizados por um Fórum Permanente, constituído por representantes das entidades que fizeram parte de sua elaboração e outras participações relevantes.

Como pude constatar através dos documentos oficiais, a implantação do horário integral e da formação continuada de professores é prevista no que concerne às atividades relacionadas tanto aos alunos quanto aos professores.

Em relação ao aluno, a proposta do município de Nova Iguaçu é trabalhar com atividades inseridas no contraturno escolar. Na questão da formação continuada do professor, o PME prevê que parte do horário integral seja utilizado no desenvolvimento de ações educacionais, tais como: programas de formação inicial e continuada, preparações de aula, avaliações e reuniões. Esta previsão nos permite

⁴⁵ De acordo com a publicação da SEMED/NI (2008, p.12) as oficinas procuram oferecer esporte, cultura e aprendizagem, sendo desenvolvidas no contraturno, de matrícula regular, com duração média de uma hora.

entender que o horário integral/ampliado é utilizado como um dos meios para a oferta de cursos no processo de formação continuada dos professores, como foi o caso do Pró-Letramento.

Como se observa, o PME/NI inclui ações de uso do tempo integral em relação ao professor. Esta questão também está intimamente ligada à da valorização profissional, já que prevê que o horário integral seja estendido por todas as Unidades Escolares. Desta forma, pretende também instituir a jornada de tempo integral do docente, inclusive com incentivo à dedicação exclusiva. A previsão é de que, até 2010, 50% dos professores estejam em tempo integral.

Outra ação que chama atenção é a elaboração de um plano de formação que permita a participação dos docentes nos programas de formação continuada, priorizando os que se dedicam à alfabetização. Considero de extrema importância que todos os professores, inclusive regentes, possam participar desses programas, e não só isso, mas que possam contribuir com seus saberes para que as propostas de formação possam atender as demandas que o grupo de docentes apontar.

Além disso, o PME planeja que se destine um espaço próprio (Centro de Formação) para formação continuada e para reuniões dos profissionais de Educação.

Pode-se perceber que as ações planejadas pelo PME e destacadas neste trabalho mostram uma preocupação pertinente quando se trata oportunizar tempos e espaços para a promoção da educação de qualidade. Esta afirmação corrobora Giroux (1997, p. 29) quando sugere que

As condições materiais sob as quais os professores trabalham constituem a base para delimitarem ou fortalecerem suas práticas como intelectuais. (...) Isto é, os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas.

Além de planejar ações voltadas para o alcance de objetivos, o PME/NI procurou alicerçar suas concepções em referenciais nacionais, como a Constituição de 1988, a LDBEN 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o PNE, e também municipais, como a Lei 2.853, que cria o Conselho Municipal de Educação e o PME, entre outros.

Em 1996, é promulgada uma nova LDB, a Lei 9.394/96, denominada Lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao educador e antropólogo que foi relator da

proposta que deu origem à lei.⁴⁶ Em seu texto, ela prevê e *assegura* que a valorização do professor deve passar pelo *aperfeiçoamento profissional continuado*. (grifo nosso) De acordo com o disposto no artigo 67, inciso II:

Os Sistemas de Ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: *aperfeiçoamento profissional continuado*, inclusive com *licenciamento periódico remunerado* para esse fim. (grifo nosso)

De acordo com a lei, a formação inicial e continuada do professor dos anos iniciais do ensino fundamental não deve ficar restrita à questão técnico-instrumental em cursos de curta duração.

Sendo assim, para desempenhar tais funções, a União tem a competência de coordenar a formação continuada de professores. Para isso, fundamenta suas ações em uma “política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais”. (Lei 9.394/96, art. 8º)

Quanto às competências dos estados e municípios, o Catálogo da RNFC (2008, p. 16), recorrendo à legislação educacional, em relação à formação inicial e continuada de professores, diz:

No entanto, a mesma lei [9.394/96] atribui aos Estados e Municípios a responsabilidade pela organização dos respectivos sistemas de educação (arts. 10 e 11) e, às instituições escolares a incumbência de elaborar sua própria proposta pedagógica (art. 12), na qual os docentes deverão ter participação ativa (art. 13). Nesse sentido, o professor, como profissional da educação, faz jus a um plano de carreira, condições de trabalho e *formação inicial e continuada*, objetivando a produção de uma educação de qualidade. (grifo nosso)

A associação permanente e orgânica entre União, Sistemas de Educação estaduais e municipais, professores e instituições escolares é claramente exposta na LDB 9.394/96 (arts. 8-13). Seguindo este dispositivo legal, a Resolução nº 3/97,⁴⁷ do Conselho Nacional de Educação, definiu em seu artigo 5º que os sistemas de ensino

⁴⁶ Darcy Ribeiro faleceu no ano posterior ao da aprovação da lei.

⁴⁷ Consulte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/Resn03CNE.pdf>

envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço. Desse modo, os planos de carreira devem incentivar a progressão, por meio da qualificação inicial e continuada dos trabalhadores de educação. (Catálogo da RNFC, 2006, p. 16)

Outro dispositivo legal que assegura a formação continuada do professor é o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001. Neste Plano consta a seguinte orientação:

A formação continuada dos profissionais de educação deverá ser garantida pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a busca de parceria com as Universidades e Instituições de Ensino. (Plano Nacional de Educação, 2001, p. 79)

Além disso, em 2004, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD),⁴⁸ que, segundo o MEC, marca uma nova fase de enfrentamento de injustiças existentes nos sistemas de educação do País. A SECAD valoriza a diversidade da população brasileira e trabalha para garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania. Um de seus programas de ação é o Mais Educação, criado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007; uma das atribuições de seus integrantes é “colaborar com a qualificação e a capacitação dos docentes”. Este programa também está inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 pelo MEC.

Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais de educação.(...) A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, inclusive em regime de colaboração, deverão promover a *formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério*. Para dar consequência a essas responsabilidades, a União necessita de uma *agência de fomento para a formação de professores da educação básica*, inclusive para dar escala a ações já em andamento.⁴⁹ (PDE, p. 17)

⁴⁸ Encontrei as ações da SECAD na homepage <http://diversidade.mec.gov.br/sdm/publicação/engine.wsp?tmp.area=9>

⁴⁹ Como o Pró-Letramento e o Pró-Licenciatura.

O PDE também destaca a importância da melhoria da educação básica aliada à melhoria da formação de seus professores. Desta forma, o Plano prevê que as universidades públicas conveniadas estabeleçam acordos de cooperação onde os entes federados mantenham polos de apoio presencial, tanto para acolher os professores sem curso superior quanto dar garantia de formação continuada aos que já são graduados.

Além desses dispositivos, a Lei 11.494/2007, que dispõe sobre o financiamento da educação básica garante, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb),⁵⁰ o repasse de até 40% do Fundo para utilização em programas de atualização e aprofundamento de conhecimentos profissionais.

O Fundeb destina parte de seus recursos a escolas de educação básica de tempo integral cuja jornada tenha “duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares”. (art. 4º)

Vejo na atual LDBEN 9.394/96 (art. 34) que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”, se referindo à jornada do aluno. E em seu artigo 87, inciso 5º, prevê que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. Desta forma, a possibilidade de ampliar as atividades escolares é legitimada e garantida na letra da lei.

Uma pesquisa realizada pelo MEC para elaboração do Plano de Ações Articuladas-PAR,⁵¹ de planejamento quadrianual, constata a necessidade de

⁵⁰ No texto “Educação integral, tempo ampliado e currículo nas atuais políticas públicas”, Coelho, Menezes e Bonato (2008, p. 12) tecem reflexões sobre educação em tempo ampliado e FUNDEB. Neste sentido, é importante ressaltar que o coeficiente de distribuição dos recursos do FUNDEB por matrícula em tempo integral é superior aos demais. No FUNDEB, a diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas não se dá apenas por etapa e modalidade de educação básica, mas também pela extensão do turno: a escola de tempo integral recebe 25% a mais por aluno matriculado. (grifo nosso)

⁵¹ A partir do PDE, estados e municípios puderam elaborar seu Plano de Ações Articuladas (PAR). Este Plano do governo federal é o planejamento multidimensional da política de educação que cada um dos 5.563 municípios brasileiros deve fazer para um período de 4 anos (junho de 2008 a 2011). O PAR é coordenado pela Secretaria Municipal de Educação, mas deve ser elaborado com a participação de gestores, professores e da comunidade local. Capturado no site http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=11037. Em 19/8/2008.

melhoria na formação dos professores, já que dos 5.563 municípios, 3.430 elegeram esta formação como preocupação prioritária dos respectivos sistemas educacionais. Esses dados são significativos e permitem perceber a necessidade de pesquisas que trilhem novos horizontes de reflexões sobre a formação continuada de professores, uma preocupação que, por um motivo ou por outro, perpetua-se no cenário educacional brasileiro com os intelectuais da educação, os professores, e os diversos governos do Estado brasileiro.

No bojo das iniciativas legais aqui discriminadas, o MEC instituiu Programas de Formação Continuada a fim de oferecer ao professor uma qualificação profissional que redundasse em resultados de elevação no nível de qualidade da educação, vista como direito de cada cidadão que a usufrui. Entre algumas das propostas encontra-se a implementação da Rede Nacional de Educação Continuada do Ministério da Educação, para a qual darei destaque na seção a seguir, por estar diretamente relacionada à formação continuada dos professores em Nova Iguaçu.

Estas ações foram planejadas de forma que legitimem democraticamente as demandas da complexibilidade de uma educação que situa o município como lócus autônomo capaz de propiciar o exercício da cidadania para todos os que nela estão envolvidos.

Acredito que no processo de elaboração do PME procurou-se não só conhecer a realidade educacional do município, mas também os meios de enfrentá-la rumo a uma almejada qualidade educacional. O Plano Municipal fundamenta suas ações na concepção de *Educação integral* como *Horário Integral* ou *Integralidade*:

Nesse contexto de transformação surge a proposta da Integralidade, com ações voltadas à organização e à oferta de atividades educativas diversificadas e articuladas, em tempos e espaços que extrapolam aqueles previstos pela escolaridade regular (Rede de Parcerias). (SEMED/NI, 2008, p. 7)

Essa proposta de Educação Integral de Nova Iguaçu, de acordo com o seu PME (p. 7), pretende transformar a realidade do município. Desta forma, “o processo de elaboração foi organizado e conduzido segundo os pressupostos da gestão democrática, de modo a favorecer a consolidação do Projeto de uma Educação Cidadã para uma Cidade Educadora”.

Tendo por base, entre outros educadores, o pensamento de Gadotti (2004, p. 5) quando diz que “nesse sentido não se pode falar de cidade educadora sem educação integral”, posso afirmar que o Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu

pretende oferecer uma educação integral que, além da escola, conta com a cidade e seu entorno como possíveis ambientes educacionais.

No capítulo III, dedicarei uma seção ao Programa Bairro-Escola.

2.3 Um passado recente: A formação da Rede Nacional de Formação Continuada do Ministério da Educação (RNFC/MEC/SEB) e o município de Nova Iguaçu - uma parceria necessária

Uma das ações previstas pelo PME/NI, na sua década de vigência, é a oferta gradativa e com qualidade da implantação do horário integral no ensino fundamental em todas as escolas. Para que essa ação seja implementada, o Plano propõe que sejam realizados estudos em articulação com universidades, visando detectar as causas do baixo rendimento dos alunos daquela rede municipal de ensino. A partir dos resultados desses estudos, devem ser adotadas estratégias de superação do fracasso escolar, entre as quais está a promoção de uma política efetiva de valorização dos profissionais da Educação, incluindo o oferecimento de cursos de *formação continuada*. Para viabilizar suas ações, a Prefeitura de Nova Iguaçu estabelece uma parceria com a Rede Nacional de Formação Continuada (RNFC).

Segundo dados do Sistema Nacional de *Avaliação* da Educação Básica SAEB de 2001, o Brasil apresentava, na época, um quadro de insuficiência no desempenho escolar onde 59% dos alunos da 4ª série não sabiam ler adequadamente e 52% não dominavam habilidades elementares de matemática. Diante desta realidade, em 2003 o MEC publica as “Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação para os anos iniciais do Ensino fundamental”. Neste período, o então Ministro da Educação Cristovam Buarque declarou

A elevação progressiva da remuneração docente, por meio da fixação de um piso salarial, a garantia de uma formação inicial e continuada de qualidade e a construção de diretrizes nacionais de carreira, são objetivos a alcançar por meio de um grande pacto nacional entre Partidos, Lideranças, Estados, Distrito federal, Municípios e União.(p.5)⁵²

⁵² Matrizes de referência do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000057.pdf> Capturado em 02 de junho de 2008.

Em 2003, uma das propostas objetivando o enfrentamento da insuficiência do desempenho escolar brasileiro é o Programa Toda Criança Aprendendo, realizado pelo MEC, em parceria com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. O programa supracitado baseia-se na Política Nacional de Valorização e Formação de Professores e orienta-se pelas seguintes direções básicas aqui resumidas:

1. a implantação de uma *política nacional de valorização e formação de professores*, a começar em 2003, com o *incentivo à formação continuada dos professores dos ciclos ou das séries do ensino fundamental*;
2. a ampliação do atendimento escolar, por meio da extensão da jornada e da duração do ensino fundamental;
3. o apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da educação pública focalizando, em 2003, o alunato dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental;
4. *a implantação de programas de apoio ao letramento* da população estudantil. (MEC, 2003, p. 7) (grifo nosso)

Reconhecendo no professor um dos agentes que poderia contribuir para a elevação dos padrões de qualidade educacional, o MEC estipula como prioridade do Programa supracitado a Certificação de Professores e um Sistema Nacional de Formação Continuada. Em relação à Certificação, o Ministério pretendia realizar exames anuais direcionados a todos os profissionais habilitados para a função docente e também aos concluintes dos cursos de licenciatura. O *Exame Nacional de Certificação de Professores*, assim denominado, teria caráter voluntário e o objetivo de monitoramento e avaliação de políticas de formação docente.

Desta forma é publicada no *Diário Oficial da União*, de 10 de junho de 2003, a Portaria 1.403 do Ministério da Educação, que institui o *Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores* como prioridade na formulação de uma *Política Nacional de Valorização e Formação de Professor*. Nesta direção, em consonância com a legislação vigente e com o objetivo de uniformizar e disciplinar as ações que seriam adotadas para a implementação de uma RNFC, o MEC elabora, inicialmente, um *Manual de Acompanhamento da Rede* que descreve as propostas e estratégias para integração, divulgação e mobilização das Universidades, da sociedade civil e dos sistemas de ensino para definição de

diretrizes macro de funcionamento, bem como as normas de credenciamento de 19 centros de pesquisa e desenvolvimento selecionados pelo Programa.

Em contraponto, o Sindicato dos Professores de São Paulo divulga, no *Jornal dos Professores* nº 133, de outubro de 2003, que apesar do desencadeamento de um debate nacional sobre um Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, qualidade de ensino e avaliação do trabalho docente, as discussões pertinentes às questões realizadas pelas entidades de representação de professores em todo o país não foram consideradas.

Para além da discussão posta, a fim de viabilizar uma prática adequada ao complexo quadro educacional vigente no país, em 2004 o MEC, como indutor de políticas públicas e visando a necessidade de articular a formação dos educadores com pesquisa e produção acadêmica desenvolvida nas Universidades, constitui a Rede Nacional de Formação Continuada (RNFC). Para o MEC, a constituição da Rede era uma resposta à necessidade de romper com o hiato que se formara entre os segmentos Educação Superior e Educação Básica.

O entendimento de formação continuada para além das questões de atualização, treinamento ou capacitação é um debate que foi se estabelecendo no meio educacional.

Efetivamente, a constituição da RNFC começou em dezembro de 2003, quando o MEC iniciou também o processo de implementação da política e do sistema de formação continuada de professores da educação básica. Porém, já em junho de 2003, a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação (SEIF/MEC), através do Edital 01/2003-SEIF/MEC, passou a receber propostas das universidades públicas e privadas brasileiras que já possuíssem ou tivessem interesse em constituir Centros de Formação Continuada, desenvolvimento de tecnologia e prestação de serviços para a rede pública de ensino, visando a integração da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. A Rede foi estabelecida através dos 19 Centros apresentados na nota de rodapé 46. Segundo o convênio firmado, a execução é gerenciada pelo MEC e acompanhada em cada *Centro* por um Comitê Gestor constituído por três membros: o coordenador do Centro, um representante da Universidade indicado pelo Reitor e um representante da Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC. Nesta parceria, cabe ao MEC coordenar e dar apoio técnico-financeiro.

A constituição da RNFC se fez necessária após as políticas educacionais oficiais brasileiras definirem que até o fim da década da Educação – que seria no passado 2006, somente seriam admitidos professores habilitados ou formados por treinamento em serviço. Sendo assim,, a implementação dessa Rede se deu, devido a necessidade de estabelecimento de metas para enfrentamento de marcas de profundas desigualdades educacionais vivenciadas em nosso país e a busca de transformação desta realidade, fatores apontados pelo MEC.

Assim, com o objetivo de uniformizar e disciplinar, em consonância com a legislação vigente, as ações que seriam adotadas para implementação da RNFC, o MEC elabora, inicialmente [2004], um Manual de Acompanhamento da Rede. Este manual descreve as estratégias para integração, divulgação e mobilização das Universidades, da sociedade civil e dos sistemas de ensino e define as diretrizes de funcionamento e as normas de credenciamento dos Centros⁵³ de pesquisa e desenvolvimento que comporiam a Rede.

Em 2005, o MEC publica um *Catálogo de Orientações Gerais da RNFC* indicando os materiais produzidos pelos Centros destinados ao ensino fundamental e infantil: cursos autoaplicativos, a distância, presenciais, semipresenciais que foram apresentados previamente em seminários realizados pela SEB/MEC, em dez capitais de diversas regiões do país, com apoio da Undime⁵⁴ e CONSED,⁵⁵ sendo também este o primeiro ano do Convênio entre as Universidades e as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais que aderiram ao Programa proposto pelos Centros da RNFC/MEC, entre elas a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu.

Em 2006, é publicado pelo MEC o *Catálogo de Orientações Gerais da RNFC*. Neste, os “produtos” oferecidos são concentrados em cinco grandes áreas de abrangência do Programa: Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e

⁵³ Inicialmente seriam 20 Centros.

⁵⁴ A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) é uma entidade nacional que tem por objetivo central a formulação de políticas educacionais. Dentre os temas que vem debatendo encontra-se o desenvolvimento profissional de docentes. Informações capturadas no site http://www.undime.org.br/htdocs/index.php?acao=princ&id=1&id_prin=1251. Em 10/5/2009.

⁵⁵ O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) é uma associação de direito privado que tem por finalidade promover a integração das Secretarias Estaduais de Educação, visando o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade e, dentre outras ações, o fortalecimento da gestão e valorização do magistério. Informações capturadas no site <http://www.consed.org.br/>. Em 10/5/2009.

Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física, Gestão e Avaliação da Educação.

Embora organizados por área de formação, é fundamental que cada *Centro* interaja com os demais Centros ou grupos de trabalhos dentro da própria instituição onde se situa para atender à demanda de formação continuada de professores nas diferentes áreas e atingir a capilaridade que se espera da *Rede*. Com isso a *Rede* pretende, entre outras finalidades, atender às demandas que se fazem presentes na Formação Continuada de professores em caráter nacional.

Atualmente, a ação da *Rede* tem como público-alvo prioritário os professores de educação básica em exercício, diretores de escola, equipe pedagógica e gestores dos sistemas públicos de educação. Sua dinâmica consiste em institucionalizar e coordenar a política de formação docente, como esclarece o Catálogo da RNFC (2006, p. 32):

No MEC, a Coordenação Geral de Política de Formação (COPFOR) é formada pelo coordenador e equipe técnica e pedagógica que deve acompanhar a execução do convênio, estabelecer diretrizes, sistematizar dados e fazer o acompanhamento técnico-financeiro, o pedagógico e o da efetividade do processo de implementação. Os seguintes órgãos públicos também fazem parte da Coordenação Geral de Política de Formação: a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE).

Coelho (2002, p. 143) ressalta a importância da necessidade de criação de uma “política de formação continuada para o profissional de educação”. Segundo a autora, a formação inicial já é, por vezes, bastante precária, e a inexistência de um projeto de formação continuada que possibilite ao professor, no horário de trabalho, ampliar seu leque de conhecimentos, experiências e convicções político-educacionais, coloca-o como o vilão da história da baixa “qualidade na educação brasileira”. Assim, a criação da RNFC/MEC é bem-vinda.

Apesar da realidade de desigualdades econômicas, sociais e educacionais marcantes encontradas no nosso país, e das críticas recebidas à existência de dispositivos legais especificamente voltados para a formação continuada do professor em caráter nacional, em relação à forma como foram construídas, percebo a atenção dada pelo governo federal atual à formação desse profissional no cenário educacional brasileiro, tendo em vista os diversos Programas coordenados e propostos pela RNFC/ MEC, como, por exemplo, o Pró-Letramento, Pró-

Licenciatura⁵⁶ e o Pró-Infantil⁵⁷ visando a melhoria da qualidade da educação oferecida à clientela do ensino fundamental. O fato é que, com erros e acertos, a instituição da Rede se constitui numa política pública que busca a qualidade na educação nacional, e, para isso, propõe como um dos caminhos a valorização do professor através da formação continuada.

Para implementar as ações da Rede, são constituídos *Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Básica* locados nas Universidades - uma das instituições responsáveis pela educação superior no país. Os Centros ficaram com a incumbência de produzir materiais instrucionais e orientação para cursos a distância, semipresenciais a serem ofertados a professores em exercício nas escolas de educação básica, com capilaridade em todo o território brasileiro, assim atuando em *rede*. Consta no Catálogo da Rede (2006, p. 29):

Aos Centros compete produzir, entre outros, pesquisas, materiais didático-pedagógicos impressos e multimídia, bem como softwares para a gestão de escolas e sistemas. Cada Sistema deverá analisar *as necessidades de formação dos seus professores, elaborar um programa de formação continuada* que atenda a essas necessidades e firmar convênio com os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação para a sua realização. (grifo nosso)

Portanto, os Centros estabelecem suas ações, por um lado, como pesquisadores, já que devem acompanhar e produzir materiais que contemplem a demanda nacional de formação continuada, e por outro, como formadores, pois atuam na aplicação dos materiais produzidos.

A RNFC é constituída por 19 *Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação*, que foram criados tendo em vista os seguintes objetivos:

institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada;
desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação;

⁵⁶ O Programa Pró-Licenciatura oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. Informações disponíveis em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2391&catid=211. Capturadas em 5/8/2009.

⁵⁷ O Pró-Infantil é um curso de nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos professores da educação infantil sem formação específica em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada. Informações disponíveis em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12321&Itemid=548. Capturadas em 5/8/2009.

contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos;

contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes;

desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos centros, no desenvolvimento das ações docentes e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente;

subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio-histórica; e

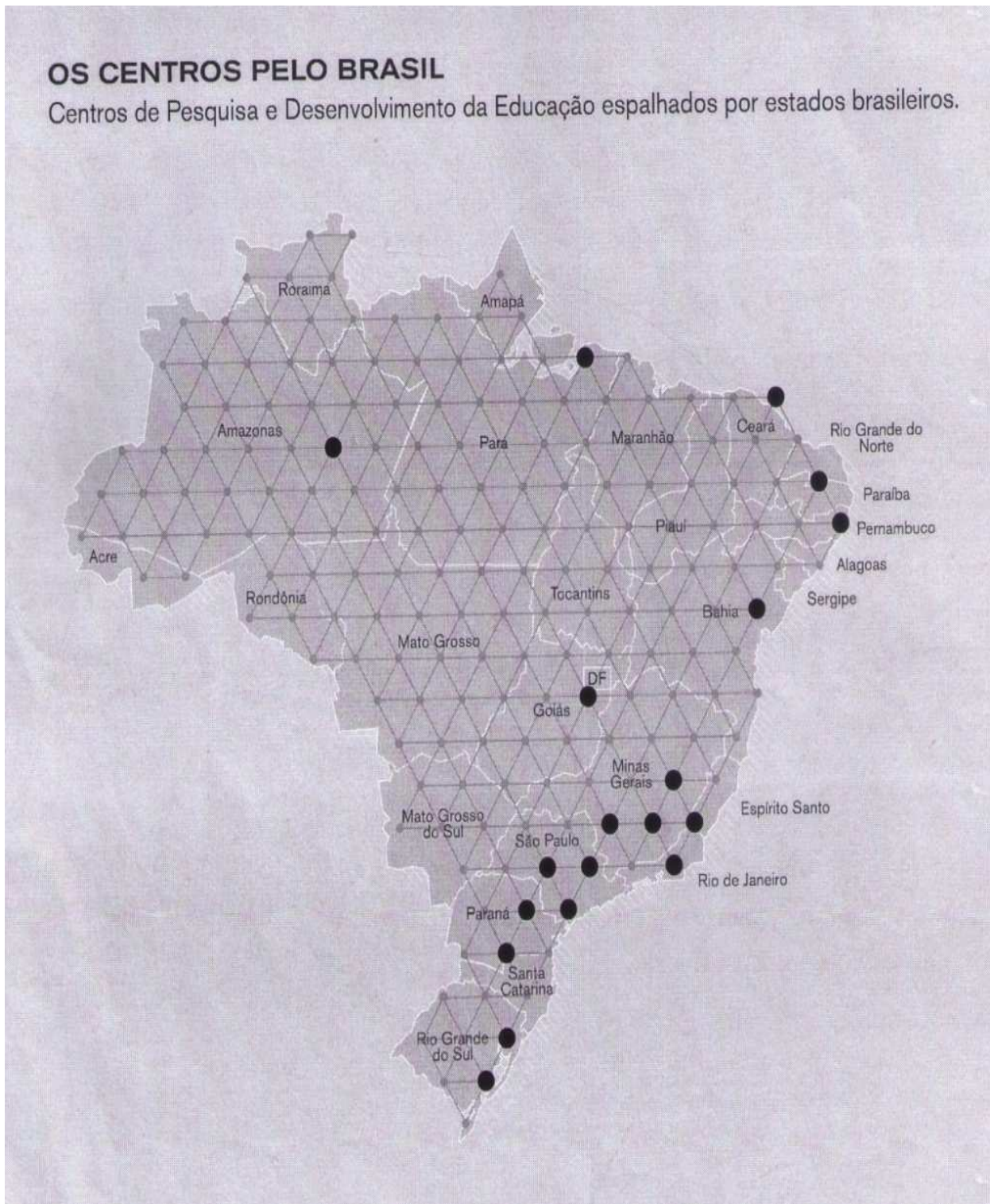
institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (Catálogo da RNFC, 2006, p. 22)

Os Centros de Pesquisa da Rede Nacional de Formação Continuada⁵⁸ das Universidades conveniadas são distribuídos pelo território brasileiro, conforme consta na nota de rodapé n. 58 e observado no mapa a seguir.

⁵⁸ Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), na Universidade Federal de Pernambuco (PE); Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), na Universidade Federal de Minas Gerais (MG); Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino (CEFORTEC), na Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR); Centro de Formação Continuada de Professores (CEFORM), na Universidade de Brasília (DF); Centro de Formação do Instituto de Estudos da Linguagem (CEFIEL), na Universidade Estadual de Campinas (SP); Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (NPAD), na Universidade Federal do Pará (PA); Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências (LIMC), na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (RJ); Centro de Formação Continuada (CEFOCO), na Universidade Federal do Espírito Santo (ES); Centro de Educação Continuada em Matemática, Científica e Ambiental (CECEMCA), na Universidade Estadual de São Paulo (SP); Núcleo de Formação Continuada de Profissionais da Educação (NUPE), na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (RS); Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino (CEFORT), na Universidade Federal do Amazonas (AM); Núcleo de Pesquisa e Estudos em Educação Continuada para o Desenvolvimento das Humanidades (Humanas) na Universidade Federal do Ceará (CE); Centro de Formação de Professores (CEFOR), na Universidade Católica de Minas Gerais (MG); Núcleo de Formação Continuada para Professores de Artes e Educação Física (Paidéia), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (RN); Centro de Artes e Educação Física (CAEF) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP); Centro de Artes e Educação Física (CAEF), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS); Centro de Estudos Disciplinares para o Setor Público (ISP), na Universidade Federal da Bahia (BA); Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), na Universidade Federal de Juiz de Fora (MG); Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores (CINFOP), na Universidade Federal do Paraná (PR).

OS CENTROS PELO BRASIL

Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação espalhados por estados brasileiros.



Fonte:

Catálogo de Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada
Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação- MEC/SEB, Brasília 2006.

Apesar de reconhecer a dificuldade na formação continuada de professores em caráter nacional, dada à diversificação econômica, geográfica, social e cultural do nosso país, precisei refletir de que forma as ofertas desses Programas contribuem com uma mudança nas políticas gestoras e pedagógicas no âmbito escolar visando a melhoria da qualidade do ensino, e, mais especificamente, se a participação dos professores de Nova Iguaçu no curso de Alfabetização e Linguagem do Programa Pró-Letramento propiciou mudanças em suas práticas.

Por um lado, discursos e implementação de políticas públicas que expressam como é indispensável a formação continuada deste profissional; de outro, pesquisas que demonstram a relatividade desta formação como garantia da qualidade na educação. Pesquisas em relação ao papel do professor o apontam ora como vilão ora como vítima na qualidade da educação brasileira. De uma forma ou de outra, é inquestionável a preponderância de seu papel na construção de uma educação de qualidade.

Segundo os estudos realizados e apresentados no Seminário “Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do SAEB”⁵⁹ pela Coordenadora-Geral de Estudos Educacionais do INEP/MEC, Roberta Loboda Biondi e a Consultora do Ministério da Educação, Fabiana de Felício, uma grande porcentagem de professores da 4ª série da rede pública de ensino, especificamente 85,3% em 1999, 90,4% em 2001 e 84,4% em 2003, participou de alguma forma de treinamento em serviço, a saber: de cursos de formação continuada, treinamentos específicos, capacitação e outros. Se por um lado o estudo apontou que os alunos de professores que possuem nível superior completo apresentam um melhor desempenho, por outro lado, também apontou que a participação em cursos de formação continuada não significou necessariamente a melhoria no desempenho médio dos alunos das escolas foco. Em suas palavras:

Em relação ao grau de instrução dos professores, (...) aqueles que possuem no mínimo ensino superior completo contribuem para um melhor desempenho dos seus alunos. Entretanto, o treinamento (formação continuada, treinamentos específicos, capacitação e outros) dos

⁵⁹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conforme a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005.

professores tem relação negativa com o desempenho médio dos alunos da escola. (BIONDI e FELÍCIO, 2007, p. 15)

É necessário esclarecer que o objetivo do estudo realizado era saber “quais fatores relacionados à escola e sujeitos à intervenção de políticas públicas têm efeito positivo sobre o desempenho das crianças de 4ª série do ensino fundamental na disciplina de Matemática (Ibid., p. 6)”.

Mesmo diante dos quadros educacionais que se apresentam em nosso país, acredito na necessidade e importância da formação continuada. Neste sentido, concordo com Rivero e Gallo (2004, p. 44) quando destacam:

O professor deve estar em constante processo de formação. É necessário estar bem informado, atualizado, para que cresça cada vez mais, como pessoa, profissional e cidadão, e possa auxiliar seus alunos no processo de construção interativa de seus conhecimentos e sempre com muita qualidade. (grifo nosso)

Compreendo a escola como uma instituição de concepções educativas multifacetadas. Neste sentido, faz-se primordial a formação continuada dos professores que nela trabalham e o estabelecimento de políticas públicas que a legitime a fim de que sejam enfrentadas as demandas educacionais que se tornam cada vez mais intensificadas num mundo em constante mudança.

O Catálogo da RNFC/2006, já mencionado, recorrendo a Cury, explicita que

a formação inicial não é algo que deve ser desqualificado apenas e tão somente porque as exigências da modernidade fazem com que a formação continuada seja indispensável para todos. A formação inicial é a pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. E a profissionalização qualificada e atualizada é o elo entre as duas modalidades de formação. (Cury, 2004 apud Catálogo da RNFC/MEC, 2006, p. 15)

Embora neste trabalho esteja privilegiando a formação continuada, posso perceber que tanto a formação inicial quanto a continuada do professor são essenciais para o seu desenvolvimento profissional. Considero que a formação inicial e a continuada estão em íntima relação e se estabelecem ligadas num processo contínuo. Por isso, em minha pesquisa ouvi a “voz” das professoras do quadro efetivo no magistério que trabalham em escolas de tempo ampliado/horário integral de Nova Iguaçu e que participaram do *Programa Pró-Letramento*

proporcionado por um dos Centros da *Rede*. Entendo que a investigação pode contribuir com a qualidade dos “produtos” oferecidos pela RNFC para todos os professores que atuam no Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu, que tem como perspectiva oferecer ao aluno uma educação integral, entendida como

fruto da inovação curricular (na medida em que ressignifica os saberes, e os espaços e tempos), e da articulação de diferentes instituições e atores sociais que colaboram no processo educativo – estado, família, comunidade, organizações da sociedade civil e escola. (Publicação da SEMED/NI. 2008, p. 7)

2.3.1 Um programa de formação continuada da RNFC/MEC: O Pró-Letramento em Nova Iguaçu

Para compreender o que significou, para as professoras entrevistadas que trabalham em escolas de horário integral para os alunos, a participação no curso “Alfabetização e Linguagem” do Programa Pró-Letramento, é necessário esclarecer o que é o próprio Programa.

O Pró-Letramento é um programa que pretende contribuir com a melhoria na qualidade da educação brasileira e está vinculado aos *Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação* situados nas Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada (RNFC). Com o intuito de ampliar a inclusão educacional e enfrentar o problema do analfabetismo no Brasil, a RNFC/MEC conta com cinco Centros de Formação Continuada voltados para o *Letramento*, a saber:⁶⁰

1) O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), que desenvolve suas pesquisas e materiais na Universidade Federal de Minas Gerais e oferece três programas de formação continuada destinados a professores e especialistas: “Alfabetização e letramento”, “Instrumentos de alfabetização” e “Formação de alfabetizadores de jovens e adultos”. Esses cursos podem ser administrados diretamente aos educadores ou realizados por meio de programa de formação de tutores. Os programas estão organizados em módulos, para atender as diferentes

⁶⁰ O que se segue são informações reproduzidas dos respectivos sites:
http://www.ceale.fae.ufmg.br/acao_educacional.php?catId=106&txtId=87. Capturado em 16/9/2008;
<http://www.nutead.uepg.br/cefotec/> Capturado em 16/9/2008; <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/>
 Capturado em 16/9/2008; <http://www.ceform.unb.br/> Capturado em 16/9/2008;
<http://www.ce.ufpe.br/cfp/publ.html>, em 16/9/2008.

realidades das redes de ensino. Com base num diagnóstico dessas realidades, define-se, com gestores e educadores, a estrutura dos cursos: sua natureza, sua ênfase mais prática ou mais conceitual e sua carga horária. Este Centro tem seu foco na formação continuada de professores e se baseia em dois princípios: compreender a alfabetização e o letramento como processo histórico, político e social, intervir neste processo através da qualificação dos professores e divulgar sua produção científica.

2) O Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino (CEFORTEC) da Universidade Federal de Ponta Grossa (Paraná). Conforme o site, este tem como foco de atuação a Alfabetização e Linguagem, objetivando oferecer apoio aos professores. Atua resgatando situações concretas de aprendizagem, preparando-os para que sejam sujeitos formadores e não informadores, ajudando assim a diminuir os déficits de linguagem tão comuns no panorama do ensino brasileiro.

3) Na Universidade Estadual de Campinas, encontra-se o Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (CEFIEL), que reúne professores, ex-alunos e alunos do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. O Centro divide seu material em áreas temáticas específicas, compartilhando princípios teóricos que fundamentam a aquisição e o uso da leitura e da escrita de forma a desenvolver um modo próprio de atuar na formação de professores, voltado para o trabalho em sala de aula. Esta atuação permite o aprofundamento de questões teórico-metodológicas que dizem respeito a cada uma delas e, ao mesmo tempo, favorece o estabelecimento de relações entre elas.

4) O Centro de Formação de Professores (CEFORM), na Universidade de Brasília tem, entre outros, o objetivo de elaborar e zelar pela implantação de uma política institucionalizada de formação continuada de profissionais da educação, com atenção especial aos professores da rede pública de ensino fundamental, criando uma rede que contemple necessidades de formação, ambientes de trabalho e modalidades institucionalizadas e permanentes de educação ao longo da vida.

5) *O Centro de Formação de Professores em Alfabetização e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco oferece cursos que têm como eixo central de trabalho a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores. Todo o material didático foi elaborado pela equipe do CEEL, com a participação de professores das escolas públicas.*

O CEEL nos interessa diretamente por ter sido o responsável pela oferta do curso Alfabetização e Linguagem do Programa Pró-Letramento em Nova Iguaçu.

Reconhecendo a importância que a questão da alfabetização e da linguagem apresenta em nosso país, e com o objetivo de oferecer aos professores da rede maior embasamento teórico sobre o tema, a SEMED/NI contratou, através de convênio, o Curso Alfabetização e Linguagem⁶¹ organizado pelo CEEL da UFPE como parte do Programa Pró-Letramento. Em 2007, a Secretaria o promove para 60 professores, que atuavam com um total de 2.400 alunos.

Por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo, e na impossibilidade de entrevistar todos, elegi a partir de uma lista e como recorte da amostra os professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que exerceram, naquele ano, suas funções pedagógicas em escolas de tempo integral/ampliado do Programa Bairro-Escola. Essa estratégia objetivava conhecer como essas professoras concebem a Formação Continuada e como a participação no curso do Pró-Letramento contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino e para a formação de uma cultura de formação continuada no âmbito das escolas em que atuavam. Além delas, elegi também a coordenadora Jane Dias de Araújo Chaves, que foi tutora do trabalho realizado com essas professoras. Segundo Jane, antes do curso iniciar, participou de uma semana de treinamento junto ao Centro de Estudos e Educação em Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco. O treinamento tinha como objetivo o desenvolvimento dos estudos e trabalhos propostos pelo Centro.

Lembro que o foco deste trabalho é a formação continuada dos professores do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu, que tem como perspectiva a concepção de Cidade Educadora. Conforme vimos, os conceitos de Escola Cidadã foram

⁶¹ Além desses, os cursos História e Cultura Afro-brasileira, Cidadania e Justiça, Educação Infantil e Educação Ambiental também fizeram parte das propostas de formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental em Nova Iguaçu.

construídos inicialmente baseados na constatação de que a escola por si só não era capaz de se incumbir das demandas sociais referentes às necessidades dos educandos. Neste sentido, de acordo com Villar (2001, p. 28), a Cidade Educadora torna-se “uma opção mediante a qual se pretende fazer convergente o desenvolvimento integral de indivíduos e comunidades como uma melhoria global do território”. A Publicação do Programa Bairro-escola (2008, p. 7) de Nova Iguaçu conceitua-o como “uma política socioeducativa que procura articular saberes, espaços e tempos com diferentes instituições e atores sociais”, estando em consonância com o conceito de Cidade Educadora trazido por Villar.

Porém, é importante esclarecer que encontrei poucos estudos relacionados ao papel do professor e sua formação inicial e continuada no âmbito das Cidades Educadoras. Alfieri (1994, p. 46) citado por Villar (2001, p. 35) explana:

para que uma cidade seja interpretada como um sistema de recursos educativos é preciso que todos os participantes no jogo – jovens, famílias, *professores*, administradores, associações estruturas produtivas e cidadãos – disponham de uma linguagem comum que lhes permita entenderem-se e colaborar.

Desta forma, acredito que a formação continuada do professor pode se constituir em um dos recursos educativos de que se dispõe para refletir sobre a busca desta *linguagem comum*, visando o êxito dessa proposta educativa.

Gadotti, ao se referir à formação do professor (2006, p. 2) ao escrever sobre educação, destaca que “ao lado do direito do aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando”. Esse ponto é crucial em minha pesquisa, já que acredito que a todo professor é devido o direito de dedicar tempo para refletir sobre sua prática, bem como sobre as propostas educacionais onde estão profissionalmente inseridos.

Desta forma, questioneei-me: Como posso entender o processo de Formação Continuada no Bairro-Escola vivenciado pelas professoras entrevistadas? É ainda Gadotti (2008, p. 19) que, ao definir o papel da escola, me auxilia: “A cidade precisa responsabilizar-se pelo destino da educação de seus filhos e pelas mudanças que a escola precisa fazer agora, urgentemente, neste início de milênio.”

Inferi que a responsabilidade destacada por Gadotti (2008) refere-se à busca da almejada educação de qualidade. E, a meu ver, esta busca não pode deixar de estar atrelada, entre outros fatores, à formação inicial e continuada dos professores.

Sendo assim, diante das vertiginosas mudanças constantemente vivenciadas pelos professores e, no caso específico, de Nova Iguaçu, é necessário que todos os aspectos que se relacionam à sua prática profissional sejam alvo de reflexão no Programa Bairro-Escola.

Por que foquei o olhar nas professoras que fizeram o Curso de Alfabetização e Linguagem do Programa Pró-Letramento para discutir a formação continuada de professores que trabalham em escola de horário integral em Nova Iguaçu? Esta escolha se deu pelo fato de alfabetização e letramento se constituírem grandes questões passíveis de enfrentamento a fim de superar os índices de qualidade educacional apresentados no município.

Os dados do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁶² registram o quanto se pretende avançar em relação às metas de desenvolvimento da Educação Básica no município de Nova Iguaçu. É interessante ressaltar que esse índice é calculado tendo como uma de suas referências os resultados da prova do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e da Prova Brasil. Apesar de terem alguns focos diferenciados, ambas as provas avaliam, entre outros itens, o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, com o foco em leitura. Voltarei a esse assunto no capítulo III.

Entendo, então, que os indicadores oficiais apontam como um dos problemas principais da educação no município de Nova Iguaçu as dificuldades de utilização da linguagem como tarefa complexa e que necessita de enfrentamento. Soares (2004, p. 15), ajuda a pensar a questão:

diante dos precários resultados que vêm sendo obtidos, entre nós, na aprendizagem inicial da língua escrita, com sérios reflexos ao longo de todo o ensino fundamental, parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula.

Lançado em 2005, o Programa Pró-Letramento é oferecido aos professores e especialistas dos anos iniciais do ensino fundamental pelas Universidades em

⁶² De acordo com os sites: <http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/ideb-299357.shtml>http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=98. O IDEB foi criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil.

parceria com os sistemas municipais e estaduais de educação. Sua meta é a de colaborar com a melhoria na qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e da matemática oferecendo cursos na modalidade a distância, semipresencial e presencial, com materiais impressos e vídeos. As atividades presenciais são acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores. No caso de Nova Iguaçu, a tutora do Pró-Letramento foi a professora Jane Dias de Araujo Chaves. De acordo com o MEC,⁶³ os objetivos do Pró-letramento são:

1. oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática;
2. propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
3. desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem;
4. contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
5. desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e escolas públicas dos Sistemas de Ensino.

Como visto, os objetivos do Programa são amplos e levam-nos a refletir para que as diversas ações devam ser desencadeadas, comprometidas e alicerçadas a partir das necessidades originárias dos atores envolvidos no processo educativo – os professores, devendo ser “ouvida a sua voz”. Assim, mais uma questão se coloca: a elaboração dos cursos do Pró-Letramento deve prescindir do conhecimento prévio das realidades vivenciadas pelos professores?

O Programa pretende oferecer aos professores-alvo a possibilidade de ampliar sua formação inicial a partir de cursos com duração total de 120 horas, divididas em dois momentos: a) *presencial*: são 84 horas, divididas em 4 horas semanais para os cursos de alfabetização e linguagem e 8 horas quinzenais para os cursos de matemática; b) *a distância*: nas 36 horas restantes são desenvolvidas atividades individuais.

Os cursos de *alfabetização e linguagem* abordam os seguintes temas: capacidade linguística de alfabetização e avaliação; organização do tempo

⁶³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=559>. Capturado em 7/7/08

pedagógico e o planejamento de ensino, organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; relatos docentes: uma possibilidade sobre a prática linguística na alfabetização e no ensino da língua nas séries iniciais; jogos e brincadeiras no ensino da língua portuguesa; modos de falar/ modos de escrever; o livro didático em sala de aula: algumas reflexões.

Os cursos de *matemática* abordam os seguintes temas: números naturais, operações com números naturais, espaço e forma, frações, grandezas e medidas, frações e medidas, tratamento da informação, resolver problemas: o lado lúdico do ensino da matemática, avaliação da aprendizagem em matemática nos anos iniciais.

Para o desenvolvimento das ações diárias do curso, é proposta a revisão do tema do encontro anterior, a abertura de novo conteúdo e a síntese do trabalho do dia; e para o desenvolvimento das ações individuais, o participante deve retomar o tema trabalhado no curso e aprofundar com leituras e sugestões para o cotidiano da sala de aula.

Os alunos/professores são avaliados nos seguintes critérios: frequência nos encontros presenciais, realização satisfatória das tarefas previstas e autoavaliação do percurso, contribuições e mudanças ocasionadas pela participação no curso.

Soares (2008, p. 24), uma das teóricas do Pró-Letramento, nos ajuda a refletir sobre a formação do professor quando salienta que

a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais e políticos) do processo de alfabetização.

Sendo assim, na perspectiva de observar como o curso proporcionado às professoras contribuiu para suas práticas pedagógicas, minha pesquisa avançou também no sentido de considerar seus tempos e espaços para essa formação.

CAPÍTULO III

UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DO PROGRAMA BAIRRO-ESCOLA DE NOVA IGUAÇU

Neste capítulo trarei as vozes das professoras entrevistadas do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu sobre formação continuada, assim como o lócus de atuação das mesmas.

É importante esclarecer que, até aplicar as entrevistas, tive que vencer algumas etapas junto aos setores da SEMED/NI responsáveis pelos dados que eu procurava. No primeiro momento, ainda em 2008, cheguei à Secretaria com uma carta de apresentação da orientadora desta dissertação (Anexo 1) para que pudesse iniciar a pesquisa e consultar a listagem das professoras que participaram do curso proporcionado pelo Programa Pró-Letramento. Vencida esta fase, em uma segunda etapa, já em 2009, fiz um contato informal por telefone com a direção das escolas e esclareci os objetivos da visita. Finalmente, visitei as escolas e apliquei as entrevistas (Roteiro - Apêndice). Todos os depoimentos foram gravados, transcritos e analisados, e o resultado deste trabalho é apresentado a seguir.

Essa metodologia se explica por não residir em mim o desejo de somente descrever os conteúdos das entrevistas e sim o que estes poderiam me ensinar após serem tratados, relativamente a “outras coisas” (Bardin, 1977, p. 38). No caso específico de minha pesquisa, essas “outras coisas” eram as outras categorias de análise eleitas e relacionadas à formação continuada, como educação integral, tempo/horário integral, cidade educadora. A análise dos dados pessoais possibilitou verificar de imediato não apenas a formação acadêmica das professoras e as escolas em que estavam lotadas, mas a configuração de uma feminização docente nesse segmento de ensino.

A metodologia utilizada também proporcionou conhecer mais de perto as professoras e suas respectivas escolas. Este fato foi de suma importância já que possibilitou-me conhecer a localização espacial da escola e a ampla área de abrangência geográfica que o Programa Bairro-Escola possui. Além disso, observei como essas diferentes realidades escolares oportunizam diferentes experiências educacionais no âmbito do Bairro-Escola, como veremos posteriormente. Ao pontuar

esse dado, considero o percurso que fiz para chegar às escolas e a distância em quilômetros que a cidade possui.

A relação entre a questão dos saberes profissionais e as realidades escolares me faz refletir sobre o que diz Tardif (2000, p. 14), ao sugerir o termo *epistemologia da prática profissional* e estabelecer a dicotomia saber/prática. O autor afirma que, para dar subsídios à pesquisa universitária, deve-se unir os saberes profissionais com a realidade docente diária dentro de contexto concreto de exercício da função. Esta constatação foi considerada neste trabalho quando entrevistei professoras do Bairro-Escola em Nova Iguaçu. As entrevistas me proporcionaram conhecer algumas concepções das professoras sobre formação continuada e as contribuições às suas práticas pedagógicas a partir da realização do curso Alfabetização e Linguagem.

Cheguei às professoras no contexto concreto de exercício do magistério, para ouvir sobre suas concepções e práticas. Como disse anteriormente, selecionei previamente cinco professoras para serem entrevistadas.

O fato da escolha de quatro professoras regentes e uma orientadora pedagógica não foi aleatório. Quanto às professoras, eu acreditava que estas profissionais seriam fornecedoras de dados empíricos. Alarcão (2008, p. 41) nos ajuda a entender tal escolha ao determinar “a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa”. Em relação à escolha da orientadora pedagógica que atuava na SEMED/NI e também como tutora do Pró-Letramento junto às professoras regentes, julgava que essa estratégia me permitiria conhecer as ações de formação continuada através da visão oficial. Ainda é Alarcão (2008, p. 66) quem me ajuda a definir sobre como a função desta profissional tem relação com o tema central desta pesquisa. Para tal, destaco duas concepções de supervisão que a autora sugere:

o supervisor é fundamentalmente um gestor e animador de situações e recursos intra e interpessoais com vistas à formação;
a gestão de situações formativas, no contexto da supervisão, implica capacidades humanas e técnico-profissionais específicas.

Sendo assim, pude perceber semelhanças entre as funções do supervisor destacadas pela autora e as da Orientadora Pedagógica que entrevistei, e o fato de haver nomenclaturas diferentes para o mesmo profissional não impediu que eu alcançasse meus objetivos de pesquisa.

Em Portugal, quando se fala em supervisão pedagógica, restringe-se normalmente a amplitude do termo ao contexto da formação inicial, contrariamente ao que acontece “no Brasil, onde a supervisão se focaliza muito no acompanhamento de professores no exercício da profissão” (Alarcão, 2008, p. 66), podendo ocorrer no âmbito das escolas e ou nas Secretarias de Educação.

Antes de chegar às escolas, fiz um contato informal por telefone com a direção de cada uma delas, procurando informar os objetivos da pesquisa. Este primeiro contato foi importante para estreitarmos nossa parceria.

Mediante a carta de apresentação da orientadora desta dissertação, o pedido de autorização (Anexo 1) para visitar as escolas e realizar as entrevistas foi concedido pela SEMED/NI. Por sua vez, a Secretaria me forneceu uma carta (Anexo 2) de apresentação às escolas que eu visitaria. Assim, quando cheguei a cada uma delas, a direção mostrou-se bastante receptiva, franqueando a entrada e facilitando a aproximação com as professoras. Todas as diretoras providenciaram local reservado para que as entrevistas fossem realizadas em ambiente adequado e todas as professoras mostraram-se prontas a colaborar, já que antes eu também havia feito o contato com elas por telefone.

A seleção das professoras se deu basicamente mediante os seguintes critérios: docentes do primeiro segmento do ensino fundamental; regentes em escolas do Programa Bairro-Escola; e as que participaram em 2007 do Programa Pró-Letramento da Rede Nacional de Formação Continuada do MEC.

Após determinar os sujeitos da pesquisa, comprometi-me com a SEMED/NI que, ao término da pesquisa, retornaria àquela Secretaria a fim de apresentar o trabalho desenvolvido com suas possíveis contribuições. Acrescento que meu interesse é de contribuir com a formação continuada de professores que atuam nas escolas que funcionam com uma oferta de educação integral (e)m tempo integral e ou ampliado em Nova Iguaçu, visando a melhoria da qualidade da educação proporcionada àquela comunidade escolar.

3.1 Perfil das professoras entrevistadas

Para iniciar, considero importante apresentar o perfil pessoal e profissional das docentes entrevistadas: Rita, Viviane, Daniele, Jane e Eunice. Pelas informações coletadas, todas são brasileiras e naturais do Estado do Rio de

Janeiro; possuem idades que variam entre 31 e 47 anos; atuam na educação há no mínimo 6 anos e no máximo 28 anos. Todas são concursadas, ou seja, participaram de concurso público de provas e títulos, para a Prefeitura de Nova Iguaçu, fazendo parte do quadro permanente do município.

Há dez anos no magistério, a professora Rita leciona desde 2008 na *Escola Venina Correa Torres*, localizada no bairro Jardim Califórnia, no turno da manhã, para uma turma de alunos com necessidades especiais e que têm idades variadas. Conforme a professora, o município só possui duas dessas classes, que fazem parte de um programa pioneiro da SEMED/NI. Destaco que embora a escola seja integrante do Programa Bairro-Escola, esta turma, especificamente, não estuda em horário integral. Em 2007, quando participou do curso Alfabetização e Linguagem, Rita atuava em outra escola do Programa.

A professora Daniele tem nove anos de magistério e trabalha atualmente no turno da manhã na *Escola Luís de Lemos*, no bairro da Posse. No ano de 2007, foi Coordenadora Geral das atividades do Programa Bairro-Escola em outro estabelecimento de ensino. A partir de 2009, passou a trabalhar com o primeiro ano do ensino fundamental e diz que procura aplicar na turma em que leciona os conhecimentos que adquiriu no Curso.

A professora Viviane tem seis anos de magistério neste município e atualmente é docente do primeiro ano do ensino fundamental, no turno da manhã, na *Escola Professora Irene da Silva Oliveira*, localizada no bairro Vila de Cava. Leciona nesta escola desde 2007.

A professora Eunice, com 28 anos de magistério, possui duas matrículas com vínculo permanente no município de Nova Iguaçu. Pela manhã leciona, desde 2007, no terceiro ano do ensino fundamental na *Escola Flor de Lis*, no bairro Miguel Couto. À noite, exerce a função de Orientadora Educacional na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A professora Jane possui 24 anos de magistério. Em 2007, exercia a função de Orientadora Pedagógica e tutora do Pró-Letramento junto à SMDE/NI. Atualmente é Orientadora Pedagógica na *Escola Municipal Daniel Nogueira Ramalho*, localizada no Parque Estoril - Bairro do Tinguá, a única localizada na zona rural, às terças e quintas em dois turnos de 7h às 11h e de 13h às 17h. Também leciona no curso de Formação de Professores da rede estadual de educação do Rio

de Janeiro. Trabalha desde 2000, como tutora de cursos de formação continuada do MEC.

Todas as professoras atuam em escolas que pertencem ao Programa Bairro-Escola, sendo entrevistadas no seu local de trabalho. Há de se registrar que as entrevistas foram concedidas neste ano de 2009 e o curso foi realizado em 2007.

Quanto à formação acadêmica, as professoras apresentam o seguinte quadro:

<i>Nome da Professora</i>	<i>Ensino Médio/Ano de Formação</i>	<i>Superior/Ano de Formação</i>	<i>Pós-Graduação</i>
1 – Rita de Cássia Cardoso Arariba	Normal 1986	Pedagogia 1989	
2 – Viviane Rautt Barros	Formação de Professores 1993	Letras 2004	
3 – Daniele Moraes Rangel	Formação de Professores 1996	Letras 2006	
4 – Eunice Vicente de Oliveira Medeiros	Normal 1979	Pedagogia e Música 1984	Docência Ensino Superior 1999
5 – Jane Dias de Araújo Chaves	Normal 1985	Pedagogia 1991	Psicomotricidade

Ao fazer o levantamento dos dados gerais das professoras regentes que participaram do curso de “Alfabetização e Linguagem” em 2007, observei algumas tendências que se confirmam ao longo dos anos no quadro educacional brasileiro. Dentre elas, o fato de não haver nenhum representante do sexo masculino que estivesse na lista das regentes que participaram do Pró-Letramento. As mulheres são maioria nos quadros de representantes das funções do magistério dos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Nova Iguaçu, confirmando o histórico processo de feminização do magistério neste nível de ensino.⁶⁴

⁶⁴ Segundo Bonato (2002) a questão da feminização do magistério toma fôlego a partir da instituição das escolas normais destinadas a formar professores de ambos os sexos. Porém, ao longo do tempo, por diversos motivos, há a predominância do sexo feminino.

Através dos dados coletados, pode-se observar a natureza da formação das professoras. Chamou-nos atenção que as cinco professoras entrevistadas possuem Curso de Ensino Médio Normal ou de Formação de Professores e nível superior, sendo três em pedagogia e duas em Letras; duas possuem pós-graduação na área de educação. Assim as professoras têm um bom nível de formação acadêmica. O fato de todas as professoras terem curso superior, e três especificamente em Pedagogia, é um dado importante por corroborar com o que acredito ser esta a formação básica inicial para as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Defendo o nível superior como formação inicial, com base no fato de que esta introduz o magistério no “universo da teoria, do rigor dos conceitos e dos métodos historicamente produzidos, da liberdade, da criação, da produção do novo, da ética (...)” (Coelho, 1996,p.36). Lembro que esta é uma luta travada há décadas e que permanece nos dias atuais confirmando o ideário que Anísio Teixeira tinha em relação a formação de professores à sua época. Além disso, concordo também com a Anfope⁶⁵ (1996, In: DIAS da SILVA, 1998, p. 35), quando assume a seguinte posição:

É a formação inicial que vai habilitar o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e que, portanto, este profissional seja preparado para o domínio desse trabalho e para estabelecer relações que satisfaçam às necessidades para as quais ele foi formado.

Considerando os quadros de dificuldades apresentados em nosso país em relação à formação do professor dos anos iniciais em nível superior, constatei que as profissionais entrevistadas fazem parte de um grupo com formação em instituições especializadas, e, portanto, estão inicialmente habilitadas para o exercício de suas funções no magistério, dentro da visão que apresento.

A seguir, descrevo o lócus de atuação das professoras entrevistadas – o Programa Bairro-Escola, e nele, as escolas onde exercem a profissão.

⁶⁵ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

3.2 O PME e o Programa Bairro-Escola – lócus de atuação das professoras entrevistadas

De acordo com o Informativo nº 4 de 2007, da Secretaria Municipal de Educação, desde 2005, sob a gestão do prefeito Lindberg Farias⁶⁶, o município de Nova Iguaçu procurou implementar políticas públicas no campo da educação com a finalidade de oferecer à sociedade uma escola pública de qualidade, entendida como garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem. Este documento cita que a criação do Programa Bairro-Escola no município procura superar os problemas sociais enfrentados na cidade, oferecendo *Educação Integral* aos escolares, Requalificação Urbana, Democratização da Cultura, Defesa da Vida, Participação e Sustentabilidade Social e da Juventude. A SEMED/NI declarou que a proposta do Programa Bairro-Escola foi pensada:

Não somente para a Educação, mas para todas as áreas de atendimento social, o desafio de *atendimento integral das crianças*, adolescentes e jovens que frequentam a rede municipal de ensino. Nesse sentido, escola, Educação e comunidade em Nova Iguaçu vivem tempos de inovação, que vem se consolidando em diferentes frentes: na oferta crescente do horário integral, na abertura da escola para as vivências de projetos e experiências educativas diferenciadas; na aproximação e articulação com parceiros que atuam no universo escolar. (SEMED/NI, 2007) (grifo nosso)

Assim, a SEMED/NI procura atuar em vários eixos organizativos da educação pública de forma a permitir:

gestão democrática e descentralização dos recursos, matrículas, construção e reforma de escolas; projetos e abertura das escolas à comunidade; concurso e efetivação de professores; aquisição de equipamentos e de materiais didáticos para todas as escolas; avaliação e monitoramento das aprendizagens... (Informativo 2007)

Ainda segundo o Informativo 2007, no que se refere à formação continuada de professores, encontrei “*a formação de professores e dos profissionais que atuam na educação* como condição necessária para que a escola pública de qualidade se constitua”. (grifo nosso)

Como vimos, para concretizar as ações educacionais, em 2008, a SEMED/NI apresentou para toda a comunidade educacional e para toda a sociedade de Nova

⁶⁶ Lindberg Farias foi prefeito de Nova Iguaçu no período de 2005 a 2008, sendo reeleito para um segundo mandato, nas eleições de outubro de 2008, para o período de 2009 até 2012.

Iguaçu o Plano Municipal de Educação - PME/NI 2008-2018. De acordo com esse Plano (2008, p. 11) o objetivo geral da proposta pedagógica da *Educação Integral* no Bairro-Escola é “a formação global dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem ofertados na cidade por meio dos diferentes atores sociais, saberes, equipamentos e instituições”. Além disso, o Plano lista como um de seus objetivos específicos, e que nos interessa mais diretamente: “Garantir a formação continuada a todos os profissionais da educação envolvidos nos diferentes projetos e propostas.”

A então Secretária Municipal de Educação, Marli Silva Câmara de Freitas, afirma na apresentação do PME/NI que “o plano sintetiza os principais anseios e demandas do cenário educacional, ao mesmo tempo em que aponta caminhos e possibilidades para a transformação das realidades do município”. (PME/NI, p. 7)

Com a multiplicidade de demandas e urgências na educação da cidade de Nova Iguaçu, a SEMED justifica a necessidade da construção de um Plano que favoreça a consolidação de uma Educação Cidadã onde os bairros constituam uma Cidade Educadora. Esse projeto é entendido como:

(...) fruto da inovação curricular (na medida em que ressignifica os saberes, os espaços e tempos), e da articulação de diferentes instituições e atores sociais que colaboram no processo educativo – estado, família, comunidade, organizações da sociedade civil e escola. (SEMED/NI, 2008-2018, p. 7)

Esse ideal de educação de Nova Iguaçu é balizado por uma concepção de Educação Integral que proporciona:

A formação global dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem ofertados na cidade por meio dos diferentes atores sociais, saberes, equipamentos e instituições. Visa promover a formação de competências diferenciadas ao mesmo tempo que educa para a cidadania ativa, favorecendo a participação crítica no cotidiano do bairro e da cidade. (Ibid.)

Na publicação Educação Integral/Programa Bairro-Escola (SEMED/NI, 2008, p. 11), aparece como objetivo geral que o Programa “Visa promover a formação (...) ao mesmo tempo que educa para a cidadania ativa, favorecendo a participação crítica no cotidiano do bairro e da cidade”.

Assim, segundo a SEMED/NI, em Nova Iguaçu, as ações educativas desenvolvem-se na cidade em seus bairros, oferecendo inúmeras possibilidades educadoras.

É importante ressaltar que segundo o Programa, o bairro “passa a ser visto como um grande laboratório de experiências educativas, criando uma rede cidadã pronta a trocar conhecimentos e valores; a ensinar e, ao mesmo tempo, aprender.” (Ibid., p. 21)

Desta forma, “as atividades da Educação Integral acontecem dentro e fora da escola. Os espaços educativos foram ampliados para além dos muros das escolas, com a incorporação dos Parceiros do Bairro-Escola. Trata-se de instituições religiosas, clubes, associações, casas particulares, bibliotecas comunitárias, ONGs, fundações e outros”. (Ibid., p. 21) As ações são estruturadas de forma que funcionam entre outras na “articulação das atividades escolares com as atividades extraescolares e no estabelecimento de uma rede de parceiros atuantes no âmbito da Escola Cidadã. Ser parceiro do Bairro-Escola significa dividir de forma prazerosa e significativa a gestão da Educação Integral, com o objetivo de transformar Nova Iguaçu numa Cidade Educadora”. (SEMED/NI, 2008, p. 12-21)

Para desenvolver as atividades diárias, a SEMED/NI divide os alunos em agrupamentos por faixa etária com propostas de oficinas pedagógicas diferenciadas.

As “oficinas de esporte, cultura e aprendizagem, desenvolvidas sempre no contraturno escolar da matrícula regular, possuem duração média de uma hora” [e pretendem] “desenvolver, ampliar e potencializar as habilidades intelectuais; a cooperação e o senso de pertencimento; o estímulo à prática de esportes individuais e coletivos; a prática da criticidade ética e da sensibilidade estética nas atividades culturais e artísticas. Esse conjunto de ações educativas atua como promotor do desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e adultos”.

Para os alunos do primeiro segmento do ensino fundamental, “o planejamento prevê que em cada bimestre a criança vivencie uma modalidade cultural/esportiva/aprendizagem diferente, de forma que ao final do ciclo ela tenha passado por todas as vivências”. (Ibid., p. 15). Esta dinâmica tem o apoio de profissionais específicos do Programa: coordenador geral, coordenador das oficinas de esporte, coordenador das oficinas de cultura, coordenador das oficinas de aprendizagem, coordenador de incentivo à leitura, agente pedagógico, agente educador e voluntários. (Ibid., p. 16 e 17)

Encontrei em Vintró (2003, p. 52) a seguinte posição sobre Cidade Educadora:

precisamente, o que nos obriga a prestar atenção a essas vozes e propostas educativas que nascem na comunidade mais próxima, nesses agentes educativos que, indo além das classes escolares, proporcionam constantemente novos horizontes e novas referências significativas que enriquecem a vida cidadã, conferem novos sentidos para a convivência e formulam, dia a dia, o que queremos que seja a cidadania em nossa sociedade.

Sendo assim, entendo que a Educação Integral propiciada no Programa Bairro-Escola desenvolve suas atividades educativas na escola e em outras instituições espalhadas pelos bairros da cidade de Nova Iguaçu, caracterizando, como vimos anteriormente, a descentralização daquela instituição escolar no processo educativo e da figura do professor.

Lembro que Anísio Teixeira (2007, p. 47) também se preocupava com a questão das experiências educacionais ligadas à vida plena e integral, porém ele via a escola como lócus privilegiado para essas experiências acontecerem. Dizia o educador que “a escola deve vir a ser o lugar onde a criança venha a viver plena e integralmente”. Anísio concebia a instituição educativa como uma minissociedade.

É Villar (2001, p. 29), baseada no modelo espanhol, quem nos explica a filosofia que inspira a perspectiva de ações educativas que se desenvolvem em uma Cidade Educadora:

.a educação de meninos, jovens e cidadãos em geral não é só responsabilidade dos estratos tradicionais (estado, família e escola), mas também do município, das associações, das indústrias culturais, das empresas como vontade educadora e de todas as instâncias da sociedade. Por isso, há de se potenciar a formação dos agentes educativos não escolares e o fortalecimento do tecido associativo. (Ayuntamiento de Barcelona, 1990a p.111 apud Villar)

De acordo com a filosofia descrita por Villar (2001), a responsabilidade sobre a educação dos cidadãos em geral pode ficar a cargo de todos os possíveis segmentos da sociedade.

De acordo com Publicação (2008, p. 21) da SME/NI, na Cidade Educadora “o Bairro passa a ser visto como um grande laboratório de experiências educativas, criando uma rede cidadã pronta a trocar conhecimentos e valores; a ensinar e, ao mesmo tempo, aprender”.

Moacir Gadotti, um dos teóricos brasileiros que fundamentam o Programa Bairro-Escola, na perspectiva de se oferecer ao corpo discente de Nova Iguaçu uma *educação integral* (SEMED/NI/2008), entende que “para ter uma educação integral precisamos de uma pedagogia da cidade”. Descrevendo a pedagogia do Programa Bairro-Escola, Gadotti (2004, p. 12) esclarece que o mesmo é inspirado nos princípios da Cidade Educadora, mobilizando lugares e pessoas para o processo de educação e construção da cidadania. E diz também que “para melhorar a qualidade da escola pública [inserida na cidade], é preciso investir na formação continuada do professor.” Recorrendo a um termo cunhado por Freire, para Gadotti, é “fundamental reafirmar a dignidade e a *boniteza* (Freire) dessa profissão” (2004, p. 5-7).

O Programa Educacional de Nova Iguaçu (RJ) é assistido pelo Instituto Paulo Freire, conforme consta em sua homepage⁶⁷. Dirigido por Gadotti, entre suas ações, este Instituto presta:

Assessoria Pedagógica à Prefeitura de Nova Iguaçu, com atuação direta junto à Secretaria Municipal de Educação para a construção do sistema municipal de Educação, Plano Municipal de Educação, Projeto Eco-Político-Pedagógico das Escolas, *Formação dos profissionais da Educação*, Gestão Democrática, Educação Integral e Avaliação. A assessoria e consultoria do Instituto Paulo Freire atua no sentido de desenvolver uma escola participativa, que atenda os interesses e necessidades da população e na qual as *práticas escolares possibilitem qualificar o entendimento freireano tanto da leitura da palavra escrita como da leitura do mundo.* (grifo nosso)

A fala desse educador sugere compreender que as ações deste Instituto são permeadas pelas concepções de Paulo Freire. Neste sentido, pergunto: a concepção de educação em Nova Iguaçu busca uma qualidade fundamentada num compromisso social? Para responder essa pergunta, recorri novamente aos escritos de Gadotti (2004, p. 134-135) que, quando se refere a ideia de “compromisso” social, recupera o pensamento de Paulo Freire:

Essa ideia de “compromisso” que aparece tão frequentemente nas obras de Paulo Freire (...) é a própria ação pedagógica que consiste em não se prender a dogmas, buscar a transparência, não ser conduzido por preconceitos, buscar o essencial, que é o aprimoramento do próprio existir humano social. (...) O “compromisso”, portanto, não é apenas social; é também pessoal.

⁶⁷A homepage à qual nos referimos é encontrada no endereço:
<http://www.paulofreire.org/Programas/ProgramaEscolaCidadaDeNovalguacu>

Assim, posso inferir que as premissas de formação continuada dos professores em Nova Iguaçu soam também norteadas pelo pensamento de Freire.

Quanto mais seriamente você está “comprometido” com a busca da transformação, mais rigoroso você deve ser, mas você tem de buscar o conhecimento, mais você tem de estimular os estudantes a se prepararem científica e tecnicamente para a sociedade real na qual eles ainda vivem. (Freire, 1986, p. 86)

Qualidade e compromisso social são elementos salientados por Freire (1993, p. 80) quando se refere ao trabalho do professor. Dizia o educador:

Nossa tarefa não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor das injustiças sociais.

Ora, tal compromisso requer que todos os sujeitos educadores estejam envolvidos num processo constante de formação, a fim de que possam suprir as necessidades emanadas da sociedade. Para Paetzold (2006, p. 12):

Essa questão da Cidade Educadora deve ser introduzida, inicialmente, pelos educadores, que acreditam que a educação tem um papel social muito importante. O ponto de partida não é, pois, só a intencionalidade do projeto, mas um papel social e espaços ou mecanismos concretos para poder avançar em termos de políticas educacionais.

A meu ver, a questão da Cidade Educadora deve passar, dentre outros, pelos professores. Sendo assim, acredito que a formação continuada pode se tornar um amplo campo de debate das questões emanadas da categoria para a conquista da qualidade educacional pretendida. Neste momento, me pergunto: como se configura a formação continuada dos professores nesta perspectiva de cidade educadora?

Compreendo que a formação continuada oferecida pela SEMED/NI deve oferecer ao professor caminhos onde a ação pedagógica seja pautada no social e no pessoal, como quer Gadotti. Neste trabalho, concebo como social toda ação voltada para o suprimento das necessidades emanadas da própria sociedade a que serve, enquanto ação pessoal é a que fica a cargo de todos os responsáveis pela sua implementação.

Conforme a Coordenadora Pedagógica da SEMED/NI, professora Joana Angélica Pereira Marques, em 2008, das 119 escolas municipais, 42 já funcionavam em período integral e participam do Programa Bairro-Escola. Esse Programa foi elaborado baseando-se em dispositivos legais, como a Constituição de 1988, que

em seu artigo 18 estabelece: “A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos (...)”; e em seu artigo 30 diz que “compete aos municípios: manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental”.

Neste caminho, em Nova Iguaçu, diversas ações foram propostas, entre elas algumas que estão diretamente relacionadas ao professor, sua formação e a utilização do tempo integral/ampliado para ele, como veremos adiante.

Conforme dados do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro da Secretaria-Geral de Planejamento (2005, p. 36), um estudo socioeconômico realizado em outubro de 2005 constatou que:

No Brasil, em 1991, a percentagem de crianças, entre 10 e 14 anos, com mais de um ano de atraso escolar era de 58%. Em 2000, esta percentagem diminuiu para 36%, o que ainda é um índice muito alto. No Estado do Rio de Janeiro, seguiu-se, praticamente a mesma proporção: em 1991 era de 51 % e, em 2000, representava 32%. (...) É importante ressaltar que, ainda que haja um índice elevado de crianças na escola, o atraso escolar, a entrada tardia na escola e, principalmente a repetência ainda são problemas muito graves enfrentados.

Embora no documento consultado não apareçam dados específicos de Nova Iguaçu, por se tratar do Estado do Rio de Janeiro, inferi que a SEMED/NI, visando modificar esse quadro no município, traz como possibilidade o Programa Bairro-Escola, que

desenvolve um conjunto de políticas socioeducativas que buscam apontar novas possibilidades de concretização da educação para a cidadania, na escola e fora dela (...) e tem como principal foco a oferta de *Educação Integral*. (2008, p. 7) (grifo nosso)

Porém, se olharmos os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB⁶⁸ de 2005, 2007 e as metas para Rede Municipal - Nova Iguaçu, já se observa uma melhora nessa qualidade, pelo menos em índices. O IDEB desejado de 2007 era 3,7, e chegou-se a 3,9. Esse indicador registra o quanto se pretende

⁶⁸ De acordo com os sites <http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/ideb-299357.shtml> e http://provabrazil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=98. O IDEB foi criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

avançar em relação às metas de desenvolvimento da Educação Básica no município. Vejamos o quadro abaixo:

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	3,6	3,9	3,7	4,0	4,4	4,7	5,0	5,3	5,6	5,8

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar <http://ideb.inep.gov.br/Site/>

É interessante ressaltar que no quadro aparecem as metas para o desenvolvimento dos índices da Educação Básica que serão mensurados através da prova do SAEB e da Prova Brasil.

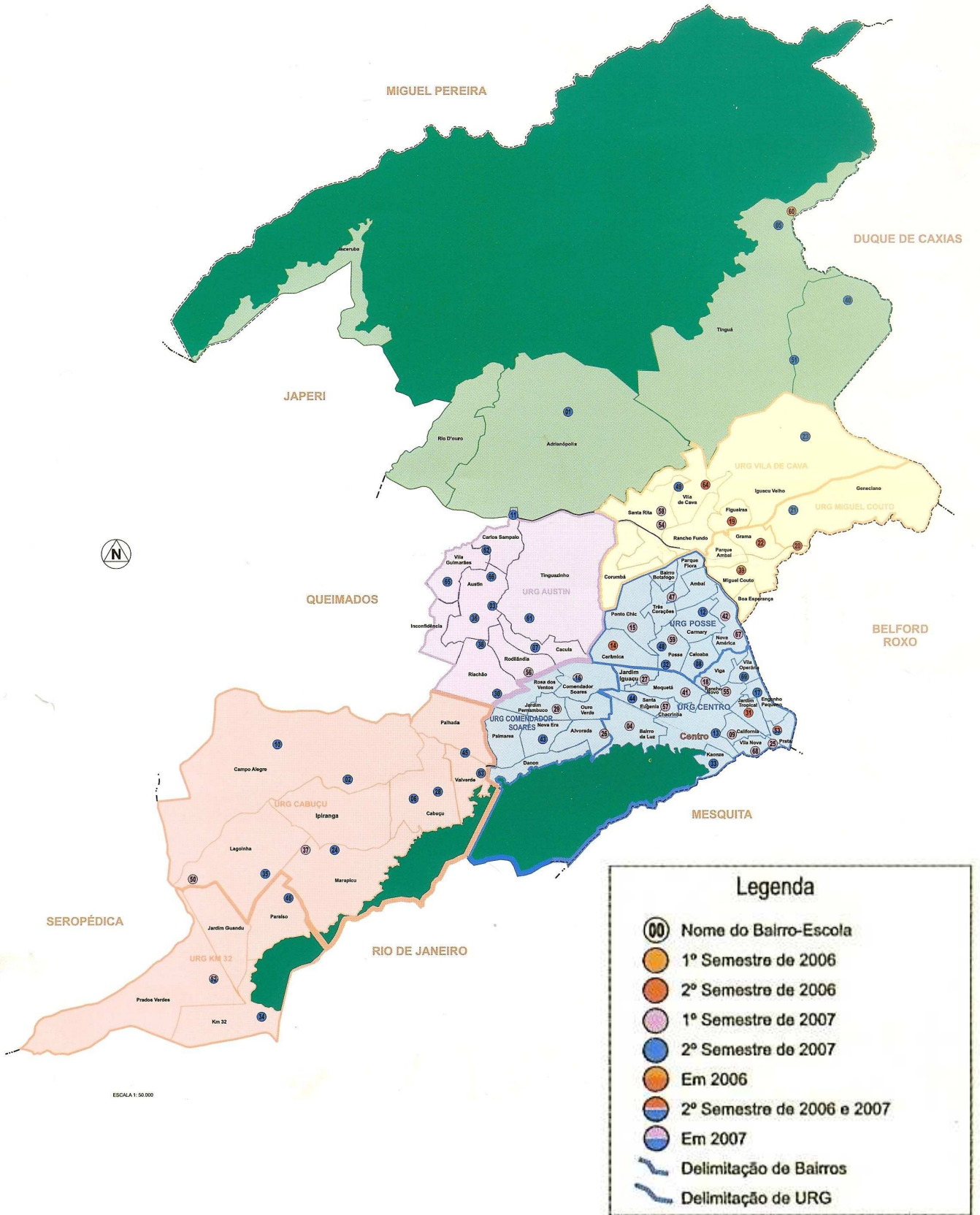
Assim, ao oferecer a educação em tempo integral, a SEMED/NI acredita que poderá modificar o quadro de escolarização apresentado. Entendo que, para a Secretaria, a implantação do Programa Bairro-Escola vem ao encontro da necessidade de superar os baixos índices de qualidade educacional enfrentados no Estado do Rio de Janeiro e, conseqüentemente, no município de Nova Iguaçu.

Como vimos, o Plano Municipal de Educação prevê seu foco de ação na escola e vai ampliando essa ação até que incorpore o bairro, a cidade. Segundo o PME (2008, p. 10):

Como instrumento de operação do Sistema Municipal de Ensino, o Plano Municipal de Educação estabelece as políticas e diretrizes gerais e define os objetivos e metas setoriais da Educação Municipal para um período decenal. O PME define a concepção e viabiliza a realização do projeto municipal de Educação, superando rotinas, ações fragmentadas e improvisações. O foco de ação será a escola, e nela, o aluno e seu ambiente, *o Bairro*, e nele, a *cidadania*. Nisso reside a razão de ser e a importância fundamental do PME. (grifo nosso)

O mapa a seguir mostra as cidades que fazem limite com Nova Iguaçu, a localização geográfica dos bairros, das URGs e das escolas que compõem o Programa Bairro-Escola.

MAPA BAIRRO-ESCOLA – NOVA IGUAÇU (2007)⁶⁹



⁶⁹ O Programa Bairro-Escola neste momento se constituía dos bairros destacados no mapa .Considerando a perspectiva de ampliação, em 2009, foram agregados 30 bairros e 58 escolas. Ainda segundo informações da SEMED/NI, até o final de 2009, todas as escolas deste município estarão inseridas no Programa.

Conforme a SEMED/NI, o Programa Bairro-Escola se institui como uma escola que trabalha com a concepção de educação integral fundamentada no conceito de horário integral, também denominado integralidade, de acordo com o que estabelece a legislação municipal. O Bairro-Escola se estabelece oferecendo ao educando atividades do contraturno escolar a fim de proporcionar essa Educação integral.

Sendo conceituado pela SEMED/NI (2008, p. 11) como *Horário Integral ou Integralidade*, o Programa Bairro-Escola incorpora a proposta de “promover a formação de competências diferenciadas ao mesmo tempo que educa para a cidadania ativa, favorecendo a participação crítica no cotidiano do bairro e da cidade”. De acordo com a Secretaria (2008, p. 7), o Programa “desenvolve um conjunto de políticas socioeducativas que buscam apontar novas possibilidades de concretização da educação para a cidadania, na escola e fora dela”. Sendo assim, na concepção do Programa, a instituição escolar não é a única a oferecer local onde as atividades educativo-pedagógicas podem acontecer.

O Programa tem como principal foco a oferta de Educação Integral, fruto da inovação curricular (na medida em que ressignifica os saberes, e os espaços e tempos), e da articulação de diferentes instituições e atores sociais que colaboram no processo educativo – estado família, comunidade, organizações da sociedade civil e escola.

Desta forma, fundamenta-se numa política social de oferta de uma educação integral implementada com saberes, espaços, tempos e sujeitos diversificados. Sendo assim, entendo que o tempo de atividades nas escolas e os saberes dos professores tornam-se partes da implementação da educação integral proposta em Nova Iguaçu.

No Programa Bairro-Escola, a unidade escolar torna-se uma das instituições onde acontecem as atividades educativas. Essas escolas estão distribuídas pelos bairros que pertencem a diferentes URGs⁷⁰ - Unidade Regional de Governo. Cada URG, por apresentar diferenças locais, pode contribuir de forma diferenciada de outras URGs no desenvolvimento das atividades realizadas pela Rede de Parcerias do Bairro-Escola.

⁷⁰ Os dados sobre os quilômetros e números de habitantes das URGs foram capturados do endereço eletrônico: <http://www.novaiguacu.rj.gov.br/media/URGs.pdf> em 14/6/2009.

3.2.1 As escolas lócus de atuação das professoras

Apresento a seguir as unidades escolares pertencentes ao Bairro-Escola, onde as docentes entrevistadas trabalhavam no momento da entrevista. As escolas visitadas se localizam geograficamente nos bairros Jardim Califórnia, Vila de Cava, Posse, Tinguá e Miguel Couto.

As informações são fruto de observações in loco. As imagens foram produzidas pela própria pesquisa, com autorização da Secretaria (Anexo 3).⁷¹

Escola Municipal Venina Correa Torres



Localiza-se no bairro Jardim Califórnia, pertencente à URG I. O bairro ocupa 0,8144 km² e possui 8217,10 hab/km². A escola fica nas proximidades do Centro de Nova Iguaçu, em um grande terreno, tendo em seu entorno uma área urbana com grande concentração populacional, ruas asfaltadas, um número considerável de atividades comerciais e prédios comerciais e residenciais. Nesta escola, leciona a professora Rita.

⁷¹ As fotos foram tiradas por Jorge Carlos Barra e impressas pela pesquisadora.

Escola Municipal Professora Irene da Silva Oliveira



Localiza-se em Vila de Cava, da URG VII. O bairro ocupa uma área de 3,2257 km² e conta com 4079,11 hab/km². A escola funciona em um prédio com dois pavimentos e instalações simples e fica próxima ao ponto final de ônibus. O bairro possui uma quantidade considerável de atividades comerciais. Nesta escola leciona a professora Viviane.

Escola Municipal Luis de Lemos



Localiza-se no bairro da Posse, pertencente à URG II. A escola apresenta construção simples em um único pavimento térreo, com salas distribuídas nas laterais do terreno. O comércio local parece atender somente a população do

entorno. O bairro possui 1,3729 km² e tem 9,396,17 hab/km². Nesta escola leciona a professora Daniele.

Escola Municipal Daniel Nogueira Ramalho



Localiza-se no bairro do Tinguá, no Parque Estoril, na URG IX. O bairro possui 30,3703 km² e 125,22 hab/km². Pertence à área rural do município, com grande concentração de sítios, terrenos sem habitação e ruas sem asfalto. Nesta escola, a professora Jane é a Orientadora Pedagógica. Declarou que ainda é difícil encontrar parcerias que possam atender a escola.

Escola Municipal Flor de Lis



Localiza-se em Miguel Couto, URG VIII. O bairro tem 2,1905 km² e 8503,08 hab/km², apresentando grande concentração comercial. Nesta escola leciona a professora Eunice.

Ao apresentar as escolas, procurei considerar a observação do espaço geográfico que elas ocupam. Este dado é importante, pois o Bairro-Escola,⁷² e o horário integral neste Programa, se caracteriza por permear suas ações em torno de parcerias que estão distribuídas pelos bairros da cidade. De acordo com as informações concedidas pela professora Jane anteriormente, por haver uma estrutura comercial, parte significativa das escolas do Programa Bairro-Escola conta com um número relativo de parceiros. E, para desenvolver suas atividades, incluem:

acompanhamento pedagógico, atividades de reforço escolar, incentivo à leitura, aulas de informática e – *de acordo com a oferta de cada bairro* – aulas de língua estrangeira, dança, teatro, técnicas cinematográficas, música eletrônica, artesanato e atividades esportivas. Hoje, 58 escolas, mais de 30 bairros, 30 mil alunos, 290 mil moradores, 480 voluntários, 600 estagiários, 300 parceiros e 14 mil bolsistas de programas federais e estaduais, voltados para a geração de renda, participam do projeto desenvolvido e articulado junto à Prefeitura de Nova Iguaçu, com apoio da comunidade escolar, dos pais, de organizações sociais e institutos. (grifo nosso)

Assim sendo, em Nova Iguaçu, o horário integral conhecido como *integralidade* é uma rede de relações que se desenvolvem, como vimos, em torno de um conjunto de políticas socioeducativas. Organizam-se ações através de diferenciadas atividades que se articulam em tempos e espaços que extrapolam os já previstos pela escolaridade regular, constituindo assim na cidade, uma rede de parcerias. (Informativo SEMED/NI, 2008)

3.3A formação continuada nas vozes das professoras

Especificamente neste trabalho, analiso como os professores que atuam no Programa Bairro-Escola realizam e concebem sua formação continuada, tendo como referência a participação no curso Alfabetização e Linguagem. Para tanto, não posso

⁷² As informações se referem ao ano de 2009 e foram capturadas do seguinte site: <http://www.novaiguacu.rj.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=136&sid=18> em 29/4/2009.

deixar de situar os espaços geográficos e físicos onde as docentes trabalham, como fiz acima, e assim ter uma melhor escuta.

Considero a formação continuada dos professores uma proposta inovadora, para além das discussões sobre as vantagens ou desvantagens de uma educação e(m) tempo integral, e, a meu ver, deve ser uma preocupação dos governos que adotam a perspectiva da cidade educadora, como é o caso de Nova Iguaçu. Neste sentido, ao trazer as vozes das professoras entrevistadas, espero estar contribuindo quando o assunto é relacionado à qualidade educacional almejada pelo Programa.

Vamos ouvir as professoras!

3.3.1 A participação no curso Alfabetização e Linguagem do Programa Pró-Letramento da RNFC na perspectiva de uma ação de formação continuada

Entendo o professor como um profissional capaz de trazer propostas e discussões construtivas para sua formação continuada. Essa afirmativa é feita em concordância com os princípios e diretrizes da RNFC/MEC/SEB (2006, p. 24) quando alega que “torna-se urgente desenvolver uma cultura de formação alicerçada na reflexão crítico-teórica, considerando os determinantes sociais mais amplos e as suas implicações no cotidiano do professor e no seu processo profissional”. Neste sentido, ao perguntar às professoras sobre a importância da formação continuada, todas foram unânimes em considerá-la fundamental para o desenvolvimento de seu desempenho profissional.

Mas qual(ais) a(s) concepção(ões) de formação continuada dessas professoras? Nos depoimentos onde se referem à formação continuada, utilizaram termos como reciclagem e atualização; também a reconhecem como um direito e proporcionadora de aquisição de conhecimentos. De acordo com Rita:

Quando um professor participa de formação continuada, está sempre se *atualizando*, trazendo novidades para dentro de sala de aula para o aluno e isso vai favorecer o desenvolvimento total do aluno, melhorando-o como um todo. (grifo nosso)

Em relação ao termo que destaquei no depoimento da professora, encontrei no Catálogo da RNFC/MEC/SEB (2006, p. 24), o seguinte princípio: “a formação continuada não pode ser reduzida à atualização, menos ainda a um treinamento ou capacitação para a introdução de inovações ou compensação de deficiências da formação inicial.” Percebi que a RNFC/MEC/SEB cerca-se de certo cuidado ao

utilizar a palavra atualização. Entendo que a Rede, embora não desmereça o termo, não pretende considerar apenas como atualização a formação continuada ofertada por ela. No Catálogo (2006, p. 24-25), consta que é importante entender que a formação continuada de professores

não pode ser reduzida à *atualização*, *menos ainda a um treinamento ou capacitação* para a introdução de inovações ou compensação de deficiências da formação inicial.(...) Por isso, torna-se urgente desenvolver uma cultura de formação alicerçada na reflexão crítico-teórica, considerando os determinantes sociais mais amplos e as suas implicações no cotidiano do professor e no seu processo profissional. (...) Deve-se considerar o professor como sujeito, valorizando suas incursões teóricas, suas experiências profissionais e seus saberes da prática, permitindo que, no processo, ele se torne um investigador capaz de rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e compreender e enfrentar as dificuldades com as quais se depara. (grifo nosso)

Além disso, a professora Rita relaciona a formação continuada como contribuinte para o desenvolvimento total do aluno. Possivelmente a docente, ao participar do curso, tinha como finalidade favorecer sua prática pedagógica e, por extensão, a melhoria da aprendizagem do aluno em consonância com os objetivos do Programa Bairro-Escola. O referido Programa destaca que suas ações são no sentido de promover o desenvolvimento integral de crianças, jovens e adultos.

A professora Daniele utilizou o termo “reciclando” para a formação continuada:

Para mim é estar sempre se *reciclando*, é estar sempre aprendendo coisas novas sobre a sua profissão, como você vai trabalhar, para ter a estrutura, a base para o seu trabalho é sempre estar aprendendo coisas novas, reciclando. (grifo nosso)

Os estudos de Marin (1995) nos ajudam a refletir sobre os termos utilizados pelas professoras. A autora cita que encontramos mais usualmente: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada. Ela explica que essas expressões surgiram em épocas diferenciadas. Sobre *reciclagem*, nos diz Marin (1995, p. 14):

O termo reciclagem sempre esteve muito presente, sobretudo na década de 1980, seja nos discursos cotidianos e órgãos de imprensa, seja como qualificador de ações de órgãos públicos e privados, envolvendo profissionais de várias áreas, incluindo a educação.

Visto por este ângulo focado por Marin (1995), pode-se depreender que Daniele, ao utilizá-lo, referiu-se ao fato da SEMED/NI oferecer um curso que poderia

torná-la mais *qualificada* para seu trabalho profissional. Neste sentido, o catálogo citado (2006, p. 20), ao se referir ao desafio de melhorar a qualidade do ensino, entende que esse

desafio da qualidade não pode ser enfrentado sem a *qualificação dos professores* (...) o que implica uma política que envolva as secretarias estaduais e municipais, universidades e demais instituições que atuam na formação docente. (grifo nosso)

Embora os termos utilizados por Rita e Daniele sejam diferenciados, ambos corroboram com os objetivos da política de formação continuada proposta pela RNFC/MEC/SEB (2006, p. 20), de “construção de uma prática docente qualificada (...) do professor”.

A professora Viviane falou sobre o que a estimulou a participar desse curso como parte de uma política de formação continuada de SEMED/NI: “foi o fato de *conhecer* novas metodologias, novos procedimentos, ouvir, debater com outros professores, conhecer a realidade de cada um e a minha também.” (grifo nosso)

Para tecer algumas considerações sobre o depoimento da professora, Tardif (2000, p. 6) vem em nosso auxílio quando defende que, entre outros fatores, os profissionais devem apoiar suas práticas em conhecimentos especializados e formalizados, voltados para a prática, passíveis de serem avaliados e gestados pelas professoras. Além disso, para ele, o conhecimento é também objeto de revisão, crítica e aperfeiçoamento. Diante dos estudos de Tardif (2000) e do depoimento, concluí que a professora compreende a formação continuada como busca por novos conhecimentos, metodologias, procedimentos, diálogo (ouvir/debater) e contexto social (realidade dos pares). Entendo também o depoimento de Viviane, sob as premissas de Alves (1995, p. 63), que sugere que a formação continuada⁷³ deve ser elaborada diante das

necessidades concretas da escola e dos profissionais que nela atuam, numa relação dinâmica teoria-prática, tendo sensibilidade para entender suas contradições internas, agindo sobre elas (...).

Desta forma, os pensamentos de Alves (1995) e Viviane se entrecruzam. Quando a professora destaca que participa na formação continuada em busca de conhecimento, para “conhecer a realidade de cada um e a dela também”, parece-me

⁷³ Alves se refere a formação continuada utilizando a nomenclatura capacitação. Para melhor definição, Marin (2000, p. 17), propõe um estudo da nomenclatura no contexto educacional brasileiro.

estar se referindo ao que Alves considera “necessidades concretas da escola e dos profissionais que nela atuam numa relação dinâmica teoria-prática...” Nestes termos, encontra-se respaldo na LDBEN 9.394/96, que determina:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a *associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço*;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Paulo Freire (1993, p. 104), refletiu sobre a relação teoria/prática destacando o distanciamento que existe entre contexto concreto/teórico da formação permanente do educador. O autor sugere que, para superar tal distanciamento, o professor deveria momentaneamente se distanciar da prática a fim de “olhar” o contexto teórico que a envolvia. Essa postura, segundo Freire tornaria os professores “epistemologicamente curiosos” e capazes de aprender a prática na razão de ser. Se, por um lado, a professora Viviane cita a formação continuada como a possibilidade de, junto com seus pares, “ouvir, debater”, demonstrando uma preocupação com a relação dialógica que deveria permear a formação continuada, não seria demais relacionar a busca do conhecimento destacado por ela ao termo “epistemologia curiosa”, usado por Freire (1993).

A perspectiva legal da formação continuada é destacada pela professora Jane, recuperando o disposto na LDB 9.394/96:

Quando estudei na lei que era um *direito* quase fiz uma festa, pois sempre entendi a *formação continuada* dessa maneira. Quando vi essa garantia na LDB 9.394, comecei a ficar feliz. (grifo nosso)

Demo (1997, p. 48), no que se refere a este tipo de formação relacionada à LDB, diz: “um passo crucial foi dado, ampliando notadamente o que poderíamos chamar de *direito de estudar* em termos de profissionalização continuada ...”

E em se tratando de formação continuada, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001, p. 77) considera ser um dos seus maiores desafios, já que essa formação “assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e

profundos na sociedade moderna”. Dentro da perspectiva de valorização do magistério, o PNE sugere, entre outros, os seguintes requisitos:

uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional;

o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;

um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica (...); jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula (...) (PNE, 2001, p. 77)

Assim, a gama de conhecimento desvelado pelas professoras em relação à formação continuada me faz refletir sobre a necessidade de a elas serem proporcionadas possibilidades de constante aprofundamento sobre as teorias que fundamentam os programas educacionais onde estão inseridas, como no caso do Programa Bairro-Escola. Entendo que esse conhecimento pode promover resultados qualitativos, interferindo positivamente sobre a prática cotidiana. O que quero dizer é que é importante, numa perspectiva de formação continuada, as professoras participarem de cursos do tipo Alfabetização e Linguagem visando melhorar o processo ensino-aprendizagem, mas também de cursos e debates sobre as concepções filosófico-educacionais que inspiram o modelo de educação (e)m tempo integral do espaço em que trabalham.

É fato que, em 2008, o município de Nova Iguaçu investiu em várias experiências relacionadas à reflexão sobre Educação Integral na perspectiva da cidade educadora sem perder de vista a necessidade de formação continuada de seus professores, como consta no PME/NI. Dentre elas, posso destacar aquelas de que participei: o Fórum Mundial de Educação, na Baixada Fluminense/Rio de Janeiro, que teve como título “Educação Cidadã para uma Cidade Educadora”, apresentando um pôster relacionado à Formação Continuada como fruto desta pesquisa; a cerimônia de entrega dos certificados dos professores que participaram dos cinco cursos⁷⁴ de formação continuada oferecidos pelas SEMED/NI. Neste

⁷⁴ Refiro-me aos cursos: Pró-letramento, História e Cultura Afro-brasileira, Cidadania e Justiça, Educação Ambiental, Educação Infantil.

evento escutei depoimentos e vi, através de um telão, cenas das professoras em alguns momentos dos cursos. Há de se registrar que esse dia foi lembrado aparentemente com muita alegria pelas participantes. Particpei ainda de um encontro realizado na SEMED/NI, apresentando esta pesquisa. Na oportunidade, ouvi de alguns diretores e responsáveis de setores pedagógicos daquela Secretaria relatos sobre experiências dessa educação entendida como integral, realizadas no município. Os relatos indicavam a educação integral articulada a tempo integral escolar. E em relação a esse binômio, temos em Coelho (2008, p. 93) a seguinte reflexão:

falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar também em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – para a construção da cidadania partícipe e responsável.

Para a autora, falar em educação integral corresponde a falar em tempo ampliado/integral. Considero que esse tempo deve estar relacionado não apenas a alunos e alunas, mas também a professores e professoras, de modo que lhes proporcione, entre outras coisas, a formação continuada.

Nesse aspecto, corroboro também Pacheco (2008, p. 5), quando aponta que a discussão sobre uma proposta de educação integral não é simples e engloba diferentes dimensões conceituais como “tempo e espaço, formação de educandos e educadores, articulação entre diferentes saberes e relação entre escola e comunidade, espaços formais e informais de educação”.

Assim, retornando a “escutar” as professoras, aliando a questão da formação ao tempo disponível, observo nos depoimentos que há certa dificuldade quando se trata de utilizar, como parte da jornada de trabalho, horários reservados para momento de reflexão dentro ou fora das escolas na perspectiva de formação continuada. Jane transparece certa dificuldade nesta direção ao informar terem as escolas mensalmente um momento para reflexão coletiva.

Houve uma época em que foi possível fazer a formação continuada no horário do professor. Então, uma vez por semana o pessoal, em vez de ir para a escola, ia à SEMED e nós estudávamos juntos. As escolas se articulavam para que os alunos não fossem dispensados. Ou ficava um coordenador, ou em alguns momentos distribuía em outras salas. Assim, o professor ia no seu dia e no seu horário. Isso aconteceu por um período de seis meses. Sempre houve uma campanha muito grande para garantir no

calendário esses momentos de formação continuada e a gente tem conseguido garantir. As escolas têm mensalmente esse momento garantido para estudar internamente.

O depoimento da professora traz a importância de garantir o “direito” da formação continuada aos professores em Nova Iguaçu dentro da jornada de trabalho. Porém, saliento novamente que, na prática, quanto à questão da formação continuada acontecer também na escola, permanece o embate, pois os encontros acontecem ora na SEMED - como aquele do qual tive a oportunidade de participar - ora mensalmente, nas escolas, porém sem certa regularidade.

Considerando princípios e diretrizes do Catálogo da RNFC/MEC/SEB (2006, p. 25), noto que a questão da formação para o professor no espaço escolar é tratada da seguinte forma:

A dinamização da formação pedagógica, bem como sua integração no dia a dia da escola, requer reuniões dos professores em conjunto com o (a) diretor (a) e pessoas do apoio pedagógico da escola para realizar estudos, partilhar dúvidas, questões e saberes num processo contínuo e coletivo de reflexão sobre os problemas e as dificuldades encontradas e o encaminhamento de soluções.

Para a abrangência da tarefa de dinamização dos encontros de formação, não se pode deixar de lado o papel que a escola desempenha neste momento. Como instituição que ao longo dos anos ganhou reconhecimento social, a escola tem uma função preponderante na formação continuada do professor. Segundo Freire (1993, p. 111), é o local onde se descortina o contexto teórico-prático, e a escola não deve prescindir de conhecimentos do contexto concreto do aluno. Não podemos nos esquecer que além dos alunos, as professoras também estão em formação permanente. Esta formação recebe a influência de um contexto que poderá atuar ou não na forma como essa construção teórico-prática irá se estabelecer individual e coletivamente.

A escola como locus central de formação também é ressaltada por Nóvoa (1995, pág. 29) quando, ao discutir a profissionalização docente, aponta para o desenvolvimento de estratégias no contexto onde se processa a organização de trabalho.

Para formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A *formação* deve ser encarada como um *processo*

permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. (grifo nosso)

Assim, não se pode deixar de refletir sobre os vários aspectos da profissionalização, incluído o tempo e o papel da escola, quando se trata da complexidade dos princípios ligados à formação continuada. À questão tempo, dedicarei uma subseção específica.

Desta forma, firmando-me no propósito de pensar a ligação que existe entre a formação continuada do professor e seu desenvolvimento profissional, deparo-me na contemporaneidade com o conceito de professor como “profissional crítico-reflexivo”. Um artigo de Dias da Silva (1998) traz diversas provocações que me auxiliam a pensar sobre a profissionalização do professor ligada a formação continuada:

A importância da chamada “formação continuada” e do desenvolvimento profissional docente só foi possível (entretanto) com a crítica ao modelo de racionalidade técnica vigente até os anos 80 e a emergência do que pode ser um novo paradigma nos estudos educacionais: a abordagem (crítico) reflexiva. Até então, o processo de desprofissionalização dos professores foi reforçado pelos estudos educacionais em todo o mundo.

O conceito de profissional reflexivo aplicado ao professor vem ao encontro das demandas sociais da atualidade, onde transformações culturais ocorrem em ritmo intenso. Sendo assim, há necessidade que esses profissionais possam definir suas identidades para que sua atuação se dê cada vez mais de forma consciente, como ainda sugere Dias da Silva (1998, p. 39):

A construção de professores críticos e reflexivos, de intelectuais engajados e capacitados para a construção da cidadania na sala de aula é desafio emergente e imprescindível em qualquer tentativa consequente de transformação da escola.

3.3.2 Motivos de participação e as contribuições às práticas pedagógicas

De acordo com o Catálogo da RNFC (2006, p. 23), a formação continuada propiciada por esta Rede e aderida pela Rede Municipal de Nova Iguaçu apresenta, entre outros, o seguinte princípio: “a construção de uma prática qualificada...” Fica evidente que, para essa construção ocorrer, é necessário que as professoras

tenham oportunidade de participar do que lhes é oferecido nesta direção. Apesar dos empecilhos, as professoras que participaram do curso atenderam ao chamado e apresentaram diversas motivações que as impulsionaram a realizá-lo.

Perguntei às professoras quais contribuições foram proporcionadas às suas práticas pedagógicas, devido à participação no curso. Vejamos o que diz Rita.

a curiosidade. Conhecer todos os tipos de literatura e as diversas maneiras de desenvolver histórias infantis, porque no curso isso foi visto. E essa curiosidade que tive foi maravilhosa, pois me proporcionou um novo mundo onde vejo que posso fazer daquele velho, uma coisa diferente, mas sem deixar de trabalhar. Foi isso que aconteceu.

Foi a *curiosidade* o que moveu Rita em direção ao Curso. Neste sentido, recupero o pensamento de Paulo Freire (1999, p. 95) quando entende que

Como professor devo saber que sem a *curiosidade* que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele (...) A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade (...)

Já a motivação da professora Daniele foi o *interesse* e o *entendimento* de que todos os professores devem estar sempre em formação. Em suas palavras:

o interesse e em entender que não só o professor que está em sala de aula deve fazer o curso ou uma formação continuada, mas todos os profissionais devem fazer. Pelo fato de hoje se estar numa função e amanhã não estar mais, como foi o meu caso. Eu estava como coordenadora geral do Bairro-Escola e hoje estou em sala de aula. Então aquilo que eu aprendi e não pude colocar em prática naquele momento por não estar diretamente com uma turma, hoje, este ano eu vou colocar em prática.

Jane, naquele momento, por trabalhar como coordenadora pedagógica da Secretaria e, portanto, com o coletivo de professores, teve como motivação a necessidade de estudar e o compromisso de trazer para si e para esse coletivo uma melhor compreensão das questões pertinentes a alfabetização e letramento. Ela afirma:

Todas as oportunidades que tenho de estudar junto ao MEC e trazer esses estudos para Nova Iguaçu, tenho feito. Qualquer espaço que tenha, qualquer possibilidade, procuro trazer. *Estudar com os grupos* de professores, reunir-nos, tem sido dessa forma. (grifo nosso)

De acordo com Paulo Freire (1999, p. 32): "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro".

Sendo assim, as palavras *curiosidade*, *interesse* e *estudo* utilizadas pelas professoras consubstanciam uma única motivação através de seus saberes-fazer - a busca da melhoria de suas práticas pedagógicas e conseqüentemente da qualidade da educação oferecida pelo município a sua comunidade escolar. Rita assim se expressa:

O Pró-letramento (...) abriu os meus horizontes, me estimulou a estimular os meus alunos em sala de aula para que eu pudesse ler mais para eles. Ler vários tipos de autores, vários tipos de livros. Através desse curso eu consegui ter a visão de contextualizar e trazer para sala de aula não só os textos vindos dos livros, ou textos antigos como também textos mais modernos, ou seja, jornais, revistas... Isso para que os alunos tivessem acesso a vários tipos de informações.

E Viviane entende que a participação no curso teve como reflexo, de sua parte, uma valorização maior da leitura. Assim ela se expressa: “Com o Pró-letramento passei a dar mais valor à leitura...”

Na publicação *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem* (2008, p. 12-13) o que fundamenta o curso *Alfabetização e Linguagem*, oferecido às professoras entrevistadas, é o entendimento de *alfabetização* como um “processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico, que possibilitam ao aluno ler e escrever com autonomia”, e de *letramento* como um “processo de inserção e participação na cultura escrita (...) com as diferentes manifestações da escrita na sociedade.”

Percebi nos depoimentos das professoras mudanças de procedimentos pedagógicos, mostrando que passaram a valorizar mais a leitura, o que vai ao encontro dos objetivos do curso realizado, como “oferecer ao professor (...) instrumento de trabalho para organização do processo ensino-aprendizado, orientando a distribuição de capacidades ao longo do tempo escolar e a seleção de procedimentos para seu desenvolvimento”. (Ibid., p. 8). Nesta seleção de procedimentos e desenvolvimento, considerando tratar-se em Nova Iguaçu de alunos das classes populares, é importante que os professores, no processo de alfabetização, não percam de vista o que diz Paulo Freire (2006, p. 20):

as palavras com que organizar o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações,

os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador.

E se ainda voltarmos no tempo, quanto à questão da leitura vemos Darcy Ribeiro (1986, p. 63), demonstrando a importância da leitura e da escrita como questão central na proposta dos CIEPs, na década de 1980:

Não se pode perder o espaço de atuação numa Escola que tem a língua como prioridade. Porque somente possibilitando aos alunos a conquista da palavra e, num segundo momento, a exploração da linguagem, é que se construirá a Escola de que o país necessita.

Retornando às professoras, observo que o curso propiciou uma experiência de formação continuada que acredito tenha contribuído com que (re)pensassem suas próprias práticas pedagógicas. Entendo que houve mudança de postura apresentada pela professora Rita ao dizer: “o curso abriu os meus horizontes, me estimulou a estimular os meus alunos em sala de aula para que eu pudesse ler mais para eles.” Essa nova postura possibilitou que ela propusesse ao educando o acesso a vários tipos de informações do mundo letrado até então não pensadas, tornando-a uma aliada na superação dos problemas de fracasso escolar.

Da mesma forma, porém adequada às suas próprias necessidades e experiências, a SEMED/NI, ao aderir ao Pró-Letramento, também demonstra que as questões de alfabetização e letramento apresentam-se como ponto central de preocupação para o município. Por isso, pelos depoimentos, acredito que as contribuições propiciadas pelo curso foram bastante significativas. Para a professora Viviane, a participação no curso provocou mudanças significativas em suas práticas pedagógicas e no seu olhar sobre o educando:

Modificou a parte da leitura, principalmente, passei a aceitar tudo que o aluno trazia, e não só impor aquilo que eu já sabia. Passei a aprender com meu aluno e trabalhar com ele de forma a receber dele e a oferecer a ele.
(Viviane)

Para a professora Eunice, o curso contribuiu para repensar e refletir de forma mais sistemática sobre suas práticas pedagógicas. E, numa perspectiva freireana, nos diz:

O Pró-letramento abriu um leque para que eu visse que as minhas práticas deveriam ser modificadas ou aperfeiçoadas. Pois nem tudo que é velho, a gente joga fora.. O Pró-Letramento fez com que eu ensinasse a ler esta leitura de mundo ... O Pró-letramento para mim é visão para o mundo.

Para mim, a criança se alfabetiza, mas não consegue decodificar tudo o que vê, não sabe ler a leitura de mundo. O Pró-Letramento fez com que eu ensinasse a ler esta leitura de mundo, uma bula, uma música... Não basta ler apenas, precisa-se colocar isso em prática. (Eunice)

Constato mais uma vez que as mudanças de postura em relação às práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização e ao letramento estavam em consonância com um dos objetivos do Programa Pró-Letramento: “Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática.”⁷⁵

Percebo também, na fala das professoras, concepções de Paulo Freire: Viviane, ao passar a aceitar o que o aluno trazia representativo do universo, ou seja, respeitando os saberes por ele trazidos; e Eunice, levando para o curso a sua compreensão de que “a criança se alfabetiza, mas “não sabe ler a leitura do mundo”. Ao se referir à questão da leitura, dizia Paulo Freire (2006, p. 26):

a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (...) este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que fazemos dele.

Nesta perspectiva, é ainda esse educador que baliza os trabalhos de alfabetização desenvolvidos nos CIEPs durante o II PEE, na década de 1990. Sobre isso, nos fala Monteiro (2009, p. 44):

nos referimos a esse trabalho [dos CIEPs], de “partir da realidade do aluno”, inspirados na “pedagogia” de Paulo Freire. O importante é que os professores (...), estejam sintonizados entre si e com seus alunos, para propor atividades que auxiliem a dominar códigos, linguagens e saberes necessários à sua participação ativa e crítica, como cidadãos, na sociedade.

Vejo nos depoimentos de Viviane e Eunice pontos de aproximação com o pensamento de Paulo Freire (2006) em relação à importância de uma alfabetização e um letramento que propiciem a “leitura de mundo”.

Ainda nesta direção, Aranha (2006, p. 340) diz que Freire defendia a autogestão pedagógica, e acreditava que

⁷⁵ Informações capturadas do site: <http://www.nutead.uepg.br/proletramento> em 7/8/2009.

O professor é apenas animador do processo,⁷⁶ para evitar o autoritarismo que costuma minar a relação pedagógica. Ao dar mais valor à aprendizagem por meio de discussões de grupos, Paulo Freire recusa a transmissão de conhecimentos vindo de fora.

No que tange à formação de professores, as palavras de Freire (1993, p. 64) são significativas:

Por isso, não vejo outra saída senão a da unidade na diversidade de interesses não antagônicos dos educadores e das educadoras na defesa de seus direitos. Direito à sua liberdade docente, direito à sua fala, direito a melhores condições de trabalho pedagógico, *direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente(...)* (grifo nosso)

O educador, considerando o pensamento educacional libertador, ressalta que a formação continuada dos professores deveria estar pautada numa práxis pedagógica que envolvesse um processo de ação/reflexão/ação como norteador do trabalho docente. Esse movimento através do diálogo tinha a finalidade de permitir que um dia os envolvidos no processo educativo pudessem exercer um efeito transformador na escola, e, finalmente, na sociedade.

Assim, reconhecendo a importância que o tema alfabetização e letramento vem apresentando no cenário educacional brasileiro, vejo como o curso do Pró-Letramento foi relevante para professoras, tendo em vista contribuir para erradicar os baixos índices educacionais e a melhoria da qualidade da educação proporcionada à comunidade escolar de Nova Iguaçu. Neste sentido, considerando os estudos de Soares (1986 p. 17), sobre a alfabetização e o letramento, temos: “a

⁷⁶ Para Freire (1987), essa reflexão sobre a necessidade do professor como animador do processo pedagógico fundamentava-se na crítica ao que chamou de educação bancária: onde o “saber” era uma doação dos que se julgam sábios, contrapondo a outra, problematizadora e libertadora, por ele proposta, onde a ação deve ser infundida da profunda crença nos homens e sem seu poder criador. Concepções e reflexões sugeridas e contrárias ao cenário educacional tecnicista que se instalava no Brasil pós-golpe militar. Contestando a educação tecnicista da década de 1980, Paulo Freire⁷⁶ exerceu forte influência no cenário educacional brasileiro com seus escritos sobre a “pedagogia libertadora”. Para Freire, tanto educador quanto educando devem compartilhar o ato de aprender. Desta forma, não existe *ensinador* e aprendiz, existe aprendizagem de ambos os lados. Gadotti (2004, p. 39 e 40) explica as concepções freireanas escrevendo: Para ele, “ação cultural” e “revolução cultural” são dois momentos da práxis libertadora: a primeira realiza-se em oposição às classes dominantes, enquanto a segunda realiza-se após a revolução social e política. Como exemplo, Gadotti cita que, para Paulo Freire, “uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

linguagem é (...) o fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar...”
Uma das metas do PME/NI (2008/2018, p. 39) é a seguinte:

Elaboração do plano de formação, com definição de mecanismos de apoio à participação dos docentes em programa de formação inicial e continuada, até 2010, priorizando os profissionais alfabetizadores, durante a vigência do Plano.

Ora, se o PME/NI (2008-2018) prioriza até 2010 os profissionais alfabetizadores, em relação às propostas de formação continuada, entendo que o Plano com esta meta visa ao enfrentamento da questão destacada por Soares (1986), ou seja, o fracasso escolar.

Sendo assim, percebo também que o PME/NI de 2008-2018 reflete a importância que a SEMED/NI dá à questão da alfabetização e o letramento para seus alunos. Com isto, quero dizer que, em 2007, ao oferecer o curso Alfabetização e Linguagem, esta Secretaria já procurava alternativas de caminhos nesta direção.

É bom destacar que as professoras entrevistadas também já haviam participado de outras modalidades de formação continuada como, por exemplo, seminários, cursos como brinquedoteca, de tutoria promovido pelo MEC, como o caso da professora Jane. Porém, registraram que a participação no Pró-Letramento não deixou de apresentar marcas de enfrentamento de dificuldades para que ela ocorresse. Vejamos a “fala” da professora Jane:

Para a Rede foi muito difícil deslocar uma pessoa (...) durante uma semana para Mendes, onde seria a formação do professor orientador [tutor], já que estávamos na Semana Literária do Município. Pedi permissão à coordenadora geral do Pró-Letramento, a qual me foi concedida. Assim, pude permanecer por cinco dias em Mendes, conhecendo mais da proposta. Soube que a cidade de Nova Iguaçu tendo feito a adesão ao curso, deveria formar dois grupos: um de linguagem e um de matemática. Porém, o grupo de matemática não foi formado por problema de saúde de sua tutora. *Desta forma, fiquei responsável pelo grupo que muito me interessava: Linguagem ligada ao Professor como alfabetizador.* Minha participação foi voluntária, mais pelo desejo de dar continuidade ao que já vinha desenvolvendo ao longo dos anos. (Jane)

O depoimento da professora Jane evidencia a importância que ela deu à participação no treinamento para tutoria do curso do Pró-Letramento, na cidade de Mendes (RJ). Para ela, como membro da Secretaria, essa participação representava dar continuidade a uma política pública de formação continuada e desenvolvimento

profissional que já vinha ocorrendo na SEMED/NI para os professores com a sua colaboração.

Observei que o Convênio realizado pela SEMED/NI com a RNFC/MEC/SEB está ligado a um dos propósitos dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, de acordo com o descrito no Catálogo da RNFC (2006, p. 10):

Os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, em uma vinculação orgânica com as ações de formação inicial e continuada desenvolvidas pelas universidades públicas e comunitárias, têm papel relevante no fortalecimento dos projetos pedagógicos das Instituições envolvidas, bem como na garantia de articulação com as demais Universidades e com os sistemas de ensino.

Considerando os propósitos dos Centros, o fato daquela Secretaria encaminhar uma professora para participar do Encontro de Mendes, aderir ao curso e articular-se com outros Centros de Pesquisa permite-nos entender que essa estratégia era também uma forma de diminuir a lacuna existente entre as escolas, seu sistema de ensino e a universidade.

No caso, o curso do Programa Pró-Letramento proposto às professoras de Nova Iguaçu, mais especificamente, estava dentro dos propósitos do CEEL (Centro de Formação de Professores em Alfabetização e Linguagem) ligado à Universidade Federal de Pernambuco.

Todas as professoras consideraram fundamental a celebração do Convênio.

Acredito que os profissionais lidando com os alunos, vendo as dificuldades, sentem a necessidade desses cursos de formação e a Secretaria Municipal de Nova Iguaçu, percebendo isso, proporciona-os... (professora Rita, entrevistada para esta pesquisa)

Acredito que é fundamental a parceria realizada principalmente nestas escolas de horário integral. A formação continuada deve existir para que o professor adéque a sua prática dentro da realidade daquilo que acontece e se aprende em todos os lugares. (professora Eunice, idem) (grifo nosso)

A professora Eunice, ao considerar fundamental a formação continuada, acrescenta que esta deve ocorrer “principalmente em escolas de horário integral”. A perspectiva da formação continuada vem ao longo dos anos se constituindo um fator de suma importância quando se trata da qualidade das escolas de horário integral. Em Anísio Teixeira, pude verificar essa preocupação na atuação da DAM.

Silva (2002, p. 179) também destaca a questão da qualidade no projeto dos CIEPs, descrevendo que uma das estratégias para acabar com o fracasso das crianças das classes populares, tendo em vista o processo de alfabetização, estava centrada na formação continuada dos professores.

Ao analisarmos as estratégias engendradas pelos promotores da proposta de alfabetização do projeto dos CIEPs, podemos concluir que a principal estratégia para acabar com o fracasso escolar das crianças das classes populares, no âmbito desse projeto, estava centrada na formação continuada dos professores. (grifo nosso)

Observei no pensamento de Anísio Teixeira e no projeto dos CIEPs trazido por Silva (2002) a mesma questão ressaltada pela professora Eunice, ou seja, a formação continuada dos professores como fundamental para o sucesso educativo das escolas de horário integral. É fato que no tempo de Anísio e no tempo dos CIEPs, em sua formação inicial, o professor não era formado para trabalhar com os diversos modelos de escolas que adotam essa perspectiva de horário ampliado. Ainda de forma incipiente, a história dessas escolas e as novas modalidades e concepções desse tipo de educação que se entende como integral começam a ser uma preocupação dos currículos do curso de Pedagogia e Licenciaturas.

3.3.3 Contribuições à instituição de uma cultura permanente de formação continuada

A participação no Pró-Letramento favoreceu o desenvolvimento de uma cultura permanente de formação continuada na escola? Quanto a isso, a professora Eunice se expressa da seguinte forma:

Se a formação continuada está acontecendo para a escola, o professor precisa participar. Mas nós não temos uma cultura permanente, não. Às vezes acontecem algumas reuniões que constam em calendário, reuniões de encontros pedagógicos, mas essas reuniões ainda são poucas. Acho que essa cultura ainda não está bem entranhada nos nossos governantes para que eles possam oportunizar aos professores. Tem que ter um acompanhamento permanente. O professor que participou e vestiu aquela camisa, ele vai colocar isso em suas práticas. Os professores precisam ficar sabendo do que está acontecendo.

A professora demonstra a necessidade de que a formação continuada se estabeleça como uma cultura permanente dentro e fora da escola, com tempo

específico para realização das atividades, de cursos e grupos de estudos e discussão, por exemplo.

Aqui retomo o que entendo como formação continuada. E os estudos de Chantraine-Demilly (In: Nóvoa 1995, p. 142) me são bastante significativos, por apontar as seguintes categorias de formação:

- *Formais*: procedimentos de aprendizagem desligados da atividade tal como está socialmente constituída, desligadas do ponto de vista do tempo e do lugar, delegados numa instância especializada de organização e estruturados de modo coletivo (um estágio de formação contínua é um exemplo de formação formal);
- *Informais*: impregnação, aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contato, por imitação na companhia de um colega ou um mestre, ou numa definição mais global, em situação (a maneira como os professores aprendem sua profissão, solicitando conselhos e truques, observando-os trabalhar e imitando-os, é um processo de formação informal).

Apoiando-me nesta autora, posso classificar o convênio RNFC/MEC/SEB e SEMED/NI na categoria formal, por possibilitar instituir ações sistematizadas e direcionadas intencionalmente aos professores da rede municipal de Nova Iguaçu. Sendo assim, a união da escola (professores), sistema de ensino e Universidade (Centros de Pesquisa) parece-nos uma das formas de instituir uma cultura de formação continuada.

Voltando ao depoimento de Eunice, para ela ainda não existe essa cultura de formação continuada permanente dentro da escola de maneira sistematizada. Porém, se considerarmos a segunda modalidade de formação continuada apontada por Chantraine-Demilly, essa cultura acontece no dia a dia da escola, mesmo que o professor não se aperceba disso.

Nóvoa (1995, p. 24) sugere que:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

O educador fala em uma “nova” profissionalidade docente, chamando o professor para contribuir para essa nova formação e como protagonista das políticas educativas. Assim, ainda em Nóvoa (1995, p. 27), encontramos:

Importa valorizar paradigmas de formação (...) que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas das políticas educativas.

Todo este processo insere a escola como local privilegiado de ações formais ou informais cotidianas visando o desenvolvimento profissional continuado do professor, o que, conseqüentemente, pode contribuir com a almejada construção da educação de qualidade para o aluno.

Quero ratificar que não desconsidero as outras instituições ou modalidades de formação continuada em que os professores certamente vivenciam experiências enriquecedoras. Porém, saliento a importância de estabelecer a escola como lócus permanente de reflexão e, conseqüentemente, de formação continuada do professor; e de uma escola que é capaz de pensar-se constantemente.

Quando perguntei às professoras se a participação no curso Alfabetização e Linguagem favoreceu o desenvolvimento de uma cultura permanente de formação continuada na escola, tive os seguintes depoimentos:

A escola em que eu trabalhava na época sempre procurou trazer algo novo e tipos de formações que poderiam ocorrer dentro da própria escola (...) mais tarde tiveram outras propostas dentro da escola. Acredito que o Pró-Letramento proporcionou isso sim. (professora Rita)

Conforme a professora Jane, a proposta formação continuada SEMED/NI, em consonância com LDBEN 9.394/96, artigo 67, caminha nesta direção de propiciar ações também dentro das escolas, com tempo específico para isso. Observei que há a previsão desse tempo para estudo, visto por ela como uma cultura de formação permanente que deve ser disseminada dentro da escola.

tem dia específico para sentar e estudar mesmo, estudar, propor, planejar. E essa é uma cultura que precisa mesmo ser disseminada na escola. A gente tem trabalhado nisso. (professora Jane)

Porém, as professoras Viviane e Daniele, mediante a pergunta, pontuam a necessidade de um tempo para que as professoras possam realizar estudos, e de novo a questão do tempo se coloca.

A partir do curso, o grupo de professoras da escola queria montar grupos de estudo, mas nem sempre isso é possível porque não tem horário e não há disponibilidade de horário reservado só para estudo. (professora Viviane)

Olha, a vontade é grande, mas é complicado pela falta de tempo. Todos os professores que fizeram o Pró-Letramento têm vontade de passar para os

outros, mas esses estão com seus alunos o tempo todo. O tempo que poderia ser fornecido para isso tem que vir de cima, a autorização, e realmente isso não existe. Eu acho que quando a gente faz, tem vontade de passar para as outras colegas, mas não há o tempo. Eu acho que isso falta ainda, falta esse tempo. Muitos acham que isso é perda, perder tempo, mas essa perda torna-se um ganho muito grande, mas infelizmente isso não acontece. (professora Daniele) (grifos nossos).

Assim, os depoimentos me permitem compreender que embora as escolas tenham autonomia para, junto com os seus professores, sugerir propostas de formação continuada conectadas com a realidade e mais adequadas ao enfrentamento das realidades vivenciadas no cotidiano, os impasses acontecem. Como alerta Gimeno, citado por Dias da Silva (1998):

A atuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem nós cegos que, uma vez solucionados, desaparecem... o cerne do processo educativo reside na escolha de modelos de desenvolvimento humano, na opção entre diversas respostas face às características dos grupos e aos contextos sociais: o professor é um gestor de dilemas.

As professoras me dão pistas para pensar sobre as necessidades que surgem quanto à gestão da formação continuada a ser dinamizada mais sistematicamente dentro das escolas. Acredito que esse processo deve ser contínuo e coletivo, inclusive com tempo reservado e constantemente permitindo de modo a se criar uma cultura permanente de formação continuada dos professores dentro de cada unidade escolar da rede municipal. Essa cultura de formação pode favorecer o alçar da “voz” do professor, reconhecendo-o com seus ideais, valores, métodos, cultura e vida, entre outros aspectos, contribuindo para uma melhor qualidade de sua ação escolar. Assim como Gimeno (1991, In: Dias-da Silva, 1998), que propõe um modelo de formação onde as interrelações estejam baseadas nas características dos grupos e contextos sociais.

Mas se as falas das professoras sinalizam um lamento em relação à “autorização oficial” para as atividades de formação continuada, por outro lado, sinalizam que para alguns colegas “isso é perder tempo”.

Ainda colocando em evidência as “vozes” das professoras, percebo que apesar da SEMED/NI proporcionar cursos voltados ao desenvolvimento profissional de seus professores, de acordo com elas, ainda não há, dentro das escolas onde trabalham, uma cultura de formação permanente e a questão do tempo disponível para isso se colocar de forma imperiosa.

3.3.4 Uma barreira à formação continuada: a falta de tempo para os(as) professores(as)

O que me chamou a atenção na pesquisa foi descobrir, logo de início, que o fato das professoras entrevistadas trabalharem em escolas do Programa Bairro-Escola ainda não significava para elas o exercício do magistério em horário integral na mesma escola, isso quando o PME/NI (2008-2018) preconiza a garantia de que, até o término de sua vigência, no mínimo 50% dos professores possuam uma jornada de trabalho em tempo integral. Neste sentido, fui percebendo cada vez mais intensamente a necessidade de relacionar a questão da formação continuada das professoras entrevistadas com a questão do tempo [integral] no exercício do magistério.

Sendo assim, em 2008, quando selecionei professoras para entrevistar, acreditava que, por trabalharem em escolas de horário integral, também tivessem uma carga horária de trabalho em horário integral. Após as entrevistas, percebi que, no período, as professoras Rita e Viviane trabalhavam lecionando em um único turno de quatro horas dentro de suas respectivas unidades escolares e Daniele atuava como coordenadora geral do Bairro-Escola dentro de sua unidade escolar. A professora Eunice, por ter duas matrículas efetivas, trabalhava em dois turnos, lecionando durante a manhã no ensino fundamental e, à noite, atuando como orientadora pedagógica da Educação de Jovens e Adultos - EJA. A professora Jane atuava como orientadora pedagógica diretamente na SEMED-NI e também era tutora do Pró-Letramento.

Assim, com essa diversidade de horários e funções, a concepção de “tempo integral” para os professores e a sua relação com a formação continuada não poderia ser ignorada nesta pesquisa.

Nesta direção, Brandão (2009, p. 105) também nos ajuda a refletir, sugerindo que

Para que a escola de tempo integral caminhe na direção de um ensino de melhor qualidade, não basta que ela seja um recurso destinado aos estudantes: é preciso que ela incorpore professores em regime de tempo integral, obviamente com salários e condições de trabalho compatíveis com o regime de dedicação exclusiva em uma instituição. (grifo nosso)

Na tentativa inicial de uma melhor compreensão sobre o uso desse “tempo”, percebo ser ele uma das condições importantes para que se processe a formação

continuada dos professores de Nova Iguaçu. Esse tempo para formação continuada é previsto no PME/NI, permitindo-me confirmar sua legitimação.

É importante esclarecer que não pretendo me aprofundar nas questões que discutem tempo e ou tempo integral. Antes procuro refletir sobre a utilização do tempo/horário integral para professores nas propostas de formação da Rede Municipal de Nova Iguaçu. Mas de que tempo falo? Recorrendo inicialmente ao conceito de Elias (1998, p. 15), tempo é:

Algo que se desenvolveu em relação a determinadas intenções e tarefas específicas dos homens. Nos dias atuais, o “tempo” é um instrumento de orientação indispensável para realizarmos uma multiplicidade de tarefas variadas. (...) Ele é também uma instituição cujo caráter varia conforme o estágio de desenvolvimento atingido pelas sociedades.

Nesta concepção, o tempo pode ser considerado como uma instituição que regula as atividades sociais, já que seu uso está diretamente relacionado com a necessidade do desenvolvimento dessas atividades sociais dentro de um determinado período. Ainda segundo Elias (1998, p. 15): “O tempo tornou-se, portanto, a representação simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas sequências de caráter individual, social ou puramente físico.”

Porém, ao olhar a questão do tempo como extensão de horário de trabalho do professor, me pergunto: Mesmo não sendo o professor o responsável por todas as atividades propostas dentro do Programa Bairro-Escola, ele não precisa de uma jornada de trabalho integral tendo uma única matrícula como profissional? Isso não facilitaria a participação em ações de formação continuada? Não contribuiria para a tão almejada melhoria da qualidade da educação?

A concepção de uma educação de *horário integral/integralidade* de Nova Iguaçu prevê que o processo educativo deve ser desenvolvido através de uma série de atividades sequenciais com múltiplos parceiros para além da escola, onde as atividades se estendem, pelo bairro, pela cidade. Neste sentido, entendo o processo educativo em Nova Iguaçu relacionado à “vasta rede de relações” consideradas nos estudos de Elias (1998).

Em relação à questão do tempo, se entendido como horário integral para o aluno na escola, vejo que o Programa, conforme o PME/NI (2008-2011), considera que o uso do horário integral deve obedecer uma sequência de atividades regulares

desenvolvidas em um turno e outra no contraturno escolar. Nesta perspectiva, o depoimento da professora Viviane me ajuda a compreender essa dinâmica:

O horário integral aqui na escola funciona de oito às cinco. Neste período, as crianças ficam na escola com tempos de estudos e depois tem a parte das atividades, que ajuda nos trabalhos da escola, um reforço. (professora Viviane)

De acordo com a professora, são oferecidas às crianças atividades de estudos regulares em um turno, e, no contraturno, reforços complementares. Esse depoimento articula-se com o que a SEMED/NI (2008, p. 13) propõe para o desenvolvimento das atividades das oficinas de aprendizagem:

São coordenadas pela Secretaria de Educação. Visam desenvolver, principalmente, atividades que se articulam aos conceitos e conhecimentos trabalhados nas atividades pedagógicas desenvolvidas no horário regular, ampliando-os por meio da prática da pesquisa e estudo dirigido.

Assim, percebo que o tempo integral propiciado aos alunos do Bairro-Escola tem como uma de suas características a articulação entre as aprendizagens propiciadas ao aluno no turno regular (entendido como o momento de se ofertar “as atividades regulares”) com as do contraturno (entendido como o momento de se ofertar as atividades de “reforços complementares e outras”). No depoimento da professora Daniele encontrei essas “outras atividades”. Vejamos:

A criança trabalha com *esporte, leitura* e com reforço fora de seu horário normal. Então, o horário integral, eu acho que é uma forma muito boa e bonita de estar trabalhando com as crianças, pois é uma ótima oportunidade para elas.

Na publicação Educação Integral: Programa Bairro-Escola da SEMED/NI (2008, p. 13), vemos a previsão da parceria junto à Secretaria de Esportes visando oferecer atividades que promovam o “estado físico saudável e o desenvolvimento das práticas coletivas”. No depoimento da professora, observa-se a inclusão da leitura também como atividade do contraturno.

É a professora Jane, enquanto integrante da SEMED/NI, quem me fala sobre os outros sujeitos educadores, como agentes da comunidade e estagiários, prescindindo com isso da presença do profissional professor em horário integral para realização das atividades no contraturno.

Essa é a experiência do Bairro-Escola. (...) o horário integral favorece muito a qualidade educacional pois sempre teremos atores ali prontos.

Então, se há um grupo, uma comunidade que adere e trabalha, assim, tem sempre algum educador com as crianças. Fica garantido o horário integral para a criança, independente de o professor ter esse horário integral. O professor tem o espaço dele, mas a criança tem outros atores da comunidade, os estagiários, que estão o tempo inteiro com eles. (professora Jane)

A professora Eunice me apresenta outro entendimento sobre a escola integrante do Bairro-Escola e sua oferta de horário integral para o aluno. Para ela:

Simplemente aqui [escola do Bairro-Escola] é para que a criança possa estar fora de casa e isso é bom para os pais, pois eles ficam despreocupados. Só que a criança fica na escola e não tem integralidade nenhuma. A criança fica sem fazer nada, ele não tem uma atividade acompanhada que esteja ligada ao currículo. Posso dizer que este *programa é assistencialista*, o foco maior é permitir que a mãe que precise ganhar o seu sustento tenha um lugar onde possa deixar o seu filho. E aqui eles ficam, mas sem um lugar onde proporcione realmente a aprendizagem. (professora Eunice) (grifo nosso)

Para ela, as atividades do contraturno apresentam um caráter mais assistencialista do que pedagógico. Considerando as diferenças entre um e outro projeto educacional, essa visão assistencialista para as escolas de horário integral da rede pública de ensino também acompanha a história dos CIEPs. Brandão (2009, p. 97), ao analisar as experiências dos CIEPs na década de 1980, expõe sua concepção:

As premissas de Darcy Ribeiro para generalização do modelo do CIEP de escola em tempo integral e as características de sua implantação falharam, do meu ponto de vista, pelo forte apelo de “escola abrigo” para as camadas populares.

A autora faz um alerta para as características de implantação daquela escola de tempo integral. Segundo ela, a experiência dos CIEPs falhou por apresentar um caráter assistencialista, ou seja, nas por se constituir como “escola abrigo”. Então, entendo o depoimento de Eunice como um alerta para o cuidado com a qualidade das atividades do turno regular e do contraturno, oferecidas aos alunos do Bairro-Escola como ações separadas, desarticuladas. Nesta direção, os estudos de Coelho (2000, p. 50) esclarecem que

o estender quantitativo do horário só será importante se comportar igualmente, *uma extensão do trabalho qualitativo* que pode ser realizado *com alunos, professores, demais agentes educacionais e comunidade*, tanto por intermédio do currículo quanto pelo próprio incremento à *formação do docente e do aluno*. (grifo nosso)

Sendo assim, ao longo das entrevistas percebi que o tema “tempo”, entendido como horário integral, foi se estabelecendo como fator preponderante para o desenvolvimento das atividades para os alunos, mas não para as professoras entrevistadas.

Desta forma, ao perguntar para elas se o fato de trabalharem numa escola de horário integral facilitou a participação no curso Alfabetização e Linguagem, tive as seguintes colocações:

eu não tive problema pois fazia o curso às quintas-feiras no contraturno e trabalhava pela manhã. (professora Rita)

nem todas as professoras puderam fazer porque o Pró-letramento era no contraturno e nem todas tinham a possibilidade por trabalharem em outras escolas. (...) nem sempre participar desses cursos é possível porque as professoras não têm horário e não há disponibilidade de horário reservado só para estudo. (professora Viviane)

Observo que as colocações das professoras Rita e Viviane apresentam experiências diferentes. A professora Rita, que trabalha no turno da manhã, ou seja, em horário parcial, declarou que o tempo não a impediu de participar do curso no turno contrário ao de seu trabalho. Já a professora Viviane, também do turno da manhã, declara que, apesar de ter participado, o tempo disponível se tornou um empecilho para que outras professoras participassem do curso.

Os depoimentos evidenciam que, quanto à questão da previsão do tempo integral para a realização de cursos dentro da proposta de formação continuada, o projeto ainda não se concretizou. O objetivo de “instituir a jornada de tempo integral do docente, com incentivo à dedicação exclusiva” (PME, 2008-2018, p. 40) ainda não foi alcançado, pelo menos para as professoras entrevistadas.

Mesmo reconhecendo que apenas o cumprimento do objetivo supracitado não garante a realização de atividades relacionadas à formação continuada das professoras, entendo que os depoimentos demonstram essa necessidade.

Acredito que as experiências de Rita e Viviane desvelam um quadro que também me faz refletir sobre o que Giroux (1997, p. 29) sugere: “os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas.”

Desta forma, o autor sinaliza a importância de o cotidiano escolar contar com uma dinâmica onde o professor tenha a oportunidade de moldar o uso do tempo em

prol das necessidades emergentes. Neste caso, a necessidade era a participação no Curso – ministrado de forma semipresencial fora do espaço escolar, porém no curto tempo escolar da jornada oficial de trabalho das professoras em suas respectivas escolas do Programa Bairro-Escola.

Outra questão que surge quando me refiro ao horário integral é descrita pela professora Daniele:

Realmente não tem nada a ver com o horário integral, as professoras que estavam ali participando eram as que podiam, muitas ficaram de fora. Muitas queriam fazer, mas não tinham condições porque só estavam realmente ali no contraturno as que não trabalhavam no outro turno ou que tinham folga, não sei, elas davam um jeito. Mas realmente a dificuldade é grande hoje em dia (...) *a maioria dobra, duas matrículas, três e não tem condição de participar por mais que queiram*. Eu acho que não é força de vontade, é até mesmo falta de oportunidade.

Em minha experiência como docente, pude vivenciar várias inquietações relacionadas à formação continuada, como visto na introdução deste trabalho. Porém, no depoimento dessa professora um novo dado se apresenta - a rotina de trabalho vivenciada por outras professoras, que não oportuniza a participação nos cursos propostos de formação continuada devido à excessiva carga de trabalho em diversas escolas. Coelho (2002, p. 143) aponta algumas reflexões neste sentido:

Trabalhando como hoje se encontra o professor, de três a quatro horas em várias instituições, é impossível tecer qualquer relação entre o seu “fazer cotidiano”, os “fazeres coletivos” e suas “condições para o exercício profissional”.

Assim, pode-se perceber que a autora traz reflexões semelhantes ao depoimento de Daniele quanto à questão do tempo como condição para exercício profissional que, neste caso, refere-se à necessidade de formação continuada.

Pude identificar nos depoimentos das professoras em relação ao tempo que algumas possibilidades de participação no curso se colocam: disponibilidade de horário por trabalharem em um turno regular numa escola e não trabalharem no contraturno em outra escola; e, por conta do momento de realização do curso, exercer função na Secretaria de Educação que facilitava a mobilidade de horário.

Assim, embora a LDBEN 9.394/96, o PME/NI e diversos programas inseridos nas políticas públicas atuais assegurem formação continuada aos professores, esse fato, segundo a fala das professoras entrevistadas, ainda não é uma realidade em sua totalidade.

Considerando o depoimento das professoras, algumas questões se colocam? Como propor uma modalidade de formação continuada se o professor regente fica impossibilitado de participar? Como permitir o uso benfeito do tempo escolar? Paulo Freire (2001, p. 35), ao definir o que era o uso benfeito do tempo escolar, inclui: “tempo para a aquisição e produção do conhecimento, a *formação permanente dos educadores*, o estímulo a uma prática educativa crítica, provocadora de curiosidade, da pergunta, do risco intelectual”. (grifo nosso)

Monteiro (2009, p. 35), quando se refere de forma crítica ao tempo integral, tendo em vista a disponibilidade do professor para estudo na experiência dos CIEPs da década de 1990, também nos ajuda a refletir sobre a questão:

Escolas de horário integral, os CIEPs (...) além da ampliação de tempo e espaço... expandem seus objetivos 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 do trabalho realizado. (grifo nosso)

Retomando a minha atuação como professora de CIEP, pude observar que naquele período a experiência em relação à formação continuada nem sempre oportunizava tempo para reuniões diárias destinadas aos estudos. Como ressaltai, geralmente as reuniões de que participava desenvolviam-se em torno do conteúdo que iríamos trabalhar com os alunos, deixando, muitas vezes, de fora questões relacionadas ao modelo de escola de horário integral que se estabelecia.

Voltando à questão do tempo para as professoras entrevistadas, elas informaram ter recebido o comunicado sobre a possibilidade de participação no curso do Pró-Letramento através de uma carta que a SEMED/NI encaminhou às escolas. A professora Jane foi uma exceção, por estar, no período, trabalhando como coordenadora pedagógica da SEMED/NI.

Observo que alguns impasses surgiram quanto à possibilidade das professoras regentes se inscreverem no curso. A questão do tempo para participar tornou-se um dos maiores empecilhos. É a própria Jane quem contribui para se compreenderem os obstáculos enfrentados para que as professoras regentes pudessem se inscrever e participar.

Inicialmente foi feita uma carta a todas as escolas do município. Esta carta explicava a proposta e pedia a adesão por desejo, por interesse e por disponibilidade de horário. *Os professores mostravam grande vontade e interesse em participar. Porém, o município não deixa de esbarrar numa*

realidade que é o horário. Naquele momento não havia possibilidade de disponibilizar o curso no próprio horário de trabalho pela carência de professores que havia na Rede. Acredito que a não disponibilidade de horário acarretou um esvaziamento no chamado inicial. Em seguida foi feita uma nova chamada, uma nova convocação e os professores compareceram formando 3 grupos com quase 60 professoras. (professora Jane) (grifo nosso)

Assim, a SEMED/NI, como sistema de ensino, em cumprimento à LDBEN 9.394/96, artigo 67, inciso II, assegurou aos seus professores o oferecimento do curso com o intuito de aperfeiçoamento profissional continuado. A LDB preconiza:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a *valorização dos profissionais de educação*, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

II – *aperfeiçoamento profissional, continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;*

V – *período reservado para estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;*

VI – condições adequadas de trabalho.

Assim, a legislação não perde de vista a necessidade de formação continuada dos professores em serviço, garantindo-lhe este direito, nem sempre cumprido pelos sistemas de ensino. Vê-se ressaltada, no artigo 67, a necessidade de aperfeiçoamento com período reservado para estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho, em condições adequadas. Porém, a participação no curso, segundo as professoras, encontrou a barreira do tempo disponível para isso, contrapondo o que estipula o artigo citado, em seu inciso V.

A não disponibilidade de horário proporcionou o esvaziamento do número de inscritos, apesar das professoras em seus depoimentos afirmarem o interesse de muitos outros professores participarem. Se considerarmos os dados do IBGE,⁷⁷ este município possui 1.977 docentes no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal; desses, apenas 60 participaram do curso Alfabetização e Linguagem. Além do mais, como constatei na lista que consultei na SEMED/NI, apenas três professoras eram regentes no Programa Bairro-Escola.

Pode-se observar que as questões referentes às necessidades de tempo para a formação continuada se fazem presentes nas falas das professoras entrevistadas.

⁷⁷ Dados capturados do site: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Em 20/7/2009.

Oficialmente, o PME/NI (2008) preconiza a inclusão da jornada de tempo integral do docente, com incentivo à dedicação exclusiva; porém, lembro que estamos em 2009 e o PME ainda não integralizou o tempo de sua implantação relacionada à meta de 50% dos docentes da rede trabalhar com jornada integral, que é o ano de 2018.

Além disso, a exigência de uso do tempo integral para o exercício do magistério que inclui a atividade de formação continuada dos professores da Rede Municipal de Nova Iguaçu pode contar atualmente com o apoio do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. O Fundo destina 40% de seus recursos para atualização e aprofundamento dos conhecimentos profissionais (formação continuada) de seus professores, segundo o MEC.⁷⁸ Nestes termos, encontrei em Bonato, Coelho e Menezes (2008, p. 12) a seguinte reflexão:

é importante ressaltar que o coeficiente de distribuição dos recursos do FUNDEB por matrícula em tempo integral é superior⁷⁹ aos demais. No FUNDEB, “a diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas não se dá apenas por etapa e modalidade de educação básica, mas também pela extensão do turno: *a escola de tempo integral recebe 25% a mais por aluno matriculado*”.⁸⁰ (grifo nosso)

Em relação ao dispositivo legal, quero destacar o seguinte: “Os Planos de Carreira [dos profissionais da educação básica] deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino.” (Lei 11.494/2007, art. 40, Parágrafo Único). Essa lei regulamenta o FUNDEB, sendo assim, acredito que a conjugação da implementação da jornada de tempo integral do docente com a dedicação exclusiva e os recursos desse Fundo parece se constituir em um caminho que está tratando, em parte, as demandas da formação continuada dos professores da Rede Municipal de Nova Iguaçu.

⁷⁸ Informação capturada do site do MEC:

<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=fundeb.html#perguntas>. Em 22/5/2009.

⁷⁹ Os coeficientes são de 2009 e foram capturados do seguinte site: <http://www.novaiguacu.rj.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=136&sid=18> em 29/4/2009. Distribuição de recursos do FUNDEB toma por base os anos iniciais do ensino fundamental urbano, o qual equivale a 1,00. A partir daí, por exemplo, o valor por aluno/ano do ensino fundamental em tempo integral é 25% (vinte e cinco por cento), superior àquele valor. Por sua vez, o valor por aluno/ano no ensino médio em tempo integral é 30% (trinta por cento) maior do que o daqueles matriculados no ensino fundamental urbano.

⁸⁰ Como consta na página 17 do livro *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Cf www.mec.gov.br

Porém, a realidade expressa nos depoimentos das professoras ainda é outra. Percebe-se que precisam se deslocar de uma escola para outra e não têm o tempo necessário e incluído na jornada de trabalho para participar de programas de formação continuada. De acordo com Coelho (2002, p. 138):

o fator “tempo, alicerçado às condições de trabalho”, interfere, de certo modo, na adoção de política pública, com uma proposta outra de formação. (...) Nesse sentido, é preciso ressaltar que, se pensamos em formação continuada... não podemos decurar do “tempo que deve ser despendido nessa formação”, sob pena de estarmos simplesmente “discorrendo sobre” o tema, e não propondo alternativas.

Foi dito anteriormente que as questões da escola de horário integral também são sociais e não apenas educacionais, pois em Nova Iguaçu se inserem num Programa que pretende ter como relevância a qualidade educacional, visando a melhoria dos índices de alfabetização e escolarização nesta cidade, da condição de vida do aluno e da própria cidade e, conseqüentemente, da sociedade. E para o alcance dessa qualidade há, entre outros aspectos, a necessidade de refletir sobre a valorização do profissional perpassando sua formação inicial e continuada e o tempo despendido nela.

Em termos de legislação educacional, se retornarmos no tempo, verificamos que a LDBEN 4.024/61 já assegurava, em seu artigo 93, o aperfeiçoamento de professores, encarando-o como uma das despesas com o ensino. E a LDB 5.692/71 vai dispor, em seu artigo 38, que “os sistemas de ensino estimularão (...) o aperfeiçoamento e a atualização constantes dos seus professores....” Portanto, se comparado com as LDBENs anteriores, o disposto na LDB 9.394/96 representa um avanço, ao *assegurar* para o professor o direito de aperfeiçoamento profissional dentro da sua jornada de trabalho.

Entendo que o aperfeiçoamento profissional está diretamente relacionado à necessidade de formação continuada e, por sua vez, as condições adequadas para essa formação estão relacionadas à garantia do direito de uso do horário integral para que ela aconteça.

É importante salientar que acredito que o tempo pelo tempo em si não garante que a almejada qualidade educacional seja alcançada. Mas, como pensar em um Programa de Educação e(m) tempo integral sem que salientemos questões sobre o tempo usado para a formação continuada dos professores e professoras nele envolvidos?

Cavaliere (2002, p. 106) salienta, em um dos seus estudos sobre as escolas de educação e(m) tempo integral no Brasil e as experiências de formação continuada de professores nos II PEE⁸¹ dos CIEPs no Rio de Janeiro:

A novidade dessa *formação continuada* consistiu no fato de que incluía ações cotidianas, internas à vida da escola, ou seja, integradas ao projeto de escola que se tentava realizar. Também inspirado em Anísio Teixeira, esse tipo de formação, que compreende o espaço escolar como realidade social, deixou resultados perceptíveis.

Ainda segundo Cavaliere, esses resultados geraram movimentos que defenderam a preservação do horário reservado para Centros de estudos dos professores.

Quando me refiro às experiências passadas de escolas públicas brasileiras de ensino fundamental em horário integral, quero também refletir sobre as diversas formas de utilização do horário integral como jornada de trabalho, que inclui, entre outras, a formação continuada dos professores. A intenção não é defender um ou outro modelo de educação integral em tempo integral, mas chamar a atenção para a necessidade desse tempo para a formação continuada do professor, independentemente do modelo adotado.

Desta forma, nas experiências da DAM implementadas por Anísio Teixeira⁸² na década de 1950, como vimos, pode-se refletir sobre a importância do “treinamento” em serviço e os recursos necessários para sua efetivação. Dentre os recursos previstos neste período, observa-se que havia a programação de um *tempo* destinado aos professores para os estudos referentes às necessidades educacionais da época.

Acredito que as marcas apontadas pela história nos remetem para a necessidade de pensar em formas qualitativas de uso do “horário integral” para a formação continuada das professoras. Por enquanto, vejo que, como fator individual, social ou puramente físico, o “tempo integral” em Nova Iguaçu já se estabeleceu prioritário para o aluno, já que, através do Bairro-Escola, se oferecem múltiplas atividades educativas ao longo do dia;⁸³ em termos legais, o tempo integral também

⁸¹ Os PEEs e os CIEPs do Rio de Janeiro foram citados no capítulo desta dissertação.

⁸² Citado no capítulo I, página 34 desta dissertação.

⁸³ Refiro-me aqui às atividades desenvolvidas no âmbito escolar e que visam ao processo ensino-aprendizagem.

se estabeleceu como prioritário para o professor, porém na prática isso ainda não foi consolidado.

Ao lado de um professor engajado e consciente do seu papel social no desenvolvimento do Programa Bairro-Escola, há a necessidade de uma jornada de trabalho de horário integral como criadora de oportunidades de exercício de reflexão-ação, quiçá de forma diária e coletiva, como sugere Coelho (2002, p. 143): “o tempo ampliado em um único local de trabalho pode possibilitar, aos professores, esses momentos de reflexão pedagógica, educacional, institucional e social.” Mesmo que esse tempo seja utilizado em atividades fora do seu espaço de trabalho, porém a ele atrelado.

Portanto, é preciso refletir sobre a ampliação da jornada de trabalho das professoras que atuam no Bairro-Escola, ou mesmo de todos os professores da rede municipal. Nesta direção, vejamos o que encontrei no Catálogo da RNFC/MEC/SEB:

As secretarias de Educação devem prever na carga horária do professor tempo para essas reuniões e/ou frequência a cursos e palestras, além de respaldar as escolas em suas necessidades e apoiar e acompanhar suas atividades pedagógicas. (2006, p. 25)

Desta forma, o MEC, como indutor de políticas públicas de formação continuada, deixa claro que as Secretarias devem atentar para a necessidade da previsão de tempo dentro da carga horária do professor, para participação em cursos. Entendo também que quanto a este assunto, e em se tratando da oferta de educação em tempo integral para os alunos e alunas, a ampliação do horário também para os professores e professoras dará a(o) profissional maiores possibilidades de formação continuada, podendo se constituir numa ação que favorecerá a tão almejada qualidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar é discutir, é ter voz... (Paulo Freire, 2001, p. 12)

Diante do quadro exposto, quero tecer algumas considerações finais. No entanto, registro que tais considerações têm como intuito apresentar algumas contribuições orientadas pela análise que posso fazer a partir dos depoimentos das professoras entrevistadas do Programa Bairro-Escola e que fizeram o curso de Alfabetização e Linguagem do Programa Pró-Letramento, em 2007, dentro de uma proposta de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu – SEMED/NI.

Entendo que, ao oferecer o curso Pró-Letramento, a SEMED/NI teve como objetivo a valorização profissional de suas professoras e o enfrentamento do fracasso escolar demonstrado nos índices do IDEB referentes aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Desta forma a Secretaria visava a melhoria da qualidade do ensino ministrado pelas professoras.

Através das “vozes” das professoras Rita, Eunice, Viviane, Jane e Daniele, pude constatar que o curso possibilitou-lhes o estabelecimento de novas práticas de trabalho de alfabetização e linguagem no cotidiano escolar. Neste sentido, a participação foi positiva, estando em consonância com um dos objetivos do curso Alfabetização e Linguagem. Essas alternativas e procedimentos influenciaram as professoras no oferecimento aos alunos de uma diversidade de materiais até então não pensados, contribuindo com um trabalho mais criativo e contextualizado, proporcionando a melhoria de qualidade do ensino ofertado aos discentes.

Observei que algumas professoras tiveram um prazo curto para perceber mudanças no desenvolvimento dos alunos da escola de 2007, em termos de aprendizagem e de qualidade, a partir das novas estratégias de ensino por elas ofertadas. A professora Daniele, quando concedeu a entrevista neste ano de 2009, já trabalhava em outra Unidade Escolar. Porém, de acordo com os depoimentos, o Curso certamente trouxe retornos qualitativos, e como a própria Daniele registrou, “deve estar dando frutos até hoje” naquela escola e certamente dará nessa nova escola.

Destaquei um fato constatado no depoimento de uma das professoras que demonstra mudança de postura quanto à forma de atuarem em relação à aceitação

do que o aluno traz para sala de aula, como material útil para a alfabetização e letramento. Diante disso, acredito ser imprescindível que o professor tenha a possibilidade de vivenciar uma cultura permanente de formação continuada que lhe possibilite estar constantemente (re)vendo sua prática.

Acredito também ser necessário refletir de que forma as políticas de formação continuada podem contemplar não somente os aspectos pontuais de conteúdos, mas também alguns dos aspectos das demandas e necessidades do professorado de Nova Iguaçu expostos nos depoimentos das professoras. Essas demandas, segundo vimos, passam, entre outras coisas, pela questão da valorização profissional, incluindo tempo destinado para a maior participação do número de professores nas propostas de formação continuada.

Outra questão que emergiu com veemência foi o entendimento das professoras sobre formação continuada. Diante dos depoimentos, percebi uma diversidade de definições apresentadas. Assim, acredito imprescindível proporcionar discussões em grupo que oportunizem momentos de reflexões e de incursões teóricas relacionadas à formação continuada com o contexto vivenciado pelas professoras nos espaços escolares em que atuam. Sendo assim, além de cursos que se voltem para temas específicos de sua atuação profissional visando a melhoria dos conteúdos propiciados aos alunos, é primordial que a professora que trabalha com o Programa Bairro-Escola possa conhecer e refletir sobre questões, inclusive históricas, de experiências de formação continuada de professores de escolas de período integral ou ampliado, algumas apresentadas neste trabalho dissertativo. Tais reflexões poderão suscitar discussões ricas como, por exemplo, o papel histórico-social das escolas no passado e das escolas atuais (inclusive do próprio Bairro-Escola), as perspectivas dessas escolas, concepções filosóficas e pedagógicas, objetivos, a formação de professores que trabalharam e trabalham com educação em horário integral, entre tantas outras.

Procurei neste espaço de tempo e pesquisa evidenciar, através da “voz” das professoras entrevistadas, a importância da formação continuada no âmbito do Programa Bairro-Escola, tendo como referência a participação no curso do Programa Pró-Letramento realizado pelo Ministério de Educação em parceria com as Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada. Observei que elas mostraram-se favoráveis às ações que possibilitam caminhos para a almejada educação de qualidade. Porém, retomando as inquietações iniciais

relacionadas à minha formação continuada, observei que a formação continuada oferecida através do curso estava voltada para conteúdos que seriam trabalhados pelas professoras em sala de aula, visando a melhoria da qualidade da educação oferecida pelo município à sua comunidade escolar. Sem tirar o mérito e a necessidade desse tipo de ação, não posso perder de vista o que disse no parágrafo anterior. Além disso, no que tange ao planejamento dessa formação continuada, constatei ser uma proposta direcionada pela SEMED/NI para as professoras, e perguntei: não foi pela demanda delas?

Nos depoimentos, encontrei também referência ao papel da escola no desenvolvimento de ações que possibilitem a formação de professores. Porém, até o momento das entrevistas, conforme as professoras, essas ações ainda não tinham sido implementadas efetivamente, pelo menos nas escolas onde atuam. Porém vi que, em Nova Iguaçu, o Plano Municipal de Educação prevê até 2010 a construção ou locação de um espaço próprio para formação continuada. Desta forma, mesmo reconhecendo que a concretização dos objetivos e metas do PME/NI estendem-se por um longo prazo (2018), inclusive com extensão do horário para os professores, considero importante destacar o papel da escola e de outros espaços como locais destinados à implementação de uma cultura de formação continuada e permanente, para os professores deste município, nesta perspectiva da implantação do horário integral.

Embora defenda a importância de estabelecer a escola como *locus* privilegiado de formação continuada, também sou favorável a propostas de formação que possam ocorrer fora do âmbito da unidade escolar. Acredito que o ponto central na questão não se restringe apenas ao local onde se processa, mas principalmente na possibilidade de participação dos professores, nas propostas de formação continuada.

Considero preponderantes ofertas de formação continuada aos professores dos sistemas de ensino, mas acredito que essa oferta deve ser mediada por um diálogo constante com os professores, o que pode desvelar as demandas necessárias ao desenvolvimento do Programa Bairro-Escola, no caso específico. Por tratar-se de um programa inovador, vejo a necessidade de que a formação continuada de seus professores seja constantemente foco de atenção, inclusive para que conheçam e entendam a proposta educativa. Denomino inovador, pois, como constatei na retrospectiva histórica desta dissertação, são poucas as experiências

brasileiras de educação neste formato. Assim, creio que a formação continuada dos professores deste Programa torna-se uma aliada no alcance da almejada qualidade educacional.

Nesta direção, torna-se válido registrar que, segundo as professoras, vem alcançando seus objetivos a formação continuada proposta pela SEMED/NI, e implementada pela RNFC, através do curso de Pró-Letramento e outros que se realizaram em 2007, como os direcionados à Educação Infantil, História e Cultura Afro-brasileira, Educação Ambiental, Educação Inclusiva. Acredito que essa ação possa favorecer o surgimento de uma cultura permanente dentro e/ou fora da escola de formação continuada.

De acordo com os depoimentos, o convênio realizado pela SEMED/NI junto à RNFC/MEC/SEB foi de extrema importância e fundamental para o desenvolvimento profissional das professoras entrevistadas. Elas indicaram que a participação no curso Alfabetização e Linguagem do Programa Pró-Letramento provocou contribuições positivas e significativas relacionadas às suas práticas pedagógicas.

Porém, os depoimentos demonstram também que essa ação deve se expandir para outras ações que permitam o horário integral também para os professores, previsto como políticas públicas do PME/NI (2008-2018), do tipo ações de formação continuada, podendo acontecer de forma permanentemente dentro e/ou fora da escola. Assim, entendo que a integralidade proposta pelo Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu ainda é um desafio a ser vencido, pelo menos para os (as) professores (as).

Finalmente, fica o registro para que outros estudos como o que foi realizado possam acompanhar o desenvolvimento dos objetivos e metas do PME/NI (2008-2018), no que refere a Formação Continuada dos professores do Programa Bairro-Escola, repercutindo em melhores índices educacionais para o município.

REFERÊNCIAS

ALARCAO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALVES, Maria Leila. A política de capacitação da SEE/FDE. *Caderno CEDES*, Campinas: SP, v. 36, 1995, p.55-64.

ARAÚJO, Marta Maria de e BRZEZINSKI, Iria (Orgs.). *Anísio Teixeira na direção do INEP: Programa de reconstrução da nação brasileira (1952-1964)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ANDRÉ, Marli et alii. *Estado da arte da formação de professores no Brasil*. Educação e sociedade. Campinas, v. 20, n. 68, 1999.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da educação*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIONDI, Roberta Loboda e FELICIO, Fabiana de. *Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do SAEB*. Brasília: INEP, 2007.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. In: *Em aberto Brasília*, v. 22, n. 80, abr. 2009.p. 97-108.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. A Escola Normal: Uma escola para mulheres? A formação de professores/as para o ensino primário no Rio de Janeiro do Império à República. In CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza e SILVA, Vera Lucia Gaspar da. (Orgs.) *Feminização do magistério*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 163-191.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 11ª. ed. Ed. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. Rede Nacional de Formação Continuada. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/acao_educacional.php?catId=106&txtId=87. Capturado em 16/9/2008.

_____. MEC. Rede Nacional de Formação Continuada. Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (CEFIEL). Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel>. Capturado em 16/9/2008.

_____. MEC. Rede Nacional de Formação Continuada. Centro de Formação de Professores (CEFORM). Disponível em: <http://www.ceform.unb.br>. Capturado em 16/9/2008.

_____. MEC. Rede Nacional de Formação Continuada. Centro de Formação de Professores em Alfabetização e Linguagem (CEEL). Disponível em: <http://www.ceel.ufpe.br/cfp/publ.html>. Capturado em 16/9/2008.

_____. MEC. Rede Nacional de Formação Continuada. Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino (CEFORTEC). Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel>. Capturado em 16/9/2008.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada. Manual de Acompanhamento da RNFC. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/manual%20_2.1.pdf. Capturado em 16/6/2008.

_____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/Site>. Capturado em 12/7/2009.

_____. Conselho Nacional da Educação. Resolução 03/1997. Aprovada em 8 de outubro de 1997. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Câmara de Educação Básica. Brasília, 1997.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2007d.

_____. MEC. Catálogo de Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada/Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2005.

_____. MEC. Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada/Secretaria da Educação Básica. 2006 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf > Acesso em: 30/8/2007.

_____. MEC. Portaria nº 1.403/2003. Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2003.

_____. MEC. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024/61. Brasília, 1961.

_____. MEC. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692/71. Brasília, 1971.

_____. MEC. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

_____. MEC. Matrizes de referência anos iniciais do ensino fundamental. Brasília, Dez. 2003.

_____. MEC. Matrizes de referência do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores Brasília, Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000057.pdf>. Capturado em 2/6/2008.

_____. MEC. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/1997/basica/mioloProfessor.pdf>. Acesso em 27/6/2008.

_____. MEC. Programa Pró-Letramento. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12343&Itemid=704. Capturado em 18/7/2009.

_____. MEC. Portaria nº 1.403. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores. *Diário Oficial*, 10 de junho de 2003.

_____. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Edital nº 01/2003. SEIF/MEC, 2003.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. MEC. *Plano de Ações Articuladas*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=11037. Capturado em 19/8/2008.

_____. MEC. *Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas*. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/Resn03CNE.pdf> >

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 26 abr. 2007b.

_____. MEC. Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009a. 104 p.

_____. MEC. SEB. Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Guia Geral. Brasília. MEC, 2006.

_____. Ministério da Fazenda. Nota técnica nº 706/2007/GECON/CCONT-SNT.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educ. Soc.* [online]. 2008, vol.29, n.105, p. 1139-1166. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302008000400010.

CÂMARA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU. Dados do Município. Disponível em: http://www.cmni.rj.gov.br/nova_iguacu/dados_municipio. Capturado em 16/9/2008.

CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Resolução CEB nº 2. 7 de abril de 1998.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Proposta Definitiva, novembro de 2004. Disponível em: <<http://www.cmevora.pt/NR/rdonlyres/00004ead/awtuvhezgywlwffaxvjllxixzmcnmct/Cartadascidadeseducadoras.pdf>> Acesso em 9/7/2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. *Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1996 (Tese de Doutorado).

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, Ana Maria Villela e COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 93-111.

CHANTRAINE-DEMAILLY Lise. Modelos de Formação Contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.139-158.

COELHO, Ildeu Moreira. Formador do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JUNIOR, C.A. *Formação do educador*. São Paulo: UNESP, 1996, p.17-43.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In COELHO, L.M.C.C.; CAVALIÉRE, Ana Maria Villela (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p.147-168.

_____. Ligia Martha Coimbra da Costa. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In MOLL, Jaqueline. (Org.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997, p.1-208.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa, MENEZES, Janaina S. S., BONATO, Nailda Marinho da Costa. Educação integral, tempo ampliado e currículo nas atuais políticas públicas. In *IV Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares, 2008*, Florianópolis. Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares. Florianópolis, 2008.

CONSED, Conselho Nacional de Secretários de Educação. Disponível em: <http://www.consed.org.br/>. Capturado em 10/5/2009.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: Ranços e avanços*. Campinas: Papirus, 1997.

DIAS da SILVA, Maria Helena Galvão. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. Caderno CEDES vol. 19. nº 44. Campinas, 1998, p. 33-45.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO OSORIO. Disponível em: [www. Fundação Osório .com.br](http://www.Fundação Osório .com.br). Capturado em 12/8/08.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 2004.

_____. *Inovações educacionais: educação integral, integrada, integradora e em tempo integral*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____, *Decálogo da escola cidadã. Pacto por uma nova qualidade da educação*. 2006. Disponível em:

http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Decalogo_Escola_Cidada_2006.pdf. Capturado em 5/5/2009.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas. ANPED, v.13, n.37, jan./abr. 2008. p.57-70.

GIMENO, J.S. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: DIAS da SILVA, Maria Helena Galvão. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. Caderno CEDES vol. 19. nº 44. Campinas, 1998. p.33-45

GIOVANNI, L.M. A didática da pesquisa-ação: Análise de uma experiência de parceria. In: DIAS da SILVA, Maria Helena Galvão. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. Caderno CEDES vol. 19. nº 44. Campinas, 1998, p.33-45.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Historia da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROUX, Henry Armand. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOUVÊA, Fernando. Entre redes e rendas: a tessitura do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos como lugar de memória. (1952-1964). *Revista Contemporânea de Educação*, n. 1, Rio de Janeiro, v.1, n.1. abr./ jun. 2006.

GOULART, Orosinda Maria Taranto e RAMALHO, Betânia Leite. Prefácio. In: ARAÚJO, Marta Maria de e BRZEZINSKI, Iria (Orgs.). Anísio Teixeira na direção do INEP: Programa de Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p.11-12.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. IBGE. Cidades. Capturado em : <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1Em>: 16/9/2008.

INSTITUTO PAULO FREIRE: Disponível em:

<http://www.paulofreire.org/Programas/ProgramaEscolaCidadaDeNovalguacu/>
Capturado em 15/9/2008

LIMA, Cecília Neves. *A formação dos professores no Distrito Federal: os cursos da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM/CBPE/INEP) nos anos de 1955 a 1964*. RJ: Unirio, 2008 (Dissertação de Mestrado).

LOBO, Lima Yolanda e CHAVES Waidenfeld. Educação como reconstituição e reorganização da experiência: Guatemala, a escola-laboratório do INEP (1955-1964). In: ARAÚJO, Marta Maria de e BRZEZINSKI, Iria (Orgs.). Anísio Teixeira na direção do INEP: Programa de Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p.95-112.

LOPES, Sonia Maria de Castro Nogueira. Oficina de Mestres: história, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-39). Rio de Janeiro DP & A /FAPERJ, v.1, 2006.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. Caderno CEDES, Campinas: SP, v. 36,1995, p.13-20.

MARTINS, Alice Fátima. Escolas-Parque: legado do educador Anísio Teixeira, patrimônio da educação brasileira. In: ARAÚJO, Marta Maria de e BRZEZINSKI, Iria (Orgs.). Anísio Teixeira na direção do INEP: Programa de Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p.143-158.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos et alii. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2006, vol.11, n.31, pp. 96-113. ISSN 1413-2478. doi: 10.1590/S1413-24782006000100008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de e SANTOS, Thais Helena dos. "*Escola confessional*" (*verbete*). Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=243>, acesso em 10/6/2008.

MONTEIRO, Ana Maria. 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 e CAVALIÉRE, A.M. (Org.) *Educação brasileira em tempo integral*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p.147-167.

_____, CIEP – Escola de Formação de professores. In: *Em aberto Brasília*, v.22, n. 80, Abr.2009, p.35-49.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2007, p.108.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 411 p.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: Vera Maria Candau. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p.69-90.

NOVA IGUAÇU, Lei 2.853, de 23 de outubro de 1997. Criação do Conselho Municipal de Educação.

_____. Informativo da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu. Ano 1. n. 4. Dezembro de 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu. Publicação do Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu. 2008-2018.

_____. Secretaria Municipal de Nova Iguaçu, Publicação educação Integral: Programa Bairro-escola, 2008.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa (Org.) Os professores e a sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995, p. 15 -34.

PACHECO, Suzana M. *Elementos para o debate necessário*. Salto para o futuro: Educação Integral. Ano XVIII boletim 13 – agosto de 2008, p. 3-10.

PAETZOLD, Ofhélia S. Buzzato. Educação e cidadania na perspectiva da cidade educadora: um estudo a partir de Frederico Westphalen. *UNIrevista*, V. 1, n.2. p. 12. São Leopoldo:RS 2006, p.131-143.

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

_____, Darcy et al. *O novo livro dos CIEPs*. Carta 15 [Publicação do gabinete do Senador Darcy Ribeiro, Gráfica do Senado]. 1995.

RIVERO, Cléia Maria L. e GALLO Sílvio. *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Edusc, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 2001.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHEIBE, Leda. DARÓS, Maria das Dores. DANIEL, Leziany Silveira. Santa Catarina e o Programa Nacional de Reconstrução Educacional de Anísio Teixeira: a colaboração dos intelectuais catarinenses. In: ARAÚJO, Marta Maria de e BRZEZINSKI, Iria (Orgs.). Anísio Teixeira na direção do INEP: Programa de Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p.75-94.

SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. A proposta de alfabetização dos centros integrados de educação pública (CIEPs). In: COELHO e CAVALIÉRE. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002, p.168-181.

SINPRO. Sindicato dos Professores de São Paulo. *Jornal dos Professores*, out. 2003.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5ª ed. São Paulo: Contexto: 2008.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT de Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, MG, out. 2003. Publicada na *Revista Brasileira de Educação*. n. 25. jan./abr. 2004.

_____, Magda. *Linguagem e escola – uma perspectiva social*. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Editora Autores Associados, v.14. maio /ago.2000, p.61-88.

TARDIF. Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, jan./abr. 2000, p.5-24.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional/Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

_____. “Meia vitória, mas vitória.” *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, abr./jun. 1962. p. 222-223.

_____. Curso, estágio e seminário para formação do professor. *Entrevista. Jornal do Commercio*. Rio de Janeiro, 20 de abril de 1958. Disponível no site: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/midia.htm>

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO. *Trabalho socioeconômico de Nova Iguaçu*. Disponível em: <http://mail.tce.rj.gov.br/sitenovo/develop/estupesq/gc04/2005/novaiguacu.pdf>. Acessado em:16/9/2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIDIME, Portal da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação Disponível em:

http://www.undime.org.br/htdocs/index.php?acao=princ&id=1&id_prin=1251
Capturado em 10/5/2009.

VASCONCELOS, Levi. Missa comemora o centenário do educador Anísio Teixeira. *A Tarde*. Salvador, 13/7/2000, p. 2 Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/levivasconcelos.htm> Capturado em 8/7/2009.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. Formação dos docentes no Brasil: Histórias, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, Cléia Maria L. e GALLO, Sílvio. (Orgs.) *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: EDUSC, 2004, p. 21-54.

VIDAL, Diana Gonçalves. FILHO, Luciano Mendes de Faria. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas:: Autores Associados, 2005.

VILLAR, Maria B. Caballo. *A cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. In: LOPES, E. M. T., JUNIOR, L. M. F. e VEIGA, C. Gr. (Orgs.), *O mestre-escola e a professora. 500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.95-134.

VINTRÓ, Eulália. Educação, escola, cidade: o Projeto Educativo da cidade de Barcelona. In: GÓMEZ-GRANELL, C; VILA, I. *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 37-55.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004. p. 69.

WEBER, Silke. Profissionalização docente, políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, nº. 85, 2003. p. 1125- 1554.

_____. Silke. Políticas de formação de professores e seu impacto na escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.), *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.), Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 47-61.

APÊNDICE

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Nome:
2. Sexo:
3. Idade:
4. Nacionalidade:
5. Natural:
6. Formação de nível médio:
7. Formação de nível superior:
8. Escola em que atua:
9. Função:
10. Em que série leciona?
11. Horário atual de trabalho no Programa Bairro-Escola:
12. Quando iniciou no magistério:
13. E no magistério público?
14. E no Programa Bairro-Escola?

15. Qual a sua concepção sobre Formação Continuada?

16. Você considera necessária a participação do professor em Programas de Formação Continuada? () Sim () Não Justifique:

17. Participou do Programa Pró-Letramento da Rede Nacional de Formação Continuada da SEB/MEC, oferecido pela SMED/NI, em 2007? () Sim () Não Em caso afirmativo, quais foram os motivos estimuladores dessa participação?

18. A participação no Pró-Letramento contribuiu para modificar sua prática pedagógica? Quais foram os reflexos dessa participação no seu cotidiano escolar?

19. A participação no Pró-Letramento favoreceu o desenvolvimento de uma cultura permanente de Formação Continuada na sua escola? () Sim () Não Justifique:

20. Como soube do Programa Pró-Letramento?

21. O fato de trabalhar em escolas de período integral/ampliado do Bairro-escola facilitou sua participação no Pró-Letramento? () Sim () Não
Justifique:

22. Relacione Formação continuada e escola de período integral para o professor. Você considera que essa relação favorece a melhoria da qualidade educacional no município em que trabalha? () Sim () Não
Justifique:

23. Como você compreende a parceria SMED/NI e a Rede Nacional de Formação Continuada da SEB/MEC:

24. Você participou de outro Programa de Formação Continuada oferecido por essa Secretaria ou mesmo outra do município?()Sim () Não

ANEXOS

ANEXO 1

ANEXO 2

ANEXO 3

ANEXO 4

ANEXO 5

ANEXO 6

ANEXO 7

ANEXO 8