FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A INTRODUÇÃO DE TICS NO ESPAÇO ESCOLAR: O CASO DO PROJETO ESCOLAS DO AMANHÃ DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO/RJ

Isaac Gabriel Gayer Fialho da Rosa[1]

Resumo

Atualmente a educação é fruto de uma série de discussões nos mais variados espaços: o acadêmico, o da imprensa, o das conversas cotidianas, o das esferas governamentais, etc. Essa preocupação se justifica pelo apontamento de uma "crise educacional". Sendo assim, vários atores sociais apontam uma infinidade de caminhos para tentar enfrentar o problema da falta de "qualidade da educação". Um discurso recorrente diz respeito à falta de preparo "técnico" dos professores brasileiros, pois se argumenta que o oferecimento de cursos de formação continuada poderiam auxiliar no aumento da qualidade do ensino nacional. Uma vertente importante desses cursos seria o preparo do docente para a introdução de novas tecnologias em suas práticas, já que, em muitas ocasiões, essas são entendidas como redentoras das mazelas presentes nos espaços educacionais. A partir do ano de 2009, foi implantado o Projeto "Escolas do Amanhã" na rede municipal do Rio de Janeiro (RJ) com o objetivo de combater o fracasso escolar e a evasão em unidades educacionais localizadas em áreas conflagradas. Um dos carros chefes desse programa é a implantação de uma série de mudanças relacionadas com a inserção tecnológica no espaço escolar. Sendo assim, o afazer pedagógico dos professores que atuam nessas escolas passou por uma reformulação, tornando-se importante refletir acerca de como esse programa consegue desenvolver uma formação continuada desses profissionais. Dessa maneira a preocupação central do presente texto é refletir sobre as políticas atuais de formação continuada do professor e os usos potenciais das novas tecnologias no âmbito do projeto "Escolas do Amanhã" da rede municipal do Rio de Janeiro/RJ.

Palavras-chave: Formação continuada de professores – TICs – Educação Escolar – IDEB – Escolas do amanhã.

Abstract

Currently education is the result of a series of discussions in various spaces, be they academic, media, everyday conversations, governmental spheres, etc.. This concern is justified by the appointment of an "educational crisis". Thus, various social actors show a myriad of ways to try to address the problem of lack of "quality of education". A recurring discourse relates to the lack of preparation "technical" of Brazilian teachers, because it argues that offering continuing education courses could help increase the quality of national education. An important aspect of these courses would be the preparation of teachers for the introduction of new technologies into their practices,

[1] Mestre em Educação pela UFRJ. Estudante do curso de doutorado em Geografia pela UFRJ. Professor do Colégio Pedro II, da rede FAETEC e Professor de Ensino Superior das FIC.

E-mail: isaacdarosa@yahoo.com.br

since in many cases these are understood as the redemptive ills present in educational spaces. From the year 2009 we implemented a "Schools of Tomorrow" in public schools of Rio de Janeiro (RJ) with the aim of combating school failure and dropout in educational units located in areas conflagrated Project. One of the cars heads of this program is to implement a series of changes related to technology integration within the school. Thus, the pedagogical-do the teachers working in these schools has undergone a makeover, making it important to reflect on how this program can develop an ongoing education of these professionals. Thus the central concern of this paper is to reflect on current policies continued teacher training and the potential uses of new technologies under the "Schools of Tomorrow" project of the municipal Rio de Janeiro / RJ.

Keywords: Continuing education of teachers – TICs – School Education – IDEB – Schools of Tomorrow

Introdução

Em várias facetas da sociedade, critica-se a escola pública atual. Essa é apontada como ineficiente e anacrônica em relação aos desafios e dilemas propostos pelos alunos na atualidade. Dessa maneira, propõe-se como possíveis soluções a introdução de novas tecnologias no espaço escolar e a construção de uma política de formação de professores que consiga produzir "sucesso escolar". Nesse contexto, é articulado, no âmbito da rede municipal do Rio de Janeiro/RJ, o projeto "escolas do amanhã" a partir de 2009. O objetivo do presente artigo é refletir sobre os limites e potencialidades desse projeto em curso, para apetrechar possíveis contribuições de correções de rumo para essa política educacional. Para tanto, utilizar-se-á da descrição das características centrais do programa e estudo do IDEB ao longo do tempo de edificação do programa.

A "qualidade" da escola pública: Uma questão

As rápidas transformações que vêm ocorrendo no mundo atual e, sobretudo, o processo de globalização que envolve as esferas econômicas, políticas e sociais têm provocado repercussões variadas em diversas nações do globo, bem como nos diferentes grupos sociais que integram os países. Se no plano econômico a globalização vem integrando mercados, o que traz como uma de suas consequências o aumento do poder de algumas nações, no plano social agravam-se problemas como o desemprego, distorções na distribuição de renda no interior dos países e entre diferentes países (APPLE, 2001).

No presente estágio do capitalismo, têm sido implementadas políticas públicas que, articuladas à globalização econômica, reconfiguram as políticas sociais. Este processo faz parte do ajuste estrutural, em que a criação do Estado mínimo exige reformas que repassem para o setor privado encargos e compromissos até então assumidos pelo setor público. Nesse cenário, delineia-se uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino. Segundo Whitty & Power (2003), observa-se que se intensifica a introdução de elementos de mercado na oferta de serviços educacionais.

Diferentes autores (APPLE, 2001; WHITTY, 1996, BALL, 1994, 1996; TORRES, 1996; CORAGGIO, 1996), ligados a uma concepção mais crítica e a uma tradição mais progressista da educação, têm se oposto a essas políticas, denunciando a visão utilitarista da educação que as orienta, em que predomina a preocupação com a eficiência interna do sistema, em termos de custos, e com sua eficácia externa, em termos de sua adequabilidade ao mercado de trabalho. Tais autores mostram que essas políticas contrariam ideais e compromissos com valores éticos daqueles que entendem que a educação se constitui em um processo de formação para o exercício pleno da cidadania.

Considerada um fator estratégico, no processo de desenvolvimento do capitalismo, a educação tem sido objeto de discussões, de programas e de projetos levados a cabo por órgãos multilaterais de financiamento, como as agências do Banco Mundial (BID e BIRD), e por órgãos voltados para a cooperação técnica como o UNICEF e a UNESCO (CURY, 2002). Esses organismos financiam e definem diretrizes que orientam políticas e projetos educacionais em diferentes partes do mundo.

No Brasil, a Constituição de 1988, em seu texto original, ratificou a ideia de um Ensino Fundamental de caráter obrigatório e gratuito[2]. A partir do ano de 1996, houve uma mudança no texto constitucional, o qual expandiu essa obrigação, por ter ocorrido uma alteração que levou a entender a Educação Básica como obrigatória e gratuita, compreendendo a faixa etária de quatro a dezessete anos. Com isso, garantiu também a progressiva universalização do Ensino médio gratuito.[3]

[2] Artigo 208 da Constituição Federal.

[3] Emenda Constitucional 014 de 1996.

Em consonância a esse processo, originou-se a construção da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1996, a qual visava regulamentar os princípios assegurados pela Constituição, isto é, o de expandir a rede de educação básica e garantir a universalização do Ensino. Dessa maneira, no mesmo ano, através da Emenda Constitucional n° 14 é edificado o FUNDEF (Fundo de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério), que entrou em vigor no ano de 1998, demarcando a necessidade de existir por dez anos. Esse Fundo gerava uma subvinculação de receitas repassadas às redes municipais que ofereciam o Ensino Fundamental. O sistema de distribuição incentivou um aumento do número de matrículas nessa fase de ensino, pois aumentava a verba repassada pelo aumento do número de alunos na escola pública. Assim a partir desse mecanismo o Brasil atingiu a quase universalização do Ensino Fundamental (ROSA, 2009).

No ano de 2006, por meio da Emenda Constitucional n° 53, é edificado o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais de Educação), durando 14 anos a partir de sua implantação. Esse fundo substituía o FUNDEF e o ampliava, pois agora era direcionado a todas as matrículas da Educação Básica, e não apenas ao Ensino Fundamental. Também foi formado a partir de subvinculações de receitas e aporte do tesouro federal. O mecanismo de distribuição de receitas é semelhante ao FUNDEF, já que aumenta os repasses a partir da elevação do número de matrículas, contribuindo, de forma marcante para a expansão da abrangência do ensino público básico (ROSA, 2009).

Esse processo transcorrido nos últimos trinta anos agregou para a escola pública um conjunto de pessoas que outrora era excluído de seu acesso. Temos, então, de forma significativa um choque no modo de organização da escola, que, em muitos casos, não soube apresentar uma solução de adaptação a esse novo contingente de alunos que começa a frequentá-la. Dessa maneira, surge uma sensação generalizada de que a escola pública do passado funcionava e a atual, não. Esse tipo de questão obscurece a necessidade de se repensar as práticas escolares para esse novo aluno, e, em muitos casos, culpa o próprio estudante pelo seu fracasso, já que paira a concepção de que desempenhando as mesmas funções do passado a escola funcionava, e se hoje não funciona é por problemas relacionados ao próprio educando, como questões familiares e problemas de renda familiar.

Valoriza-se assim um imaginário que tenta restaurar uma pretensa qualidade educacional perdida, como se fosse possível agir de maneira anacrônica e adaptar a

escola do passado aos tempos atuais. Beisiegel (2006) assinala que seria mais prudente pensarmos sobre os padrões que definimos como ensino de qualidade. Esse autor traz como questão central a necessidade de repensarmos o próprio papel da escola: será que uma escola de qualidade é aquela que ensina da mesma maneira que a instituição de cinco décadas atrás? Ou será que não enxergamos como práticas educativas de qualidade ações que são diferentes das atividades escolares "clássicas"? Será que o aluno deve apresentar as mesmas competências e habilidades valorizadas no passado? A partir desse rol de discussões, pensa-se ser mais importante redefinir o que entendemos por escola de qualidade, em detrimento de uma busca por uma escola idílica do passado e que dificilmente regressará.

Por essas razões, é construída, na sociedade brasileira, uma ideia comum da falta de qualidade na educação pública, gerando, assim, a formação de uma questão para todos os atores envolvidos com a Educação: o que fazer para aumentar a qualidade do ensino oferecido pela escola pública brasileira?

Nos mais variados espaços, tece-se uma série de argumentos que conseguiriam mitigar essa falta de qualidade. Carvalho (2007) cita algumas hipóteses presentes no senso comum e na elaboração de políticas públicas:

> *"As hipóteses das quais temos lançado mão na tentativa de compreender as causas desse fenômeno têm sido, em geral, monotonamente convergentes. Há décadas que os diagnósticos apontam para fatores como a má-formação dos professores e sua baixa remuneração; o abandono das escolas e a obsolescência das políticas públicas e dos métodos e procedimentos pedagógicos. Vez por outra, uma medida específica, como a progressão continuada, passa a ser identificada como a principal responsável pela baixa qualidade do ensino. Contudo, como em casos anteriores e análogos, é muito pouco provável que sua eventual supressão possa "restaurar" a alegada qualidade perdida."(CARVALHO,2007, p. 307)*

A partir do conjunto de explicações acima, temos a valorização de dois procedimentos que são articulados para restaurar a "qualidade" perdida do ensino: críticas à formação (inicial e continuada) do professor e introdução de novas tecnologias no espaço escolar.

O professor passa a ser significado como um sujeito despreparado para enfrentar os desafios impostos pela escola na atualidade. Dessa maneira, conceitua-se como

ineficiente a formação inicial do educador para uma satisfatória prática profissional, valorizando-se, assim, a construção de políticas de formação continuada que tem o objetivo de suprir essas falhas da formação inicial e permitir uma reflexão acerca da prática efetivamente construída.

Significa-se o espaço escolar como retrógrado em relação ao mundo que o estudante se insere, visto que esse é concebido como refratário a inovações tecnológicas, culpando, dessa forma, a prática como "atrasada", se não incorpora novas técnicas educacionais. Dessa maneira, é articulada uma série de políticas públicas que visam a inserir artefatos técnicos no cotidiano escolar, para tornar esse menos "anacrônico" em relação ao tempo presente.

Elencamos esses dois caminhos de enfretamento da falta de qualidade educacional (tecnologia e formação dos professores), pelo fato de essas questões permearem o nosso campo de reflexões ao longo do presente texto.

Políticas de formação continuada de professores: algumas considerações

A partir da observação de que a qualidade da educação básica apresenta-se como uma "questão" a ser enfrentada, apontou-se em grande parte das políticas públicas, a ideia de uma maior reflexão acerca da formação docente.

A formação inicial é significada como ineficiente, anacrônica e descolada dos desafios que a escola básica apresenta para o futuro professor. Portanto, ocorre uma valorização da formação continuada. Essa, segundo Candau (1997), é definida como um processo que se desenrola durante toda a carreira docente, tendo como meta semear a reflexão a partir do binômio teoria-prática. Segundo essa mesma autora, a formação continuada não deve ser dimensionada como um remendo a uma prática inicial malsucedida, já que as formações possuem objetivos distintos.

Essa preocupação com a formação continuada é demarcada na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Nela, são assegurados períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação[4], colocando também que os Institutos Superiores de Educação deveriam manter programas de formação continuada para os docentes dos vários níveis de ensino[5]. Mas a figura jurídica dos Institutos Superiores, prevista na

[4] Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, art. 67.

[5] Lei de Diretrizes e bases da Educação, art. 63.

Legislação supracitada, não angariou grande difusão, fragilizando as políticas de formação continuada. Dessa maneira, a maior parte foi desenvolvida pelos próprios sistemas de ensino.

Candau (1997) coloca que a maioria das políticas de formação continuada se desenrola por basicamente dois grandes caminhos. O primeiro tipo de formação é classificado como "reciclagem". Essa, em muitos casos, concebe o docente como um sujeito que apresenta uma formação inicial ineficaz. Ocorre em formatos de "semanas pedagógicas" e/ou palestras, onde formadores que, em geral, não conhecem a realidade da comunidade escolar, professam saberes e conhecimentos. Esse tipo de formação apresenta pouca transformação na realidade escolar, cujas razões, segundo a autora, podem estar relacionadas a: Terceirização – já que os formadores comumente não são professores oriundos da própria comunidade escolar; Descontinuidade –processos que ocorrem em períodos limitados do ano, sem conexão com o restante do período letivo; Alto custo – gasta-se em geral quantias significativas na contratação de palestrantes; Currículo descontextualizado – os saberes trabalhados nos cursos de formação são desenvolvidos pelos palestrantes sem um diálogo anterior com os docentes que participarão do curso.

O segundo caminho diz respeito aos cursos denominados "tendências atuais", configurados na forma de intervenções de longa duração nos períodos letivos, com políticas de avaliação para diagnosticar possíveis impactos nas práticas pedagógicas. Prevê também um currículo de formação produzido em conjunto com os docentes da comunidade, para que tal currículo consiga ajudá-los a superar questões cotidianas. Por fim, preconiza valorização da história de carreira dos professores e das características do espaço circundante à escola.

A reflexão dessa autora aponta que a maior parte dos cursos de formação se classifica no primeiro tipo, apresentando, assim, pouca repercussão na prática docente. Segundo essa pesquisadora, urge a construção de novas políticas de formação continuada no Brasil.

Comentado [A1]: Essa quê/quem? A autora? A reflexão dela? Prática docente?

Conforme documento produzido pelo próprio Ministério da Educação (MEC, 1999) a construção de qualquer política de formação continuada deve conter pelo menos três momentos centrais:

a) Análise da comunidade – Torna-se necessário estudar as características centrais da realidade na qual ocorrerá a intervenção. Caso o contrário,

corre-se o risco de produzir práticas de formação descoladas do interesse da comunidade.

b) Levantamento de políticas anteriores – Constitui-se em um erro comum construir uma política de formação continuada sem resgatar os trabalhos feitos anteriormente. Essa prática tende a criar uma sensação de intervenções pedagógicas que não se comunicam, já que, em muitos casos, existe sobreposição de objetivos em políticas realizadas em tempos distintos.
c) Estudos de demandas – O documento preconiza a investigação junto à comunidade para saber os seus anseios antes da construção de qualquer política de formação continuada.

As características citadas acima exemplificam uma demarcação discursiva em relação à necessidade de uma reflexão dos projetos de formação continuada em curso. Sabemos que, em muitos casos, esses parâmetros não são seguidos, mas podem ajudar a transformar essa política pública em análise.

Política de formação continuada de professores e as TICs

Dentro dessa lógica, temos em muitos casos a implantação de programas de formação continuada de professores que se caracterizam por se desenvolver com um saber que se coaduna com essa concepção utilitarista do campo educacional, visto que ocorre com a ideia de um conhecimento pronto que deve simplesmente ser passado aos educadores, para que esses cumpram seu papel de "formar" o estudante. Dentro desse contexto, observa-se ainda que essas políticas de formação se caracterizam pela hierarquização do saber, ou seja, não entendem os professores como sujeitos capazes de produzir conhecimento, mas sim como meros receptáculos de diretrizes previamente construídas, valorizando apenas o conhecimento difundido pelo curso, e não o saber prévio do educador (SANTOS, 2004).

Um objetivo de grande parte dos cursos de formação continuada diz respeito à ideia da superação relacionada a uma escola que apresenta métodos defasados em relação a outras esferas da sociedade, pois se dimensiona o espaço escolar como algo que necessita de introdução de "novas técnicas" para torna-se mais atraente aos estudantes.

Capel (2010) coloca que vivemos um choque de gerações em relação ao acesso à tecnologia. Os “nativos digitais” são as pessoas que já nasceram absortos em um espaço extremamente marcado pela operação com meios digitais e computacionais. Em oposição, existem os “imigrantes digitais” que são as pessoas de gerações mais antigas que tiveram que se adaptar às novas tecnologias que adentraram as suas vidas. Para esse segundo grupo de pessoas, é bem mais difícil o uso cotidiano de tecnologias digitais em relação ao primeiro grupo. Esse choque fica bem claro na escola, já que muitos professores são “imigrantes", enquanto grande parte dos educandos se configura como “nativos”.

A observação desse choque entre “nativos” e “imigrantes” estimula nas políticas públicas um movimento de introdução de novas tecnologias no espaço escolar. Corre-se o risco de uma mera presença desses novos meios, sem uma discussão profunda sobre como utilizá-los para que ocorra uma transformação na prática docente.

Torna-se importante problematizar o conceito de inclusão digital, já que esse, durante muito tempo, foi entendido como mero acesso a artefatos computacionais. Duarte e Pires (2011) comentam que essa inclusão total perpassa por três facetas básicas:

a) Conectividade – Essa etapa pressupõe acesso físico aos meios.
b) Acessibilidade – Processo de conhecimento de manuseio dos meios.
c) Comunicabilidade – Seria a capacidade de produzir conhecimento com os meios digitais. Pressupõe uma apropriação crítica dessas técnicas.

Pode-se perceber que a mera entrada de tecnologia na escola resolve a questão da acessibilidade. Mas, para que se contemplem as fases posteriores, urge a construção de cursos de formação que consigam fazer com que o docente se aproprie criticamente da tecnologia.

Desse modo, as escolas não devem se deslumbrar ingenuamente com a introdução da tecnologia em si; ela sozinha não representará a panaceia dos problemas da educação brasileira, já que, frequentemente, observa-se uma “modernização conservadora” do espaço escolar, pois se introduz tecnologia, sem que ocorram mudanças marcantes nas práticas pedagógicas. Pois, em muitos casos, essas práticas são repetitivas, transformando apenas os meios pelas quais elas se desenrolam. Sendo um exemplo, a mudança do texto do quadro negro para um computador portátil com um projetor. Situação que o conteúdo é o mesmo, transformando apenas a forma de difusão.

Comentado [A2]: Essa? Mudanças ou práticas pedagógicas?

A política de formação continuada de professores em tecnologias na rede municipal do Rio de Janeiro – Projeto "Escolas do Amanhã"

A municipalidade do Rio de Janeiro, a partir de 2009, passou por uma mudança na gestão política com a ascensão do prefeito Eduardo Paes ao cargo máximo do Executivo municipal. Essa administração implantou uma aproximação das ações da Secretaria Municipal de Educação (SME) com organizações da sociedade civil, gerando um desvio de grandes massas de dinheiro público para grupos que não são passíveis de controle social, localizando-se "fora do Estado", mas com presença de recebimento de dinheiro estatal. Tal fato fica claro na figura (1), em que se observa a elevação de transferências para instituições sem fins lucrativos, a partir de 2009, por parte da SME, totalizando uma elevação percentual superior a 14 mil por cento de 2009 até 2012!

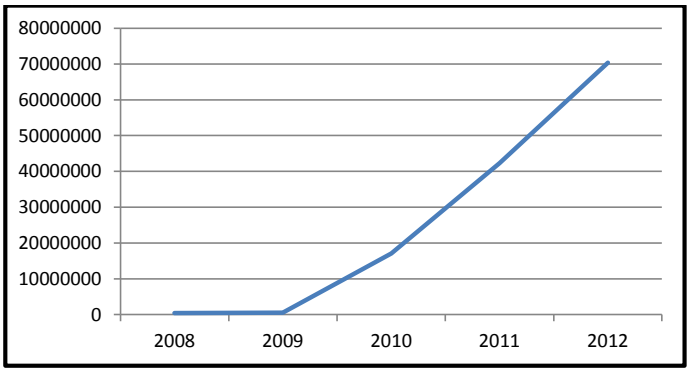


Figura 1 – Despesas pagas a Instituições sem fins lucrativos (2008-2012) pela SME
Fonte: SIOPE

Nesse contexto, temos atualmente uma discussão acerca das potencialidades do uso da informática na educação na rede municipal do Rio de Janeiro. Essa rede é composta por 1074 escolas, atendendo o total de 683.449 alunos, com o trabalho de 42430 professores, com o atendimento de 138893 estudantes na educação infantil, 525237 alunos no ensino fundamental regular e 30 110 educandos na modalidade de Jovens e Adultos.[6]

[6] Dados extraídos do sitio da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, referentes a 10 de junho de 2013.

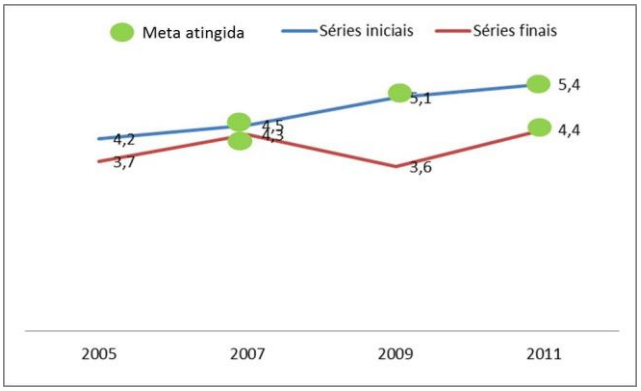


Figura 2 – IDEB dos anos iniciais e finais da Rede Municipal do Rio de Janeiro (2005-2011)

Fonte: Minestério da Educação

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e se configura como um indicador que agrega dados de duas origem: fluxo escolar e desempenho. Para tanto, agrega dados do censo de aprovação e números de rendimento médio retirados do Prova Brasil no caso dos municípios. Varia de 0 a 10 e é medido a cada biênio. Para cada período de medição existe a construção de uma meta para cada escola e rede escolar. O Objetivo é facilitar o controle social sobre o rendimento, tendo como objetivo que no ano de 2022 (aniversário de 200 anos da independência do Brasil) toda rede pública atinja pelo menos a nota 6.0.

O Gráfico acima (figura 2) envidencia a evolução do IDEB da rede em estudo. Percebemos uma inflexão positiva e o alcance da meta criada pelo Ministério da Educação tanto nos anos finais (4,3), como nos iniciais (5,1) em 2011. Cabe ressaltar que mesmo que o índice em ánalise apresente uma importância como balizador na tessitura de políticas públicas, não pode ser visto como a única esfera para analisar a existência de "qualidade" educacional.

Em consonância com essa política de pretensa transformação da realidade educacional pela inserção de tecnologia no cotidiano, é proposto um projeto denominado "Escolas do Amanhã" a partir do ano de 2009. Esse foi implantado em 151 unidades escolares da rede localizadas em áreas conflagradas da cidade, apresentando

assim quadro de baixo rendimento escolar e altos índices de evasão, contemplando cerca de 108.000 alunos.

Dentro do contexto de aproximação da SME com organizações da sociedade civil, observamos que o projeto “escolas do amanhã” utilizou também desse expediente. Esse teve a assessoria externa basicamente do grupo Sangari Brasil – Abramundo Educação em Ciências LTDA. (com o fornecimento de artefatos de laboratórios e métodos de ensino de ciências) e da professora Yvone Mello (com um método de ensino para alunos que habitam áreas conflagradas). Esse processo totalizou mais de 90 milhões de reais em repasses para o primeiro grupo, e quase 160 mil reais à professora, do início do programa até o presente (figuras 3 e 4). Esses gráficos evidenciam que o projeto em tela é fruto de um grande investimento de dinheiro público, existindo a necessidade de controle social e cobrança de resultados.

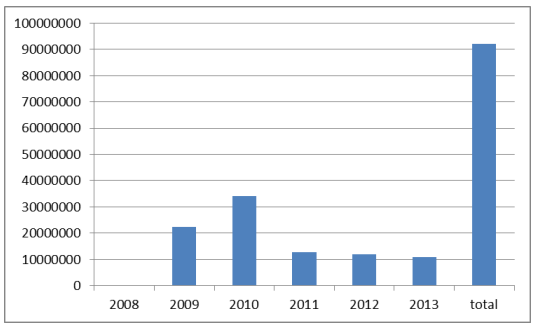


Figura 3 – Despesas pagas à Abramundo Educação em Ciências LTDA. (2008-2013)

Fonte: Riotransparente

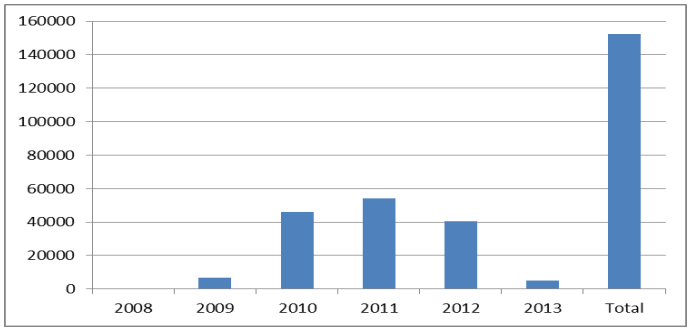


Figura 4 – Despesas pagas à professora Yvone Mello (2008-2013)

Fonte: Riotransparante

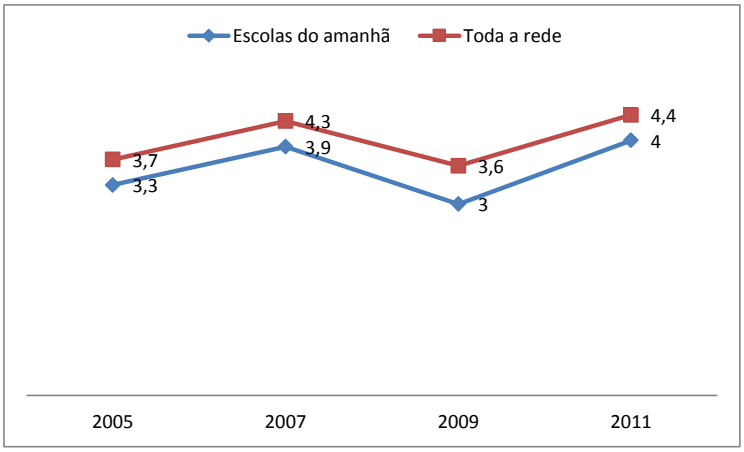


Figura 5 – IDEB das escolas de toda a rede e das unidades do Projeto "Escolas do Amanhã")/ Anos finais do Ensino Fundamental – 2005/2011

Fonte: Ministério da Educação

Ao se analisar a figura (5) fica evidente que as escolas do Projeto apresentam um IDEB inferior ao resto da rede no que tange as séries finais do Ensino Fundamental. Mas, desde a sua implantação em 2009, o IDEB apresentou uma ascensão para o ano de 2011, o que vale destacar que essa ascensão também ocorreu em toda a rede.

Esse programa apresenta os seguintes objetivos centrais segundo texto normativo: propiciar a aprendizagem dos conteúdos escolares, desenvolver habilidades dos alunos, contribuir para a queda do índice de evasão escolar e para a melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar e seu entorno.[7]

Uma das importantes mudanças propostas foi a adoção do horário integral, com a valorização do conceito de Bairro Educador, o qual enfatiza a mobilização de todos os recursos existentes na comunidade para colaborar na educação do aluno, com ênfase na utilização do contra turno. Dentro desse contexto do projeto, trabalha- se com a ideia da participação nas escolas das "Mães voluntárias", que seriam mães da comunidade que acompanhariam o dia a dia e contribuiriam para a "busca" de alunos que estivessem com um número excessivo de faltas, ajudando assim a diminuir a evasão escolar. Existiria ainda a presença do "Educador comunitário", funcionários da escola e membros da comunidade, os quais desempenhassem um papel de "empreendedor social", ou seja, desenvolvessem atividades que estabelecessem vínculos entre escola e espaço do entorno.

Comentado [A3]: O trecho não está claro. Parece truncado.

Para se atingir o intento de enfrentamento de casos de fracasso escolar presentes nessas unidades é colocado no programa de maneira prioritária o uso de uma metodologia de ensino entendida como mais dinâmica, pois se demarca a necessidade de superação de bloqueios cognitivos gerados pelo cotidiano violento.

A proposta para construir essa metodologia mais "dinâmica" é centrada basicamente na inserção de tecnologia nas práticas educativas. Dessa maneira, o programa implanta em cada sala de aula um laboratório de ciências com a presença de animais e plantas para experiências escolares. Nesses espaços, existe ainda a entrada de dois computadores por sala de aula com a presença de caixas de som e datashow para exibição. Foram implementadas também salas de informática em todas as escolas do programa com acesso à internet banda larga e rede sem-fio. Somando-se a utilização de um notebook para cada três alunos pelo menos.

Como políticas de formação específica para o Projeto em tela, destacam-se duas apenas: a formação para trabalhar com o projeto "Cientistas do amanhã" oferecida pelo grupo Sangari Brasil, que se baseia basicamente na utilização de experiências para o

[7] Segundo resolução SME Nº 1038, de 24 de agosto de 2009.

ensino de ciências. Essa ação só atingiu os educadores dessa área do saber. O segundo projeto de formação de professores ocorreu no ano de 2010, em que todos os docentes do Projeto participaram de um curso para "desbloqueio de barreiras cognitivas causadas pela violência", baseado no método Uerê-Mello criado pela pesquisadora e professora Yvone Mello (LUCAS, 2011).

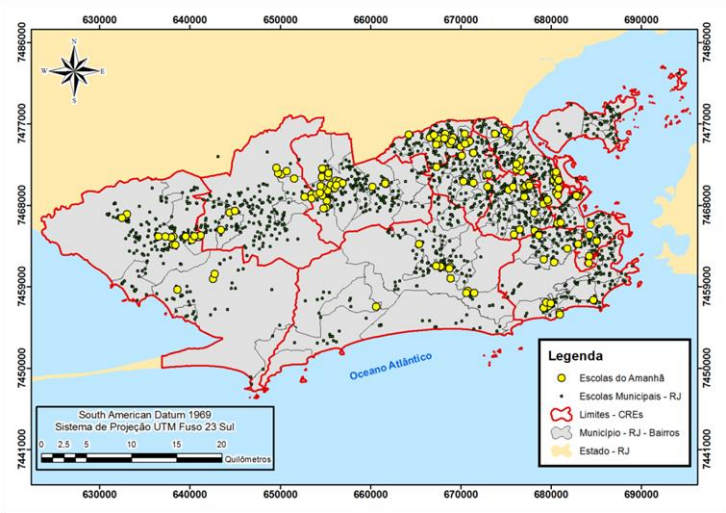


Figura 6 – Localização das Escolas do Amanhã no município do Rio de Janeiro

Observando as figuras (7) e (8), pode-se perceber que no caso das escolas com presença de séries finais do Ensino Fundamental (6° ao 9° ano de escolaridade) ocorreu uma ascensão considerável de escolas que atingiram a meta estabelecida. Suscitando que nesse nível de ensino as transformações operadas no cotidiano pedagógico têm se mostrado positivas, pelo menos em termos de avanço de IDEB.

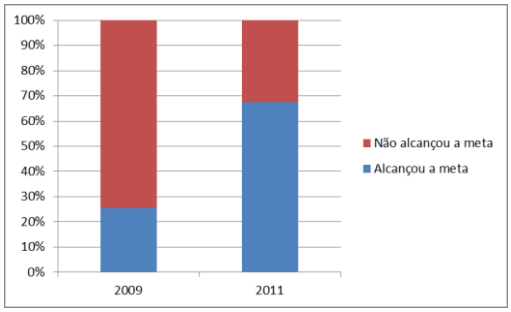


Figura 7 – Distribuição das metas do IDEB nas séries finais do Ensino Fundamental (2009-2011)

Fonte: INEP

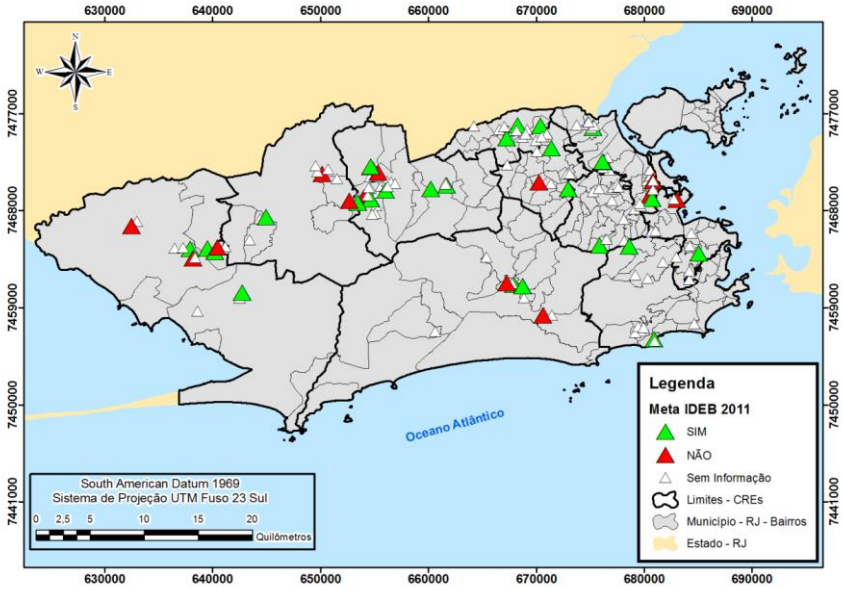


Figura 8 – Distribuição das metas do IDEB nas séries finais do Ensino Fundamental – 2011

Fonte: INEP

As figuras (9) e (10), por outro lado, demonstram que, no caso das séries iniciais (do 1° ao 5° ano de escolarização), o programa não se demonstra como efetivo, já que

do seu início até o ano de 2011 existiu uma estabilização do alcance de meta, não gerando ascensão de rendimento.

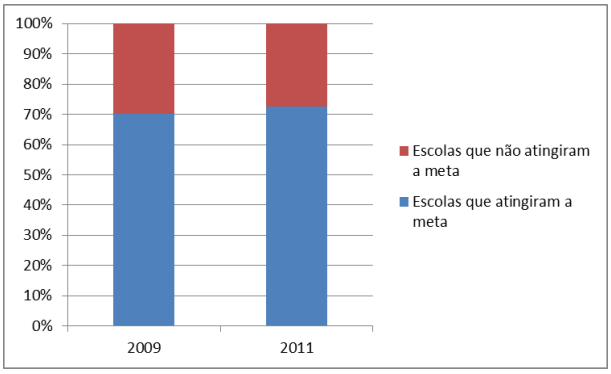


Figura 9 – Distribuição das metas do IDEB nas séries iniciais do Ensino Fundamental (2009-2011)

Fonte: INEP

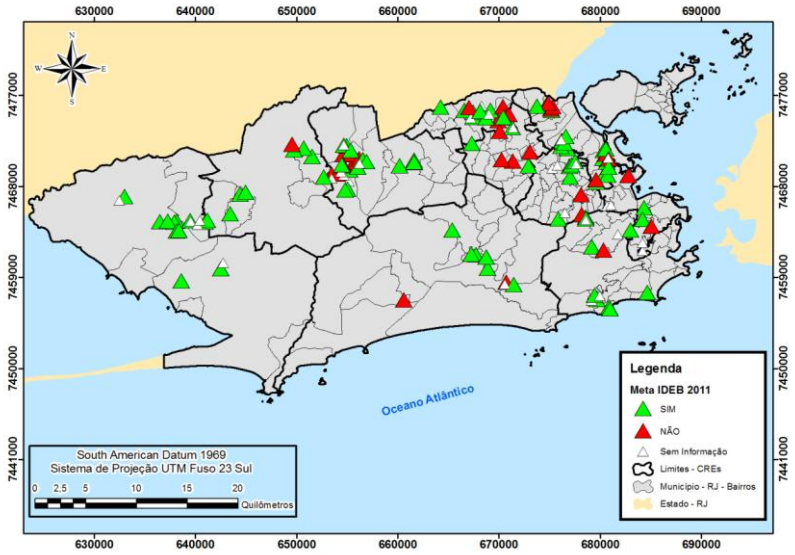


Figura 10 – Distribuição das metas do IDEB nas séries iniciais do Ensino Fundamental– 2011.

Fonte: INEP

A figura (11) evidencia os limites do programa em estudo. Cerca de 75% das escolas do programa apresentam séries iniciais, justamente o nível de ensino que apresentou um rendimento pífio em relação às metas do IDEB.

O nível que apresentou um marcante progresso (séries finais) corresponde a apenas cerca de 25% do programa.

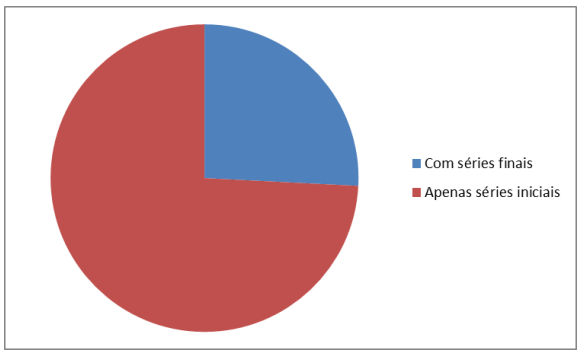


Figura 11 – Níveis de Ensino nas unidades de ensino do programa Escolas do Amanhã

Considerações finais

Considera-se como positiva a introdução de tecnologia no espaço escolar, pois as potencialidades de seu uso didático se consubstanciam como infinitas. Mas também não podemos partir de uma concepção ingênua que sua mera entrada conseguirá resolver os dilemas que a escola atual atravessa.

Para tanto, valoriza-se sobremaneira a importância das políticas de formação continuada de professores para poder ressignificar o uso das novas tecnologias como mecanismos transformadores de suas práticas pedagógicas, já que devemos nos livrar da ideia de uma "modernização conservadora", em que a tecnologia reproduz em outros meios o que ocorria no velho quadro e giz.

No programa em tela, percebe-se que, no caso das séries finais, o projeto mostra-se como efetivo (pelo menos em termos de IDEB), gerando um elevado crescimento das escolas que alcançaram a meta. Já no caso das séries iniciais, o programa não acrescentou evolução de metas (quase 75% do programa), cabendo uma renovação das

políticas de formação continuada, sobretudo nas escolas dos primeiros anos de escolaridade.

É importante destacar essa preocupação, sobretudo por conta do elevado investimento de dinheiro público que representa a execução do programa em tela. Necessita-se, com isso, de maior controle e participação social da execução desse programa de intervenções no espaço escolar carioca.

Referências

•APPLE, M. W. *Educating the "right" way*: markets standards, God and equality. New York: Routledge Falmer, 2001.

•BALL, S. *Educational reform*: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

•BALL, S. et al. School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. *Journal of Educational Policy*, London, v. 11, n. 1, p. 89-112, 1996.

•BEISIEGEL, C. de R. A Qualidade do ensino na escola pública. Brasília. Líber Livros. 2006, , 167 pgs.

•BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referenciais para a Formação de Professores. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1999.

•CANDAU, Vera Maria (1997) Formação continuada de professores: tendências atuais In CANDAU,V.M. Magistério: Construção cotidiana. Petrópolis. Ed. Vozes, p. 51-68.

•CAPEL, Horacio. Geografía en red a comienzos del tercer milenio: para una ciencia solidaria y em colaboración, Barcelona: In: Revista Scripta Nova, 2010. http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-313.htm

•CARVALHO, José Sérgio F. A qualidade de Ensino vinculada à democratização do acesso à escola In Revista Estudos avançados, 2007, vol. 21, n.60, PP. 307-310.•CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p.75-124.

•CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, CEDES, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, 2002.

•DUARTE, Fábio ; PIRES, Hindenburgo Francisco . La inclusión digital, tres conceptos fundamentales: conectividad, accesibilidad, comunicabilidad. Ar@cne (Barcelona), v. 150, p. 1-17, 2011.

•LUCAS, Sônia (2011) Projeto Escolas do amanhã: Possibilidades multiculturais? Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação/UFRJ.

•ROSA, I.G.G.F. (2009) A gestão escolar democrática: O caso da rede municipal de Mesquita/RJ. Dissertação de mestrado. Departamento de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro.

•SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, CEDES, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004.

•TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-191.

•WHITTY, G. Controle do currículo e quase-mercado: a recente reforma educacional na Inglaterra e no País de Gales. SEMINÁRIO INTERNACIONAL NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CRÍTICAS E PERSPECTIVAS, 2., 1996, São Paulo. *Anais...* São Paulo: PUCSP, 1996. (CD ROM) •

•WHITTY, G.; POWER, S. Mercados educacionais e a comunidade. *Educação & Sociedade*, CEDES, Campinas, v. 24, n. 84 (especial), p. 791-815, 2003.