

Ano IV, Nº 07 - Jul/Dez 2010
ISSN 1981-9161

Revista Eletrônica de Educação



A sua Universidade em Londrina

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE

Prof. Dr. Leandro Henrique Magalhães

EDITOR

Prof.^a Ms. Marcelo Caetano de Cernev Rosa

CONSELHO INTERNO

Prof.^a Ms. Adriana Cristina Dias Locatelli (UniFil)

Prof. Ms. José Antônio Baltazar (UniFil)

Prof.^a Ms. Miriam Maria Bernardi Miguel (UniFil)

CONSELHO EXTERNO

Prof.^a Ms. Adriana de Fátima Ferreira (UEL)

Prof.^a Dra. Adriana Dulcina Platt (UEL)

Prof.^a Dra. Angela Maria de Souza Lima (UEL)

Prof.^a Dra. Conceição Solange Bution Perin (UNESPAR)

Prof. Dr. Gilmar Aparecido Altran

Prof.^a Dra. Ilezi Luciana Fiorelli Silva (UEL)

Prof. Ms. Jonathan de Paula Chaguri (UNESPAR - Campus Paranavaí)

Prof.^a Ms. Maria Elisa Pacheco (PUC-PR)

Prof.^a Ms. Patrícia Martins C. Branco (UEL/UniFil)

Prof.^a Ms. Sílvia Helena Carvalho

Prof.^a Ms. Simone Varela (UNIOESTE)

SECRETARIA

Marinês Rodrigues Ferreira Matsumoto

ENTIDADE MANTENEDORA INSTITUTO FILADÉLFIA DE LONDRINA

Diretoria:

Sra. Ana Maria Moraes Gomes	Presidente
Sra. Edna Virgínia C. Monteiro de Melo	Vice-Presidente
Sr. Edson Aparecido Moreti	Secretário
Sr. José Severino	Tesoureiro
Dr. Osni Ferreira (Rev.)	Chanceler
Dr. Eleazar Ferreira	Reitor

Reitor

- **Dr. Eleazar Ferreira**

Pró-Reitor de Ensino de Graduação

- **Prof. Ms. Lupércio Fuganti Luppi**

Coordenadora de Controle Acadêmico

- **Esp. Aleksandra Pires Lucinger**

Coordenadora de Ação Acadêmica

- **Laura Maria dos Santos Maurano**

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

- **Prof.^a Dra. Damares Tomasin Biazin**

Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

- **Prof. Dr. Mario Antônio da Silva**

Coordenadora de Projetos Especiais e Assessora do Reitor

- **Josseane Mazzari Gabriel**

Coordenador de Publicações Científicas e Coordenador Geral Acadêmico da UniFil VIRTUAL

- **Prof. Dr. Leandro Henrique Magalhães**

Coordenadora Geral da UniFil VIRTUAL

- **Ilvili Andréa Werner**

COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

- Administração - Prof.^a Esp. Denise Dias Santana
 - Agronomia - Prof. Dr. Fabio Suano de Souza
- Arquitetura e Urbanismo - Prof. Ms. Ivan Prado Junior
 - Biomedicina - Prof.^a Ms. Karina de Almeida Gualtieri
- Ciências Biológicas - Prof. Dr. João Antônio Cyrino Zequi
 - Ciência da Computação - Prof. Ms. Sergio Akio Tanaka
- Ciências Contábeis - Prof.^o Ms. Eduardo Nascimento da Costa
 - Direito - Prof. Ms. Henrique Afonso Pipolo
- Educação Física - Prof.^a Ms. Joana Elisabete Guedes
- Enfermagem – Prof.^a Ms. Rosângela Galindo de Campos
 - Engenharia Civil - Prof. Ms. Paulo Adeildo Lopes
- Estética e Cosmética - Prof.^a Esp. Mylena C. Dornellas da Costa
 - Farmácia – Prof.^a Dra. Lenita Brunetto Bruniera
 - Fisioterapia – Prof. Ms. Fernando Kenji Nampo
- Gastronomia - Prof.^a Esp. Cláudia Diana de Oliveira Hintz
 - Gestão Ambiental - Prof. Dr. Tiago Pellini
 - Logística – Prof. Esp. Pedro Antonio Semprebom
- Medicina Veterinária - Prof.^a Ms. Maira Salomão Fortes
 - Nutrição – Prof.^a Esp. Nilcéia Godoy Mendes
- Pedagogia – Prof.^a Ms. Marta Regina Furlan de Oliveira
 - Psicologia – Prof.^a Dra. Denise Hernandes Tinoco
- Sistema de Informação – Prof. Dr. Rodrigo Seabra
 - Teologia – Prof. Dr. Mário Antônio da Silva

Normas para Publicação

A Revista Eletrônica de Educação é uma publicação semestral da UniFil, que tem por finalidade, divulgar artigos científicos, estimular reflexões e debates entre profissionais e pesquisadores de educação e de áreas afins. Um artigo encaminhado para publicação deve obedecer às seguintes normas:

1- Estar consoante com as finalidades da Revista.

2- Ser escrito em língua portuguesa e digitado em espaço 1 ½, papel A 4, mantendo margens superior e esquerda 3 cm, e inferior e direita, 2 ½. Recomenda-se que o número de páginas não ultrapasse a 15 (quinze).

3- Tabelas e gráficos devem ser numerados consecutivamente e endereçados por seu título, sugerindo-se a não repetição dos mesmos dados em gráficos e tabelas conjuntamente. Fotografias poderão ser publicadas.

4- Serão publicados trabalhos originais que se enquadrem em uma das seguintes categorias:

4.1- Relato de Pesquisa: apresentação de investigação sobre questões direta ou indiretamente relevantes ao conhecimento científico, através de dados analisados com técnicas estatísticas pertinentes.

4.2- Artigo de Revisão Bibliográfica: destinado a englobar os conhecimentos disponíveis sobre determinado tema, mediante análise e interpretação da bibliografia pertinente.

4.3- Análise Crítica: será bem-vinda, sempre que um trabalho dessa natureza possa apresentar especial interesse.

4.4- Atualização: destinada a relatar informações técnicas atuais sobre tema de interesse para determinada especialidade.

4.5- Resenha: não poderá ser mero resumo, pois deverá incluir uma apreciação crítica.

4.6- Atualidades e informações: texto destinado a destacar acontecimentos contemporâneos sobre áreas de interesse científico.

5- Redação - No caso de relato de pesquisa, embora permitindo liberdade de estilos aos autores, recomenda-se que, de um modo geral, sigam à clássica divisão:

Introdução - proposição do problema e das hipóteses em seu contexto mais amplo, incluindo uma análise da bibliografia pertinente;

Metodologia - descrição dos passos principais de seleção da amostra, escolha ou elaboração dos instrumentos, coleta de dados e procedimentos estatísticos de tratamento de dados;

Resultados e Discussão - apresentação dos resultados de maneira clara e concisa, seguidos de interpretação dos resultados e da análise de suas implicações e limitações.

Nos casos de Revisão Bibliográfica, Análises Críticas, Atualizações e Resenhas, recomenda-se que os autores observem às tradicionais etapas:

Introdução, Desenvolvimento e Conclusões.

6- O artigo deverá apresentar título, resumo e palavras chave em português em inglês.

6.1– o resumo e o abstract não poderão ultrapassar a trinta linhas;

6.2 – as palavras chave e keywords deverão ser de no mínimo três, e no máximo cinco.

7– Caso haja necessidade de agradecimentos, o mesmo deve estar ao final do artigo, antes das referências.

8- Não serão publicados artigos de caráter propagandísticos ou comerciais;

9- Os artigos deverão ser encaminhados para o e-mail - mccernev@yahoo.com.br.

10- As Referências deverão ser listadas por ordem alfabética do último sobrenome do primeiro autor, respeitando a última edição das Normas da ABNT.

11- Indicar, por uma chamada de asterisco, em nota de rodapé, a qualificação técnico profissional do(s) autor(es), assim como sua filiação institucional.

12 – Identificar a ordem das autorias: autor principal e coautores;

13- Informar o e-mail do autor ou dos coautores que deverão ser contatado pelo público leitor.

14 – Será publicado um artigo por autor, em cada edição da revista;

A publicação do trabalho nesta Revista dependerá da observância das normas acima sugeridas, da apreciação por parte do Conselho Editorial e dos pareceres emitido pelos Consultores.

Serão selecionados os artigos apresentados de acordo com a relevância a atualidade do tema, com o n° de artigos por autor, e com a atualidade do conhecimento dentro da respectiva área.

Os artigos encaminhados são de total responsabilidade dos autores, sendo que as opiniões expressas são de sua inteira responsabilidade, e não do corpo editorial.

Fica cedido os direitos autorais quando do envio do artigo para publicação

Editorial

É com satisfação que trazemos a público o número 07 da Revista Eletrônica de Educação da UniFil. Esta edição abrange temas variados na área da educação. Os artigos abordam, dentre outros elementos: a resistência à estrutura espaço temporal tradicional na institucionalização de uma nova escola; a implantação do PDE em escolas de Irati – Pr.; o programa “Projovem Campo – Saberes da Terra”, implementado pelo governo federal. Este número é o resultado do trabalho de docentes e pesquisadores da área de Educação e de áreas afins, o que tem reforçado o caráter interdisciplinar da revista. Desejamos uma boa leitura e aguardamos sua colaboração para as próximas edições.

Prof. Marcelo Caetano de Cernev Rosa
Editor da Revista Eletrônica de Educação da UniFil

FICHA CATALOGRÁFICA

R349

Revista Eletrônica de Educação, v.1, n.1, ago.;dez. 2007.– Londrina: UniFil, 2007.

Semestral

Revista da UniFil – Centro Universitário Filadélfia.

ISSN

1981-9161

1. Educação superior – Periódicos. I. UniFil – Centro Universitário Filadélfia

CDD 378.05

Bibliotecária responsável Thais Fauro Scalco CRB 9/1165
Entidade Mantenedora

Sumário

- ALÉM DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES DO TRABALHO: resistência à estrutura espaço-temporal tradicional na institucionalização de uma nova escola (Beyond the Education to the Work Relations: resistance to the Space-Temporal Stricture on the Institutionalization of a New School)
Robson Batista de Oliveira
- REFLEXÕES E APONTAMENTOS SOBRE O PDE-ESCOLA NO MUNICÍPIO DE IRATI – PARANÁ (Reflections and Notes About the PDE-School in the City of Irati – Paraná)
Juliane Martinhuk; Michelle Fernandes Lima
- SABERES DA TERRA: do direito à inserção precarizada? (Projovem Plan Field-and Knowledge: Preliminary Discussions)
Marlene Lucia Siebert Sapelli
- UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR E INTERNET COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO (Computer and Internet use as a Teaching Tool)
Ednéia Aparecida Bernardineli Bernini
- A CONCEPÇÃO SOBRE LEITURA DE PROFESSORAS DE UM MUNICÍPIO DO NOROESTE DO PARANÁ (Conceptions on Reading by Teachers from a City in Northwestern Paraná)
Jonathas de Paula Chaguri; Amarildo Pinheiro Magalhães

**ALÉM DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES DO TRABALHO: RESISTÊNCIA À
ESTRUTURA ESPAÇO-TEMPORAL TRADICIONAL NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE
UMA NOVA ESCOLA.**

**BEYOND THE EDUCATION TO THE WORK RELATIONS: RESISTANCE TO THE SPACE-
TEMPORAL STRUCTURE ON THE INSTITUTIONALIZATION OF A NEW SCHOOL.**

Robson Batista de Oliveira¹

RESUMO: O presente artigo procura analisar a história da instituição *escola*, no contexto das rupturas sociais que geraram o que se denomina *modernidade*, desvelando os fatores que influenciaram a concretização de sua estrutura. Propõe-se verificar criticamente quais necessidades exigidas pelo novo contexto da Europa à educação que institucionalizaram a estrutura espaço temporal da escola moderna. A partir desta pesquisa, propõe-se também, como último momento do trabalho, uma breve análise da experiência da Escola da Ponte, através de alguns textos redigidos por José Pacheco (ex-diretor da Escola da Ponte) sobre o projeto. Neste sentido, a intenção é pontuar quais dispositivos e relações podem ser possibilitadas com o rompimento da organização tradicional, institucionalizando uma nova estrutura escolar.

Palavras-chave: disciplina, escola; espaço; modernidade; tempo.

ABSTRACT: The present article seeks to analyse the history of the institution *school*, on the context of the social ruptures that generated what is called *modernity*, being watchful over the factors that influenced the concretization of its structure. It proposes to verify critically which are the needs, demanded by the new context of Europe, regarding education that established the space-temporal structure of the modern school. From this research it is also suggested, as a last part of the report, a quick analysis of the experience of the *Escola da Ponte* through some texts written by José Pacheco (former principal of the school of Ponte) about the project. In this perspective, the intention is to punctuate which devices and relationships can be possible with the rupture of the traditional organization, establishing a new school structure.

Keywords: discipline; school; space; modernity; time.

Introdução

É impossível compreender adequadamente uma instituição sem entender o processo histórico em que foi produzida.

Peter Berger e Thomas Luckmann

A escola é instituição legitimada por inúmeras instâncias e discursos da realidade contemporânea, ao ponto de parecer algo adequado, próprio e eterno. Essa manifestação cotidiana na “ficção da condição natural da escola” (Varela e Uria, 1992, p. 68) oculta sua condição de empreendimento social, progressivo construto humano, oriundo de um contexto com múltiplas intenções e situações determinantes que promoveram sua gênese inicial.

1 Teólogo, Pedagogo e Orientador Educacional. E-mail: robson@interativallondrina.com.br.

Como instituição, sofreu (e tem sofrido) significantes modificações históricas e contextuais. No entanto, mantém estrutura peculiar, apresentando-se em meio aos séculos de sua existência como nova projeção de “condições históricas petrificadas” (Kosik, 1976, p. 19), perpetuando certas estruturas e modos de processar o ensino e a aprendizagem, assim como certos comportamentos e tipos de relações.

Dentre tais características próprias, destaca-se, nesse artigo, a estrutura espaço temporal da escola moderna. Arquitetada a partir do objetivo disciplinador que inundou as instituições europeias no processo de desenvolvimento do capitalismo. Situação que subjaz sua institucionalização, no cumprimento da função de conformação social e a de educar os escolares para as relações sociais de produção.

A valorização e análise desse caráter historicamente determinado e determinante da organização escolar são imprescindíveis para a compreensão adequada da mesma, como afirma Berger e Luckmann (2007, p. 79-80). Analisar a história da instituição *escola*, a partir das rupturas que geraram o que se denomina *modernidade*, desvelando os fatores contextuais que influenciaram que essa viesse a ser o que é, apresenta-se então como objetivo investigativo do presente artigo.

1. RUPTURAS MODERNAS E NOVAS DEMANDAS À EDUCAÇÃO

As transformações sociais geram e impõem múltiplas novas demandas, aos mais diversos setores da sociedade, promovendo um processo de adequação de todo seu contexto a fim de que seus ideais fundantes sejam alcançados. Desse modo, a análise de determinada instituição ou fato, com a intenção de verificar os objetivos contextuais que influenciaram a formatação da sua estrutura, exige a compreensão de que se refere a uma partícula desse *todo*. Conforme os princípios sociológicos de Durkheim (1999, p. 8-9):

O que esse fato exprime é um certo estado da alma coletiva [...] Quanto às suas manifestações privadas, elas têm claramente algo de social, já que reproduzem em parte um modelo coletivo [...] Esse fenômeno é um estado do grupo, que se repete nos indivíduos porque se impõe a eles. Ele está em cada parte porque está no todo.

No que tange à escola, tratando especificamente de sua disposição educacional peculiar, mantida até os dias de hoje em nosso país, considera-se as mudanças iniciadas na

Europa, aproximadamente no fim do século XV, como fatos fundantes essenciais. As crises no centro europeu, inaugurando um novo período histórico, denominado modernidade, configuram um contexto com novos anseios também educacionais, que, por sua vez, ajusta a escola aos propósitos modernos, tornando-a uma das principais instituições para o fortalecimento ideológico dos mesmos.

Tais aspectos serão analisados mais aprofundada na segunda parte do artigo, na qual a formação institucional da escola moderna é o foco principal. Neste primeiro momento entende-se a importância de tratar, mesmo que brevemente, das principais características da conjuntura social subjacente a essa estruturação. *Todo social* que, como já citado, impôs à instituição escolar a exigência de uma (re) organização, através de novas demandas educacionais.

Partindo da abordagem histórica de Cambi (1999), considera-se o início do século XVI como um período de profundas mudanças, a partir do processo de crescente emancipação europeia.

Esta sociedade estática, autoritária, tendencialmente imodificável, mesmo nas suas profundas e constantes convulsões internas [...] entra em crise no fim dos anos Quatrocentos, quando a Europa se laiciza economicamente (com a retomada do comércio) e politicamente (com o nascimento dos Estados nacionais e sua política de controle sobre toda a sociedade), mas também ideologicamente, separando o mundano do religioso e afirmando autonomia e centralidade na própria vida do homem; quando a Europa – que, convém lembrar, é uma construção medieval, promovida pela fé cristã e pela ideia do Império – se abre para o mundo: com as descobertas geográficas, com seus comércios, seus intentos de colonização, política e religiosa; quando a própria cultura sofre uma dupla e profunda transformação: radica-se no homem e nas suas cidades, isto é, liga-se à experiência da vida individual e social (CAMBI, 1999, p. 196).

Assim, um conjunto de situações interligadas – expansão do espaço geográfico por meio das navegações, nova concepção de homem no contato com diversas culturas, promoção do comércio de intercâmbios, crises na organização feudal, ênfase na capitalização, investimento e racionalização de recursos – inaugura novas possibilidades de organização social, na crescente emancipação da *sociedade de ordens*, característica da Idade Média, mantida exclusivamente pela força político-ideológica do papa e do imperador.

Esse rompimento com o direcionamento determinante da Igreja, junto ao crescente desenvolvimento do comércio de capital e outros fatores de conflagração política e econômica, incita o surgimento de um novo sistema de governo: um novo Estado e sua nova concepção de poder. O Estado torna-se então a instância de centralização e

distribuição administrada do poder na sociedade. Controle mantido e transmitido como consenso por meio de suas instituições. Todas essas alterações sociais ocorrem concomitantemente, por meio e promovendo também uma mudança do próprio homem. Parte integrante desse contexto, o indivíduo juntamente vai inaugurando novas possibilidades existências, rompendo progressivamente com a cosmovisão religiosa católica, típica da Idade Média, e realizando uma tomada de consciência de sua historicidade. Esse processo ocorre também por meio e favorecendo uma nova maneira de posicionar-se diante da realidade, com o livre uso da razão. Conforme Costa (1997, p. 29) esse período:

[...] desenvolveu nos homens novos valores, diferentes daqueles vigentes na Idade Média. Os valores renascentistas estavam mais adequados ao espírito do capitalismo, um sistema econômico voltado para a produção e a troca, para a expansão comercial, para a circulação crescente de mercadorias e para o consumo de bens materiais [...] Essa mudança radical no mundo ocidental exigia uma nova ordem social, dirigida por pessoas dispostas a buscar um espaço no mundo, a competir por mercados e a responder de forma produtiva à ampliação do consumo. Pessoas cuja vida estivesse direcionada para a existência terrena e suas conquistas, e não para a vida após a morte e para os valores transcendentais.

Eis o homem moderno: produtivo, racionalista, relativizando a via existencial imposta como absoluta pela Igreja, cultivando novas maneiras de ser, gerando a nova classe social burguesa, com um modo original de consumir e relacionar-se entre si e com o poder instituído.

Qual é a educação indispensável e necessária para dar suporte a tal contexto, promovendo a continuidade do alcance de seus intentos? É certa a implicação que todas essas alterações sociais promoveriam às agências de fazer educativo. Principalmente na estratégia do Estado moderno de enrijecer-se por meio do controle social, por suas instituições.

O centro motor de todo este complexo projeto de pedagogização da sociedade, de reorganização e de controle, de produção de comportamentos integrados aos fins globais da vida social é o Estado: o Estado moderno, entendido como poder exercido por um centro, segundo um modelo de eficiência racional e produtiva, em aberto contraste com o exercício de outros poderes e com a sobrevivência da desordem dos marginalizados (CAMBI, 1999, p. 201).

Há desse modo, uma conseqüente guinada educacional europeia por meio dessas novas demandas, valores, intenções e modelos sociais. Cambi (1999, p. 198) expõe que há uma mudança nos “fins da educação, destinando-se esta a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens”.

Enfatiza-se que tal educação não ocorre isoladamente nas escolas modernas, visto que essas, assim como fora exposto de início, são partículas engrenadas em um *modelo coletivo* (Durkheim, 1999), desenvolvidas a partir do movimento e objetivos próprios desse. É uma educação partícipe de um projeto educativo estatal, que possui em seu interior, como característica, uma tensão contraditória entre a ideia de emancipação e ações de coerção.

Deixa-se guiar pela ideia de liberdade, mas efetua também uma exata e constante ação do governo; pretende libertar o homem, a sociedade e a cultura dos vínculos, ordens e limites, fazendo viver de maneira completa esta liberdade, mas, ao mesmo tempo, tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado (CAMBI, 1999, p. 200).

Sendo partícipe do ideal educativo estatal a escola vai sofrendo notáveis e profundas redefinições em sua organização, tornando-se instituição promovida e promotora da ideologia moderna, configurando-se escola moderna.

2. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA MODERNA

Quais as necessidades exigidas à educação que institucionalizaram a estrutura característica da escola moderna? Esse é o problema diante do qual se propõe analisar, nesta parte do trabalho, o processo de institucionalização da escola moderna.

Anteriormente, tendo como objetivo básico expor breve verificação das principais características do contexto subjacente a esse processo, considerou-se as significantes mudanças em diversas esferas da sociedade europeia, promovendo uma nova organização social com bases na laicização (política e ideológica), racionalização e aparelhamento do Estado moderno. Destacou-se que esse último aspecto – Estado – torna-se o *centro motor* de um projeto de adequação da sociedade. Projeto que possui em si, como característica essencial, a contradição entre os ideais libertários e ações de controle.

A complexidade dessa situação gera novas demandas à educação, convocando-a ser partícipe, instrumento de suas intenções. Sendo a principal delas, dar suporte e/ou dissolver essa ambiguidade característica do contexto. Assim, a escola é reorganizada a partir da tarefa de empreender junto a outras instituições o consenso, a *conformação social*. Institucionalizando-se no processo dessa função. Para Cambi (1999, p. 199)

toda a sociedade se anima de locais formativos, além da família e da igreja, como ainda da oficina; também o exército, também a escola, bem como novas instituições sociais (hospitais, prisões ou manicômios) agem em função do

controle e da conformação social, operando no sentido educativo; entre essas instituições, **a escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna**: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade) (grifo meu).

O reconhecimento do processo de institucionalização da escola, tornando-se, como citado acima, mais *orgânica e funcional*, é a comprovação do estreitar da relação entre sua existência e o objetivo da conformação social. O tornar-se/fortalecer-se instituição em determinado contexto é fator consequente, que declara sua participação no processo de tipificar ações e atores, conforme as intenções desse mesmo contexto. Nas palavras de Berger e Luckmann (2007, p. 80):

As instituições pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis. É importante acentuar que este caráter controlador é inerente à institucionalização enquanto tal [...] Dizer que um segmento da atividade humana foi institucionalizado já é dizer que este segmento da atividade humana foi submetido ao controle social.

O moderno mundo europeu traz consigo então, a necessidade de um novo (ou renovado) processo de institucionalização para a implantação, controle e legitimação de seu projeto inaugural. A partir desse intento, encontra a escola como agência em potencial, favorecendo e exigindo à mesma o desenvolvimento de novas práticas, dispositivos e, conseqüentemente, novas relações em seu interior. Antes uma atividade marginal, a escola vai assumindo caráter de grande importância dentro do movimento moderno, outorgada pelo Estado a institucionalizar-se através do cumprimento da tarefa de educar a população, coerentemente à ideologia estabelecida.

Para o prosseguimento da análise desse processo, buscando identificar a tônica dessa educação, é preciso retornar às transformações ocorridas do contexto europeu, focando-se em seus aspectos econômicos. Mais precisamente no crescente desenvolvimento do *mercantilismo* na Europa, política global do Estado moderno que, nos mais diversos âmbitos (comercial, industrial, metalista), concretiza os interesses burgueses, na efetivação da realidade do acúmulo capitalista.

O mercantilismo consagra a intervenção econômica do Estado na agricultura, nas manufaturas, no comércio, e estabelece uma estratificação mais sólida e rígida da sociedade em ordens [...] Tal estratificação expressa a própria ordem

política interna do Estado, a sua estrutura de poder. A prática do mercantilismo implica a adoção do exclusivismo garantido pelo Estado, que interessa reciprocamente a ele e à burguesia, graças ao qual esta desempenha seu papel histórico no processo de acumulação. O Estado, detentor dos aparatos de controle e vigilância, beneficia-se com a ação da burguesia através da arrecadação de recursos que sustentam os seus aparelhos (OLIVEIRA, 1998, p. 65).

Esse significativo rompimento com o modelo de economia feudal, incita o comércio, promove os centros urbanos, gera novas concepções de consumo e, conseqüentemente, de trabalho, promovendo, em fase mais tardia da modernidade (XVII-XIX), o desaparecimento da produção baseada na cooperação para o desenvolvimento das fábricas modernas. Tal fato ocorre primeiramente no domínio têxtil, em seguida expandindo-se para os mais diversos setores produtivos da sociedade.

A produção baseada na cooperação desaparece quando se instalam as manufaturas nas cidades europeias, e são elas que responderão pela separação entre o capital e trabalho, acelerando a divisão do trabalho complexa das grandes indústrias no capitalismo [...] As oficinas expandem-se e instalam-se nos subúrbios das cidades, livrando-se gradativamente das regulamentações feudais. A partir do século XVII, o trabalhador artesanal começa a modificar-se. O aumento da demanda exige a expansão das oficinas e a melhoria quantitativa [...] A condição do trabalhador altera-se. Os antigos laços que o prendiam às corporações vão se soltando (OLIVEIRA, 1998, p. 71).

Também Costa (1997, p. 30), trata dessa mudança na concepção da economia que, por motivar o comércio, possibilita troca com maior margem de lucro, influenciando o desenvolvimento de novas formas de produção:

Se um comerciante pode auferir numa troca comercial o maior preço possível que a situação permite – resultante da relação entre oferta e procura e de outras condições produtivas e de mercado – então, é preciso que a produção seja organizada de forma mais racional e em larga escala. O fato da concorrência ser cada vez maior também exige maior racionalidade e previsão. A procura por novas técnicas mais eficientes se torna uma constante.

Considera-se, então, essa mudança econômica europeia (mercantilismo) e seus conseqüentes reflexos (desenvolvimento do comércio, dos centros urbanos, do consumo e da produção), exigindo novas técnicas fabris, como aspecto que marca definitivamente a institucionalização da escola, incitando a (re)organização de dispositivos e práticas em seu interior. Nas palavras de Vilas Boas (2000, p. 171):

Embora a escola tenha surgido nos fins da Idade Média, nas catedrais, com a decadência dos mosteiros, que funcionavam rigorosamente nos feudos, foi a partir da emergência da economia capitalista e da ampliação da divisão do trabalho social, que a escola veio a firmar-se como uma instituição absolutamente necessária ao funcionamento da sociedade [...] como meio de garantir o treinamento dos indivíduos para a multiplicidade das novas posições que a economia desse novo tipo de sociedade [...] passou a demandar [...] respostas às novas necessidades de treinamento especializado da mão-de-obra para a sociedade do tipo urbano industrial.

O trabalho moderno – realização necessária para efetivar os ideais do Estado em sua relação de dependência mútua com a classe burguesa – configura o fazer educativo de seu contexto, estipulando os procedimentos e objetivos da escola. Essa, por sua vez, institucionaliza-se, torna-se concreta também a partir da participação nesse projeto. Com a importante função de educar as *relações sociais de produção*, como analisa Enguita (1989, p. 107). Assim, as crianças, outrora não notadas, tornam-se alvo dos olhares dos donos das indústrias. E a escola, antes instituição também marginal, vai (re)organizando-se com papel central de conformar os infantes em mão de obra perfeitamente adaptada.

Como parte integrante desse *todo social*, exprimindo esse “estado da alma coletiva” (Durkheim, 1999, p. 8), a escola se configura, (re)criando dispositivos, modos de relação, “criando figuras profissionais e competência das quais o sistema tem necessidade” (Cambi, 1999, p. 199). Dentre esses vários aspectos, destaca-se a ênfase dirigida à disciplina nessa moderna escola, em processo de institucionalização. Manifesta, dentre outras formas, principalmente, na organização do tempo e espaço escolar. Propõe-se analisar brevemente tais questões como dispositivos característicos do modo moderno de escolarização. Condições educativas que se petrificaram até nossos dias.

3. TEMPO E ESPAÇO DISCIPLINADO NA REALIZAÇÃO DA ESCOLA MODERNA

O institucionalizar da escola moderna se dá em meio a um amplo processo social europeu, como analisado ao longo do artigo. Processo esse que pode ser sintetizado no complexo fenômeno de rompimento da organização feudal, para o crescente desenvolvimento do capitalismo. De fato, foi esta situação, com suas múltiplas determinações, que gerou novas demandas (por exemplo principal, a mão de obra), projetando na instituição escolar outras práticas, dispositivos e relações internas. Segundo Enguita (1989, p. 113-114), o que ocorre *entre as quatro paredes da escola* nesse contexto,

são ações desmedidas para moldar a criança com vistas ao trabalhador ideal para a sociedade industrial emergente.

A proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador. Já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isto continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para o outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse [...] **O acento deslocou-se então da educação religiosa e, em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria** (grifo meu).

Como traço característico, devido a isso, a instituição de ensino moderna organiza-se na sistematização de uma *disciplina*, para a regulamentação de todas as dimensões das práticas em seu interior. Não diretamente em suas práticas de ensino, mas, antes disso, estabelecendo parâmetros para o *ser* e o *estar* dentro de seus muros. O ideal disciplinatório é então um fator subjacente à manifestação histórica da *organização da experiência escolar* moderna. Foucault (2000) possibilita a compreensão de que esse fenômeno ocorrido na escola, junto ao que ocorre, por exemplo, também no exército e nos hospitais, é empreendimento de uma esfera moderna que retoma o interesse clássico no corpo humano. Concebido agora como algo “que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (p. 117). Tendo a economia como o acento para o desenvolvimento de novas técnicas de controle institucionais a serem aplicadas nos indivíduos.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe (FOUCAULT, 2000, p. 119).

A ênfase no aspecto disciplinar, com o objetivo de formatar detalhadamente o corpo humano aos padrões industriais, tornando-os tão dóceis quanto úteis, promove a organização interna do fazer educativo moderno. A vivência em seu interior deve ser administrada por métodos coerentes a essa ideologia de controle do corpo. Assim, a escola vai concretizando a estrutura de suas práticas e relações; sua estrutura peculiar. Em meio a práticas como a inspeção vigilante, os regulamentos e castigos (Foucault, 2000),

características dessa estrutura típica, considera-se, em breve apresentação, aspectos da produção do tempo e espaço no interior da instituição escolar. Isso por consistirem categorias fundantes, bases de sustento das técnicas de formatação do corpo para a sociedade industrial moderna. Conforme análise de Goergen (2005, p. 12):

Surgiram recortes, divisões e limites. O tempo se tornou um tempo mensurado, medido, dividido. Os cortes, as interrupções, as durações impostos, tornam-se parte da rotina sem que o aprendente tivesse a mínima condição de entender ou avaliar quais as razões desse retalhamento. **A escola se torna “curriculada”, com seus tempos e espaços divididos, medidos, separados em razão de alguma coisa que o aluno não consegue entender.** Introduce-se uma artificialidade ininteligível em função de algo supostamente útil. O tempo e o espaço são distribuídos e divididos em função de alguma utilidade que fica subentendida numa rotina que é naturalizada (grifo meu).

O tempo dentro dos colégios modernos é outro, com intenção e compasso próprio. O corpo não deve agir livremente, ao ritmo da vontade espontânea. Mas, sim, participando submissamente da “rítmica escolar” (Parente, 2006). Existe um olhar vigilante e ações para a contenção do mesmo, limites visando que os gestos ocorram somente em proporção ao que produzem. Nesse sentido, pode-se destacar um aspecto da relação entre as instituições escola e indústria. Como analisa Thompsom (1998, p. 292), “havia outra instituição não industrial que podia ser usada para inculcar o uso econômico do tempo: a escola”. Os muros da escola, desse modo, cercam um ambiente a parte, com um tempo próprio. O aluno é instruído, disciplinado diariamente, repetidas vezes, até adequar-se, criando um hábito temporal escolar industrial. Nas palavras de Petitat (1994, p. 79):

Relógios e sinetas [...] marcam agora as atividades escolares. Os alunos dispõem de um tempo limitado para assimilar determinadas matérias, para entregar os temas e para apresentar-se aos exames. [...] A seleção escolar passa a ser munida de bases institucionais, do enquadramento temporal e das relações de imposição pedagógicas necessárias a seu desdobramento progressivo e contínuo.

Essa “rítmica escolar” (Parente, 2006), ocorre juntamente com a (re) elaboração de um espaço próprio para sua efetivação. A incisiva necessidade disciplinar, da vigilância e punição, com vistas a ações mais racionais e otimizadas, exige locais úteis. Essa é a tensão construtora da arquitetura escolar, desde seus micro espaços (exemplo: as carteiras individuais e fileiras), até espaços mais amplos como as classes e o próprio prédio da instituição. Aspectos trabalhados por Michel Foucault (2000), em sua obra *Vigiar e punir*,

estabelecendo relações entre as instituições escolares, hospitalares e presidiárias, quanto sua organização para a vigilância. Conforme o autor:

É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOCAULT, 2000, p. 122-123).

Tal tempo e espaço escolar, como exposto acima, possuem intenções econômicas, visando minimizar o desperdício e, conseqüentemente, fortalecer a utilidade do corpo. Isso por meio da disciplina, submissão e docilidade. Estabelecendo forte relação com os mecanismos industriais modernos. Deste modo são categorias por meio das quais ocorre a institucionalização da escola moderna.

4. RESISTÊNCIA E RUPTURAS POSSIBILITANDO UMA “ESCOLA ABERTA”: A ESCOLA DA PONTE

As concepções e intenções educativas determinam a estrutura física e prática da escola. No caso da escola moderna a ênfase disciplinar necessária, devido aos novos anseios da sociedade capitalista emergente, construiu bases para sua organização institucional.

Ao tratar-se das novas necessidades dessa moderna organização social, refere-se, principalmente, à de incluir/formatar a criança nas *relações de trabalho* (Enguita, 1989). Desígnio a ser correspondido desde os alicerces da escola, concretizando-se, dentre outros aspectos, em um tempo e espaço adequado para o *docilizar* dos corpos (Focault, 2000). As características próprias desse tempo e espaço tornam-se estrutura peculiar da realização escolar moderna, perpetuando-se até nossos dias.

O moderno torna-se, de modo incongruente, padrão tradicional para as instituições educativas do século XX e mesmo XXI. De fato, segundo Cambi (1999, p. 280), a modernidade gerou “reviravolta da qual devemos, ainda hoje, reconhecer a nossa filiação”. A questão de destaque, que instigou o presente trabalho, é que, em meio ao cotidiano atual,

essa condição historicamente determinada é velada. Realidade que Varela e Uria (1992, p. 68) denominam de “ficção da condição natural da escola”. Neste mesmo raciocínio, Parente (2006, p. 43) analisa o objetivo de impedir *possíveis rompimentos* que esse fato cumpre:

Essas características estão tão impregnadas no modo de ser da escola que chegam a ser compreendidas como a própria essência da escola, concepção naturalizante que **impede possíveis rompimentos com sua lógica rígida** (grifo meu).

O velar da condição histórica da escola obstrui ideologicamente, em meio a sua realização cotidiana, o questionamento sobre outras possibilidades escolares. De fato, como já abordado, a institucionalização da escola, estabelecendo-se em meio à realidade cotidiana, controla a conduta humana, conduzindo-a “em uma direção por oposição às muitas outras direções que teoricamente seriam possíveis” (Berger e Luckmann, 1996, p. 80).

Qual a *escola* possível por meio do um processo reflexivo e prático de resistência às características fundamentais da instituição escolar moderna, anulando sua *lógica rígida*? Essa é a investigação que norteará, nesta parte do artigo, uma breve apresentação da Escola da Ponte, destacando, principalmente sua ruptura com a organização do tempo e espaço escolar tradicional, ruptura que favorece a realização de outras possibilidades educativas.

A Escola da Ponte localiza-se em Portugal, na cidade do Porto, pertencente à rede pública, atende alunos, conforme organização local, do primeiro e do segundo ciclo do Ensino Básico. A história da instituição interessa a essa análise devido a um processo de transformação, em meados dos anos 70, a partir da constatação contextual da falência dos modos tradicionais da organização escolar. Pois, segundo registrado em seu projeto pedagógico, “era preciso repensar a escola toda, pô-la em causa. A que existia não mais funcionava” (*Fazer a Ponte*, projeto nº 1, p. 2).

Dentre vários aspectos desse processo, envolvendo principalmente uma (re)formulação da concepção e prática docente, destaca-se o fato da desconstrução das paredes das salas, situação que marcou definitivamente o desenvolvimento educativo da instituição, promovendo o que se denominou *escola aberta*.

Não há salas ou aulas, momentos determinados para a aprendizagem. Mas “todo o espaço está a dispor de todos os alunos, ao longo de todo o tempo de funcionamento da escola” (Pacheco, 2001, p. 3). O espaço e o tempo escolar na Ponte não correspondem à

ideologia da disciplina que arquiteta o âmbito escolar tradicional, com o objetivo de vigiar, punir, individualizar, docilizar e, assim, formatar o aluno às relações do trabalho. Ao contrário, o derrubar das paredes possibilita uma reorganização das atividades escolares, visando a efetivação dos objetivos de seu projeto. Sem espaços fragmentados, o tempo também se integra, sendo apropriado pela comunidade escolar, para sua integração e não para coerção da mesma.

Libertar a criança da rigidez dos espaços e do mobiliário tradicionais pareceu a esses pedagogos um passo importante para a livre expressão e desenvolvimento da espontaneidade e criatividade naturais da criança e também um ato decisivo de socialização. Esta escola, pelas suas características próprias - existência do grande espaço polivalente - facilita a integração no meio social, tornando possível a sua utilização pela comunidade. É área aberta de comunicação e colaboração dentro da escola; é área aberta para o meio e integração na comunidade (PACHECO, 2008, p. 12).

Considerações Finais

O desenvolvimento desta análise evidencia a existência de tensões e contradições inerentes à forma como a *instituição escola* foi construída e (re)construída em conformidade com uma estrutura de poder econômica que interferiu na própria concepção de tempo e de espaço, vinculando estas dimensões à lógica da produção capitalista.

A Escola da Ponte, ilustra uma possibilidade de ruptura no que diz respeito à arquitetura escolar tradicional - edifício intencional dos ideais educativos europeus, construídos em/por meio do desenvolvimento inicial do capitalismo (com sua ênfase mercantil, exigindo novas técnicas de produção). Possibilita também uma organização escolar coerente às novas demandas. A desconstrução arquitetônica favoreceu a queda de *outros muros* que impediam a efetiva realização de uma prática educativa integradora, possibilitando outra organização escolar, por meio das outras experiências. Como, por exemplo, a superação da *monodocência* (referindo-se ao isolamento físico e psicológico do professor), e elaboração de *dispositivos* para a participação autônoma do aluno no processo de sua aprendizagem, visando, visando, nas palavras de Pacheco (2001, p.3) o favorecimento de uma “práxis social de integração do meio na escola e da escola na vida, aliando o saber ao saber fazer”.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. **Produção da escola pública contemporânea**. Autores Associados, 2001.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**, São Paulo: Unesp, 1999.
- COSTA, Cristina. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**, São Paulo: Moderna, 1997.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FAZER A PONTE: Projecto Educativo. [online]. Disponível em: <<http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/html2/portug/projecto/projecto.htm>>. Acesso em: 09 jul. 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GOERGEN, Pedro. Espaço e tempo na escola: constatações e expectativas. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas: v. 10, n. 2, p. 47-66, jun. 2005.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e pratica**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- OLIVEIRA, Carlos Roberto de. **História do trabalho**. São Paulo: Ática, 1998.
- PACHECO, José. **Escola da ponte: formação e transformação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- PARENTE, Cláudia da Mota Dáros. **A construção dos tempos escolares: possibilidade e alternativas plurais**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

OLIVEIRA, Robson Batista de.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

THOMPSON, Eduard Palmer. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VARELA, Júlia; ÚRIA, Fernando Alvarez. **Revista Teoria e Educação**, n. 6, 1992.

VILA NOVA, Sebastião. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Atlas, 2000.

Recebido em: Maio de 2011.

Aprovado em: Agosto de 2011.

**REFLEXÕES E APONTAMENTOS SOBRE O
PDE-ESCOLA NO MUNICÍPIO DE IRATI - PARANÁ**

**REFLECTIONS AND NOTES ABOUT THE
PDE-SCHOOL IN THE CITY OF IRATI - PARANÁ**

Juliane Martinhuk¹

Michelle Fernandes Lima²

RESUMO: O presente artigo configura-se como resultado da pesquisa, intitulada “O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): um projeto a ser analisado”. A problemática central consiste em investigar o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), a fim de buscar compreender seus objetivos, formas de implantação e seus reflexos na política educacional brasileira. Ele analisa as características, as formas de implantação e as bases teórico-metodológicas do programa, bem como sua efetivação nas escolas municipais de Irati – Paraná. Para tanto realizamos uma pesquisa bibliográfica, entrevistas com a coordenadora municipal do programa e com a direção da escola que recebeu o projeto.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, PDE-Escola,

ABSTRACT: The present article configures itself as result of the research whose name is ‘The School Development Plan (SDP): a project to be analyzed’. The central problematic consist in investigate the PDE, in order to search comprehend the objectives of the Plan, implantation forms and reflexes on the Brazilian educational politics. In this article, the goals consist in study the characteristics, the implantation forms and the theoretical and methodological bases of the Plan, as well as it’s effectiveness in the schools of Irati, Paraná State, Brazil. Thus, we accomplished a bibliographic research, interviews with the municipal coordinator of the Plan and with the school principal that received the project.

Key words: Educational Policies, SDP-School.

1 Pedagogia Universidade Estadual do Centro Oeste – Irati. E-mail: julianemartinhuk@yahoo.com.br.

2 Professora da Universidade Estadual do Centro Oeste – Irati. Doutoranda em Políticas e Gestão da Educação: UFPR. E-mail: mfernandeslima@yahoo.com.br.

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste – Unicentro, Irati – PR.

Atualmente o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) se constitui no principal projeto do Programa Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA), criado e administrado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Banco Mundial (BM).

O objetivo central da investigação consiste, em compreender as suas características, as formas de implantação e as bases teóricas e metodológicas do plano, bem como sua elaboração, coordenação e efetivação no município de Irati – Paraná.

O presente artigo está estruturado em três momentos, primeiramente discorre sobre a conceituação, características e as bases teóricas e metodológicas do PDE-Escola. Em seguida aborda estudos e posicionamentos de alguns teóricos sobre o programa no cenário brasileiro e finaliza apresentando alguns apontamentos sobre o PDE-Escola no município de Irati – Paraná.

1 PDE-Escola: conceituação, características e as bases teóricas e metodológicas

A discussão de todo e qualquer objeto de pesquisa requer uma compreensão ampla e fundamentada de seu conceito, em primeiro lugar, bem como de suas características e bases teórico-metodológicas, somente assim será possível argumentar e apresentar determinado posicionamento frente ao objeto pesquisado.

Sheen (2007) aponta que as políticas educacionais abrangem atividades educacionais da sociedade política e civil e, quando se apresentam de forma materializada, planos e leis, refletem a coerção do Estado para legitimar uma disputa já ocorrida na sociedade civil.

Sendo assim, as políticas educacionais revelam um contexto no qual foram construídas e uma luta social, cujas instâncias e atores desenvolveram determinada ação. Essa realidade deve ser considerada para maior compreensão, quanto à implantação de uma política de educação.

Partindo desse pressuposto é que objetivamos compreender o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) conforme a concepção abordada e defendida por seus idealizadores: Ministério da Educação e Cultura (MEC)/Banco Mundial (BIRD)/Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA). Sendo este último um programa voltado à melhoria do ensino fundamental das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste.

O FUNDESCOLA apresenta iniciativas que são comuns no que diz respeito à preocupação por uma escola de qualidade, são elas: racionalizar o funcionamento do sistema educacional, focalizar esforços para aprendizagem dos alunos, qualificar a gestão do sistema e estabelecer mecanismos para monitorar e avaliar resultados.

Inserido neste programa estão vários projetos, entre os quais tem destaque o PDE-Escola, foco da presente pesquisa.

Em primeira instância é relevante a questão abordada na apresentação do manual “Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola”, elaborado pelo MEC (Brasil, 2006), de que a escola, enquanto organização, só terá sucesso se conseguir eficiência, eficácia, efetividade e equidade o que implica planejamento, organização, liderança forte e ações controladas.

Nesse sentido, percebemos que o manual aponta a necessidade de uma mudança no modelo de funcionamento das escolas. Estas precisam planejar, assumir um compromisso diante daqueles a quem servem e da sociedade, ter uma identidade, autonomia, bem como, definir metas, estratégias e planos de ação que tragam resultados verificáveis.

Assim, o PDE-Escola se coloca como resposta a este novo paradigma, “dotando a escola de um poderoso e moderno instrumento de planejamento”, uma vez que representa:

Uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção e resposta a um ambiente em constante mudança. O PDE-Escola constitui um esforço disciplinado para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e porque assim o faz, com um foco no futuro. (BRASIL, 2006)

Para tanto, a elaboração do PDE-Escola requer que se sigam, obrigatoriamente, cinco etapas e estas estão descritas no manual “concebido para ser prático, efetivo e de fácil leitura” (BRASÍLIA, 2006, p. 11). Quanto às escolas, para que possam participar do

PDE, precisam encaixar-se no público alvo do plano: escolas públicas municipais e estaduais, consideradas prioritárias conforme dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que estejam abaixo da média nacional.

Segundo o manual, o Plano de Desenvolvimento da Escola “é coordenado pela liderança da escola, que tem no diretor (a) seu representante máximo” (BRASIL, 2006, p. 27). Contudo orienta-se a criação de uma estrutura para maior organização e eficiência na elaboração e implementação. Com base no manual elencamos, resumidamente, as etapas de elaboração na sequência em que se apresentam.

Após a estruturação parte-se para as etapas de elaboração. A primeira é denominada como preparação, momento em que a escola se organiza para elaborar o PDE-Escola, ou seja, constitui o Grupo de Sistematização, aponta quem irá coordenar o PDE, estuda o manual e esclarece para a comunidade escolar as ações para a elaboração do referido plano.

A etapa seguinte é a da análise situacional da escola que compreende o diagnóstico e auto avaliação da mesma. Para sua realização é necessário coletar dados e analisá-los para identificar seus problemas, as causas geradoras e, conseqüentemente, tomar medidas para combatê-los com intuito de melhorar sua qualidade. Esta etapa é indispensável para que a escola possa posteriormente elaborar a visão estratégica e o plano de suporte estratégico.

A terceira etapa merece especial atenção, uma vez que aponta para a definição da visão estratégica e do plano de suporte estratégico. Estes consistem não somente no que vai ser feito e para quem, mas como será feito (estratégias), quanto (metas quantitativas), com quem (responsáveis), quando, onde, custo e financiamento.

A visão estratégica “expressa o conhecimento que a escola tem de si mesma: seus êxitos, seus fracassos, suas potencialidades, suas limitações, suas certezas e os caminhos que pode e quer percorrer” (BRASÍLIA, 2006, p. 130). Deve, pois, apresentar valores, visão de futuro, missão e objetivos estratégicos.

Quanto ao plano de suporte estratégico compõem-se das estratégias, metas e planos de ação, o que permite definir como os objetivos estratégicos serão efetivados. “Implica consistência, constância e o desejo de avaliação dos resultados da escola” (BRASÍLIA, 2006, p. 150), além de comprometer a direção e equipe escolar para aquilo que pretendem fazer para concretizar a visão estratégica.

A duas etapas finais são definidas como execução, monitoramento e avaliação. Realizam-se após a elaboração do PDE-Escola e quando começam as implantações dos planos de ação. Nesta fase “os responsáveis devem monitorar sistematicamente as ações para que produzam os resultados esperados e devem ser concebidas estratégias para a elaboração de relatórios (prestação de contas) e divulgação dos resultados” (BRASÍLIA, 2006, p. 171).

Segundo o documento, é de suma importância que as metas sejam desdobradas em planos de ação, as ações articuladas e as responsabilidades bem definidas, cuja execução seja medida através de indicadores.

2 Os estudos e posicionamentos teóricos sobre o PDE-Escola

Com o intuito de ampliar nossa compreensão sobre o PDE-Escola, fizemos um levantamento bibliográfico sobre estudos e posicionamentos teóricos sobre a temática. Utilizamos-nos de fontes virtuais para tal fim, como o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Domínio Público (biblioteca digital de acesso livre), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

Com isso tivemos acesso a muitas pesquisas já publicadas. Porém, cabe ressaltar que em virtude da pesquisa ter sido desenvolvida originalmente como um trabalho de conclusão de curso optou-se em utilizar quatro estudos de autoras distintas que abordam esse tema: Marília Fonseca (2003), Maria Dilnéia Espindola Fernandes (2004), Elisângela Alves da Silva Scaff (2007) e Lilian Beatriz Daroz Pinto de Arruda Sodré (2008). A partir destas pesquisas buscamos uma maior compreensão sobre o PDE-Escola, em sua efetivação, uma vez que os estudos analisam a implantação deste em municípios e/ou Estados.

A pesquisa de Fonseca (2003) é intitulada “O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): modernização, diretividade e controle da gestão e do trabalho escolar”. A autora objetiva com a investigação realizada “caracterizar e analisar criticamente a

implementação e universalização do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), no Estado de Goiás” (FONSECA, 2003, p. 1).

Para tanto, utilizou a análise de documentos que envolvem a temática e entrevistas com os responsáveis pela implementação do PDE-Escola nas escolas selecionadas.

A autora parte da caracterização do FUNDESCOLA e do PDE que, segundo ela, evidenciam o empreendimento em melhorar a gestão tanto do sistema como das escolas. Posteriormente faz considerações sobre a implantação, a expansão e a universalização do PDE no Estado de Goiás e, por fim, procura evidenciar como se dá a avaliação do PDE por professores e gestores do programa.

Este último aspecto é o que merece maior atenção para nosso estudo, uma vez que aponta posicionamentos e análises a partir de reflexões sobre o PDE-Escola, já efetivadas.

Uma primeira questão apontada por Fonseca (2003), com base na pesquisa realizada, é que a disseminação e acolhimento do PDE-Escola se justifica por tratar-se de um projeto internacional, pelos recursos financeiros oferecidos e por promover soluções dos problemas das escolas a curto prazo.

Entretanto, sua análise é mais crítica quanto à avaliação do PDE por parte dos envolvidos, pois apresentam contradições. No caso, os gestores do sistema estadual, de modo geral, avaliam o programa positivamente. Porém alguns apontam que o modelo gerencial do Banco Mundial é bastante diretivo, com exigências altamente burocráticas o que dificulta a autonomia.

O Grupo de Sistematização (GS) avalia o PDE “como instrumento primordial para facilitar a administração física da escola, uma vez que permite concretizar soluções imediatas, como reformas, compras de equipamentos e materiais” (FONSECA, 2003, p. 12). Com isso fica claro o destaque positivo quanto à colaboração financeira.

Os gestores da Secretaria Estadual da Educação (SEE) consideram que o PDE ajuda a operacionalizar o Projeto Político Pedagógico (PPP), no entanto, acreditam que metade das escolas não entendem a relação entre ambos.

Já os professores, apesar de reconhecerem os benefícios para a escola, “não consideram o PDE como promotor de mudanças mais qualitativas no âmbito pedagógico

“[...] afirmam que as exigências burocráticas aumentam a carga das atividades processuais” (FONSECA, 2003, p. 13).

A autora conclui a partir dos resultados da investigação que,

O PDE expressa uma modalidade de reforma voltada para a estrutura do sistema educativo tendo, como alvo principal, a racionalização de gastos e a eficiência operacional, sendo a questão pedagógica tratada secundariamente, como decorrência automática dos procedimentos que afetam o funcionamento escolar (FONSECA, 2003, p. 13).

Diante disto, a autora aponta para a necessidade de se pensar sobre o tipo de autonomia que o programa apresenta, uma vez que as exigências são altamente burocráticas, também para o trabalho escolar - que apesar de um enfoque participativo de todos, na concretude, ocorre uma fragmentação entre quem decide e quem executa - o que resulta em um controle da gestão e do trabalho escolar. Há sim uma racionalidade imposta à gerência, o que desconsidera a cultura escolar, ou seja, seu modo de ser e agir.

Partimos para o estudo realizado por Fernandes (2004). Seu trabalho intitula-se “Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): evidências da implantação em escolas municipais”, por meio do qual faz um relato das estratégias do FUNDESCOLA quanto à implantação e consolidação do PDE nas escolas, sendo delimitado pela autora, escolas do município de Dourados, no Estado de Mato Grosso do Sul.

Em seu trabalho a autora relata criticamente todas as etapas da elaboração do PDE-Escola. Para maior compreensão, seguimos as reflexões feitas pela autora de acordo com as cinco etapas indicadas para a elaboração do PDE, e realizadas pelas escolas municipais de Dourados.

A **Preparação** representou a apresentação de um planejamento diferente seguido de recursos financeiros, sem discussão alguma sobre as concepções teóricas e metodológicas que fundamentam o PDE-Escola.

Na **Análise Situacional** seguiram-se os três questionários propostos pelo manual, esses consistem no perfil e funcionamento da escola; análise dos fatores determinantes da eficácia escolar; e avaliação estratégica da escola. No que diz respeito a este último, Fernandes (2004) ressalta que ao ser induzida a buscar eficiência e eficácia, a escola deixa de reconhecer-se como sujeito político.

Deste modo,

O processo de planejamento estratégico aí vivenciado levou à ação de pensar a escola, porém como um “mundo à parte”, ou seja, como se fosse fundamental pensá-la enquanto instituição e organização social determinada e condicionada pelo tipo de relações vigentes na sociedade e, ainda, como se sua contribuição na transformação social não fosse questão primeira a ser posta à reflexão dos que a constroem cotidianamente (FERNANDES, 2004, p. 10).

Ao trabalhar a terceira etapa, **definição da visão estratégica e plano de suporte estratégico da escola**, os exemplos do manual foram utilizados para que as escolas fizessem suas definições dos valores, visão de futuro, missão e objetivos, requeridos no aspecto da visão estratégica. Isso, devido à falta de clareza destes aspectos na identidade de cada escola.

Já quanto ao plano estratégico, este representou um trabalho técnico e intelectual, com pouca ênfase na qualidade, uma vez que era preciso definir estratégias, metas e ações a partir dos objetivos estratégicos. A autora conclui que, “o tempo cronometrado, da elaboração até a execução, não é suficiente para atingir objetivos que o próprio programa coloca” (FERNANDES, 2004, p. 14).

Quanto às duas últimas etapas, **execução e acompanhamento do plano** há reclamações e dificuldades das escolas devido à necessidade de fazer muitas reuniões e registros, o que revela a alta burocracia que envolve o PDE, além de exigir trabalho extra dos profissionais da educação.

A partir desses pressupostos, Fernandes (2004), verifica a necessidade de se pensar com maior criticidade e fundamentação teórica a questão da participação, dos resultados quantitativos e imediatos, dos recursos do Plano destinados a materiais pedagógicos e capacitações³, pois, estes aspectos têm ligação com os mesmos objetivos da gerência empresarial.

Na sequência abordamos o estudo denominado “Possibilidades e Limites da Aplicação do Planejamento Estratégico à Educação: uma análise a partir da escola”, realizado por Scaff (2007) com o objetivo de “identificar como o Planejamento Estratégico vem sendo implementado em escolas públicas brasileiras e quais os seus efeitos na prática escolar” (SCAFF, 2007, p. 1).

³ Vale dizer que as capacitações tiveram em média trinta horas e o critério para escolha do ministrante foi o menor preço, sendo este coerente com a lógica de mercado.

Para alcançar este objetivo, a autora utiliza como foco de pesquisa o PDE-Escola, com o intuito de analisar, comparativamente, os principais componentes do planejamento estratégico no referido Plano e a nível empresarial.

Em um primeiro momento, Scaff (2007), faz um uma análise geral, a nível empresarial, do Planejamento Estratégico, em seguida busca identificar como se dá sua aproximação com a educação e, principalmente, como se configura no Plano de Desenvolvimento da Escola. Para tanto, faz um estudo da implantação do PDE em uma escola pública municipal de Mato Grosso do Sul.

No âmbito educacional a autora aponta que o Planejamento Estratégico teve sua expansão a partir de 1985, de modo que nas últimas décadas as propostas educacionais englobam tal princípio. Não se difere disso o programa FUNDESCOLA, no qual está inserido o PDE-Escola, que tem em seu itinerário de elaboração um destaque para o Planejamento Estratégico e, é isso que a autora pretende ressaltar na presente pesquisa.

Ao analisar como se deu a operacionalização do PDE na escola pesquisada, a autora constatou que,

A equipe escolar apresentou grande dificuldade em adequar as necessidades locais aos formulários do Programa; [...] em função do grande volume de trabalho, o PDE fica concentrado nas mãos do Coordenador Pedagógico da Escola; a participação dos pais se dá de forma pontual e esporádica; a organização do Programa contribui para a pouca participação da comunidade interna e externa (SCAFF, 2007, p. 7).

A partir dessas constatações a autora questiona o “Planejamento Participativo⁴” indagando em que grau ocorre, efetivamente, o envolvimento interno e externo da comunidade, uma vez que, segundo dados de entrevistas e análises de documentos, além dos “líderes” diretos do Programa, poucos dos participantes internos sabem informar sobre o PDE. A nível externo, a participação é mais restrita ainda, limitando-se a reuniões esporádicas e assinaturas necessárias de documentos prontos, no caso da Associação de Pais e Mestres (APM).

Outra indagação da autora refere-se à autonomia da escola em elaborar seu planejamento. Pois, de que forma pode ser autônoma uma escola quando suas necessidades devem se “encaixar” aos objetivos do programa, aos recursos

4 Os grifos desta página foram realizados pela autora.

preestabelecidos e, ainda, serem avaliadas quantitativamente comprovando melhoria nos índices de aprendizagem?

Apesar dos aspectos apresentados acima, Scaff (2007, p. 14) aponta três mudanças ocasionadas na escola pelo PDE: “Racionalização do processo de Planejamento; Aumento da participação da comunidade interna; e Melhoria das condições de trabalho, via aquisição de materiais permanentes e de consumo”.

Contudo, a autora conclui que há limites nesse projeto, são eles:

O incentivo ao espírito competitivo [...], a excessiva burocratização da atividade de planejamento, a pouca ênfase na participação da comunidade externa à escola, a restrita autonomia local na tomada de decisões, bem como o direcionamento do planejamento da escola de acordo com prioridades preestabelecidas (SCAFF, 2007, p. 16).

Partimos para o estudo do quarto e último texto elencado, de autoria de Sodré (2008). O título de seu trabalho é “O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE na ótica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul”. Neste trabalho objetiva apresentar seu estudo sobre os motivos “que levaram à implantação do PDE nas escolas da rede estadual, em Campo Grande, no período de 1998 a 2005, como também, avaliar qual foi o impacto causado por esse programa do Ministério da Educação” (SODRÉ, 2008, p. 1).

Para tanto, a autora dialogou com os responsáveis pela implantação e consolidação do PDE no Estado, bem como com autores como Fonseca, Toschi e Oliveira (2004) que abordam a questão da “cultura descentralizante”, do “exercício da autonomia” e a “chamada gestão democrática”.

Assim, Sodré concluiu que foram estes princípios que levaram o MEC a implantar o programa, em parceria com o BM e o FUNDESCOLA, - que se fundamenta nos princípios de igualdade, efetividade e complementaridade e objetiva melhor desempenho do ensino fundamental - visando o aumento da qualidade da escola e de seus resultados, e ainda, o aprimoramento da gestão de modo geral.

Inserido no FUNDESCOLA está o PDE que se destaca neste Programa e que está permeado de princípios neoliberais, cuja implantação ocorre nas escolas públicas. Em síntese, “o PDE chega às escolas com o discurso da administração empresarial, em nome da qualidade e direito do aluno” (SODRÉ, 2008, p. 6).

A afirmação da autora se justifica pela análise realizada, em todo o processo que envolve a elaboração e implantação do PDE-ESCOLA, já mencionado anteriormente. Assim,

Fica claro que o PDE busca vincular a educação ao paradigma produtivo que está posto. Isto é, a metodologia do planejamento estratégico, nada mais é do que a divisão do trabalho, no sentido de determinar quem decide e quem executa as ações, a fim de produzir uma escola eficaz, pautada em princípios neoliberais, fundamentada na Teoria da Administração Neoclássica (TAN), que visa atender as exigências do mercado capitalista (SODRÉ, 2008, p. 9)

Desta forma, a gestão democrática não possibilitou discutir a questão da organização do trabalho, das leis de mercado e da função do Estado na sociedade capitalista, o que é imprescindível para a democracia.

Todavia, afirma a autora, o PDE contribuiu para as escolas de Mato Grosso do Sul no quesito de recursos financeiros, pois estes eram reais e as escolas recebiam o dinheiro direto em suas contas. Também contribuiu no que diz respeito às contrapartidas do Estado e dos municípios, uma vez que estas estavam asseguradas pelos acordos assinados, ou seja, constavam no orçamento anual do Estado.

No entanto, sob a ótica do capital a autora aponta que “a educação tornou-se lucrativa para a indústria de papel, de móveis, materiais pedagógicos, para as editoras e a todos aqueles que, de alguma forma, vendem serviços e mercadorias para as escolas” (SODRÉ, 2008, p. 12).

A autora finaliza afirmando que para garantir o direito à educação de qualidade social, é indispensável que se construa uma escola com bases teóricas, as quais possibilitem analisar a atual sociedade em suas possibilidades e contrariedades.

A partir do exposto procuramos apresentar sucintamente a análise de alguns pesquisadores no que concerne à implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola nas escolas municipais e estaduais de Mato Grosso do Sul e Goiás. No próximo item abordaremos alguns apontamentos sobre o PDE-Escola no município de Irati – Paraná.

3 Apontamentos sobre o PDE-Escola no município de Irati – Paraná

Para obtermos informações mais concretas sobre o PDE-Escola no município de Irati – PR realizamos entrevistas com a coordenadora municipal do projeto e com as

diretoras das três escolas que participam do PDE-Escola. Uma das escolas já concluiu as duas etapas e as outras duas ainda estão desenvolvendo as ações, que foram elaboradas a partir das necessidades de cada escola.

Para o presente trabalho analisamos as colocações feitas pela coordenadora municipal do PDE-Escola e pela diretora de uma das escolas do município que recebeu o projeto, respectivamente.

Segundo a coordenadora municipal, o Plano de Desenvolvimento da Escola teve início na cidade de Irati em 2008. Isto porque em 2007, uma das escolas do município apresentou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵ abaixo do esperado. Assim, o critério para uma escola receber a verba do PDE está ligado ao IDEB, segundo a coordenadora “é medido o IDEB geral do Brasil, depois do Paraná e o índice do município. As escolas que apresentam um IDEB menor do que o esperado entram para receber uma assistência para que haja uma melhoria na questão da qualidade do ensino”.

No que diz respeito à elaboração, implementação e coordenação das ações do projeto a coordenadora ressalta que por ser algo novo:

A elaboração, implementação e coordenação foi bem complicada [...] deu muito trabalho até a gente compreender, até colocar em prática, explicar para os pais, para a comunidade e para os professores, mas foi gratificante porque houve a participação de todas as instâncias.

Com isso a coordenadora aponta sobre o envolvimento de toda a comunidade escolar, que é um aspecto relevante do projeto. Contudo vale indagar que tipo de envolvimento é este? Até que ponto e de que maneira se dá esta participação de todas as instâncias?

Ainda, segundo ela, não foi fácil explicar os objetivos da verba do PDE-Escola e que esse dinheiro não pode ser gasto de qualquer maneira e sim objetivando a melhoria no desempenho dos alunos, com foco na aprendizagem. A coordenadora não deixou de ressaltar a melhoria ocorrida na infraestrutura da escola.

Quanto à avaliação do projeto, a coordenadora aponta que:

5 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações

Num primeiro momento os professores ficaram com um aspecto negativo [...]. A escola foi para o PDE então é uma escola ruim, o trabalho não é bem feito, os alunos não são bons. Até a gente fazer um trabalho de mostrar que esse índice vem para ajudar e não para desmerecer, então agora sim, os professores estão mais empenhados, a autoestima melhorou muito. [...]. Melhoraram algumas práticas, conseqüentemente melhorou também o desempenho dos alunos, mas ainda há muito a ser melhorado. [...]. Em termos de porcentagem houve 60% de avanço.

Diante disso, verificamos que, num primeiro momento, o PDE-Escola repercutiu negativamente, porém o trabalho de esclarecer sobre sua função parece ter revertido esse quadro. Contudo, uma coisa fica evidenciada, a melhoria no desempenho dos alunos foi resultado da melhoria de práticas docentes, ou seja, a capacitação recebida pelos professores é um aspecto relevante que contribuiu para um melhor desempenho dos alunos.

A partir desses apontamentos feitos pela coordenadora municipal do projeto, buscamos verificar, através da diretora de uma das escolas que recebeu o projeto, a compreensão do que é o PDE-Escola? Como ocorreu o projeto? Quais os objetivos deste? Como se relacionam com o Projeto Político Pedagógico? E ainda, quais as contribuições e os limites do projeto na escola?

Quanto à compreensão do PDE-Escola, a diretora afirmou tratar-se de um plano de desenvolvimento do ensino para elevar sua qualidade na escola. Segundo ela “esse PDE vem para que façamos o trabalho dentro da escola visando a melhoria da qualidade de ensino e que esses alunos tenham melhor desempenho acadêmico”.

Perguntamos ainda como ocorreu o projeto na escola. Ela afirmou que este exigiu muita dedicação, pois tiveram que estudar o manual enviado pelo MEC, entendê-lo e, além disso, “teve muita documentação que nós precisávamos preencher para enviar para o MEC [...]. Foi desde dados do número de alunos, número de repetentes, se teve abandono, muitos dados estatísticos”.

Diante dessa afirmação fica evidenciado que o PDE-Escola é extremamente burocrático, como apontado por Fonseca (2003) em sua análise do projeto no Estado de Goiás.

Quanto à participação da comunidade escolar, a diretora afirma que houve necessidade de um envolvimento de todos, o que se deu por meio de encontros. A partir deles foram construídas as metas, os objetivos e as ações que deveriam ser aplicadas visando a melhoria da escola. Os encontros geraram a elaboração de um documento:

Esse documento foi enviado para o MEC pela coordenadora Municipal do PDE-Escola [...]. Após isso o MEC avalia essa documentação [...] e eles encaminham de novo, dando retorno com um formulário dizendo o que nós devemos fazer e onde investir.

Vale questionar, a partir da afirmação da diretora, onde fica a autonomia da escola. Se por um lado o programa aponta a autonomia da escola como um ponto importante concedido pelo programa, por outro podemos nos perguntar que tipo de autonomia é esta, se o retorno do MEC consiste em um formulário dizendo o que se deve fazer e onde investir.

Ao questionarmos sobre a relação dos objetivos do PDE-Escola com os do PPP, a diretora afirmou que a relação consiste em melhorar a qualidade da educação: “O que o MEC está nos pedindo está dentro, está contemplado na proposta”. Porém, a nosso ver, fica pouco explícito como é esta relação e quais são realmente os objetivos comuns entre ambos.

Para finalizar perguntamos sobre as contribuições e os limites do projeto. Fica evidente, pelas respostas da diretora, que a maior contribuição refere-se à aquisição de “bastante material”. O limite, porém, torna-se contraditório à contribuição, uma vez que a diretora diz que “o limite que a gente encontra ainda é a questão do professor não usar muito esse material [...] há muita resistência em utilizar o material”.

Diante do exposto fica evidenciado que o Plano de Desenvolvimento da Escola é um projeto não bem compreendido, ainda. Apresenta algumas contradições que nos instiga a continuar pesquisando para compreendê-lo mais integralmente.

Considerações finais

Com base no exposto, é possível fazer algumas reflexões a respeito do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), especificamente quanto à sua elaboração, efetivação e coordenação no município de Irati – PR.

Num primeiro momento percebemos que houve um posicionamento negativo quanto ao projeto, porque ele resulta de dados que indicam um índice abaixo do esperado.

No entanto, este projeto é considerado como algo que contribui para a escola, especialmente por possibilitar a aquisição de materiais diversificados e em grande quantidade. De acordo com os dados obtidos pelas entrevistas, a escola conseguiu grande quantidade de material didático-pedagógico, jogos, material esportivo e de papelaria, enfim, um enorme aporte material.

Ainda aponta-se como contribuição a capacitação que os professores tiveram, sendo esta ministrada por alguém escolhido pelos próprios educadores, e relacionada às necessidades que eles apontavam como mais relevantes para o momento.

Contudo, percebemos alguns limites. Um deles, já mencionado, refere-se à utilização do material obtido. Pois, se é importante adquirir esse material, mais importante ainda é fazer uso dele para melhorar o desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

Outra questão que merece um olhar mais atento é a participação. Como afirmado, ela ocorre em maior ou menor proporção, porém, sabemos que o projeto apresenta-se como uma ferramenta gerencial. Com isso focaliza o trabalho para os gestores e coordenadores, especificamente, para que estes gerenciem e administrem com qualidade e tomem decisões eficazes para o processo educativo. Cabe, pois saber, de que forma ocorre a participação interna e externa da comunidade escolar, de modo real e efetivo.

Por fim, destacamos que tanto a coordenadora quanto a diretora afirmam que houve uma melhora no IDEB das escolas que receberam o PDE-Escola. Cabe-nos refletir sobre o que possibilitou e contribuiu para esse aumento no desempenho.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portal do MEC**. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=article&id=1296%253plano-de-desenvolvimento&Itemid=811>>. Acesso em: 11 jun. 2010.

FERNANDES, Maria Dineia Espíndola. **Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): evidências da implantação em escolas municipais**. Caxambu, MG, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0511.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2010.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão - crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONSECA, Marília. **O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE):** modernização, diretividade e controle da gestão e do trabalho escolar. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/05tmarfo.pdf>>. Acesso em 12/06/2010.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Possibilidades e limites da aplicação do Planejamento Estratégico à Educação: uma análise a partir da escola. Caxambu: 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2732--Int.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2010.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. A Política Educacional como momento de Hegemonia: notas metodológicas a partir das contribuições de Antonio Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**. n. 25. Campinas, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SODRÉ, Lilian Beatriz Daroz Pinto de Arruda. **O Plano de desenvolvimento da Escola – PDE na ótica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul**. Caxambu 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT05-4753--Int.pdf>> Acesso em: 11 jun. 2010.

Recebido em: Agosto de 2011

Aprovado em: Setembro de 2011

SABERES DA TERRA: DO DIREITO À INSERÇÃO PRECARIZADA?

PROJOVEM PLAN FIELD-AND KNOWLEDGE: PRELIMINARY DISCUSSIONS

Marlene Lucia Siebert Sapelli¹

RESUMO: O objetivo desse artigo é analisar uma das políticas do governo federal no âmbito da Educação do Campo, o Programa Projovem Campo-Saberes da Terra. A pesquisa foi feita a partir da análise de legislações federais, de documentos oficiais do Programa, de artigos de pesquisadores que analisam a questão e bibliografias que discutem aspectos envolvidos na questão proposta. Como as orientações gerais vieram do governo federal, mas os encaminhamentos foram diferenciados nos estados, faremos uma apresentação geral do Programa, porém nos deteremos na análise de como foi feito o encaminhamento no Paraná. O esforço de pesquisa foi feito no sentido de encontrar respostas (mesmo que provisórias) para as seguintes questões: como foi implementado o Programa e quais seus objetivos? Quem estava/está envolvido? A implementação do Programa representa uma política de Estado ou de governo? Quais as fragilidades e os avanços desse Programa? Como foi articulado o processo de formação dos educadores envolvidos? Na primeira parte discutimos a centralidade da Educação Básica, principalmente, do Ensino Fundamental na Constituição Brasileira (1988), no Plano Nacional de Educação (2001) e no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (2011), enfatizando o acesso de jovens e adultos a esse nível. A seguir apresentamos o Programa no âmbito federal e sua implementação no estado do Paraná. Para concluir problematizamos alguns aspectos envolvidos: o tipo de política que o Programa representa, suas contradições e seus objetivos não anunciados.

Palavras-chave: Projovem Campo - Saberes da Terra; políticas educacionais; acesso; inserção precarizada.

ABSTRACT: The aim of this article is to analyze one of the federal government policy under the Rural Education whose name is Projovem Plan Field-And Knowledge. The research was conducted from analysis of Federal Laws, Official Documents of the Plan, articles of researchers that analyze this subject and bibliographies that discuss aspects involving the proposed issue. As the general guidelines had come from the federal government, but the referrals had been differentiated in the states, we will make a general presentation of the Plan. We will keep ourselves in the analysis of how the referral was made in Parana state, Brazil. The research effort was made to find answers (even provisional) the following questions: How was the Plan implemented and what were its goals? Who was and/or involved in this process? Does the implementation of the Plan represent a state or government policy? What are the weaknesses and breakthroughs of this Plan? How was the training process of involved educators? Thus, firstly, we discussed the centrality of basic education, especially, in elementary school, in the Brazilian Constitution (1988), National Education Plan (2001) and the Project of Law of the National Education Plan (2011)

¹ Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (Gurupá), doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação - UFSC, bolsista CNPq.
E-mail: marlenesapelli@yahoo.com.br.

emphasizing access for young and adults to this level. In this perspective, we present the program at the federal level and its implementation in Paraná state. Some involved aspects favors the conclusion the following questions: what kind of policy has the Plan represented, contradicted and not advertised.

Keywords: Projovem Plan Field-And Knowledge; educational policies; access; precarious insertion.

Introdução

As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo. (...) Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida.

Shiroma *apud* Barcellos [20__]

Não existe neutralidade nem falta de intencionalidade nas políticas educacionais engendradas no percurso da história brasileira. Quando se trata da educação implementada em escolas do campo isso não é diferente. Interesses econômicos, políticos, religiosos foram fatores determinantes para a educação do campo, tanto no âmbito nacional como internacional. Leite (1999) nos mostra que, em geral, essas políticas tinham ora objetivo de caráter ideológico, ora de fixar o homem no campo, ora combater a pobreza, ora de modernizar a produção, ora de conter a expansão dos movimentos sociais agrários e das lutas camponesas, ora uma combinação de várias intenções. O autor também explicita que o financiamento dessas políticas vinha de diferentes fontes, mas que em muitos momentos o mesmo era estrangeiro, vindo de países centrais, especialmente dos EUA. Em geral, as políticas eram pontuais e de caráter compensatório, sustentadas na concepção de campo como lugar de atraso. Também temos que considerar que a implementação dessas políticas foi marcada pelo dualismo estrutural presente na educação brasileira, resultado da sociedade organizada em classes, na qual uma se submete à outra.

Uma das questões que sempre apareceu como central nessas políticas foi a necessidade de ampliação do acesso de crianças, jovens e adultos à Educação Básica, principalmente, ao Ensino Fundamental. Muitos dispositivos político-legais foram

criados: artigos na Constituição Federal (1988); metas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993), no Plano Nacional de Educação (2001) e no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (2011), entre outros. Muitos documentos foram produzidos por organismos internacionais, como é o caso da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), ONU (Organização das Nações Unidas) para posicionar-se diante dessa questão.

Na Constituição Brasileira, a questão é explicitada, principalmente, nos artigos a seguir:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...]

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

[...]

VII - garantia de padrão de qualidade.

[...]

Art. 211. [...]

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996);

[...]

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

[...]

Art. 214. [...]

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho.

No Plano Nacional de Educação (2001), para a modalidade de Jovens e Adultos algumas metas previam o atendimento na Educação Básica, para a população de 15 anos e mais.

Objetivos e Metas

[...]

3) Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais.

[...]

5) Estabelecer programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico, adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior.

[...]

10) Reestruturar, criar e fortalecer, nas secretarias estaduais e municipais de educação, setores próprios incumbidos de promover a educação de jovens e adultos.

[...]

13) Aperfeiçoar o sistema de certificação de competências para prosseguimento de estudos.

[...]

15) Sempre que possível, associar ao ensino fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional (grifo nosso);

[...]

24) Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as culturais, de sorte que sua clientela seja beneficiária de ações que permitam ampliar seus horizontes culturais.

26) Incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, a Educação de Jovens e Adultos nas formas de financiamento da Educação Básica.

No Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (2011), no seu artigo 2º., esses compromissos são ratificados.

Art. 2º São diretrizes do PNE – 2011/2020:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais;

IV - melhoria da qualidade do ensino;

V - formação para o trabalho;

VI - promoção da sustentabilidade sócio-ambiental;

VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;

IX - valorização dos profissionais da educação; e

X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

Há também nesse Projeto de Lei, a meta 10, específica para a escolarização de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional: “Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio”. Essa meta vem acompanhada de algumas estratégias:

Estratégias:

10.1) Manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica.

10.2) Fomentar a expansão das matrículas na educação de jovens e adultos de forma a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador.

10.3) Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados de acordo com as características e

especificidades do público da educação de jovens e adultos, inclusive na modalidade de educação a distância.

10.4) Institucionalizar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional.

10.5) Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas para avaliação, formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional.

10.6) Fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio das entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical.

10.7) Institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psico-pedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos integrada com a educação profissional.

10.8) Fomentar a diversificação curricular do ensino médio para jovens e adultos, integrando a formação integral à preparação para o mundo do trabalho e promovendo a inter-relação entre teoria e prática nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características de jovens e adultos por meio de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores.

Notemos que 23 anos separam a aprovação da Constituição Brasileira (1988) e do projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (2011), porém o que se pretendia garantir como direito na primeira, ainda aparece como meta na segunda. Não esqueçamos que a luta por direito sempre expressa a desigualdade presente na sociedade e a existência de um Estado conservador que, ao buscar garantir direitos, também contribui para a manutenção do *status quo* atual da sociedade. A inclusão da questão nesse Projeto de Lei indica também o quanto ainda estamos longe de atingir a meta de universalização da Educação Básica, especialmente quando se trata de Jovens e Adultos (e de forma mais preocupante quando se trata da população do campo), como veremos a seguir nos dados apresentados.

Tabela 1

População de 18 anos ou mais de idade, FORA da escola e com MENOS de 11 anos de estudo, por localização e faixa etária, segundo grupos de anos de estudo - Brasil - 2007

Faixa Etária	População de 18 anos ou mais FORA da escola e com MENOS de 11 anos de estudo			
	Total	Anos de estudo		
		Menos de 4	De 4 a menos de 8	De 8 a menos de 11
Urbano				
18 ou mais	60.479.563	19.924.866	25.040.995	15.513.702
18 a 24 anos	6.416.248	893.901	2.491.199	3.031.148
25 a 31 anos	7.762.973	1.510.760	3.421.517	2.830.696
32 a 38 anos	8.698.548	2.025.356	3.937.204	2.735.988
39 a 45 anos	8.998.804	2.524.550	3.966.104	2.508.150
46 a 52 anos	8.092.137	2.562.400	3.639.774	1.889.963
53 anos ou mais	20.510.853	10.407.899	7.585.197	2.517.757
Rural				
18 ou mais	16.249.038	8.802.184	5.680.434	1.766.420
18 a 24 anos	2.046.153	530.817	985.694	529.642
25 a 31 anos	2.407.545	940.609	1.053.150	413.786
32 a 38 anos	2.361.496	1.077.874	961.328	322.294
39 a 45 anos	2.328.546	1.182.806	901.845	243.895
46 a 52 anos	1.996.102	1.169.917	701.197	124.988
53 anos ou mais	5.109.196	3.900.161	1.077.220	131.815

Fonte: IBGE/Pnad 2007 - Tabela elaborada pela DTDIE/Inep

Tabela 2

Número de estabelecimentos por localização segundo o nível/modalidade de ensino - Brasil - 2005/2007

Nível/Modalidade de Ensino	Estabelecimentos de ensino					
	2005			2007		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Total	207.234	110.677	96.557	198.397	110.011	88.386
-Creche	32.296	27.572	4.724	38.784	31.382	7.402
-Pré-Escola	105.616	59.600	46.016	104.323	56.414	47.909
-Ensino Fundamental	162.727	72.314	90.413	154.321	71.658	82.663
- Anos Iniciais	150.023	61.068	88.955	141.313	60.185	81.128
- Anos Finais	57.716	41.952	15.764	59.648	42.057	17.591
-Ensino Médio	23.561	22.184	1.377	24.266	22.521	1.745
-Educação Especial	7.053	6.814	239	6.978	6.704	274
-Educação de Jovens e Adultos	45.433	24.959	20.474	42.753	25.198	17.555

Fonte: MEC/Inep - Censo Escolar 2005 e 2007.

Nota: O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de um nível/modalidade de ensino.

Os dados são gritantes. Na tabela 1 constatamos que mais de 50% das pessoas com mais de 18 anos, que vivem no campo, têm menos de quatro anos de escolaridade e mais de cinco milhões têm de quatro a menos de oito anos de escolaridade. Perceba-se também, na tabela 2, que o atendimento à Educação de Jovens e Adultos do Campo, diminuiu de 2005 para 2007.

A forma de atendimento a esses jovens e adultos muitas vezes se dá em Programas ou Projetos que são políticas de governo pontuais e compensatórias. Analisaremos a seguir um desses Programas propostos pelo governo federal e implementado pelos estados, o ProJovem Campo - Saberes da Terra, que é um

programa de escolarização de jovens agricultores/as familiares, em nível fundamental (anos finais) na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrado à qualificação social e profissional. Quando o Programa iniciou, em 2005 (instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005), foi implantado em doze estados.

A primeira etapa de execução do Saberes da Terra iniciou-se em dezembro de 2005 em 12 estados (BA, PB, PE, MA, PI, RO, TO, PA, MG, MS, PR e SC) junto às Secretarias Estaduais de Educação, representações estaduais da União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação – UNDIME, Associação de municípios Cantuquiriguaçu, entidades e movimentos sociais do campo integrantes dos comitês e fóruns estaduais de Educação do Campo. Pode-se considerar que o biênio 2005-2006 foi de implementação do Projeto Piloto Saberes da Terra. (JUNIOR, 2009.)

Em 2005, o Programa era vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) e, em 2007 integrou-se ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) que possui outras três modalidades (adolescente, trabalhador e urbano), e é coordenado pela Secretaria Nacional da Juventude (BRASIL, [20__]a).

É uma ação integrada entre o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); o Ministério do Desenvolvimento Agrário por meio da Secretaria de Agricultura Familiar (SAF) e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT); o Ministério do Trabalho e Emprego por meio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES); o Ministério do Meio Ambiente por meio da Secretaria de Biodiversidade e Floresta (SBF); o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) vinculada à Presidência da República. (BRASIL, [20__]b)

Em 2008, o Programa passou a ser regulamentado pela Medida Provisória nº 411/07. Na Medida estava previsto um comitê gestor para cada modalidade do Programa; a contratação dos profissionais em âmbito local; a transferência de recursos financeiros pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); o pagamento de 12 auxílios financeiros aos participantes da modalidade ProJovem Campo - Saberes da Terra; o objetivo de elevar a escolaridade dos jovens da agricultura familiar, integrando a qualificação social e formação profissional, na forma do art. 81 da Lei nº 9394/96, estimulando a conclusão do Ensino Fundamental e proporcionando a formação integral do jovem, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, em regime de alternância, nos termos do regulamento.

O Paraná participou do Projeto Piloto (2005) e da versão atual do Programa. O Projeto Piloto do Programa foi desenvolvido por onze municípios do Território Cantuquiriguaçu, a saber: “Candói, Cantagalo, Goioxim, Laranjeiras do Sul, Marquinho, Nova Laranjeiras, Pinhão, Porto Barreiro, Reserva do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu e Virmond” (COSTA; OLIVEIRA, 2008, p. 09). O objetivo era “elevar a escolaridade de jovens e adultos agricultores familiares, proporcionando certificação correspondente ao Ensino Fundamental, integrada à qualificação social e profissional” (GIACOMETTI, 2008, p. 33). O Projeto durou 2 anos, com total de 3200 h/a (tempo aula e tempo comunidade)², em regime de alternância, tendo como eixo articulador a Agricultura Familiar e a Sustentabilidade. A certificação ficou a cargo da Escola Técnica da UFPR que fez Convênio com os municípios envolvidos. A implantação do Programa foi acompanhada de perto por uma equipe política composta de representantes dos Movimentos Sociais e das Secretarias Municipais de Educação. Também houve um processo de formação continuada para os professores que trabalharam com as turmas. Houve dificuldades no processo de implementação em relação ao espaço, ao material, aos recursos, às pessoas envolvidas. Mas também houve avanços, especialmente, no sentido de construir uma visão crítica da realidade. Houve troca de saberes e um esforço no sentido de propiciar a apropriação de tecnologias específicas da agroecologia (GIACOMETTI, 2008).

No Projeto Piloto, além de participar dos tempos/espacos pedagógicos (encontros de estudo, oficinas, laboratórios, seminários, práticas de equipe, intercâmbios para estudo, troca de experiências, pesquisa e experiências individuais, grupos de estudos, estudos dirigidos, preparação de seminários e oficinas), os participantes desenvolveram “Projetos de vida” que tinham como objetivo articular o conhecimento às práticas das famílias, ou seja, uma tentativa de aplicação dos conteúdos escolares na produção, tendo como eixo o desenvolvimento local (GHEDINI, 2008).

Em 2008, foram retomadas as discussões para a implantação de novas turmas do Programa. Foram organizadas várias reuniões, pela Coordenação da

² Tempo escola para construção das referências teóricas e tempo comunidade como práxis do processo (GIACOMETTI, 2008). O tempo comunidade é o momento de estudo/aplicação de conhecimento realizado no espaço onde vive o educando, desenvolvendo pesquisas projetos experimentais, atividades em grupo. Esse tempo deve ser acompanhado pelos educadores que devem orientar as atividades.

Educação do Campo do Departamento da Diversidade da SEED/PR. Foi composto um grupo de trabalho com representantes da SEED/PR, de algumas Universidades, da Secretaria do Trabalho, das Articulações Regionais Por Uma Educação do Campo, do Instituto Equipe, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra e outros (a equipe foi ampliada no decorrer dos trabalhos). À SEED/PR coube a coordenação dos trabalhos para a construção do Projeto Político Pedagógico e à Universidade Federal do Paraná (Litoral), a coordenação da formação continuada dos professores que trabalhariam no Programa, que foi organizada na modalidade de pós-graduação.

No Paraná o Programa foi proposto e justificado a partir das demandas de educandos (com idade entre 18 e 29 anos, inicialmente, depois com mais de 29 anos³) apresentada pelos municípios que faziam parte dos territórios Cantuquiriguaçu, Vale do Ribeira, Caminhos do Tibagi, Centro-Sul, Norte Pioneiro, Região Litorânea, Sudoeste do Paraná e União da Vitória (PARANÁ, 2009, p. 4).

Segundo dados da PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios e do SIDRA – Sistema IBGE de Recuperação Automática, o Estado do Paraná conta com um total de 314 mil jovens agricultores entre 18 e 29 anos, destes, 110 mil jovens estão excluídos do processo de escolarização formal, com 7 anos de permanência na escola, ou seja, não concluíram a segunda etapa do Ensino Fundamental.

O quadro a seguir mostra a abrangência do Programa no Paraná. Comparando a demanda apontada pela PNAD e pelo SIDRA, consideramos a abrangência do Programa muito pequena, um quase nada, pois atendeu em torno de 1% da demanda.

³ Uma das polêmicas na discussão do Programa, foi justamente a faixa etária definida pelo MEC que era de 18 a 29 anos. O levantamento indicou que havia um grande número de alunos para o Programa que tinha mais de 29 anos.

Quadro 1 - ProJovem Campo - Saberes da Terra

NRE	ESCOLA BASE	ESTABELECIMENTO	MUNICÍPIO	EDUCANDOS DE 18 A 29 ANOS	EDUCANDOS ACIMA DE 29 ANOS
A M. NORTE	C. E. Professor Manoel Borges de Macedo – Município de Rio Branco do Sul	C. E. Nossa Senhora das Graças	Itaperuçu	18	26
FRANCISCO BELTRÃO	CEEBJA Santo Antonio do Sudoeste – Município de Santo Antonio do Sudoeste	Escola Estadual Esquina Gaúcha	Pérola D'Oeste	8	19
		Pavilhão de Assentamento S. João de Paula	Renascença	25	4
CASCAVEL	CEEBJA Joaquina Mattos Branco Município de Cascavel	C. E. José Bonifácio	Campo Bonito	39	2
		C. E Otávio Folda	Guaraniaçú	20	14
		C. E. Santa Luzia	Lindoeste	24	23
		C. E. Santa Maria	Santa Tereza do Oeste	18	14
		E. E. Santa Inês	Braganey	27	23
LARANJEIRAS DO SUL	CEEBJA – Laranjeiras do Sul	C. E. Pe. Sigismundo	Quedas do Iguaçu	28	17
		C. E. Irmã Inês	Porto Barreiro	8	10
GUARAPUAVA	CEEBJA Guarapuava – Município de Guarapuava	C.E. Prof.ª Izabel Fonseca de Siqueira	Reserva do Iguaçu	11	28
		C.E. Faxinal da Boa Vista	Turvo	13	15
		C. E de Cachoeira	Candói	13	6
		Col. Est. João Ferreira Neves	Goioxim	40	21
IRATI	CEEBJA Irati – Município de Irati	C. E. Nossa Senhora de Fátima	Irati/Distr. De Guamirim	58	52

IVAIPORÃ	CEEBJA Ivaiporã – Município de Ivaiporã	C. E. José Martí	Jardim Alegre	37	7
		C. E. Cora Coralina	Jardim Alegre	28	18
		CEEBJA de Ivaiporã	Ivaiporã	24	-
		E.E. Presidente Kennedy	Ariranha do Ivaí	18	8
		E.M. Aluisio de Azevedo	Arapuã	24	6
		E.E de Romeópolis	Arapuã	32	13
JACAREZINHO	C. E. Barbosa Ferraz – Município de Andirá	E.E. Jorgina B. De Paula	Ribeirão do Pinhal	25	3
		C. E. Barbosa Ferraz	Andirá	25	3
PARANAGUÁ	CEEBJA Paranaguá – Município de Paranaguá	E. R. M. De Anhaiá	Morretes	23	19
PITANGA	CEEBJA Casturina Companhara Bonfim – Município de Pitanga-	C. E. R. Natal Pontarolo	Boa Ventura de São Roque	34	8
		C. E. De Laranjal	Laranjal	16	6
		C. E. De Chapadão	Laranjal	20	9
		C. E. Pinhal Grande	Laranjal	16	4
		C. E. João Paulo II	Palmital	32	6
PATO BRANCO	Colégio Estadual Sebastião Paraná – Município de Palmas	E. E. Indígena Segso	Palmas	23	2
TELÊMACO BORBA	CEEBJA Ortigueira – Município de Ortigueira	C. E. Vista Alegre	Ortigueira	20	
		Colégio Estadual Teotônio Vilela	Ortigueira	17	12
UMUARAMA	CEEBJA Ivaté - Umuarama	C. E. De Iporã	Iporã	37	7
		C. E. Santa Eliza	Umuarama/Distr. Santa Eliza	25	3
		C. E. Ana Neri	Perobal	42	6

UNIÃO DA VITÓRIA	CEEBJA Bituruna - Bituruna	C. E. Prof. Estanislau Wrublewski	Cruz Machado	21	2
WENCESLAU BRAZ	CEEBJA Wenceslau Braz – Wenceslau Braz	CEEBJA Wenceslau Braz	Wenceslau Braz	39	13
		C. E. Milton Sguário	Jaguariaíva	31	16
		C. E. De Calógeras	Arapoti/Distr. De Calógeras	30	28
		C. E. Humberto de Alencar Castelo Branco	Santana do Itararé	32	6
		E. E. Gabriel Bertoni	Salto do Itararé	14	11
TOTAL – 15	15	41	36	1035	490

Quadro fornecido pela SEED/PR em Fevereiro/2011

O objetivo geral da proposta do Paraná era

[...] desenvolver políticas públicas de Educação do Campo para a juventude que oportunizem aos jovens agricultores familiares, excluídos do sistema formal de ensino, a escolarização em nível fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrado à qualificação social e profissional” (PARANÁ, 2008. p. 23).

Essa integração entre a escolarização e a qualificação profissional iniciou pelo Ensino Médio e só depois veio para o Ensino Fundamental e já era meta prevista no Plano Nacional de Educação (2001).

A vinculação entre a Educação Escolar e o mundo do trabalho está detalhada no Decreto nº 5154/04, ao considerar que a formação inicial e continuada de trabalhadores se constitui por cursos ou programas de Educação Profissional articulando-se preferencialmente com os cursos de Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo da educação para o trabalho e a elevação da escolaridade do trabalhador.

No âmbito dessa vinculação, em 2005, por meio do Decreto nº 5478, foi instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Posteriormente, esse Decreto foi revogado pelo de nº 5840/06, o qual possibilita essa integração também no Ensino Fundamental. (PARANÁ, 2009, p. 3)

Os objetivos específicos do Programa eram:

- Criar possibilidades para que os educandos pesquisem e apliquem em suas propriedades, projetos que vinculem a integração humana, ambiental e econômica;
- Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas à modalidade de EJA no campo;
- Vincular a educação a um projeto de desenvolvimento

multidimensional de campo e de educação, contemplando o ser humano enquanto sujeito do processo;

- Criar possibilidades para que os/as educandos/as pesquisem e apliquem em suas propriedades, projetos de vida que vinculem a integração humana, ambiental e econômica;
- Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas à modalidade de EJA no campo. (PARANÁ, 2009, p. 5-6)

A estrutura curricular foi organizada em duas partes: a formação básica e a qualificação social e profissional. A formação básica era composta pelas áreas: Linguagens, Códigos e suas tecnologias (Arte, Inglês, Língua Portuguesa e Educação Física); Linguagem Matemática e Ciências da Natureza (Ciências e Matemática) e Ciências Sociais (Geografia, História e Ensino Religioso). A qualificação foi proposta a partir do arco ocupacional Produção Rural Familiar (Agricultura Familiar, Sistema de cultivo, Criação de Animais, Extrativismo, Agroindústria, Aqüicultura). A carga horária total era de 2920 h/a (sendo 360 para o tempo comunidade, não presencial) (PARANÁ, 2009, p. 52).

Quadro 2 – Matriz Curricular

MATRIZ CURRICULAR											
NRE:											
ESTABELECIMENTO:											
PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA - ENSINO FUNDAMENTAL FASE II (5ª A 8ª SÉRIE) INTEGRADO À QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL – ARCO PRODUÇÃO RURAL FAMILIAR											
IMPLANTAÇÃO : SET/2009											
	TURNO: Noturno	DISCIPLINAS	SEMESTRES / PERÍODOS					nº aulas	nº total horas/ aula	nº total horas	
			1º	2º	3º	4º	5º				
FORMAÇÃO BÁSICA	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	ARTE	3					3	60	50	
		LEM – INGLÊS		3	3	2	2	10	200	167	
		LÍNGUA PORTUGUESA	3	3	3	2	3	14	280	233	
		EDUCAÇÃO FÍSICA				3		3	60	50	
	Linguagem Matemática e Ciências da Natureza	CIÊNCIAS	3	2	3	2		10	200	167	
		MATEMÁTICA	3	3	2	3	3	14	280	233	
	Ciências Sociais	*ENSINO RELIGIOSO	1					1	20	17	
		GEOGRAFIA	2		3	2	3	10	200	167	
			HISTÓRIA		3	2	3	10	200	167	
	TOTAL DA FORMAÇÃO BÁSICA			14	14	16	16	14	74	1480	1233
QUALIFICAÇÃO SOCIAL E PROFISSIONAL	ARCO OCUPACIONAL PRODUÇÃO RURAL FAMILIAR	AGRICULTURA FAMILIAR	4	4	4	3	3	18	360	300	
		SISTEMA DE CULTIVO			3	2	3	8	160	133	
		criação de animais	3	3			2	8	160	133	
		EXTRATIVISMO			3	3	2	8	160	133	
		AGROINDÚSTRIA	3	3				6	120	100	
		AQUICULTURA	3	3				6	120	100	
		TOTAL DO TEMPO ESCOLA (Qualificação/ Tempo Comunidade)	13	13	10	8	10	54	1080	900	
	TEMPO COMUNIDADE (não presencial)	3	3	4	4	4	18	360	300		
	TOTAL GERAL			30	30	30	28	28	146	2920	2433

* Disciplina de oferta obrigatória e matrícula opcional não computada na carga horária.
OBS: A Formação Geral: Produção Sustentável, Segurança alimentar e nutricional, Associativismo e Cooperativismo, permeia todas as disciplinas.

Fonte: Paraná, 2009, p. 52

O trabalho de implantação da proposta foi dificultado em alguns momentos devido, principalmente, às diferentes concepções dos componentes do grupo de trabalho e às questões financeiras que envolviam o repasse das verbas. Num dos primeiros momentos, houve um embate entre os que defendiam o acesso amplo ao conhecimento e os que consideravam que o acesso ao conhecimento específico das questões relacionadas ao trabalho no campo era praticamente suficiente e representava a razão de ser da proposta. O primeiro grupo entendia que o acesso mais amplo ao conhecimento tornaria, inclusive, a compreensão do específico mais profunda. O segundo grupo afirmava que em outros momentos, essa ampliação e o distanciamento da realidade do campo representaram motivo de grandes índices de desistência dos trabalhadores no processo de escolarização. O primeiro grupo questionava também a questão da verticalização dos estudos que exigia a garantia de acesso a conhecimentos necessários para a continuidade.

Houve embates também em relação à compreensão sobre sustentabilidade e economia solidária que eram eixos temáticos indicados na proposta do governo federal. Alguns chamavam a atenção para a impossibilidade desses aspectos no contexto capitalista. Diante desses e de outros embates, alguns se retiraram do Programa e outros se integraram a ele. Mesmo com todos os embates e hoje, distanciados das discussões, entendemos que, quando o jogo começou as cartas estavam dadas e pouco espaço havia para mudanças. As sugestões, tanto de um grupo como de outro, ao serem operacionalizadas não permitiam alterações estruturais no Programa.

Essa constatação nos leva a perceber a pseudo participação a que somos submetidos quando ilusoriamente estamos propondo. Esta ilusão é estratégica e contribui para diminuir a resistência e acaba nos envolvendo de tal forma que nos sentimos responsáveis pelas políticas que não criamos, que compreendemos parcialmente, mas que consolidamos, em nome, inclusive, do nosso compromisso e respeito com as “maiorias” excluídas.

Foi organizado também, como já indicamos um processo de formação continuada para os professores que atuavam no Programa, em forma de pós-graduação, coordenado pela UFPR (Litoral). Esse processo foi discutido a partir de 2008, mas só teve início em 2010 no Centro de Formação de Faxinal do Céu

(Pinhão/PR), com um grupo de 160 professores (BICA, SILVA, HOELLER 2010). Os problemas para a formação continuada foram potencializados quando houve troca de governo (do PMDB para o PSDB) e o novo governo não entendeu a importância dos mesmos educadores que iniciaram o Programa darem continuidade a ele. Assim, em 2011, após teste seletivo, muitos educadores não voltaram ao Programa.

Vários aspectos da proposta nos instigam a refletir sobre o que é aparente e o que de fato essa política representa. O primeiro desses aspectos é compreender que tipo de política é essa. Schwartzman e Cox (2009) contribuem para isso ao afirmar que há políticas fáceis e difíceis. As fáceis são aquelas de expansão do acesso e as difíceis referem-se à qualidade. Consideramos o Programa uma política fácil, porém restrita, uma vez que contribui para a expansão do acesso, mas um acesso mínimo considerando a demanda apontada para esse nível de escolarização na faixa etária em questão. Essa política também foi engendrada não assegurando acesso amplo e profundo ao conhecimento, mostrando-se insuficiente, inclusive, para garantir a verticalidade do processo. Os mesmos autores afirmam que “para jovens e adultos que já perderam essa oportunidade inicial, são necessárias políticas educacionais que possam inseri-los da **melhor forma possível** no universo da informação, da cultura e das competências para o trabalho” (SCHWARTZMAN, S.; COX, 2009, p. 10. grifo nosso). Ao afirmarem “melhor forma possível”, nos provocam a questionar se isso significa que para alguns resta apenas uma formação limitada e superficial, apenas para o trabalho simples.

Mészáros (2007, p. 234) também contribui para refletirmos sobre a qualidade dessa inserção, dessa oportunidade quando explicita que a “igualdade de início” é excluída da discussão. O autor afirma que “é evidente que a ‘oportunidade’ não pode ter nenhum significado se aquele que espera por um ‘resultado’ é por definição, excluído de início” (MÉSZÁROS, p.234). Kuenzer (2002) ratifica esse entendimento e afirma que a forma como são organizados os processos educativos contribui para a consolidação de uma “inclusão excludente”.

Essas afirmações nos levam a aprofundar uma reflexão sobre um segundo aspecto: que tipo de inserção acontece na implantação dessa política? Frigotto (2006, p. 265) contribui para essa reflexão ao considerar que as políticas que temos hoje, em geral, são “políticas de inserção precária” e que a formação que oferecemos é para o

“trabalho simples”. Isso decorre do fato de que a maioria dos trabalhadores fica à margem da produção ou na periferia dela realizando o trabalho simples que exige pouca qualificação. Por que investir, então, numa qualificação mais complexa? Kuenzer (2002, p. 77) afirma que a “acumulação flexível -, ao aprofundar as diferenças de classe, aprofunda a dualidade estrutural como expressão, cada vez mais contemporânea, da polarização das competências”. A partir dessa constatação a autora afirma que “assim, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente” (KUENZER, 2002, p. 79).

Apesar das considerações que fizemos até aqui não podemos deixar de indicar o Programa como um espaço/tempo de contradição. Alguns grupos envolvidos podem, se convictos e preparados para utilizar esse espaço/tempo, instrumentalizar a classe trabalhadora para o processo de confronto, inclusive, em relação ao agronegócio, às práticas ambientais destrutivas e à concentração da propriedade, historicamente engendrada no Brasil. Essa consideração pode soar como ingenuidade, mas pode estar indicando, que apesar de compreendermos o limite da proposta e a articulação feita desde o âmbito nacional, há um pequeno espaço para construir a contraposição, talvez insignificante, diante dos resultados gerais do Programa, mas que precisa ser potencializada. Kuenzer (2002) afirma que enquanto não for superada a contradição entre capital e trabalho, há possibilidade apenas de práticas pedagógicas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas dos trabalhadores em educação que as implementam.

Mesmo assim nos posicionando, não deixamos de considerar que essa política representa um esforço para se construir consenso, coesão acerca da sustentabilidade e da economia solidária que, indicam em geral, aspectos de reforma do capitalismo. Schwartzman e Cox (2009, p. 3) consideram que “a educação é, por excelência, o cimento da coesão social”. Iaies e Delich (2009) ratificam essa compreensão e entendem que a coesão social permite diminuir conflito, construir a convergência de interesses e a consciência de pertencimento e identidade e consideram que “uma sociedade pode ser desigual dentro de certos limites, mas contar com um alto grau de coesão” (DELICH, 2009, p. 180).

Borges (2003), apesar de concordar em parte com os autores, entende que as “políticas educacionais de inclusão são fundamentais para aumentar a coesão da

sociedade e evitar protestos e descontentamento social” (p. 132), mas que isso é ideológico e contribui para legitimar o Estado liberal como uma instituição neutra, empenhada em garantir o cumprimento de regras ‘justas’. Nesse sentido, o Programa poderia sim, apesar da contradição considerada, ser entendido como estratégia de construção de consenso e também da visão do Estado como bom senhor que promove políticas de igualdade de oportunidade. O processo de reforma do Estado, articulado principalmente a partir da segunda metade dos anos 1990, constitui-se na implantação do Estado Mínimo para questões como a educação formal da classe trabalhadora. Não se pode assumir abertamente tal posição, pois, é preciso, mesmo na precarização do acesso construir a ilusão de um Estado atencioso, cumpridor dos compromissos anunciados com os pobres. Assim, entendemos que o Programa cumpre também um papel ideológico.

Considerações finais

O Programa analisado explicita a luta pela garantia do direito de acesso à educação formal por parte daqueles, que por muito tempo foram privados do mesmo. Não podemos esquecer que a defesa do direito, como já dissemos, sempre é a expressão da sociedade desigual, senão não precisaríamos lutar por ele. Os Movimentos Sociais, na luta pelos direitos, apresentam demandas para o Estado, mas, não conseguem ter controle sobre o conteúdo e a forma do processo pelo qual o Estado se articula para atender a essas demandas. Mas sua presença contribui para a legitimação das mesmas. A política pode iniciar pela apresentação dessa demanda, mas, em geral, toma rumos incontroláveis, muito diferentes daqueles propostos inicialmente, por causa do inegável caráter desse Estado e, conseqüentemente, suas intencionalidades.

Outra questão é pensar como, também, os intelectuais/pesquisadores das Universidades são usados para dar legitimidade a essas políticas. O envolvimento desses provoca diferentes resultados: ora de cooptação dos mesmos; ora de agregação de importantes elementos de contraposição no limite da mudança da proposta; ora de cumplicidade; ora de estratégia para elevar os ganhos salariais.

Apesar do esforço de um grupo significativo para construir a proposta do Programa, ele representa um quase nada diante do universo de jovens e adultos que deveriam ser atendidos. Um quase nada em quantidade e também em qualidade. Nesse sentido, o Estado aparece como bom senhor que não se nega a criar políticas para as “maiorias” excluídas e o pequeno e insuficiente esforço é mostrado como grande e suficiente, cumprindo seu papel ideológico de criar uma aparência de equalização social pela via da escolarização, mesmo quando o sonho da “escola integradora” tenha já se desfeito.

Não podemos esquecer, segundo Frigotto (1996) que o embate se trava na jaula onde os tigres cuidam de suas crias. É preciso reafirmar a luta por uma escola unitária, com formação politécnica, portanto, também “política”, que sirva de instrumento de luta para a contraposição à atual sociabilidade. E essa luta não pode esperar a existência de outra sociabilidade, precisa começar no interior da “velha, mas atual sociabilidade”.

Referências

BARCELLOS, Jorge. **As políticas educacionais no Brasil: apontamentos para sua história.** [20__]. Disponível em: <<http://302284.vilabol.uol.com.br/histpol.html>>. Acesso em: 05 fev. 2011.

BICA, Gabriela Schenato, SILVA, Cristiane Rocha; HOELLER, Silvana Cássia. Formação de educadores do campo: a educação do campo na compreensão de educadores do Programa de Formação de Educadores – Projovem Saberes da Terra no Paraná. 2010. Disponível em: <<http://www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/187.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2011.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [on line]. 2003, v. 18, n. 52, p. 125-138. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092003000200007 Acesso em: 30 dez. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 30 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação **Plano Nacional de Educação** – PNE. Brasília: Inep, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Projovem Campo Saberes da Terra**. [20__]a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12306&option=com_content&view=article>. Acesso em: 05 jan. 2011.

_____. **Plano Nacional de Educação 2011-2010** (texto completo com índice de metas) Disponível em: <<http://rizomas.net/politicas-publicas-de-educacao/364-plano-nacional-de-educacao-2011-2020-texto-completo-com-indice-de-metas.html>>. Acesso em: 30 dez. 2010.

_____. CGEC/SECAD/MEC. Equipe Executiva do ProJovem Campo - Saberes da Terra **Projovem Campo - Saberes da Terra**. [20__]b . Disponível em: <<http://www.red-ler.org/projovem-campo.pdf> >. Acesso em 06 jan. 2011.

BRASÍLIA. **Medida Provisória 411/1008**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005, altera a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e dá outras providências.

COSTA, Joaquim Gonçalves da; OLIVEIRA, João Costa. Saberes da Terra: resultado e materialidade de uma concepção de educação. In: REGAR. **Saberes da Terra: sistematização das experiências**. Rio Bonito do Iguaçu: Xagu, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. IN: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

GHEDINI, Cecília Maria. Programa Saberes da Terra: ênfases e destaques do Projeto Político Pedagógico. In: REGAR. **Saberes da Terra: sistematização das experiências**. Rio Bonito do Iguaçu: Xagu, 2008.

GIACOMETTI, Lisânia de. O Programa Saberes da Terra na Cantuquiriguaçu, relatando a experiência de coordenação pedagógica. In: REGAR. **Saberes da Terra: sistematização das experiências**. Rio Bonito do Iguaçu: Xagu, 2008.

IAIES, Gustavo e DELICH, Andrés. A reconstrução do “comum” nos estados nacionais do século XXI. IN: SCHWARTZMAN, Simon e COX, Cristián (Editores). **Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana**. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: IFHC, 2009.

JUNIOR, Aldemar. **Projovem**. In: Instituto Federal - Pará - Campus Altamira. Disponível em: <http://www.altamira.ifpa.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=59&Itemid=197&lang=pt> Acesso em: 05 jan. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MÉSZÁROS, Istvan. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico – Projovem Campo Saberes da Terra**. Curitiba: SEED, 2008.

_____. **Proposta Pedagógica do Projovem Campo Saberes da Terra**: Ensino Fundamental integrado à qualificação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Fase II (5ª a 8ª séries). Curitiba: SEED, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián. Coesão social e políticas educacionais na América Latina. SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (Edits.). **Políticas educacionais e coesão social**: uma agenda latino-americana. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: IFHC, 2009.

Recebido em: Setembro de 2011.

Aprovado em: Setembro de 2011.

UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR E INTERNET COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

COMPUTER AND INTERNET USE AS A TEACHING TOOL

Ednéia Aparecida Bernardineli Bernini¹

RESUMO: A importância deste trabalho de pesquisa centra-se na investigação da prática pedagógica mediante os recursos disponíveis. A partir de análises de questionários, procura-se contribuir para que haja reflexão do exercício da função pedagógica. Esta pesquisa se fundamenta no modelo qualitativo e quantitativo, delimitado ao universo dos professores de três escolas do município de Marialva – Paraná, priorizando-se a prática docente por meio da informática. O que ficou evidenciado foi a utilização da informática com alunos de forma tímida e esporádica, independente de tempo de atuação na educação. Mesmo diante de ressalvas, praticamente todos os professores consideram o uso do computador e internet como instrumento pedagógico positivo. Assim, fica evidente a necessidade de se ofertar mais cursos de formação nesta área, para que haja mudanças significativas e maior coerência entre o momento histórico atual e a prática docente no que diz respeito ao uso das tecnologias.

Palavras-chave: informática, computador; internet; prática docente.

ABSTRACT: The importance of this work is the investigation of the pedagogical practice by the available resources in the schools. From the questionnaire analyses, we tried to contribute for the discussion about the pedagogical work. This research is based in the qualitative and quantitative model, delimited to the universe of the teachers of a school from the city of Marialva – state of Paraná, Brazil, prioritizing the teaching practice through informatics. What was evident it's the timid and sporadic use of informatics resources with students, regardless of the time being a teacher. Even with reservations, practically all the teachers regard the use of computers and internet as a positive pedagogical instrument. Thus, it is evident that teachers should be offered more courses in this area, so that significant changes and greater coherence between the current historical moment we are living and the teaching practice with respect to the use of technologies can happen.

Keywords: informatics; computer; internet; teaching practice.

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Maringá/UEM. Atualmente é professora da rede pública de educação básica do Paraná. E-mail: edneiaabbernini@hotmail.com

Introdução

A finalidade do ensino precisa ser repensada à luz das tendências pedagógicas ao longo da história e, hoje, precisamos repensar também o momento histórico vivido e tudo que pode contribuir para melhor desenvolvermos nossa prática pedagógica em função de uma preocupação com o binômio ensino/aprendizagem, já que este abarca todos os envolvidos no processo: professor, aluno, conteúdo, objetivo, método, recursos, culminando no projeto político pedagógico de cada instituição.

Atualmente, em muitas escolas, podemos contar com os mais diversos recursos didáticos, mas não serão resolvidos muitos dos problemas do ensino em nenhum país, se não forem acompanhados de uma adequada utilização de outros elementos, desde a organização escolar até o papel do professor e da postura pedagógica que tem. Caberá ao professor a tarefa de mediar o processo ensino/aprendizagem e fazer com que os instrumentos pedagógicos (didáticos, midiáticos, tecnológicos) sejam utilizados a serviço do processo de construção do conhecimento.

A partir dessas considerações, justificamos a relevância deste trabalho que centra-se na reflexão sobre como os recursos, especialmente computador e internet, estão sendo vistos e utilizados por professores de três escolas públicas estaduais de Marialva - PR. Procuramos contribuir também para uma reflexão da prática do exercício (competente) da função pedagógica do professor em relação aos recursos disponíveis.

O objetivo específico deste artigo é diagnosticar como os professores utilizam o computador e internet como instrumento pedagógico².

Sobre os recursos didáticos: algumas questões

Não há dúvida de que as tecnologias da informação vêm adquirindo um papel muito importante na vida do ser humano, já que vivemos num mundo dominado pela informação e por processos que ocorrem de maneira muito rápida e imperceptível. Com a globalização, a informatização se tornou muito mais ágil, as notícias são anunciadas quase que instantaneamente, as relações interpessoais mudaram, a reação diante de tantas informações também se modificou; o envolvimento com novas linguagens,

² Este artigo resulta de um trabalho de conclusão de curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Mídias Integradas na Educação, - Universidade Federal do Paraná, intitulado . “A informática a Serviço da Educação” (BERNINI, 2011).

estímulos e formas de conhecimento diferentes são intensos. Dado a tantos fatores, a escola não poderia ficar alheia a essa mudança no cenário mundial, a essa nova realidade, ou “a virtualização da realidade” (Chaves, 2010b). Para Valente (2010a) “ao invés de memorizar informação, os estudantes devem ser ensinados a buscar e a usar a informação”, logo essa mudança pode ser realizada com o auxílio do computador e das possibilidades que este pode oferecer para que os estudantes exercitem a capacidade de procurar e selecionar informações, de resolver problemas e aprender.

Assim, partimos do pressuposto de que as tecnologias são essenciais para o desenvolvimento de um trabalho preocupado com o ensino/aprendizagem, diante do momento histórico em que estamos imersos. Ao utilizarmos os mais diversos recursos disponíveis, buscamos maior motivação e inclusão das mídias neste processo. As tecnologias são incorporadas em nossas práticas e por meio delas propiciamos aos alunos momentos para expressão de ideias, a produção de conhecimento, a comunicação e a interação social, o letramento digital. Ao utilizarmos a informática na educação, estamos contribuindo com a inclusão digital, mesmo que timidamente. O impacto desses recursos na vida do aluno, assim como a influência que exercem nos modos de recepção e interpretação do mundo são fatores que justificam uma abordagem pedagógica desses recursos. Para Freire (2010) “esse processo de implantação da Informática na Educação, exige que cada professor invista em seu próprio desenvolvimento para que a sua prática pedagógica possa se beneficiar dessa ferramenta tecnológica.” Acrescentaríamos aqui a utilização do computador e internet para realização de cursos a distância por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, cujas características são bem distintas.

Freire (2010), após relatar três experiências desenvolvidas em escolas com o uso da informática na educação, afirma:

O computador é uma ferramenta que amplifica, acrescenta, modifica, transforma, representa um determinado conteúdo ou conceito de uma outra maneira. Em alguns casos ele será a ferramenta mais relevante, em outros uma ferramenta auxiliar e em outros ainda, será uma ferramenta de apoio. Discriminar entre essas situações implica analisar o conteúdo programático à luz das possibilidades oferecidas por essa tecnologia.

A revista Nova Escola de junho/julho 2009 apresenta uma reportagem intitulada “Casamento proveitoso”, sobre uma escola na capital fluminense onde o professor de

Língua Portuguesa desenvolveu um trabalho com os alunos do 9º ano com um dos programas de áudio disponibilizados via internet, o podcasts. Com ele, podem ser trabalhados vários gêneros orais, tais como conversação, debate e entrevista. Neste caso específico, o professor trabalhou com obras literárias de Ariano Suassuna, uma delas foi “O Casamento Suspeitoso”, título inclusive aproveitado por Bianca Bibiano (2009, p. 64) como intertextualidade para o título da reportagem.

Paloma Cotes (2009), no artigo “Quer aprender? Crie um blog”, apresenta como alunos e professores estão usando os diários na internet para partilhar dúvidas, estimular pesquisas e incentivar a troca de informações. Esta é mais uma ferramenta pedagógica a ser utilizada e que possibilita aos alunos exporem seus trabalhos ao invés de os deixarem “guardados em pastas”, conforme depoimento de uma aluna. De acordo com a diretora da escola de Araxá que implementou o projeto de blogs, a frequência dos alunos aumentou, melhoraram a expressão escrita e verbal, a timidez foi vencida, os alunos demonstram mais vontade de pesquisar, têm mais interesse em estudar e apresentam uma visão crítica do mundo. Segundo a autora: “Embora sejam uma ferramenta eficaz, os blogs ainda estão distantes da maioria dos alunos.” Franco (2005) também desenvolveu um trabalho com *blog*, na construção de narrativas, envolvendo alunos do ensino fundamental, com uma turma de 3ª série – de uma escola de Nova Bassano no Rio Grande do Sul - e outra de 6ª série de uma escola de Lins - São Paulo. Em relação aos *weblogs*, para esta autora

As características dos blogs, como o espaço personalizado que fornece, e os links dentro de uma comunidade on-line, criam um excelente contexto de comunicação mediada por computador para expressão individual e interações colaborativas no formato de narrativas e diálogos. (FRANCO, 2005 p. 312)

Para Barros (2010, p. 6) os “Blogs podem ser multidisciplinares, já que ler e escrever podem ser usados em inúmeros contextos acadêmicos.”

Grotto *et al* (2010) faz uma interessante reflexão acerca da interação em ambientes baseados na web e apresenta o potencial de interação por meio das ferramentas de interatividade, como o e-mail, a lista de discussão, os chats ou salas de bate-papo e a videoconferência. Ao final do artigo, os autores lançam um desafio para os profissionais da Informática e da educação “de conhecer do ponto de vista técnico, científico e cognitivo o processo de aprendizagem para que possam ser planejados ambientes que propiciem interações favoráveis à aprendizagem”.

Em relação às pesquisas em sites, um artigo publicado na Revista Nova Escola de maio de 2009, “As buscas via internet”, apresenta um estudo realizado pela Universidade de Buenos Aires, na Argentina, mostrando como os estudantes procuram informações na rede, mas o artigo não traz informações apenas do país vizinho. De acordo com a pesquisa realizada, 63% dos estudantes brasileiros afirmaram que o lugar mais habitual para acessar a internet é a escola. Mas os mesmos jovens afirmaram que metade dos professores não utiliza nem recomenda a rede. Além disso, “apenas um em cada dez entrevistados aprendeu a usar a ferramenta com um educador” (GROSSI, 2009 p. 94). Um estudo feito com alunos de 400 escolas da província de Buenos Aires indicou que há cinco pontos essenciais a considerar antes de colocar os alunos na frente do computador:

Compreender que a busca na rede é uma prática social de leitura, tomar consciência de que a máquina deve ser usada ao nosso favor, aprender a escolher os sites que têm o que se procura, saber selecionar informações confiáveis e entender o peso da imagem no processo. (GROSSI, 2009, p. 94).

Souza (2010) reitera o potencial da Internet quando afirma que muitos ignoram “o potencial da Internet para a educação, não somente por disponibilizar informação mas pela forma que disponibiliza – facilmente recuperáveis – e por permitir que com esta se interaja, modifique e crie”. Em seu artigo, ele propõe o uso de mapas conceituais tanto por parte dos professores quanto dos alunos como recurso de organização, aprendizagem e demonstração do que se sabe sobre determinado conteúdo.

Gonçalves (2010) também apresenta uma experiência produtiva usando-se a internet, por meio de pesquisa e bate-papo. Adriana Vieira (2010) propõe trabalhar com o chat com uma mesma turma em uma mesma sala de informática, em que estes discutiriam um texto de literatura.

Moran (2010) relata experiências de projetos desenvolvidos na educação presencial, por meio da internet bem como relata experiências pessoais de ensino na internet. O autor alerta, e concordamos com ele, sobre o cuidado que o professor precisa ter ao utilizar a internet com os alunos, para pesquisa, pois há uma tendência para a dispersão. Segundo o autor, para “viajar na rede precisa de intuição acurada, de estarmos atentos para fazer tentativas no escuro, para acertar e errar.” Ele expõe pontos positivos no uso da internet na educação, mas alerta para a confusão que há hoje entre conhecimento e informação. Para Moran

Ensinar na e com a Internet atinge resultados significativos quando se está integrado em um contexto estrutural de mudança do processo de ensino-aprendizagem, no qual professores e alunos vivenciam formas de comunicação abertas, de participação interpessoal e grupal efetivas (2010).

Ainda utilizando-nos da internet, podemos instalar programas como o Audacity, por exemplo, para a produção de *podcast*.

Lisandra Paraguassú publicou uma reportagem no Estado de S. Paulo, intitulada “Computador nas escolas só dá resultado com internet, diz estudo”, no dia 07/11/2007, afirmando que “acesso à rede garantiu 5,6 pontos a mais a alunos na prova de matemática do Saeb, avaliação oficial do governo”. Ainda de acordo com o mesmo texto, simplesmente manter laboratórios de informática influencia negativamente os resultados, chegando a diminuir a média das escolas.

Logo, o grande desafio ainda é a mudança da abordagem educacional: transformar uma educação centrada no ensino, na transmissão da informação, para uma educação em que o aluno possa realizar atividades através do/no/com computador e, assim, aprender. Mas para isso ocorrer é necessário rever a formação do professor e o uso que se fará das tecnologias mais modernas. De acordo com Valente e Almeida (2010):

A formação de professores para implantar as transformações pedagógicas almeçadas exige uma nova abordagem que supere as dificuldades em relação ao domínio do computador e ao conteúdo que o professor ministra. Os avanços tecnológicos têm desequilibrado e atropelado o processo de formação fazendo com que o professor sinta-se eternamente no estado de "principiante" em relação ao uso do computador na educação.

Acreditamos ser radical o seu posicionamento, principalmente, quando se refere à formação do professor em relação ao conteúdo da disciplina, pois a maioria dos cursos de formação e especialização abarcam os conteúdos disciplinares, entretanto, não prepara para dominar o computador como ferramenta educativa. O profissional interessado terá de buscar essa formação específica, extra, por conta própria.

Ainda segundo os mesmos autores, “A formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica.” (2010). E nós sabemos que isso pouco acontece. Cysneiros (2010) reforça a necessidade de que os professores iniciantes em tecnologias de informática tenham suporte para “vencer os obstáculos

iniciais de insegurança, incerteza, preocupações quanto a mudanças na relações (*sic*) entre professor e alunos e sobre os resultados da inovação, devido à ‘quebra’ de relações e rotinas tradicionais”. Para Cysneiros é comum nos meios educacionais atitudes de indiferença ou de minimização do potencial das tecnologias de informação por desconhecimento, para ele em vez de rejeitadas ou ignoradas “as novas tecnologias da informação podem ser experimentadas, estudadas, modificadas e assimiladas às várias áreas do saber educacional, em situações específicas” (2010).

Para Serres (2009), “as novas tecnologias nos condenaram a nos tornar inteligentes”, ele designa essa relação como catastrófica. E acrescenta:

Já que temos o saber e as tecnologias, condenaram-nos a nos tornar inventivos, inteligentes, transparentes. A inventividade é tudo o que nos resta. A novidade é catastrófica para os ranzinzas, mas é entusiástica para as novas gerações, pois o trabalho intelectual é obrigado a ser inteligente e não repetitivo como o foi até agora (SERRES, 2009, p. 68).

Assim um novo comportamento do corpo docente se faz necessário frente aos recursos tecnológicos, especialmente, a informática e tudo que a acompanha, pois a maioria de nossos jovens/alunos já os incorporaram em sua rotina fora da escola. Para Valente (2010) a introdução de uma nova tecnologia na sociedade provoca uma das três posições: indiferença, ceticismo, ou otimismo. A reação dos indiferentes é de desinteresse e/ou apatia, ou seja, aguardam para ver o rumo em que as coisas se encaminham para daí se definirem. Ainda para Valente, os argumentos dos céticos assumem diversas formas: “Um argumento bastante comum é a pobreza do nosso sistema educacional: a escola não tem carteiras, não tem giz, não tem merenda e o professor ganha uma miséria.” Ainda para os céticos o uso do computador poderá provocar a desumanização na educação, desde a “possibilidade do professor ser substituído pelo computador” até pelo “fato de a criança ter contato com uma máquina racional, fria, (*sic*) e, portanto, desumana, propiciando com isso a formação de indivíduos desumanos e robóticos.” Outros argumentos céticos estão relacionados à “dificuldade de adaptação da administração escolar, dos professores e dos pais à (*sic*) uma abordagem educacional que eles mesmo (*sic*) não vivenciaram.” Já os otimistas apresentam outros argumentos quanto ao uso do computador na educação: modismo - “O computador fará parte da nossa vida, portanto a escola deve nos preparar para lidarmos com essa tecnologia”; “O computador é um meio didático”; “Motivar e despertar

a curiosidade do aluno”; “Desenvolver o raciocínio ou possibilitar situações de resolução de problemas”. Para todos esses argumentos, Valente contra-argumenta, reforçando que “a mudança do paradigma educacional deve ser acompanhada da introdução de novas ferramentas que devem facilitar o processo de expressão do pensamento. Esse é um dos papéis do computador.”

A criação de ambientes de aprendizagem com a presença das tecnologias significa utilizá-las adequada e oportunamente para a representação e a articulação entre pensamentos e a realização de ações com vistas a novos conceitos, nova compreensão, como produtor de novos conhecimentos. Chaves (2010) considera que um dos desafios da educação é “[...] encontrar formas de não permitir que a transformação do computador em meio de comunicação multimídia acabe por decretar um declínio ainda mais acentuado do paradigma letrado na educação”, o que segundo ele “redundaria em um retraimento da imaginação”.

A partir dessa reflexão teórica acerca dos recursos tecnológicos na prática docente, levantamos a seguinte problematização: Como as mídias, mais especificamente a informática, podem ou estão sendo utilizadas como instrumento de ensino-aprendizagem?

Contextualização, apresentação e análise dos registros

Ao repensarmos a prática pedagógica, analisamos como está a utilização dos recursos por parte de uma amostra de professores de três colégios estaduais da cidade de Marialva - Paraná: Colégio Estadual Dr. Felipe Silveira Bittencourt, Colégio Estadual Prof.^a Juracy Rachel Saldanha Rocha e Colégio Estadual Pedro Viriato Parigot de Souza. Através da aplicação de um questionário, fizemos um levantamento de como os professores utilizam o computador e internet como instrumento pedagógico. No entanto, no momento de análise e discussão dos dados, esses colégios e os professores não foram identificados. Doravante os colégios serão denominados como C1, C2 e C3 e os professores como p1, p2, p3, p4 etc.

Foram aplicados vinte questionários em cada um dos estabelecimentos. O Quadro 1 apresenta o número de professores e o tempo de atuação na educação. Analisaremos se esse tempo interfere na prática e utilização dos recursos tecnológicos.

Colégio Estadual	Nº de Professores	Tempo de atuação na educação
C1	4	1 a 5 anos
	5	6 a 10 anos
	2	11 a 15 anos
	6	16 a 20 anos
	1	+ de 21 anos
	T 18	
C2	5	1 a 5 anos
	2	6 a 10 anos
	5	11 a 15 anos
	1	16 a 20 anos
	4	+ de 21 anos
	T 17	
C3	11	1 a 5 anos
	2	6 a 10 anos
	3	11 a 15 anos
	1	16 a 20 anos
	2	+ de 21 anos
	1	não informou
	T 20	

Quadro 1 - Tempo de atuação na educação

A análise dos dados será realizada considerando os três colégios separadamente³ A apresentação dos registros de C1, C2 e C3 será realizada de maneira padronizada para facilitar o confronto entre os dados dos três estabelecimentos.

Análise C1

A partir do questionamento: “Como você utiliza o computador e internet?” apesar de todos afirmarem utilizar a internet, as respostas demonstram que sua utilização ocorre para preparar aula, elaborar provas e trabalhos, fazer download de vídeos, como fonte de pesquisa, cursos de aperfeiçoamento profissional, como instrumento de comunicação; mas poucos efetivamente utilizam o computador e a internet como instrumento de ensino/aprendizagem. Apenas sete professores. Isso confirma o que muitos autores afirmam: esses recursos não são integrados facilmente ao cotidiano escolar com o aluno. Isso pode ser confirmado pelo quadro a seguir.

³ Cabe salientar que as respostas dadas às questões abertas serão transcritas exatamente como foram apresentadas. Assim, mesmo havendo problemas (ortografia, acentuação, pontuação, concordância, regência) não marcaremos com o *sic*. Acreditamos que os professores “relaxaram” no preenchimento do questionário, e ficaram despreocupados com sua escrita.

“Muitas vezes uso como fonte de pesquisa, onde os alunos utilizam a internet para fazer este trabalho, a internet facilita muito na visualização de vídeos ou documentários muito longos, entre muitas outras opções, os alunos tem acesso a artigos sobre o conteúdo que o material didático não oferece” (p1).

“Para aprimoramento de conteúdo, quando há um material pertinente e com qualidade levo os alunos à sala de informática, desde que esteja disponível” (p7).

“Raramente uso o laboratório com os alunos, pois tenho dificuldade em controlar os alunos, mesmo porque não há um para cada aluno e muitos que sentam junto acabam bagunçando e não tenho paciência para isso” (p8).

“Utilizo para preparar atividades, estudar, pesquisar etc. Dificilmente levo os alunos para utilizarem esse instrumento, porque não tenho conhecimento suficiente para auxiliá-los e nem a escola pode disponibilizar essa ajuda. Falta preparo e momentos propícios para isso!” (p9).

“pesquisar assuntos sobre os conteúdos da minha disciplina e às vezes, trabalho c/ os alunos jogos, atividades que se aplicam os conceitos trabalhados e aprendidos” (p12).

“Para preparar minhas aulas e avaliações e quando possível, com os alunos, para realizarmos alguma pesquisa” (p15).

“Utilizo ambos – a internet para pesquisarem e o computador para digitarem: relatos, artigos, resumos, etc.” (p18).

Quadro 2 - Utilização do computador e internet como instrumento pedagógico

Em relação a afirmações como a de p8, pode-se ressaltar que segundo NEAD (2010):

A internet, do ponto de vista organizacional, é um verdadeiro caos. Por isso, é importante para os docentes fazer com que os alunos tornem-se legítimos “caçadores do conhecimento perdido”, buscando o acesso a informações que contribuam na formação educacional de cada um deles.

Provavelmente a “bagunça” dos alunos a que se refere um dos entrevistados esteja relacionada tanto à novidade para alguns, já que nem todos têm computador e internet em casa, quanto à gama de possibilidades frente ao computador e à internet.

Desses dezoito professores, apenas um com dezessete anos atuando no magistério afirmou utilizar pouco: “Uso pouco pois não domino” (p13). Apenas dois deles foram incisivos em suas afirmações sobre a não utilização com os alunos: “Como meio de pesquisa minha, nunca [utilizo] com os alunos, a escola não disponibiliza equipamentos para isto.” e “Não utilizo com os alunos, [uso] somente para preparar conteúdos.” (p14).

Percebemos que o tempo de atuação na educação não interfere na utilização desses recursos, pois p4, por exemplo, atua a cinco anos na educação e p14 a dezessete anos. Apenas um professor de matemática destacou a dificuldade em

encontrar materiais relacionados à sua área de atuação: “Sinto muita dificuldade de encontrar atividades (vídeo/DVD) relacionados com os conteúdos da minha disciplina. (p.12)”

Portanto os recursos estão presentes, mas precisam ser melhor explorados, principalmente, com os alunos. Além disso, cursos da capacitação para uso de computadores e conteúdos educacionais precisam ser oferecidos a professores e gestores, para capacitá-los no manuseio e na segurança de uso dessas tecnologias em sala de aula. De acordo com Brito e Purificação (2008, p.45)

O professor, em primeiro lugar, é um ser humano e, como tal, é construtor de si mesmo e da sua história. Essa construção ocorre pelas ações num processo interativo permeado pelas condições e circunstâncias que o envolvem. É criador e criatura ao mesmo tempo: sofre as influências do meio em que vive e com as quais deve auto construir-se.

E esta autoconstrução está em processo; mesmo que timidamente, está acontecendo nas escolas.

Análise C 2

Podemos observar através das respostas abaixo que apesar de todos afirmarem utilizar computador e internet de uma maneira ou de outra, assim como ocorreu em C1, não fica claro se, quando afirmam utilizar como fonte de pesquisa, esta diz respeito à utilização com os alunos. Apenas p5, p9, p12, p14, p15 e p16 apresentaram explicitamente, marcas que comprovam a utilização com os alunos, mesmo que não tenham assinalado na questão (qual/quais mídia(s) utiliza). Isto só ocorreu com p5. Outros assinalaram que utilizam, mas na resposta à questão (como você utiliza) não ficou claro o uso com o aluno.⁴

Outro dado interessante em C2 é que os professores com mais tempo de atuação na educação são os que manifestaram utilizar esses recursos com os alunos, causando-nos surpresa, pois o oposto era esperado.

⁴ Talvez a pergunta possa ter gerado dúvida se a utilização era com os alunos ou apenas como recurso para o professor preparar as aulas, o que para nós estava claro, visto que o questionamento anterior era: O que você pensa sobre o uso do computador e internet como instrumento pedagógico?

Além disto, nenhum desses professores foi categórico em afirmar que não utilizam os recursos com os alunos, justificando-se de alguma forma. Tudo isso pode ser verificado no quadro 3:

“-Para receber e enviar documentos escolares, avisos e demais. – Para Inscrições de cursos, etc. – Para pesquisar assuntos ligados a minha área. – Para acessar informações práticas.” (p1)
- “Para buscar recursos de imagens e vídeos, digitar e imprimir avaliações e atividades, me comunicar e me informar” (p2)
- “Utilizo para quase todas minhas aulas com power point posso preparar melhor os conteúdos a serem transmitidos para os estudantes, e através de pesquisas em fontes seguras da internet posso orientar também os estudantes para fazer as pesquisas que for necessário.” (p3)
“Utilizo frequentemente para uso pessoal e para pesquisas e estudos. Levo notícias, consulto dados, referências, imagens que sempre ampliam a minha área de conhecimento.” (p4)
“Como fonte de pesquisa, sites com atividades on-line como: jogos educativos, caça palavras, palavras cruzadas, desafios e enigmas.” (p5)
“Uso esta ferramenta para atualizar conteúdos, buscar vídeos e coletar bibliografias.” (p6)
“Pesquisa e desenvolvimento de cálculos de função e estatísticas.” (p7)
“Uso algumas vezes para inserir ou concluir um assunto. Para a pesquisa na realização de exercícios. Para assistir vídeos entre outros.” (p8)
“Para pesquisa de conteúdos atualizados, atividades, elaboração de avaliação e exercícios práticos com alunos com a utilização de planilhas.” (p9)
“- Utilizo para a preparação dos conteúdos na busca de novas imagens, novas perspectivas para um trabalho (obra) já muito estudado e para conhecer as tendências artísticas contemporâneas além de estruturar os conteúdos históricos com vídeos originais como exemplo o Festival de MPB de 1967 disponível no Youtube. – Para a preparação de provas, textos entre outros.” (p10)
“Para pesquisa, recreação, interação etc.” (p11)
“Utilizo para planejamento, elaboração de atividades, avaliações e com os alunos para pesquisas, jogos e elaboração de atividades.” (p12)
“De maneira habitual, procurando melhores recursos para cada vez mais instruir os alunos” (p 13)
“- Para pesquisas; - para aperfeiçoar ou fixar algum conteúdo; - como curiosidade; - como entretenimento; - atividade para o pendrive.” (p14)
“Jogos pedagógicos e pesquisas de alguns assuntos referente a disciplina” (p15)
“Para reforçar o conteúdo e fixar, pois de certa forma é um instrumento que o adolescente gosta e pode ser através dela que ele abstraia melhor. Fazer pesquisas, sínteses e trabalhos em grupos.” (p16)
“Para a realização de estudos e pesquisas.” (p17)

Quadro 3 - Utilização do computador e internet como instrumento pedagógico

As últimas questões subjetivas comprovam que o computador e a internet são utilizados pelos professores, mesmo que para preparação de aulas, elaboração de provas, pesquisas, busca de vídeos e imagens, para assistir vídeos, aprofundar conteúdos, ou ainda como forma de comunicação e informação. Pois dos dezessete professores, nove assinalaram utilizar a informática – computador e internet – três não assinalaram, e dois deles justificaram e comprovaram utilizar: “Não gostaria de estar colocando a frequência, pois é muito subjetivo, vai depender muito como o conteúdo vai ser explorado e qual vai ser o recurso utilizado é variado e o mais adequado (p16). “Em relação aos meios, mídia, utilizo de acordo com cada aula e conteúdo desenvolvido, os meios que ajudam enriquecer a aula” (p17).

Portanto, apesar das mídias não impressas serem as mais utilizadas⁵, não fica claro se este uso com os alunos. Mesmo assim, isso é positivo, pois o professorado está utilizando-se desses recursos para se informar, atualizar e preparar aulas. Segundo Alberto Tornagui (2010, p. 24), “a tecnologia nada faz, quem faz algo na escola são os educadores, os alunos, os gestores, enfim, a gente que lá está.” Ainda para este autor, “A tecnologia seria uma espécie de ferramenta que nos permitiria dar aulas com maior eficiência.” (TORNAGUI, 2010, p.24).

Análise C3

Vários professores explicitaram a importância do uso do computador e internet como instrumento pedagógico utilizado com o aluno, e não apenas para preparar aula, pesquisar e realizar outras tarefas por parte do professor. No entanto, isso não é assumido por todos no que diz respeito à prática, e à utilização com os alunos, conforme o quadro a seguir:

“Com frequência, em casa, para pesquisar relacionadas as aulas, preparação de aulas, e para contatos com outras pessoas.” (p1)
“Uso com frequência, para assuntos pessoais e sempre busco coisas novas para passar aos meus alunos.”(p2)
“Na preparação de slides, provas, trabalhos e outras atividades” (p3)
“Utilizo a todo momento, seja para a preparação de aulas e provas, para atualizar-me, etc...”. (p4)
“Para preparar aulas, estudar, comunicação, lazer ou seja diariamente. Sempre direcionando o uso, dentro das minhas necessidades.” (p5)
“O uso desses recursos são ferramentas importantes, como já mencionei. Devemos mencionar que, o uso deve constar no plano docente para complementar o conhecimento proposto em sala. Com o uso os alunos poderão aproximar dos conteúdos para pesquisa, observação de dados, tabelas e imagens para compreensão.” (p6)
“Posso levar os alunos para utilizar sites como por exemplo: www.ptable.com, e fazer pesquisa. Posso pesquisar novas experiências, artigos sobre aulas que outros professores postam. Posso interagir com outros professores e discutir sobre educação. Artigos e revistas on-line como química na escola.” (p7)
“Em casa utilizo para pesquisas de conteúdos complementares ao livro didático, além de preparar atividades como provas, textos e lista de exercícios. No colégio, o uso frequentemente acontece com a visualização de vídeos que ilustram fenômenos físicos relacionados ao conteúdo estudado em sala, de forma teórica.” (p8)
“Para pesquisar, mapas, estudo de alguns conteúdos, contato com os alunos através de e-mail para enviar trabalhos.” (p9)
“Para ampliar o conteúdo estudado, busca de imagens e vídeos, para preparar aulas.”(p10)
“Para pesquisa e preparação das aulas para TV pendrive.” (p11)
“Trabalhos, pesquisas, elaboração de tarefas dadas. (A nível de conhecimento).” (p12)
“Utilizo quando o conteúdo trabalhado exige essa ferramenta. Mas, evito porque os professores e alunos são muitos e os computadores são MUITO POUCOS!!!! É um recurso atraente e motivador

5 Isto foi constatado através da questão “Qual/quais mídia utiliza ?”

para enriquecimento das aulas, mas pela polêmica que causa entre os interessados, é necessário evitar um pouco!!!” (p13)

“No conteúdo de estatística, por exemplo, para construção e pesquisa de gráficos e tabelas e ou no decorrer de um determinado conteúdo para a fixação do mesmo, por meio de jogos educativos. Também costumo trabalhar a história da matemática do conteúdo, por meio de pesquisas na internet. (p14)

“Uso os computadores e internet todos os dias para preparação das aulas e também com os alunos na sala de informática quando necessário para estudo e pesquisa.” (p15)

“para ilustração com imagens e para pesquisa; para aprofundar o conteúdo; para preparação de aulas e atualidades.” (p16)

“Sempre que necessário, e de acordo com a disponibilidade dos mesmos” (p17)

“Todos os dias na minha residência, no Colégio 2 ou três vezes no HA.” (p18)

“Para atividades complementares e pesquisas.” (p19)

“- Para pesquisa dos conteúdos – Com os alunos como pesquisa da matéria.” p20

Quadro 4 - Utilização do computador e internet como instrumento pedagógico

Os únicos professores que mencionam trabalhos realizados por meio de computador e internet com os alunos são p6, p7, p8, p9, p13, p14, p15, p20. Mais uma vez, em relação aos professores que afirmam utilizar o computador e internet para pesquisa, não sabemos se são para suas próprias pesquisas e aprofundamento de conteúdo ou se esse momento de pesquisa é pelos alunos, com auxílio e mediação do professor. Assim como ocorreu anteriormente, esse trabalho não é determinado pelo tempo de atuação na educação, variando de três a quatorze anos.

Apesar de p14, no questionamento anterior, afirmar que “falta tempo para diversificar as aulas com o uso do computador/internet”, o mesmo afirma utilizar o computador e internet:

para construção e pesquisa de gráficos e tabelas e ou no decorrer de um determinado conteúdo para a fixação do mesmo, por meio de jogos educativos. Também costumo trabalhar a história da matemática do conteúdo, por meio de pesquisas na internet.

Logo, comprovamos um conflito vivido por p14. O mesmo ocorre com p19 que havia afirmado que “após o uso destes instrumentos percebi a melhora na participação durante a aula”, mas não deixa claro como utiliza o computador e internet: “para atividades complementares e pesquisas.”

Para Tornagui (2010, p.25), a escola deve deixar que a tecnologia “seja um espaço de produção, de exploração, de experimentação e de colaboração para seus alunos.” Esse mesmo autor ainda afirma:

Tomara que possamos ser capazes de aprender com nossos alunos a explorar livre e divertidamente as interfaces que nos trazem as tecnologias digitais para, junto com eles, crescermos como produtores de um novo conhecimento, o que possibilita fazer da escola um lugar de produção intelectual alegre e convidativo. (TORNAGUI, 2010, p. 25)

Já, segundo David Buckingham (2008) “muitos professores resistem ao uso da tecnologia, não por serem antiquados ou ignorantes, mas porque reconhecem que ela não contribui para que alcancem seus objetivos.” Ele acrescenta a essa ideia a assertiva de que:

Existem muito poucas evidências convincentes de que o uso da tecnologia em si aumenta o desempenho dos alunos. É claro que alguns professores estão usando a tecnologia de modo bastante criterioso e criativo, porém na maioria dos casos, o uso de tecnologia nas escolas é estreito, sem imaginação e instrumental. (BUCKINGHAM 2008)

Logo, o que encontramos, tanto entre os teóricos, quanto entre os professores, é essa divergência, pois por ser um instrumental recente nas escolas, pesquisas ainda estão sendo feitas; cursos e capacitações ainda estão sendo desenvolvidos, aplicados; práticas efetivas ainda estão sendo pouco aplicadas e exploradas.

Amanda Polato (2009, p. 51) nos alerta sobre as situações de conflito vividas pelos professores com a chegada das tecnologias da informação e que por ser relativamente nova, “a relação entre a tecnologia e a escola ainda é bastante confusa e conflituosa”. Além disso, propõe em artigo para a Revista Nova Escola respostas a duas questões: “quando usar a tecnologia em sala de aula” e “como utilizar esses novos recursos”. Para a primeira pergunta, a autora apresenta como resposta:

só vale levar a tecnologia para a classe se ela estiver a serviço dos conteúdos. Isso exclui, por exemplo, as apresentações em Power Point que apenas tornam as aulas mais divertidas (ou não!), os jogos de computador que só entretêm as crianças ou aqueles vídeos que simplesmente cobrem buracos de um planejamento malfeito (POLATO, 2009, p. 51)

Em relação ao segundo questionamento, a reportagem apresenta recomendações gerais de como utilizar os recursos em sala de aula, bem como teoria, casos reais e planos de aula específicos para cada disciplina. Tudo isso vem corroborar para melhores resultados em práticas pedagógicas consistentes.

O objetivo em relação à utilização de computadores em práticas pedagógicas deve ser, portanto, “o de mediar a expressão do pensamento do aprendiz, favorecendo os aprendizados personalizados e o aprendizado cooperativo em rede” (SEED/MEC, [2010]). Para atingir esse ideal, os professores precisam ser preparados, encorajados, motivados a utilizar esse recurso.

Finalizamos com uma citação de Chaves (2010c) em relação ao envolvimento do professor com o computador em sua prática pedagógica:

Quando os professores tiverem com o computador a intimidade que hoje têm com o livro, descobrirão ou inventarão maneiras de inseri-lo em suas rotinas de sala de aula, encontrarão formas de criar, em torno do computador, ambientes ricos em possibilidades de aprendizagem que propiciarão aos alunos uma educação que os motivará tanto quanto hoje o fazem os jogos computadorizados, os desenhos animados, os filmes de ação, e a música estridente do rock.

Essa comparação feita por Chaves é bastante pertinente, visto que os questionários comprovam que os professores estão buscando essa “intimidade” com o computador, mesmo que lentamente, “sem apressar indevidamente o processo cobrando resultados imediatos” (Chaves 2010d).

Considerações finais

Ao considerarmos o computador como um dos mais recentes recursos didáticos (e não um modismo), o processo ensino-aprendizagem por meio desse recurso só tem a ganhar, parecer este reforçado por alguns professores. Além disso, o que pudemos observar através da pesquisa foi um posicionamento positivo quanto à utilização do computador e internet, mesmo que seja para preparar aula, elaborar provas e trabalhos, fazer download de vídeos, como fonte de pesquisa, aprofundamento de conteúdo, cursos de aperfeiçoamento profissional, como instrumento de comunicação; mas poucos explicitaram utilizar esses recursos como instrumento de ensino/aprendizagem com os alunos.

Constatamos que o tempo de atuação na educação não interfere na prática de utilização ou não desses recursos. Inclusive em C2, os professores com mais tempo de atuação na educação é que manifestaram utilizar esses recursos com os alunos, causando-nos certa surpresa.

De acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura, para que as propostas dos professores se efetivem

é imprescindível a participação pró-ativa do professor. Engajado com as questões de seu tempo, tal professor respeitará as diferenças e promoverá uma ação pedagógica de qualidade a todos os alunos, tanto para derrubar mitos que sustentam o pensamento único, padrões preestabelecidos e conceitos tradicionalmente aceitos, como para construir relações sociais mais generosas e incluídas. (PARANÁ, 2008, p.47)

Completando essa ideia, Brito e Purificação (2008, p.111) afirmam que: “Desconhecer a trama que a tecnologia, o saber tecnológico e as produções tecnológicas teceram e tecem na vida cotidiana dos alunos pode nos fazer retroceder a um ensino que, paradoxalmente, não seria tradicional, e sim ficcional.” A internet com todo o seu potencial e suas possibilidades de uso “veio para mexer com os paradigmas educacionais, em que não cabem mais arbitrariedade de opiniões, linearidade de pensamento, um único caminho a ser trilhado” (BRITO; PURIFICAÇÃO, p. 108) se é que algum dia foi assim.

O importante não é o que a tecnologia pode acrescentar, mas o que as pessoas podem fazer com ou sem tecnologias. Uma cultura de informática, como propõe alguns autores, dependerá do envolvimento da grande maioria dos envolvidos no processo educativo, gestores, professores e alunos; encaminhando-se para a democratização da tecnologia, para a inclusão digital. Primeiramente, através de professores mais bem preparados e seguros, para depois se estender aos alunos, por meio de equipamentos e programas de qualidade. Tudo isso é reforçado por Chaves (2010a) quando ele sugere que

[...] se coloquem computadores e software aplicativo à disposição dos professores e dos alunos de nossas escolas e que lhes sejam dadas condições (em termos de tempo, treinamento, material de apoio) para que eles descubram como esses computadores e esse software podem lhes ser úteis, em função dos objetivos educacionais por eles definidos.

Essas descobertas por parte dos professores dependerão muito de sua formação, não apenas em forma de cursos esporádicos de capacitação, mas uma formação mais consistente na própria graduação para, aí sim, haver condições de formação continuada e domínio. Pois as inovações e as opções de uso das tecnologias na educação não param e precisam ser pesquisadas, analisadas, incorporadas na prática pedagógica com segurança.

Referências:

BARROS, Moreno Albuquerque de Barros. **Ferramentas informacionais para educação e alfabetização:** considerações acerca do uso dos blogs como tecnologia educacional. Disponível em: <<http://rabci.org/rabci/sites/default/files/blogs.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2010.

BERNINI, E.A. **A informática a Serviço da Educação**. 2011. Monografia (Especialização em Mídias Integradas na Educação) - Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BIBIANO, Bianca. Casamento proveitoso. In: **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, n. 223, p.64-67, jun./jul. 2009.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. 2. ed. rev., atual. ampl. Curitiba: Ibpx, 2008.

BUCKINGHAM, David. Aprendizagem e cultura digital. **Revista Pátio**, n. 44, p. 09-11, nov. 2007/Jan.2008,.

CHAVES, Eduardo O. C. **A Tecnologia e os paradigmas na educação: o paradigma letrado entre o paradigma oral e o paradigma audiovisual**. Disponível em: <<http://edutec.net/Textos/Self/EDTECH/leitescr.htm>>. Acesso em: 31 jul. 2010.

_____. **Informática na educação: uma reavaliação**. Disponível em: <<http://edutec.net/Textos/Self/EDTECH/cevec.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2010(a).

_____. **A Virtualização da Realidade**. Disponível em: <<http://edutec.net/Textos/Self/COMPUT/virtual.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2010(b).

_____. **O Computador como Tecnologia Educacional**. Disponível em: <<http://edutec.net/Textos/Self/EDTECH/zoom.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2010(c).

_____. Eduardo O. C. **O Computador na Educação**. Disponível em: <<http://edutec.net/Textos/Self/EDTECH/funteve.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2010(d).

COTES, Paloma. **Quer aprender? crie um blog**. Disponível em: <http://editora.globo.com/especiais/2007/epoca_edu/>. Acesso em: 15 jul. 2009.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Professores e máquinas: uma concepção de informática na educação**. Disponível em: <http://edutec.net/Textos/Alia/PROINFO/prf_txtie08.htm>. Acesso em: 03 ago. 2010.

FRANCO, Maria de Fátima. Blog educacional: ambiente de interação e escrita colaborativa. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO - SBIE. 16., 2005. Juiz de Fora. **Anais...** - Juiz de Fora: UFJF, 2005, p. 309-319.

FREIRE, Fernanda Maria Pereira et al. **A Implantação da informática no espaço escolar: questões emergentes ao longo do processo**. Disponível em: <<http://edutec.net/Textos/Alia/MISC/edbrisol.htm>>. Acesso em: 06 ago. 2010.

GONÇALVES, Milada Tonarelli. **Pesquisa e bate-papo na internet**. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&id_inf_escola=78>. Acesso em: 03 jun. 2010.

GROSSI, Gabriel Pillar. As buscas via internet. In: **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, n. 222, p. 94-95, maio 2009.

GROTTO, Eliane Maria Balcevicz, et al. **Interação em ambientes baseados na Web: uma reflexão necessária.** Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo3/af/13-interacao.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2010.

MORAN, José Manuel. **Como utilizar a internet na educação.** Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/internet.htm>>. Acesso em: 13 ago. 2010.

NEAD/UFPR. Mídias na educação. Módulo – Mídias informática - **Uso pedagógico das ferramentas de interatividade.** Disponível em: <<http://www.cursos.nead.ufpr.br/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=68203>>. Acesso em: 06 jun. 2010.

_____. Módulo Recursos de Áudio na Web. Disponível em: <http://www.euproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod82965/apresentacao_geral.htm>. Acesso em: 06 jun. 2010

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de língua portuguesa** para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Curitiba, 2008.

PARAGUASSÚ, Lisandra. **Computador nas escolas só dá resultado com internet, diz estudo.** Disponível em: <<http://www.supersitegood.com/atento/texto.php?mat=1386>>. Acesso em: 15 jul. 2009.

POLATO, Amanda. Tecnologia + conteúdos = Oportunidades de ensino. In: **Revista Nova escola.** São Paulo: Abril. n. 223, p. 50-58, jun./jul. 2009.

SEED/MEC. O Módulo Mídia Informática do Curso Formação Continuada Mídias na Educação - ciclo intermediário [2010].

SERRES, Michel. O computador e a inteligência. In: **Revista Educação.** n. 145, p. 68-69, maio 2009.

SOUZA, Renato Rocha. **Usando mapas conceituais na educação informatizada rumo a um aprendizado significativo.** Disponível em: <<http://edutec.net/Textos/Alia/MISC/edrenato.htm>>. Acesso em: 06 ago. 2010.

TORNAGUI, Alberto. O que a escola faz com a tecnologia? e o que a tecnologia faz com a escola. **Revista TV Escola.** Brasília: MEC. p. 24-25, mar./abr. 2010.

VALENTE, José Armando. **Por que o computador na educação?** Disponível em: <http://edutec.net/Textos/Alia/PROINFO/prf_txtie09.htm>. Acesso em: 29 jul. 2010.

_____. **Diferentes usos do computador na educação.** Disponível em: <http://edutec.net/Textos/Alia/PROINFO/prf_txtie02.htm>. Acesso em: 02 ago. 2010a.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de. **Visão analítica da informática na educação no Brasil:** a questão da formação do professor. Disponível em: <<http://www.professores.uff.br/hjbortol/car/library/valente.html>>. Acesso em: 05 ago. 2010.

VIEIRA, Adriana. **O uso do chat para discutir textos.** Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/internet_e_cia/informatica.cfm?pagina=informatica_principal&id_inf_escola=17>. Acesso em: 13 ago. 2010.

BERNINI, Edinéia Aparecida Bernardineli

Recebido em: Setembro de 2011.

Aprovado em: Setembro de 2011.

A CONCEPÇÃO SOBRE LEITURA DE PROFESSORAS DE UM MUNICÍPIO DO NOROESTE DO PARANÁ¹

CONCEPTIONS ON READING BY TEACHERS FROM A CITY IN NORTHWESTERN PARANÁ

Jonathas de Paula Chaguri²

Amarildo Pinheiro Magalhães³

RESUMO: Este trabalho procura fazer a ponte entre o conhecimento teórico e prático que envolve o ensino-aprendizagem da leitura que, permeado segundo uma visão da Linguística Aplicada, procura contribuir para que o ensino dessa prática discursiva nas séries iniciais seja desenvolvido de forma clara e segura. Portanto, o objetivo dessa pesquisa é verificar a concepção sobre leitura de cinco professoras da rede municipal de ensino de um município do Noroeste do Paraná e, sobretudo, analisar os dados coletados da investigação realizada sobre o processo da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Quanto à metodologia utilizada no trabalho recorreremos ao estudo de caso por se tratar de um trabalho que enfoca determinado evento pedagógico orientado por uma revisão de estudos bibliográficos. Concluímos, assim, por meio da literatura utilizada na confecção deste trabalho que apesar das professoras apresentarem saberes e conhecimentos prático teóricos sobre o processo de ensino de leitura, ainda há certa dificuldade em propor uma relação entre a teoria e sua prática.

Palavras-chave: ensino, aprendizagem, séries iniciais.

ABSTRACT: This work is a link between theoretical and practical knowledge, involving the teaching-learning process for reading. This process, permeated by a psycholinguistic view, aims to contribute to a clear and secure development of the teaching of reading in early school grades. Thus, the objective of this research is to determine the conception on reading by five teachers at municipal schools in a city in northwestern Paraná state, Brazil, and, especially, analyze the data collected during the investigation on the reading process in early school grades in elementary school. Methodology consists of case study since analysis deals

1 Estudo originário de monografia do Curso de Especialização em Letras e Literatura Infantil promovido pela Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná, Loanda – Paraná.

2 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM e Professor do Colegiado do Curso de Letras (Português/Inglês) da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Paranavaí/Fafipa. E-mail: jochaguri@fafipa.pr.gov.br.

3 Mestre e Doutorando em Letras, Área de Concentração: Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá – UEM e Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Paraná – IFPR, Campus de Paranavaí. E-mail: amarildomagalhaes@uol.com.br.

with a specific pedagogical event. The literature employed in current investigation favors the conclusion that although the teachers present knowledge practical-theoretical on process of teaching for reading, the teachers still have certain difficulty in considering a relation between the theory and their practical.

Key words: teaching, learning, early grades.

Introdução

Quando paramos para pensar sobre problemas de aprendizagem na leitura, raramente paramos para perceber suas atribuições e qualidades, tentando encontrar soluções para os problemas, fazendo um trabalho curativo, que nem sempre é o que o aluno das séries iniciais precisa. O ensino de Língua Portuguesa tem sido um dos aspectos que vem sendo discutido no contexto das discussões sobre melhoria do ensino no país, principalmente no que se refere a problemas sobre aprendizagem na leitura.

O eixo que nos leva a discutir as necessidades de melhoria de ensino no país centra-se no domínio da leitura, sendo este fator responsável, muitas vezes, pelo fracasso escolar que se expressa com clareza na maior parte da repetência nas primeiras séries do ensino fundamental. Atualmente o maior problema enfrentado por educadores e educandos nas escolas tem ocorrido por um fator apontado com frequência pelos docentes: o despreparo em relação não à qualidade dos livros, mas à qualidade da leitura.

Muitas escolas ainda têm sofrido com a falta de recursos para equipar suas bibliotecas, em outros casos vemos o reverso da moeda, reverso da história, bibliotecas inteiras empoeirando e sem seus habituais visitantes (alunos). Isso remete-nos a uma crise que precisa ser resolvida com urgência, pois os alunos, os maiores interessados não conseguem ser capazes de desenvolver-se com qualidade nessa área. Desse modo, a inserção dos alunos no mundo letrado, fica prejudicada e em alguns casos chega até a não acontecer, porém muitos alunos têm na escola a única oportunidade de inserir-se como leitor no universo amplo da leitura.

Partindo dessa perspectiva, objetivamos elaborar um estudo que examine o modo como se configura a concepção sobre leitura de cinco professoras de um município do Nordeste do Estado do Paraná. Os sujeitos foram entrevistados com o propósito de abordar

questões sobre a leitura nas séries iniciais do ensino fundamental, principalmente da primeira série, de modo a auxiliar a prática de docência em Língua Portuguesa subsidiando o trabalho de leitura, que tem grande aplicação na vida prática do professor. Quanto aos aspectos teóricos deste trabalho, nos apoiamos nos estudos de Solé (1998), Kleiman (1993) e Zilberman (1993), dentre outros, para fundamentar nossas reflexões em torno do processo do ensino-aprendizagem da leitura. Quanto à metodologia utilizada no trabalho recorreremos ao estudo de caso que busca tratar de forma indutiva, as teorias que vão surgindo a partir da interação do pesquisador com o campo, durante a coleta de dados.

1 Dispositivos Teóricos

A aprendizagem da leitura corresponde a um dos fatores essenciais para o desenvolvimento escolar. A leitura obtém-se de funções relacionadas ao desenvolvimento cognitivo. Naturalmente, a eficiência na leitura se relaciona de forma estreita com o êxito escolar.

Atualmente, o domínio da leitura tem uma função diferenciada de anos atrás, quando saber ler era luxo, hoje considerado por alguns como não tão necessário para o cotidiano. A leitura atribui funções relacionadas com o cognitivo, o afetivo, o ativo e também a função social. A pessoa que lê abre o seu mundo, podendo receber informações e conhecimentos de qualquer parte, assim a leitura tende a facilitar todos os caminhos que requerem uso dela, como ler bulas de remédios, fazer compras, ler cartazes e letreiros, utilizar transporte público e outros.

A leitura é um dos meios mais importantes na escola para a consecução de novas aprendizagens. (...) Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguem realizar essa aprendizagem (SOLÉ, 1998, p. 13-36).

Convergindo ainda com Solé (1998, p. 13), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”, porém, vale lembrar que a função que a leitura desempenha na vida do leitor é uma busca incessante da construção de significados ativos, que pelos objetivos e pelos conhecimentos que o leitor tem consigo, a leitura passa a ser um ato de compreensão e interpretação de textos com variados tipos de objetivos. Dessa maneira, “o trabalho com

leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritos” (BRASIL. MEC, 1997, p. 53).

1.1 Leitura: Conceitos e Desafios

A leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem como interação. Neste âmbito convém tanto o texto, com sua forma e conteúdo, como o leitor, com suas expectativas e conhecimentos prévios (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 1993). Contudo, Kleiman (1993) aponta duas modalidades errôneas que podem conceber a leitura, a primeira caracterizando-a com a concepção de leitura como decodificação.

Esta é uma prática de atividade empobrecedora, que acaba dando lugar às leituras dispensáveis, uma vez que em nada contribuem e nem modificam a visão do aluno. Essa prática de atividade constitui-se de uma série de mecanismos de identificação, tendo como seguinte o pareamento das palavras de qualquer texto, em relação às mesmas palavras em uma pergunta ou até mesmo em um comentário. Ou seja, para responder alguma pergunta referente a uma informação do texto, o leitor só precisa passar rapidamente os olhos pelo texto a fim de procurar os trechos que repitam a informação já decodificada na pergunta.

Junto à visão de Kleiman (1993, p. 20), afirmamos “[...] que se trata de uma tarefa de mapeamento entre a informação gráfica da pergunta e sua forma repetida no texto”. Este tipo de atividade passa por leitura, quando se verifica a compreensão, nos livros didáticos denominados de “interpretação”, em que exige apenas que o aluno responda a informação expressa (contida) no texto.

Outra prática ainda que passa por leitura, e dispensa a etapa de compreensão ao revelar a atitude de descaso em relação à voz do autor, consiste em solicitar a opinião dos alunos sobre um assunto logo ao término da “leitura” do texto, sem ao menos ter discutido o assunto tal como ele é tratado pelo autor (KLEIMAN, 1993). Essa atividade de interpretação que precede a leitura é a prática pela qual o professor queima a leitura não perguntando sobre a opinião do autor, porém imediatamente a opinião do aluno. Esta prática, acaba promovendo a inibição, ao invés de promover a formação de leitores, sendo conceituada a leitura como avaliação. Assim, podemos conceituar essa concepção da seguinte forma:

Nas primeiras séries caracteriza-se essa prática por tal preocupação de aferimento da capacidade de leitura, que a aula se reduz quase que exclusivamente à leitura em voz alta. A prática é justificada porque permitiria ao

professor perceber se o aluno está entendendo ou não, apesar de sabermos que é mais fácil perder o fio da estória quando estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, à pontuação, aspectos que devem ser atendidos quando estamos lendo em voz alta (KLEIMAN, 1993, p. 21).

A leitura praticada desta maneira nos faz perceber que a carga cognitiva é aumentada pela leitura em voz alta⁴, e, é “[...] agravado quando o dialeto da criança não é o dialeto padrão, pois nesses casos ela deverá ainda traduzir o dialeto padrão no qual o texto está escrito para seu dialeto” (KLEIMAN, 1993, p. 21).

Caso ainda o professor venha a exigir que a pronúncia da criança seja padrão, a carga cognitiva acaba se aproximando ao seu ponto de limite intolerável. Isto pode gerar problemas em sua autoconfiança e nos aspectos afetivos. A exigência feita pelo professor pode trazer interferências no processo em que alunos e professores deveriam tornar o texto coerente.

Se o nosso objetivo for verificar se o aluno conhece as letras, se automatizou as correspondências entre som e letra, se conhece o valor dos símbolos usados para pontuação, e se dermos tempo prévio à leitura em voz alta para fazer uma leitura silenciosa, então à leitura em voz alta pode ser a melhor forma de avaliar esse conhecimento (KLEIMAN, 1993, p. 22).

Ainda sobre o mesmo foco apontamos que:

Essa atividade não é sempre necessária, sendo até contraproducente se o nosso objetivo for ampliar o vocabulário visual de reconhecimento instantâneo, ou desenvolver os hábitos típicos do leitor proficiente na atividade solitária, que, caracteristicamente nem balbucia as palavras nem as declama (KLEIMAN, 1993, p. 22).

De acordo com Kleiman (1997) e Solé (1998), a leitura que é cobrada por meio de relatórios, resumos e fichas afere à redução da prática de atividade, causando avaliação que é medida por meio de números de páginas, controlada pelo professor, é considerada também uma prática avaliativa que justifica o ato de se passar os olhos somente pelo número de páginas imposto pelo professor, não tendo nenhum objetivo no enfoque cognitivo ou afetivo. Assim, com base nas ideias de Kleiman (1993), compreendemos que o aluno lê sem objetivos apenas para cumprir a ordem do professor, desvirtuando o caráter efetivo da leitura.

O aluno ao ler sem objetivos, e ao ler somente para cumprir as ordens do professor, faz com que a atividade escolar torne-se uma atitude que se configura como concepção autoritária de leitura. Essa concepção de leitura permite qualquer tipo de deturpação.

4 Fato de ter que atender não só a pronúncia, mas também ao sentido.

A análise de elementos discretos seria o caminho para se chegar a uma leitura autorizada, a contribuição do aluno e sua experiência são dispensáveis, e a leitura torna-se uma avaliação do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação “autorizada” (KLEIMAN, 1993, p. 23).

Contudo, a leitura é justamente o contrário:

São os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor (KLEIMAN, 1993, p. 23).

Quando a leitura é entendida como interlocução, como as demais manifestações da linguagem, só que à distância, aqueles aspectos que a diferem da interação oral e escrita, como um conjunto de palavras, passam a ter a menor relevância.

2 Desafios em Torno do Ensino da Leitura

Em geral, entre seis e oito anos, a criança tem a percepção mais apurada do mundo escrito. Ela, por sua vez, passa a ter a capacidade para distinguir a diferença entre leitura silenciosa e leitura em voz alta, reconhece que as leituras de histórias são feitas em livros, e, por outro lado, leituras feitas em jornais são notícias; percebe que a leitura de um manual de eletroeletrônico serve para saber como usá-lo; compreende que os manuais de jogos e de brinquedos servem para entender o procedimento de uso dos mesmos. Porém, nessa marcha progressiva de idade (6 a 8 anos), já se verifica a concepção entre qualidade⁵, quantidade⁶ e direção⁷.

Isto ocorre à medida que a criança vai interagindo com o meio em que vive, principalmente ao observar a prática de ler do adulto. Nessa fase, para Vygotsky (1991) a criança desenvolve também a falsa impressão, sobre o tamanho da palavra estar relacionado ao tamanho do objeto que ela designa. Em conformidade com uma abordagem ampla do ensino inicial da leitura e da escrita, pressupõe:

5 Palavras que apresentam letras diferentes, variadas.

6 Palavras que possuem muitas letras.

7 A leitura é feita de cima para baixo e da esquerda para direita.

- Aproveitar os conhecimentos que a criança já possui e que costumam envolver o reconhecimento global de algumas palavras – caso contrário, a primeira tarefa da escola será a de proporcionar oportunidades para que esse conhecimento e outros (...) se construam.
- Aproveitar as perguntas das crianças sobre o sistema para aprofundar sua consciência metalinguística, o que permitirá introduzir as regras de correspondência.
- Aproveitar e aumentar seus conhecimentos prévios em geral, para que possam utilizar o contexto e aventurar-se no significado de palavras desconhecidas.
- Utilizar integrada e simultaneamente todas essas estratégias em atividades que tenham sentido ao serem realizadas. (SOLÉ, 1998, p. 62).

O ensino inicial da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, a fim de proporcionar uma construção dos conhecimentos que venham a ser necessários para abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem. Isso implica que:

O texto escrito esteja presente de forma relevante na sala de aula - nos livros, nos cartazes que anunciam determinadas atividades (passeios, acontecimentos), nas etiquetas que tenham sentido (por exemplo, as que indicam a quem pertence um determinado cabide, ou as que marcam o lugar onde devem ser guardadas as tintas) e, não de forma indiscriminada. Também implica que os adultos (...) usem a língua escrita quando seja possível e necessário diante delas (para escrever um bilhete para os pais, transmitir uma mensagem para outra classe, etc.) (SOLÉ, 1998, p. 62).

Esta prática (uso) da leitura e da escrita é muito motivadora e contribui para a criança aprender a ler e a escrever na escola. Para ensinar os procedimentos da leitura e escrita, é preciso mostrá-los como uma condição à sua prática, pois o professor deve mostrar aos alunos o que eles fazem quando leem e escrevem. Em uma concepção não tanto generalizada, o ensino inicial da leitura consiste em fornecer para crianças as técnicas, de modo que elas possam progressivamente apropriar suas técnicas quando leem e escrevem.

Muito se trata sobre a capacidade escassa de leitura do brasileiro. Embora não se conheça nenhuma razão segura sobre este dado, é bastante comum observar que pessoas com nível de educação superior⁸ revelam não ler com frequência nem revistas, jornais, e muito menos livros.

Em decorrência desses fatos, ninguém contesta a importância da leitura para realização pessoal e para o desenvolvimento social e econômico de um país. Em virtude da facilidade de ensinar uma criança ou até mesmo um adulto a reconhecer as palavras e letras, passando então a dominar a leitura, há alguns hábitos peculiares que implicam para

8 Nível de formação escolar, pertencentes a uma fatia privilegiada da população.

que isso se processe. “É o treino, o desembaraço, a assiduidade e a motivação do leitor que fixarão este hábito e transformarão o ato de ler numa experiência ao mesmo tempo agradável e condutora do conhecimento” (ZILBERMAN, 1993, p. 108).

É por este motivo que a escola se torna o lugar ideal para aquisição do hábito de ler nas crianças e jovens, assim se preocupando em elaborar estratégias para o ensino da leitura. No entanto, a análise da situação dos trabalhos da leitura na escola leva-nos a uma reflexão mais ampla sobre como os livros didáticos vêm abordando a prática de leitura.

Conforme as asserções de Suassuna (1995), nos manuais didáticos antigos do Português e nos mais recentes, constatamos que praticamente quase todos mantêm um (des) caminho com a leitura, “entre os principais estão sua desatualização em relação às necessidades de nossa época” (MARCUSCHI, 2003, p. 48). Os manuais didáticos em situação de ensino com o trabalho de leitura têm desvinculado sua principal ação: construir atividades a partir do referencial (livro didático) que conduza as novas construções ao sentido do texto.

Os textos que são apresentados nos livros didáticos não devem ser trabalhados somente a partir das atividades que os acompanham, ao contrário, essas devem ser o ponto de partida para todo um conjunto de reflexões que conduz às construções de sentidos possíveis ao texto (MENEGASSI, 2001, p. 327).

O trabalho com o livro didático exige, por parte do professor, conhecimento de suma importância, pois o livro didático tem que ser conduzido como um veículo para o ensino da leitura e não como uma regra de usos e normas sobre o trabalho com a leitura.

Em resumo, aluno e professor tornar-se-ão leitores, mostrando os sentidos que atribuíram ao texto, sem que o professor imponha sua legitimidade na leitura calcada na autoridade que possui (GERALDI, 1997). Em virtude dessa autoridade imposta pela função do professor na escola, pode-se conduzir à construção de um sentido ao texto, normalmente realizado pelo livro didático (MENEGASSI, 2001).

3 Coleta de Dados

A natureza científica do atual trabalho estruturou-se com a pesquisa descritiva que busca tratar de forma indutiva, as teorias que vão surgindo a partir da interação do pesquisador com o campo, durante as coletas de dados. Portanto, o ponto que justifica o uso da pesquisa descritiva é a interação do pesquisador no campo da pesquisa com predomínio dos dados qualitativos em relação à interação entre pesquisador e sujeito da

pesquisa. Em consonância com as asserções teóricas de Gil (2002) para a execução de uma pesquisa descritiva, partimos de seu pressuposto procurando obedecer às funções que a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos. Desse modo, realizou-se uma entrevista com cinco professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental nas cinco escolas municipais, localizadas em um município do Noroeste no Estado do Paraná.

Antes da entrega do instrumento de coleta de dados, foi explicado que o objetivo era levantar subsídios, dados para um estudo sobre a leitura das séries iniciais, em particular as primeiras séries, a fim de concluir a especialização em Letras e Literatura Infantil. Assim, foi solicitada a colaboração de todas as professoras.

Para analisar os saberes e conhecimentos profissionais sobre a concepção de leitura das cinco professoras da rede municipal de um município do Estado do Paraná, realizamos uma entrevista aberta, cuja primeira fase foi constituída por 11 questões, e a segunda por seis questões. As cinco professoras entrevistadas, responderam à primeira fase da entrevista. Contudo, em relação à segunda fase, das cinco professoras entrevistadas da rede municipal do Noroeste no Estado do Paraná, só obtivemos respostas da P1, P2, P3 e P4, pois, a P5, recusou-se aceitar o pesquisador em sua escola, alegando que não tinha tempo para responder as perguntas referentes ao processo da leitura nas séries iniciais, pois estava com muitas provas para corrigir, e ainda precisava ler dois livros para o seminário pedagógico dos professores.

Em relação às professoras entrevistadas, cumpre-nos retratá-las como indivíduos de faixa etária diferenciada, situando-se entre 26 a 52 anos de idade. O nível socioeconômico é médio. Os pseudônimos escolhidos para identificação das professoras foram: professora 1 (P1), professora 2 (P2) e professora 3 (P3), professora 4 (P4), professora 5 (P5).

Ressalvamos que os pesquisadores não participaram deste estudo como sujeitos de pesquisa, por tratar-se de um estudo inicial com foco exclusivo nas Professoras e no seu conhecimento referente ao processo de ensino da leitura nas séries iniciais. Ainda esclarecemos que não houve menções traçando paralelos que envolvessem pesquisadores e sujeitos de pesquisa (professoras). Na coleta de dados com as professoras, as perguntas da primeira e da segunda entrevistas ficaram centradas nas seguintes questões:

A) Primeira entrevista

(1) Qual a sua idade? (2) Qual o seu nível de formação? (3) Que fatores interferem na leitura? (4) Em que séries já atuou e quanto tempo? (5) Quais as séries que trabalhou nos últimos quatro anos? (6) O que você entende por leitura? (7) Qual a importância da leitura na escola? (8) Que tipo de texto você trabalha em suas aulas de leitura? (9) Descreva os procedimentos que você utiliza ao trabalhar a leitura. (10) Você trabalha leitura em voz alta? Quando? Com que finalidade? (11) Em sua opinião, quais as características de um bom leitor?

B) Segunda entrevista

(1) O que você entende por compreensão de leitura? (2) Que estratégias você usa para levar seus alunos a compreenderem o texto? (3) Como você qualifica seus alunos quanto à compreensão de textos? () excelente, () bom, () regular, () relativa dificuldade, () muita dificuldade. (4) Quais são as principais dificuldades de compreensão apresentadas por seus alunos nas práticas de leitura? (5) A que você atribui essas dificuldades? (6) Você tem procurado desenvolver estratégias que possam sanar essas dificuldades? Quais?

4 Apresentação e Análise dos Dados da Primeira Entrevista

Ao tomarmos como base as respostas das entrevistadas, observamos os seguintes elementos: (1) Das cinco professoras entrevistadas, P1 e P5 apresentam idades categoricamente distintas. Já a P2, P3 e P4 possuem idades relativamente próximas. (2) Todas as professoras entrevistadas apresentam formação em nível de especialização.

(3) Ao analisar os fatores que interferem na leitura, P1 e P4 indicam informações a falta de estímulo no ambiente familiar como um dos fatores que interferem na leitura. Por outro lado, P2 apontou, de maneira semelhante a P4, a motivação como um dos fatores principais que podem causar interferência na leitura. P5 relata que a falta de interesse é o fator que predomina na falta de leitura.

(4) P2, P3, P4 e P5 já atuaram em séries diversificadas de primeira a quarta séries, no entanto, somente P1, P2, P3 e P4 atuaram na Educação Infantil. Além de atuar nas séries iniciais, P1 também atua no Ensino Médio, Profissionalizante e em Curso Superior. Quanto ao tempo de atuação das entrevistadas existem significativas variações: P1 atua há sete anos, P2 atua há 16 anos, P3 atua há 23 anos, P5 atua há 25 anos. Já P4 não apresentou o seu tempo de atuação.

(5) Nos últimos quatro anos, todas as entrevistadas atuaram nas séries iniciais, contudo, algumas atuaram em séries variadas. P1 trabalhou em todas as séries de 1a a 4a, P2 trabalhou na primeira, segunda, quarta séries e pré-escola do ensino infantil. P3 trabalhou na primeira série e jardim III, P4 e P5 atuaram na primeira série. Vale ressaltar uma particularidade entre as entrevistadas: todas elas, nos últimos quatro anos, trabalharam nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

(6) Ao indagar as entrevistadas sobre leitura, todas apresentaram ideias semelhantes. Porém, P4 e P2 apontam particularidades, concordando entre si, que a leitura não é somente um processo de decodificação, porém, envolve uma série de estratégias, a partir das quais o leitor pode construir significado aos seus textos, aplicando seus objetivos e conhecimentos sobre o assunto. Estas características também estão presentes nas respostas de P5 e P3.

(7) Esta questão referia-se sobre a importância da leitura na escola. A esse respeito, P1 salienta que “a leitura abre os horizontes, estimulando o aluno a buscar instrução por meio da leitura.” Já P2 e P3 apresentaram opiniões semelhantes em que a leitura desenvolve a linguagem oral e escrita. No entanto, P3 mostra mais particularidade em sua resposta do que a P2, pois ela desenvolve a linguagem oral e escrita do educando, oportunizando o enriquecimento de seu vocabulário, envolvendo-o nos diversos tipos de leitura dando mais segurança e fluência durante a explanação de certo assunto. Em relação a P4, sua resposta foge do contexto primordial no qual está inserida a pergunta. Já P5 apresenta a importância da leitura como objetivo de levar o aluno à compreensão das ideias que são apresentadas pelo texto.

(8) Nessa questão, todas as entrevistadas apresentam opiniões semelhantes sobre o tipo de texto que trabalham em suas aulas de leitura.

(9) Dentre as cinco entrevistadas, todas apresentaram diferentes opiniões ao descreverem os procedimentos que utilizam ao trabalharem com a leitura. No entanto, P1 e P2 mostram particularidades semelhantes, sem que ambas trabalhem com a leitura em voz

alta. P3 aborda a questão da metodologia e aponta que cada texto possui um caminho metodológico, não sendo possível trabalhar somente um tipo de texto, mas sim, vários. Sobre a resposta de P4, ao responder tal questão, a entrevistada foi objetiva mostrando seus procedimentos ao trabalhar um texto com prática de leitura. Por fim, nesse mesmo caminho, P5 usa procedimentos como leitura silenciosa, coletiva, individual, por inferência, autocontrole, autocorreção e questionamento. No que se refere às opiniões apresentadas nessa questão, há semelhança nas respostas de P4 e P5, ambas utilizam “inferências” para trabalhar a leitura com seus alunos.

(10) Das cinco professoras entrevistadas, P1, P2, P3 e P5 apresentam opiniões semelhantes em relação ao trabalho da leitura em voz alta. Ambas dizem que utilizam essa prática de trabalho a fim de diagnosticar a aprendizagem de seus alunos. Apesar de perguntarmos a frequência deste tipo de prática, P2, P3, e P4 não apresentaram respostas a esta questão. Somente P1 e P5 relataram a frequência de leitura em voz alta (duas vezes por semana durante as aulas de leitura). Por outro lado, mais uma vez P4 foge do contexto sobre o procedimento do trabalho com a leitura em voz alta, de tal maneira que sua ideia não ficou clara e objetiva em relação à frequência e a finalidade em se trabalhar a leitura em voz alta.

(11) Todas as entrevistadas responderam à questão sobre as características de um bom leitor. Porém, por se tratar de uma questão com resposta pessoal livre, ressaltamos alguns pontos em comum. P3, P4 e P5 apresentaram suas opiniões de forma distintas, no entanto, ambas afirmaram que um bom leitor é aquele que tem a compreensão daquilo que lê. P2 e P4 apontam que um bom leitor é aquele que ao ler atribui significado ao que leu. Já P1 relata que um bom leitor é aquele que consegue suprir suas necessidades por meio da leitura, ou seja, ele tem autonomia para estudar sozinho e aprender por meio da leitura. Apesar de P5 apresentar opinião semelhante, P3, P4, e P2 também apresentam outras características distintas. P5 ressalta como principal característica de um bom leitor os seguintes princípios: formular perguntas enquanto lê mantendo-se atento, selecionar pontos importantes para a compreensão do texto suprindo os elementos ausentes do texto, completar informações, antecipar fatos, criticar o conteúdo, reformular hipóteses, estabelecer relações com outros aspectos do conhecimento e atribuir intenções ao escritor.

Ao analisarmos os dados desta primeira fase da pesquisa, concluímos que todas as professoras entrevistadas apresentam conhecimento prático teórico a respeito de como se procede a leitura nas séries iniciais, em especial à primeira série do Ensino Fundamental. A

primeira fase da coleta de dados pode ser considerada como satisfatória em termos de participação e resposta aos questionamentos. Os professores foram receptivos e responderam. No entanto, a subjetividade das respostas em algumas questões nos remete à necessidade de realizar um novo questionário para que pudéssemos culminar com mais objetividade certos pontos em torno do processo de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

5 Apresentação e Análise dos Dados da Segunda Entrevista

(1) Em relação ao entendimento da compreensão de leitura, P1 e P4 apresentam respostas semelhantes ao apontar a compreensão da leitura como um ato de conhecimento que vai além da decodificação. Já P2 e P3 apresentam respostas diferentes entre si, pois P2 atribui esse entendimento, em saber identificar o gênero textual de um texto, tendo a capacidade de atribuir um significado a essa leitura. Já P3 refere-se ao fato de que a leitura só é “leitura”, quando se aplica entendimento sobre aquilo que lemos de forma a haver possibilidade de argumentação sobre algo que foi lido. Embora, as respostas não fossem unânimes, todas as entrevistadas apresentaram as características sobre o que se entende por compreensão de leitura.

(2) Das quatro entrevistadas, P1, P2 e P3 alegaram fazer inferências para que seus alunos compreendam o texto, embora, as respostas tenham alguns pontos particulares distintos entre si, essa característica fica bem clara nas repostas destas entrevistadas. Ainda, sobre esse mesmo foco, vemos que tanto P2 como P4 utilizam estratégias para levarem seus alunos a compreenderem o texto.

(3) P1, P3 e P4 qualificaram seus alunos quanto à compreensão de textos, de acordo com os níveis de classificação proposto pela questão. Por outro lado, P2 somente marcou com um símbolo x, o nível geral no qual se encontram seus alunos.. O gráfico 1 a seguir sintetiza as respostas dadas pelos professores à pergunta mencionada.

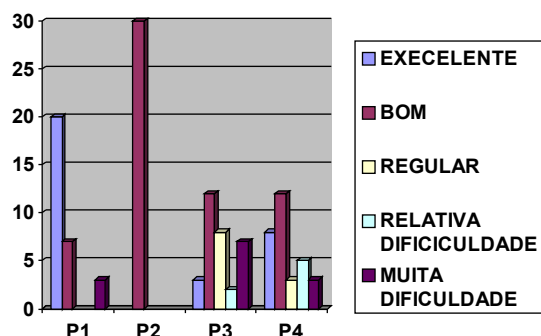


Gráfico 1 – nível dos alunos em relação à compreensão de textos

(4) Todas as entrevistadas definiram de maneira diferente as principais dificuldades de compreensão apresentadas por seus alunos nas práticas de leitura. Em um panorama geral, as principais dificuldades em compreender o texto pelos alunos de P1 e P2 dizem respeito à dificuldade atribuída ao processo de decodificação. Neste sentido, convergindo com Menegassi (1995), ressaltamos que o simples ato de reconhecer as letras e seus significados não implicam em leitura. Muitas vezes, a decodificação não ultrapassa o nível primário da identificação visual da palavra, o que implica analisar dois níveis da decodificação: um primário e outro secundário. Segundo P3 e P4, as principais dificuldades de compreensão de seus alunos são a falta de motivação que eles apresentam.

(5) Ao perguntar a P1, P2, P3 e P4 sobre o que elas atribuem as dificuldades de compreensão do texto na prática de leitura aos seus alunos, P1 enfatizou que esta dificuldade está ligada ao pouco conhecimento linguístico do aluno. Já P2 atribuiu as dificuldades de compreensão do texto, aos conteúdos da Educação Infantil. P3 e P4 apresentam semelhanças em suas respostas no sentido de indicarem que muitas vezes a família não está voltada à leitura.

(6) Nessa questão, perguntamos quais são as estratégias desenvolvidas para sanarem as dificuldades de seus alunos. P1 trabalha com diferentes tipologias textuais, P2 utiliza leitura constante e P3 usa o estímulo para sanar as dificuldades de leitura. Portanto, em relação às inferências das entrevistadas, a resposta da P4 não possibilita afirmar com clareza se tem desenvolvido estratégias para sanar a dificuldade de seus alunos. No entanto, P1, P2, P3 e P4 também pontuam quais são as estratégias que utilizam para sanar as dificuldades de compreensão de seus alunos na leitura, sendo a motivação, o principal elemento utilizado.

Nessa segunda fase, concluímos que embora as professoras tenham conhecimento teórico sobre como se encaminha o processo de ensino de leitura, há uma dificuldade muito grande em estabelecer um paralelo entre a teoria e a prática, pela diversidade existente dentro da sala de aula. Essa fase nos possibilitou investigar a interação prática, em relação ao procedimento da leitura, e como é efetuado seu procedimento dentro das salas de primeiras séries do Ensino Fundamental.

Conclusão

Através da análise desenvolvida constatou-se que as professoras entrevistadas apresentaram saberes e conhecimentos prático teóricos em relação à prática de leitura na primeira série do Ensino Fundamental. Na análise ficou explícito que embora as respostas utilizem diferentes termos, todas as entrevistadas apresentaram características semelhantes sobre a compreensão da leitura.

No entanto, ao aprofundarmos os dados da análise desenvolvida percebeu-se que, apesar das professoras apresentarem um “conhecimento considerável” sobre o processo de ensino de leitura, ainda há certa dificuldade em propor uma relação entre a teoria e sua prática. Isso pode ser remetido à heterogeneidade que constituiu a esfera social das salas de aulas das primeiras séries do Ensino Fundamental. Outro fator preponderante parece ser a presença, ainda forte, de práticas pedagógicas reprodutivistas, que levam o professor a repetir sem uma reflexão mais profunda, o discurso pedagógico corrente sem relacioná-lo e implementá-la em sua prática cotidiana.

Por isso, cabe ao professor, aplicar a partir da realidade de seus alunos conhecimentos que possibilitem construções de significados aos textos trabalhados com os alunos, a fim de lhe serem úteis para fazerem a leitura em sala, e, portanto, reconhecer e aproveitar aquilo que o aluno já tem como conhecimento adquirido no meio em que vive.

Referências

- BRASIL. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília. SEF/MEC, 1997.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes; Unicamp, 1993.
- _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 50-61.
- MENEGASSI, R. J. As Etapas do Processo de Leitura. **Unimar**. v. 1, n. 17, 1995, p. 85-94.
- _____. Leitura e construção de sentidos nos livro didático. In: SEMANA DE LETRAS DA FAFIJAN, 5., 2001. Jandaia do Sul **Anais...** Jandaia do Sul: Departamento de Letras, 2001. p. 334-337.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas: Papyrus, 1995.
- TELLES, J. A. É Pesquisa é? Ah, não quero, não bem!: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Universidade Estadual Paulista, Assis. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.
- ZILBERMAN, R. A Leitura na Escola. In: AGUIAR, V. T. et al. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, p. 09-24.
- VYGOTSKY, L. A. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: Setembro de 2011.

Aprovado em: Outubro de 2011.