

Discutindo a introdução de novas tecnologias no espaço escolar: O caso do projeto  
“Escolas do amanhã” na rede municipal do Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Isaac Gabriel Gayer Fialho da Rosa<sup>1</sup>

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

**A “qualidade” da escola pública: Uma questão**

As rápidas transformações que vêm ocorrendo no mundo atual e, sobretudo, o processo de globalização que envolve as esferas econômicas, políticas e sociais têm provocado repercussões variadas em diversas nações do globo, bem como nos diferentes grupos sociais que integram os países. Se no plano econômico a

---

<sup>1</sup> Estudante do curso de doutorado em geografia pela UFRJ/Brasil. Professor do Colégio Pedro II.

globalização vem integrando mercados, o que traz como uma de suas consequências o aumento do poder de algumas nações, no plano social agravam-se problemas como o desemprego, distorções na distribuição de renda no interior dos países e entre diferentes países (APPLE, 2001).

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

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

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

No Brasil a Constituição de 1988, em seu texto original, ratificou a ideia de um Ensino Fundamental de caráter obrigatório e gratuito<sup>2</sup>. A partir do ano de 1996 ocorreu uma mudança no texto constitucional que expandiu essa obrigação, pois ocorreu uma alteração que passou a entender a Educação Básica como obrigatória e gratuita,

---

<sup>2</sup> Artigo 208 da Constituição Federal.

compreendendo a faixa etária de quatro a dezessete anos. Garantindo também a progressiva universalização do Ensino médio gratuito.<sup>3</sup>

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

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

Esse processo transcorrido nos últimos trinta anos agregou para a escola pública um conjunto de pessoas que outrora era excluído de seu acesso. Temos então de maneira marcante um choque na forma de organização da escola, que em muitos casos, não soube apresentar uma solução de adaptação a esse novo contingente de alunos que começa a frequentá-la. Dessa maneira, surge uma sensação generalizada de que a escola pública do passado funcionava e a atual não. Esse tipo de questão obscurece a necessidade de se repensar as práticas escolares para esse novo aluno, e em muitos casos, culpa o próprio estudante pelo seu fracasso. Já que para a concepção de que desempenhando as mesmas funções do passado a escola funcionava, e se hoje não funciona é por problemas relacionados ao próprio educando, como questões familiares e problemas de renda familiar.

---

<sup>3</sup> Emenda Constitucional 014 de 1996.

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

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

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

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

A partir do rol de explicações acima temos a valorização de dois procedimentos que são articulados para restaurar a “qualidade” perdida do ensino: críticas a formação

(inicial e continuada) do professor e introdução de novas tecnologias no espaço escolar.

O professor passa a ser significado como um sujeito despreparado para enfrentar os desafios impostos pela escola na atualidade. Dessa maneira, conceitua-se como ineficiente a formação inicial do educador para uma satisfatória prática profissional. Valorizando-se assim, a construção de políticas de formação continuada que tem o objetivo de suprir essas falhas da formação inicial e permitir uma reflexão acerca da prática efetivamente construída.

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

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

### **Políticas de formação continuada de professores: Algumas considerações**

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

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

Essa preocupação com a formação continuada é demarcada na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Nessa é assegurada períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação<sup>4</sup>, colocando também que os Institutos Superiores de Educação deveriam manter programas de formação continuada para os docentes

---

<sup>4</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, art. 67.

dos vários níveis de ensino<sup>5</sup>. Mas a figura jurídica dos Institutos Superiores previstas na Legislação supracitada não angariou grande difusão, fragilizando as políticas de formação continuada. Dessa maneira, a maior parte foi desenvolvida pelos próprios sistemas de ensino.

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

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

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

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

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

---

<sup>5</sup> Lei de Diretrizes e bases da Educação, art. 63.

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

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

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

### **Política de formação continuada de professores e as novas tecnologias**

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

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

Capel (2010) coloca que vivemos um choque de gerações em relação ao acesso à tecnologia. Os “nativos digitais” são as pessoas que já nasceram absorvidos em um espaço extremamente marcado pela operação com meios digitais e

computacionais. Em oposição existem os “imigrantes digitais” que são as pessoas de gerações mais antigas que tiveram que se adaptar às novas tecnologias que adentraram as suas vidas. Para esse segundo grupo de pessoas é bem mais difícil o uso cotidiano de tecnologias digitais em relação ao primeiro grupo. Esse choque fica bem claro na escola, pois muitos professores são “imigrantes”, enquanto grande parte dos educandos se configura como “nativos”.

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

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

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

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

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

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



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

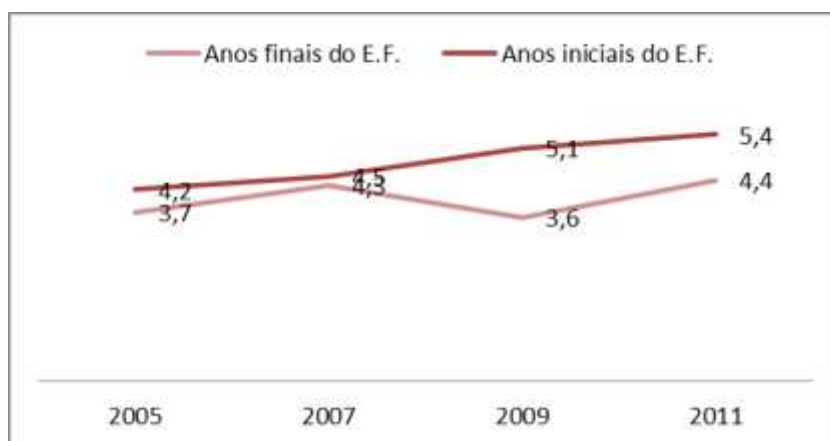


Figura 1 – IDEB dos anos iniciais e finais da Rede Municipal do Rio de Janeiro (2005-2011)

Obs: meta anos iniciais para 2011 – 5,1      meta anos finais para 2011 – 4,3

Fonte: Ministério da Educação

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

O Gráfico acima evidencia a evolução do IDEB da rede em estudo. Percebemos uma inflexão positiva e o alcance da meta criada pelo Ministério da Educação tanto nos anos finais (4,3), como nos iniciais (5,1). Cabendo ressaltar que mesmo que o índice em análise apresente uma importância como balizador na

---

<sup>6</sup> Dados extraídos do sítio da Secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro. Referentes a 10 de junho de 2013.

tessitura de políticas públicas, não pode ser visto como a única esfera para analisar a existência de “qualidade” educacional.

Em consonância com essa política de pretensa transformação da realidade educacional pela inserção de tecnologia no cotidiano é proposto um projeto denominado “Escolas do Amanhã” a partir do ano de 2009. Esse foi implantado em 151 unidades escolares da rede localizadas em áreas conflagradas da cidade, apresentando assim quadro de baixo rendimento escolar e altos índices de evasão, contemplando cerca de 108.000 alunos.

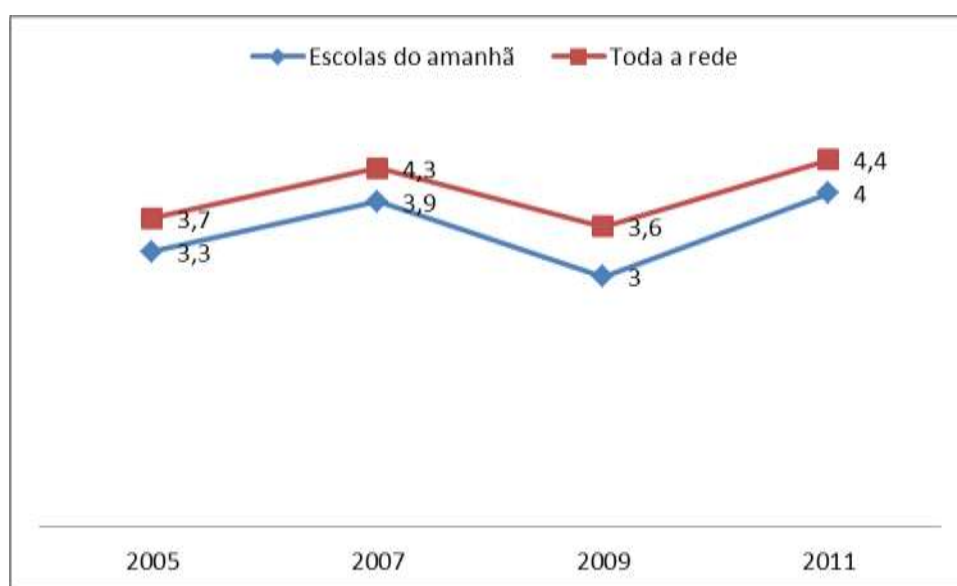


Figura 2 – IDEB das escolas de toda a rede e das unidades do Projeto “Escolas do amanhã)/ Anos finais do Ensino Fundamental – 2005/2011

Fonte: Ministério da Educação

Ao se analisar a figura 2 fica evidente que as escolas do Projeto apresentam um IDEB inferior ao resto da rede. Mas desde a sua implantação em 2009, o IDEB apresentou uma ascensão para o ano de 2011. Cabendo ressaltar que essa ascensão também ocorreu em toda a rede.

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

<sup>7</sup> Segundo resolução SME N° 1038, de 24 de agosto de 2009.

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

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

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

Como políticas de formação específica para o Projeto em tela destacam-se duas apenas: a formação para trabalhar com o projeto “Cientistas do amanhã” oferecida pelo grupo Sangari Brasil, que se baseia basicamente na utilização de experiências para o ensino de ciências. Essa ação só atingiu os educadores dessa área do saber. O segundo projeto de formação de professores ocorreu no ano de 2010, onde todos os docentes do Projeto participaram de um curso para “desbloqueio de barreiras cognitivas causadas pela violência” baseado no método Uerê-Mello criado pela pesquisadora Yvone Mello (LUCAS, 2011).

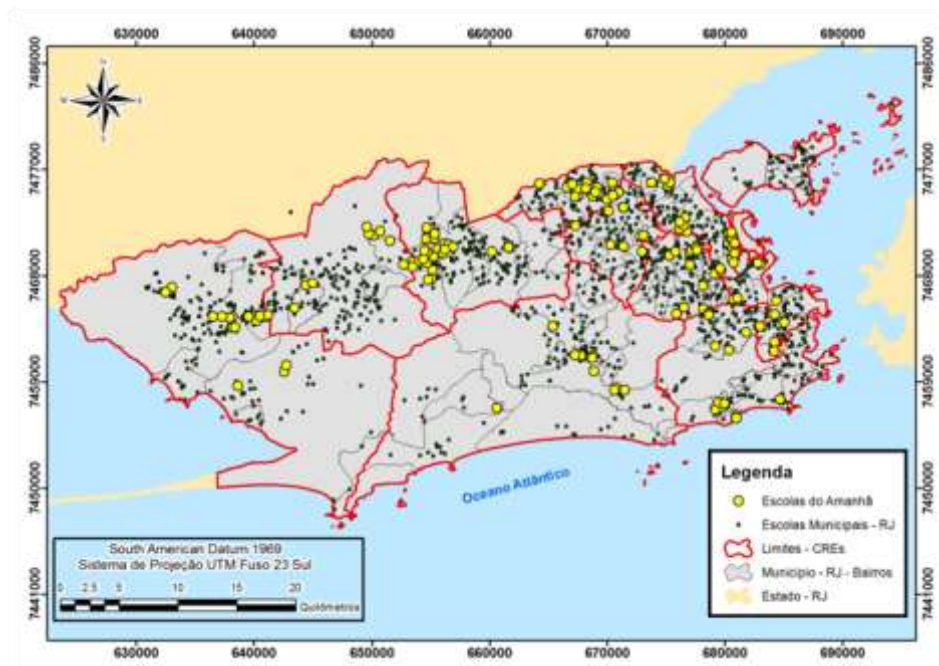


Figura 3 – Localização das escolas do amanhã no município do Rio de Janeiro

Observando as figuras 4 e 5 pode-se perceber que no caso das escolas com presença de séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano de escolaridade) ocorreu uma ascensão considerável de escolas que atingiram a meta estabelecida. Suscitando que nesse nível de ensino as transformações operadas no cotidiano pedagógico tem se mostrado positivas.

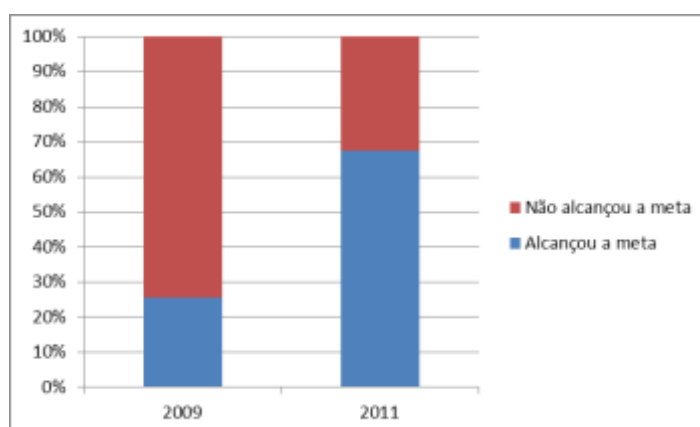


Figura 4 – Distribuição das metas do IDEB na séries finais do Ensino Fundamental

Fonte: INEP

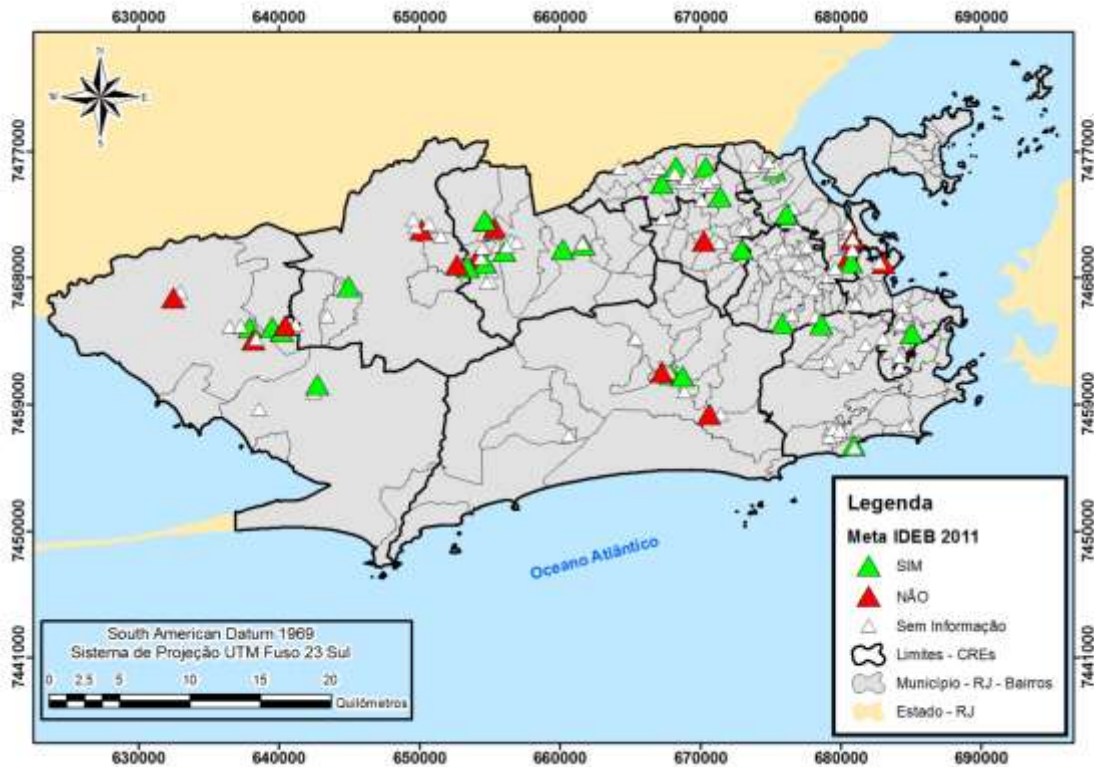


Figura 5 – Distribuição das metas do IDEB na séries finais do Ensino Fundamental  
 Fonte: INEP

As figuras 6 e 7 por outro lado demonstram que no caso das séries iniciais (1° ao 5° ano de escolarização) o programa não se demonstra como efetivo, já que do início do programa até o ano de 2011 existiu uma estabilização do alcance de meta, não gerando ascensão de rendimento.

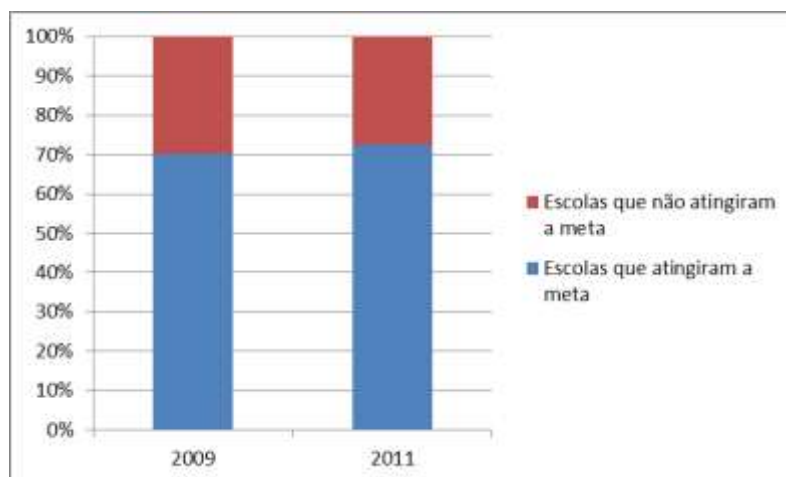


Figura 6 – Distribuição das metas do IDEB nas séries iniciais do Ensino Fundamental  
 Fonte: INEP

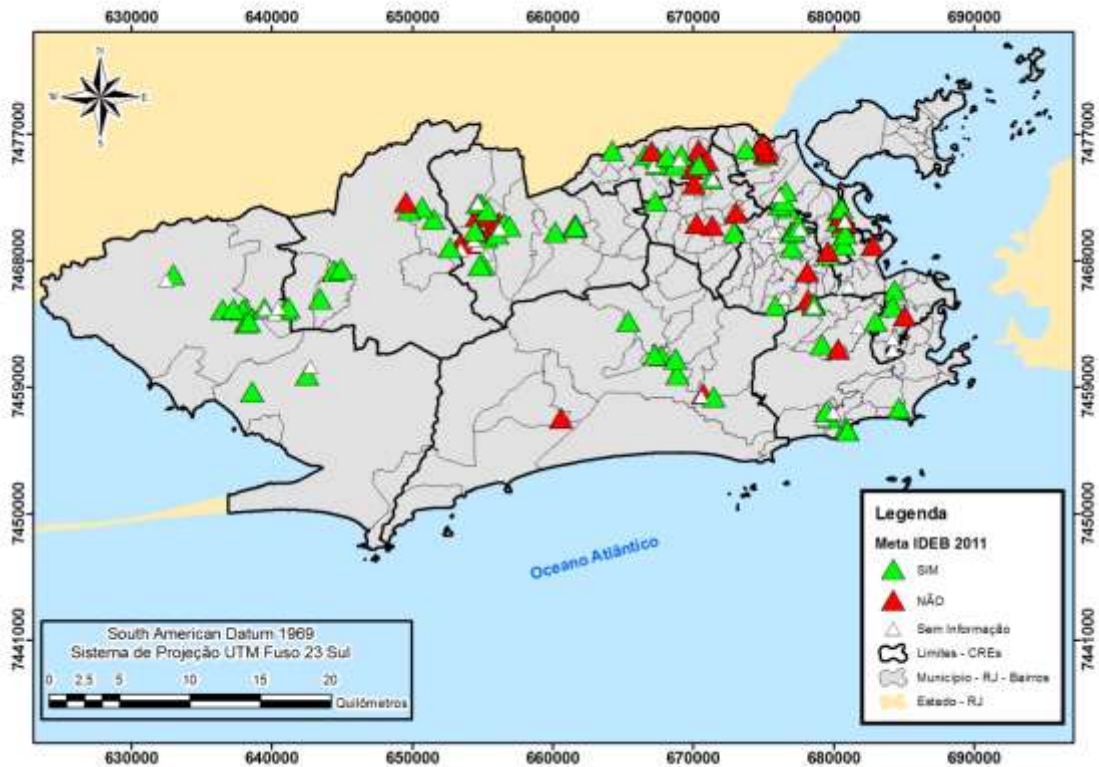


Figura 7 – Distribuição das metas do IDEB nas séries iniciais do Ensino Fundamental  
 Fonte: INEP

A figura 8 evidencia os limites do programa em estudo. Já que cerca de 75% das escolas do programa apresentam séries iniciais, justamente o nível de ensino que apresentou um rendimento pífio em relação as metas do IDEB. O nível que apresentou um marcante progresso (séries finais) corresponde a apenas cerca de 25% do programa.

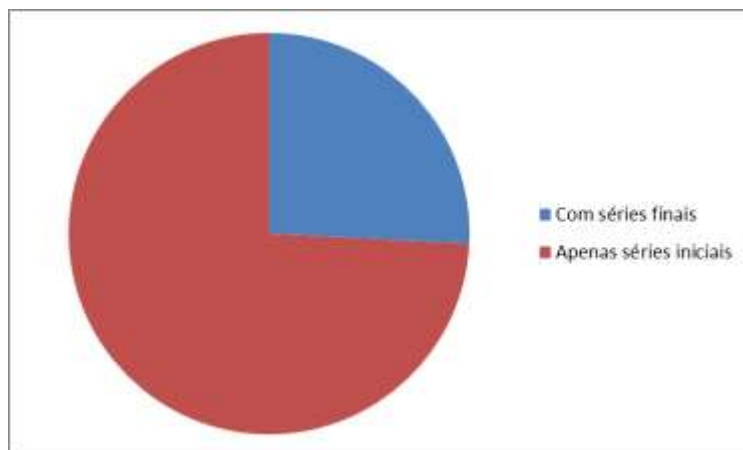


Figura 8 – Níveis de Ensino nas unidades de ensino do programa escolas do amanhã

## Considerações finais

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

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

No programa em tela percebe-se que no caso das séries finais o programa mostra-se como efetivo, gerando um elevado crescimento das escolas que alcançaram a meta. Já no caso das séries iniciais o programa não acrescentou evolução de metas (quase 75% do programa). Cabendo uma renovação das políticas de formação continuada, sobretudo nas escolas dos primeiros anos de escolaridade.

## Referências

- APPLE, M. W. *Educating the “right” way: markets standards, God and equality*. New York: Routledge Falmer, 2001.
- BALL, S. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. et al. School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. *Journal of Educational Policy*, London, v. 11, n. 1, p. 89-112, 1996.
- BEISIEGEL, C. de R. *A Qualidade do ensino na escola pública*. Brasília. Líber Livros. 2006, , 167 pgs.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referenciais para a Formação de Professores*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1999.
- CANDAU, Vera Maria (1997) *Formação continuada de professores: tendências atuais* In CANDAU, V.M. *Magistério: Construção cotidiana*. Petrópolis. Ed. Vozes, p. 51-68.
- CAPEL, Horacio. *Geografía en red a comienzos del tercer milenio: para una ciencia solidaria y em colaboración*, Barcelona: In: *Revista Scripta Nova*, 2010. <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-313.htm>
- CARVALHO, José Sérgio F. *A qualidade de Ensino vinculada à democratização do acesso à escola* In *Revista Estudos avançados*, 2007, vol. 21, n.60, PP. 307-310.

- CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p.75-124.
- CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, CEDES, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, 2002.
- DUARTE, Fábio ; PIRES, Hindenburgo Francisco . La inclusión digital, tres conceptos fundamentales: conectividad, accesibilidad, comunicabilidad. *Ar@cne* (Barcelona), v. 150, p. 1-17, 2011.
- LUCAS, Sônia (2011) Projeto Escolas do amanhã: Possibilidades multiculturais? Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação/UFRJ.
- ROSA, I.G.G.F. (2009) A gestão escolar democrática: O caso da rede municipal de Mesquita/RJ. Dissertação de mestrado. Departamento de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro.
- SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, CEDES, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-191.
- WHITTY, G. Controle do currículo e quase-mercado: a recente reforma educacional na Inglaterra e no País de Gales. SEMINÁRIO INTERNACIONAL NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CRÍTICAS E PERSPECTIVAS, 2., 1996, São Paulo. *Anais...* São Paulo: PUCSP, 1996. (CD ROM) •
- WHITTY, G.; POWER, S. Mercados educacionais e a comunidade. *Educação & Sociedade*, CEDES, Campinas, v. 24, n. 84 (especial), p. 791-815, 2003.