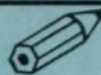


SÉRIE INovações EDUCACIONAIS



4

PROJETO REALIDADE:
ALFABETIZAÇÃO
EM
PONTA GROSSA

MEC

INEP

crie

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PRESIDENTE DA REPUBLICA

Itamar Franco

MINISTRO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO

Murilio Avellar Hingel

SECRETÁRIO EXECUTIVO

Antonio José Barbosa

DIRETOR DO INEP

Divonzir Arthur Gusso

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

PROJETO REALIDADE: ALFABETIZAÇÃO EM PONTA GROSSA

Maria Luiza M. S. Marques Dias (Coordenadora)
Rosângela Diniz Chubak Verônica Toledo

Brasília
1994

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP

COORDENADOR DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS
Tancredo Moia Filho

CENTRO DE REFERÊNCIAS SOBRE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

Leilah Bormann Zero Luiza

Masae Uema Míriam R. N.

Pereira Moema do Prado

Pereira

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL - IPARDES

DIRETOR-PRESIDENTE: Mariano de Matos Macedo

CONVENIO INEP - PNUD PROJETO BRA 92/003

GERENTE DO PROGRAMA EDITORIAL

Arsenio Canísio Becker

REVISÃO

Antonio Bezerra Filho

José Adelmo Guimarães

PROJETO GRÁFICO

Ateliê 7

INEP - Gerência do Programa Editorial

Campus da UnB, Acesso Sul-Asa Norte, 70910-900, Brasília, DF

Tel: (061) 347-8970 - Fax: (061) 273-3233 - Telex: 612459 Rede:

(061) 347-1995 - Mail: postmaster @ [inep.br](mailto:postmaster@inep.br)

P964p Projeto Realidade: alfabetização em Ponta Grossa / Maria Luiza M. S. Marques Dias (coord.), Rosângela Diniz Chubak, Verônica Toledo, - Brasília: INEP, 1994. (Série inovações educacionais; 4) 67 p.
1. Alfabetização - Ponta Grossa. I. Dias, Maria Luiza M. S. Marques, coord. II. Chubak, Rosângela Diniz. III. Toledo, Verônica. IV. Série.

PRESENTAÇÃO

Com a publicação destes Estudos de Caso inicia-se uma nova série de publicações do INEP, destinada a disseminar os produtos do Centro de Referências sobre Inovações e Experimentos Educacionais (CRIE), realizados no contexto do Projeto BRA/92/003 apoiado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

São objetivos deste projeto a identificação, o estudo e a difusão de iniciativas tanto no setor público como aquelas geradas por diferentes organizações sociais que buscam superar alguns dos problemas educacionais enfrentados pelo País. E, a partir das aprendizagens desse processo, subsidiar políticas públicas corretivas ou incentivadoras de inovações qualitativas no ensino e em sua gestão.

Um dos primeiros passos do Projeto em face da evidente insuficiência de mecanismos regulares de monitoramento de situações educativas locais foi implementar um Banco de Dados para registrar a vigência, as características e os resultados de iniciativas virtualmente inovadoras ou que evidenciassem experimentações menos convencionais.

Passar a dispor dessas informações elementares mostrou, desde logo, ser um elemento importante para melhorar o conhecimento do estado e de algumas tendências do sistema educacional brasileiro; evidencia-se que nem tudo é lastimável e que a sociedade tem reagido, procurando a superação dos problemas.

Captar essas informações, organizá-las e criar modos e meios para sua disseminação, exigiram procedimentos, meios técnicos e organizacionais pouco usuais na administração educacional brasileira. A certeza de sua relevância e doses consideráveis de criatividade compensaram a

opacidade do caminho. Um dos desafios mais instigantes dessa missão consistiu em engendrar um processo de análise dos casos inventariados dotado, ao mesmo tempo, de agilidade para assegurar-lhes oportunidade como informação útil para decisores e de acuidade para oferecer subsídios seguros a respeito de sua natureza, de seus métodos e possíveis ou esperáveis resultados.

Além disso, sentiu-se ser preciso assegurar graus mínimos de comparabilidade e de ulteriores aprofundamentos nesses estudos. Afinal, tratam-se de casos muitas vezes singulares, ou cujo êxito depende de circunstâncias muito localizadas. E sua pertinência estaria nas possibilidades de apontar potenciais de generalização ou, quando menos, de reproduzibilidade em situações sociais semelhantes.

Daí optar-se por realizá-los desde uma base metodológica comum porém suficientemente flexível para não inibir a acuidade de observação dos analistas. Estes foram convocados nos centros de pesquisa melhor reputados e, ainda, dos mais afeitos a este tipo específico de trabalho; procurou-se, assim, reduzir o risco do empreendimento pela competência dos participantes.

Por se tratar de algo incomum, os resultados não poderiam deixar de ser desiguais, embora, no geral, satisfatórios. E em se tratando de um projeto dedicado a inovações tampouco poderiam ser evitados os riscos da própria novidade.

Contudo, todos aprendemos muito com esta primeira rodada de estudos de caso. Enfim, todas as equipes participantes puderam discutir o trabalho em si e os seus resultados, trazendo contribuições relevantes para o apuramento da base metodológica e dos métodos e procedimentos de continuidade do programa.

O teste seguinte será o da apreciação da relevância e pertinência destes produtos por seus destinatários. Leituras críticas, aproveitamento de sugestões na prática, comparações com outras experiências poderão acrescentar novas lições aos coordenadores e técnicos do Projeto e às equipes de analistas que dele participam. E o que se espera com a entrega destas publicações.

Divonzir Arthur Gusso
Diretor do INEP

SUMARIO

INTRODUÇÃO: O ESTUDO DE CASO, 9

CAPÍTULO I: O MUNICIPIO, 13

CONTEXTOS SÓCIO-ECONÔMICO, 13
ASPECTOS FINANCEIROS, 21
CARACTERIZAÇÃO DA REDE ESCOLAR, 22
Comunidade Escolar: Formação e Treinamento, 35
A Rede Física Municipal, 36
Perfil da Comunidade de Alunos e Pais, 39

CAPÍTULO II: O PROJETO REALIDADE, 41

CONTEXTOS POLÍTICO, 41
CONTEXTOS PEDAGÓGICO, 44
IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO, 46
AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA, 56

CAPÍTULO III: SÍNTESE DA AVALIAÇÃO, 63

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, 67



INTRODUÇÃO

ESTUDO DE CASO

Este relatório apresenta os resultados do "Estudo de Caso: Projeto Realidade", realizado pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) em convênio com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), através do Centro de Referências sobre Inovações e Experimentos Educacionais (CRIE)¹.

O objetivo básico do INEP/CRIE é o de identificar experimentos e inovações que vêm sendo desenvolvidos em várias regiões do País, "coletando dados sobre estas experiências, de modo que se obtenham informações comuns sobre elas ao mesmo tempo em que se preservem suas peculiaridades. Este deve ser basicamente um estudo avaliativo, com o objetivo de servir de subsídio na formulação de políticas públicas educacionais"².

Nesse sentido, o Estudo de Caso segue a metodologia proposta pelo INEP/CRIE, que propõe "a investigação das diversas experiências inovadoras identificadas no Brasil, através de estudos de caso aliados a uma metodologia sócio-antropológica"³.

Os procedimentos que resultaram neste relatório incluíram visitas a escolas, observações em sala de aula, exame de cadernos de alunos, entrevistas, consulta a dados secundários, leitura e discussão dos documentos que registraram a experiência, análise de fitas de vídeo⁴ e observação de treinamento de professores.

1. Anteriormente designado Núcleo de Referências sobre Experimentos e Inovações Educacionais (NREI).

2. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Estudo de caso aplicado às inovações educacionais: uma metodologia. Brasília : INEP, 1992. p.3.

3. Idem, ibidem, p. 10.

4. Essas fitas de vídeo, que totalizam cinco, foram sintetizadas pelo IPARDES em uma única edição, com o objetivo de dar uma visão de conjunto do Projeto Realidade, dos trabalhos, evolução e abrangência do processo vivido. Esta edição está disponível para consulta na biblioteca do IPARDES.

O presente trabalho compõe-se de três partes. Na primeira, é apresentado de maneira geral o contexto em que se inseriu o Projeto Realidade, no município de Ponta Grossa, com suas características sócio-econômicas e as particularidades de sua ocupação e composição étnica. Faz-se também uma caracterização da rede escolar existente no município, confrontando as características gerais da rede municipal frente à estadual. São relatadas a estrutura física da rede escolar, a caracterização da comunidade escolar e da comunidade de pais e alunos que compõem a clientela da rede municipal, alvo do projeto.

Na segunda parte do relatório, há uma maior aproximação com o objeto de análise o Projeto Realidade e são apresentados os contextos político e pedagógico em que surge. A seguir é feita uma avaliação das condições de implementação e desenvolvimento do Projeto, bem como sua avaliação pedagógica.

Finalmente, na terceira parte, apresenta-se uma síntese da avaliação, observando as sugestões da metodologia proposta e considerando as dimensões (filosofia, gestão escolar e aspectos pedagógicos) e fases (estabelecimento de objetivos, desenvolvimento do processo e resultados obtidos) da experiência em análise.

Desde já é possível ressaltar que o Projeto Realidade emergiu da vontade política de mudar o funcionamento de um sistema educacional, aliada à percepção técnica de que era possível encontrar um caminho alternativo ao que vinha sendo trilhado e que era vislumbrada a partir do estágio alcançado pelas discussões teóricas à época.

Porém, estas intenções somente se efetivaram porque foram operacionalizadas por uma equipe de profissionais completamente disponíveis à aprendizagem, receptivos à crítica, atentos ao que o cotidiano trazia como desafio e, cada vez mais, convencidos do acerto do caminho escolhido. Essas características criaram o espaço necessário para a construção e consolidação de uma equipe cuja unidade e confiança recíproca foram fundamentais para atravessar duas gestões municipais, negociando condições de continuidade e, ainda, permanecendo a mesma numa terceira que se iniciou em 1993.

Certamente, a capacidade de resposta e a vontade de acertar, demonstradas pela equipe de coordenação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Ponta Grossa, a qualificam para enfrentar positivamente os insucessos expressos nos resultados concretos do Projeto, apontados no presente relatório.

PROJETO REALIDADE: ALFABETIZAÇÃO EM PONTA GROSSA

Essa certeza se embasa na percepção da importância que foi, para a equipe de coordenação, essa "focalizada" do INEP/CRIE sobre ela e sobre a realização do seu trabalho.

Ao sentir-se observada, revisitando seu processo de trabalho, a equipe de coordenação sentiu-se fortalecida e revitalizada, assim como quem olha para trás e vê o quanto já andou e percebe a importância do que foi feito.

Esse trabalho só foi possível graças ao interesse e à disponibilidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Ponta Grossa, que tornou acessíveis as informações de que dispunha e facilitou todos os contatos necessários à realização do Estudo de Caso.

A equipe do IPARDES agradece, em especial, a Railda Alba Schiffer, secretária municipal de educação e cultura; a Suzette Burak, diretora do Departamento de Educação; a Maria Elganei Maciel Eleutério, responsável pela Supervisão Escolar; a Suzano Tosetto, responsável pela Coordenação de Alfabetização; às professoras Sydione Santos e Maria Helena Fortes Mansani, da Universidade Estadual de Ponta Grossa; e às supervisoras, diretoras e professoras da rede municipal que tão gentilmente discorreram sobre suas experiências.



CONTEXTO SÓCIO-ECONÔMICO

Situado no Segundo Planalto paranaense, o município de Ponta Grossa dista 118 km da capital do Estado, Curitiba, à qual está ligado por ferrovia e rodovia. Contando com uma área de 2.100 km², suas condições geográficas beneficiadas pelo clima quente temperado subtropical e pela vegetação de campos limpos e sua localização como importante entroncamento rodo-ferroviário foram os principais fatores para sua integração na economia nacional, desde a ocupação da região no início do século XIX, até alcançar o papel de pólo econômico regional, em meados dos anos 70.

Ponta Grossa surgiu como local obrigatório de passagem, ligado que estava ao Caminho de Viamão, cuja finalidade era a de ligar São Paulo ao extremo sui, caminho das tropas que abasteciam a região das Minas Gerais. Outros caminhos existentes também convergiam para Ponta Grossa; um deles proveniente da região missioneira do Rio Grande do Sui, que portava o interior catarinense e atingia os sertões de Palmas, Guarapuava e Imbituva, e, em Ponta Grossa, alcançava o Caminho do Viamão.⁵

Outra rota convergente era aquela que, iniciada em Paranaguá, alcançava Curitiba e, no Registro do Iguaçu, juntava-se ao tradicional caminho.

5. O apanhado histórico aqui apresentado baseou-se nos documentos: PINTO, Elisabete Alves; GONÇALVES, Mario Aparecida Cezar. Ponta Grossa: um século de vida (1823-1923). Ponta Grossa: UEPG, 1983. 132p. ELFES, Alberto. Campos Gerais: estudo de colonização. Curitiba: INCRA 1973. 153p.

SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS



Por esses caminhos transitavam animais e contingentes humanos: animais que se destinavam à Feira de Sorocaba, e homens que, ao trilharem os caminhos, acabavam por fixar-se ao longo dos mesmos, contribuindo para o povoamento do interior brasileiro.

Assim, Ponta Grossa surge como um povoado por ter sido caminho das tropas. Seus habitantes, dispersos por fazendas, irão, no decurso do século XIX, concentrar-se no ponto mais central de seu território. Este, se por um lado se restringe espacialmente, por outro se amplia socialmente. O Bairro de Ponta Grossa, elevado à Freguesia e Paróquia em 1823, transformou-se gradativamente em centro polarizador da região.

A partir de meados do século passado, o Paraná começou a atrair imigrantes que, inicialmente, colonizaram as vizinhanças da capital, tanto na região dos campos de Curitiba, como nas regiões limítrofes de mata virgem. A partir da década de 70, iniciaram-se as primeiras tentativas de colonização em grupos homogêneos nos Campos Gerais. Para as autoridades da Província do Paraná e do Império, combinava-se com a imigração de lavradores europeus a esperança de que estes, com novas técnicas, iriam revigorar a produção agrícola para um melhor abastecimento dos mercados de consumo já existentes.

A partir de 1877, chegam aos Campos Gerais os primeiros grupos de alemães do Volga, originários das estepes da Rússia e tricultores tradicionais. Estes, no entanto, não tiveram sucesso em seu empreendimento pela inexistência, naquela época, de condições de infra-estrutura e assistência técnica.

A colonização polonesa nos Campos Gerais intensifica-se a partir de 1890 e, embora não tenha se destacado como os colonos que se estabeleceram posteriormente na região, ganhou muita importância na economia paranaense, formando uma classe de pequenos agricultores com um modo de produção agrícola menos primitivo. Embora em pequena escala, eles eram produtores e consumidores participantes da economia estadual, por isso, sua localização nessa área foi extremamente útil para a formação étnica da região e para o desenvolvimento da classe do pequeno produtor.

Iniciada em 1911, a colonização holandesa na região de Carambeí, a 22 km de Ponta Grossa, tornou-se a precursora do desenvolvimento agrário moderno nos campos paranaenses. Dedicando-se inicialmente à cultura do trigo, intensificaram logo a criação de gado leiteiro, principalmente para obtenção de adubo orgânico necessário para a fertilização dos campos.

Em 1916, foi construída a primeira fábrica de laticínios da colônia, cuja produção se expande e, a partir de 1925, já atende ao mercado de São Paulo. Em 1935, foi constituída a Cooperativa Mista Batavo Ltda., que não apenas comercializava, mas, principalmente, industrializava a produção de leite dos cooperados.

A partir de 1935, duas novas colônias alemãs se instalaram na região, já se inspirando no exemplo pioneiro de Carambeí. Esses grupos, no entanto, emigravam motivados pelas dificuldades econômicas vividas pela Europa e, em seu conjunto, predominavam operários, intelectuais, artesãos, comerciantes e poucos produtores agrícolas. Com esse desajuste inicial, tiveram muitas dificuldades para se fixar na atividade agrícola e, de imediato, os artesãos e comerciantes deixaram a colônia, pois tiveram mais facilidade de encontrar atividades rendosas nos centros urbanos. Só depois de alguns anos os colonos começaram o cultivo dos campos, aprendendo com o exemplo dos holandeses de Carambeí.

Após a Segunda Guerra Mundial, mais quatro colônias de holandeses estabeleceram-se na região: Castrolanda, Arapoti, Santo Antônio e Monte Alegre.

Em 1951, foi fundada a Sociedade Cooperativa de Castrolanda e, em fins desse ano, chegou o primeiro grupo de colonos, trazendo cabeças de gado da raça Frisia preto e branco bem como máquinas e equipamentos agrícolas.

Em 1954, instalou-se em Carambeí uma nova usina de laticínios, cuja capacidade de produção ultrapassava a oferta de leite das cooperativas Batavo e Castrolanda. Assim, em 1960, organizou-se a instalação da colônia Arapoti, com imigrantes holandeses que se alojaram, trazendo gado e máquinas agrícolas.

De um modo geral, a colonização holandesa nos Campos Gerais pode ser considerada um sucesso e uma contribuição valiosa à economia agroindustrial, técnica agropecuária, ensino e intercâmbio cultural.

Ressalte-se, ainda, a imigração dos menonitas para a região, onde começaram a instalar-se por volta de 1949-50. Em 1952, foi criada a Cooperativa Mista Agropecuária Witmarsum Ltda., dedicada à triticultura e à criação de gado leiteiro. Esta se integrou mais lentamente à vida econômica, social e cultural do País, dado o sectarismo religioso e étnico dos primeiros imigrantes. Esse grupo destaca-se, no entanto, por seu nível de escolarização, boa educação religiosa, cultural e profissional, antigas tradições dos menonitas.

PROJETO REALIDADE: ALFABETIZAÇÃO EM PONTA GROSSA

Como grupos imigrantes de menor importância na região dos Campos Gerais, cabe mencionar dois núcleos de russos brancos (Santa Cruz e Pau Furado) instalados no Paraná a partir de 1958 e que, diferentemente dos menonitas, nunca desenvolveram um nível intelectual de destaque, caracterizando-se por maior conservadorismo no campo religioso, social e econômico e, por consequência, menos progressistas também no campo da técnica agrícola. Usam suas terras para criação de gado rústico, para a produção de forragens e para o auto-abastecimento das famílias. Seus principais produtos são: trigo, arroz, soja e mel de abelhas.

Cabe mencionar, também, a colônia Santa Maria, formada por imigrantes coreanos, que instalou-se em **1966** na região dos Campos Gerais, no município de Tibagi, a cerca de 30 km da cidade de Ponta Grossa. Do grupo inicial, boa parte mudou-se para São Paulo, dada a existência de um grande número de não-agricultores no grupo. Os remanescentes consolidaram-se, dedicando-se à avicultura em combinação com a fruticultura. Em menor escala, voltaram-se à suinocultura, à produção de forrageiras e ao cultivo de cereais. Apresentam elevado padrão técnico em suas atividades, revelando o alto nível intelectual do grupo, e dão grande importância à escolarização dos jovens, em estabelecimentos de ensino da região, o que contribuiu para sua integração na sociedade local.

Em resumo, a colonização agrícola nos Campos Gerais paranaenses teve importância em sua história e na solução dos problemas de abastecimento urbano, inclusive através da exportação de produtos para outros estados. Além disso, os vários grupos contribuíram para a formação da sociedade paranaense, enriquecendo seu mosaico étnico-cultural.

A cidade de Ponta Grossa, como principal centro urbano da região dos Campos Gerais, teve seu crescimento demográfico e econômico fortemente influenciado pelos imigrantes. Sua integração social e econômica não ficou restrita apenas à agricultura, visto que muitos desses imigrantes tinham uma profissão e a exerciam nas cidades. A expansão da cidade, ao longo do tempo, acabou por aglutinar núcleos coloniais em sua periferia, dando origem a bairros da cidade e explicando a composição de etnias que caracteriza sua população.

As atividades econômicas desenvolvidas pelos imigrantes na região acabam por conformar também o perfil econômico regional, cuja base principal apóia-se na agroindústria voltada para o beneficiamento e elaboração de matérias-primas de origem agropecuária.

De fato, os dados da Tabela 1 revelam a importância do setor industrial na composição da

renda do município, bem como o elevado peso das atividades do setor comercial, indicando o papel de pólo regional desempenhado pelo município com relação à extensa área de influência que o circunda.

TABELA 1 COMPOSIÇÃO DO VALOR ADICIONADO POR SETOR, EM PONTA GROSSA - 1980-1989 (%)			
SETOR	1980	1985	1989
Primário	10,50	9,20	5,70
Secundário	60,20	65,00	65,50
Comercial	27,90	24,30	27,40
Serviços	1,40	1,40	1,40
TOTAL	100,00	100,00	100,00
Fonte dos dados brutos: SEFA			

O predomínio das atividades econômicas de caráter urbano na composição da renda municipal reflete-se na composição de sua população. Desde 1970, a população do município é predominantemente urbana, com uma taxa de urbanização que alcançava 89%. Nos últimos 20 anos, essa urbanização prosseguiu de modo que, em 1991, a taxa de urbanização atingiu 95% (Tabela 2).

TABELA 2 COMPOSIÇÃO DA POPULAÇÃO DE PONTA GROSSA 1970-1991 (%)				
ANO	POPULAÇÃO			Taxa de Urbanização (%)
	Urbana	Rural	TOTAL	
1970	113.074	13.866	126.940	89,10
1980	172.946	13.701	186.647	92,65
1991	221.543	12.314	233.857	94,73
Fonte: Censo Demográfico - IBGE				

PROJETO REALIDADE: ALFABETIZAÇÃO EM PONTA GROSSA

Assumindo a posição de 4º centro urbano do Estado do Paraná,⁶ o município de Ponta Grossa apresenta um comportamento demográfico mais estável que o do Estado como um todo, ou seja, um crescimento menos intenso da população urbana e um declínio bem menos acelerado na população rural, resultando para o município taxas mais elevadas de crescimento da população total, em confronto com as taxas do Estado. (Tabela 3)

TABELA 3 CRESCIMENTO DA POPULAÇÃO DO PARANÁ E PONTA GROSSA- 1970/80 - 1980/91						
ANO	TAXA DE CRESCIMENTO (%)					
	Paraná			Ponta Grossa		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
1970/80	0,97	5,97	-3,32	3,93	4,34	-0,11
1980/91	0,92	3,00	-3,03	2,07	2,28	-0,97

Fonte dos dados brutos: Censo Demográfico - IBGE

	RECEITA	
	Cr\$ milhões	%
Receita Tributária Municipal	2.724,77	19,90
Transferências Estaduais	5.991,09	43,60
Transferências Federais	3.117,33	22,70
Receita de Impostos	11.833,19	86,20
Outras Receitas	1.895,90	13,80
Receita Total	13.729,09	100,00

6. Antecedido por Curitiba, Londrina e Maringá.

Essa estabilidade no processo de crescimento da população deve-se, em grande parte, ao fato de o município ter sido, tradicionalmente, uma área de população rural mais rarefeita, não sendo, portanto, afetado pelo intenso processo de êxodo rural que vem marcando o Estado há duas décadas.

No entanto, o crescimento urbano é significativo e em grande parte explicado pela migração de população de outras regiões do Estado, acarretando para o município características semelhantes às dos demais centros urbanos de maior porte: crescimento das áreas periféricas à sede municipal, constituído por população migrante oriunda das áreas rurais, de baixa renda, com pouca ou nenhuma instrução e sem qualquer qualificação para o trabalho.

TABELA 5
COMPOSIÇÃO DA DESPESA COM EDUCAÇÃO E CULTURA,
SEGUNDO PROGRAMAS. EM PONTA GROSSA - 1991

PROGRAMAS	DESPESA	
	Cr\$ milhões	%
Ensino de 1 ° Grau	2.323,48	58,30
Ensino de 2º Grau	448,32	11,20
Ensino Supletivo	3,90	0,10
Ensino Superior	40,00	1,00
Educação Física e Desportos	364,44	9,10
Assistência a Educandos	0,22	0,00
Educação Especial	1,50	0,10
Cultura	415,19	10,40
Assistência	0,20	0,00
Administração	142,15	3,60
Previdência	156,32	3,90
Vale Transporte	68,75	1,70
Transportes Especiais	24,03	0,60
Função Educação e Cultura	3.988,50	100,00
Fonte: Balanço Municipal - Prefeitura Municipal de Ponta Grossa		

ASPECTOS FINANCEIROS

Segundo informações do Balanço Municipal de Ponta Grossa relativo ao ano de 1991, é possível ter uma visão da situação financeira do município, bem como das despesas realizadas com educação.

A receita total nesse ano foi de Cr\$ 13.729,08 milhões, enquanto as despesas ascendiam a Cr\$ 15.269,58 milhões. Na composição da receita predominam as transferências estaduais, seguidas pelas federais, nas proporções indicadas na Tabela 4.

Por outro lado, é possível apresentar a composição das despesas realizadas com a função Educação e Cultura, segundo os programas que a compõem. (Tabela 5)

O principal programa em termos de gastos com Educação e Cultura é representado pelo Ensino de 1º Grau, que absorve 58% do total da despesa com Educação. Acrescendo-se a esse os programas de Ensino de 2º Grau, Educação Física e Desportos e Cultura, chega-se a cerca de 90% do total gasto na Função Educação e Cultura.

Desagregando-se essas despesas, segundo sua natureza e os órgãos que as executam, tem-se a seguinte distribuição:

TABELA 6 COMPOSIÇÃO DA DESPESA COM EDUCAÇÃO E CULTURA, SEGUNDO A SUA NATUREZA POR ÓRGÃO EXECUTOR, EM PONTA GROSSA - 1991		
NATUREZA DA DESPESA	ÓRGÃO	
	Secretaria Municipal de Educação e Cultura	Secretaria de Esportes e Recreação
Despesas Correntes	2.796,25	346,14
Despesas de Custeio	2.478,97	237,37
- Pessoal	2.014,93	129,66
- Material de Consumo	38,21	12,90
- Serv. de Terc. e Encargos	425,83	94,81
Transferências Correntes	317,28	108,77
Despesas de Capital	797,53	48,59
Total da Despesa	3.593,78	394,73
Fonte: Balanço Municipal - Prefeitura Municipal de Ponta Grossa		

Considerando-se o total da despesa realizada com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, verifica-se que representa 30,4% da receita de impostos do município um valor significativo, tendo em conta que a Constituição Federal exige que os municípios despendam não menos que 25% da receita de impostos com a manutenção do ensino.

Cabe mencionar, ainda, a utilização da Fundação Educacional de Ponta Grossa (FUNEPO), pessoa jurídica de direito privado vinculada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, como elemento facilitador da realização de despesas na área de educação. A FUNEPO, existente no município desde 1982, é mantida com recursos do salário-educação e tem como atribuição encarregar-se da manutenção das escolas municipais, bem como fornecer material escolar aos alunos bolsistas, assim chamados porque seus pais trabalham em empresas que contribuem com o salário-educação. Na implantação do Projeto Realidade, a FUNEPO integrou-se, na condição de entidade mantenedora de escolas envolvidas, no desenvolvimento do projeto e o apoiou destinando recursos para o aperfeiçoamento das equipes envolvidas: consultorias, viagens, materiais, participação em cursos, congressos, seminários, etc.

CARACTERIZAÇÃO DA REDE ESCOLAR

A caracterização da rede escolar municipal tem por objetivo, basicamente, traçar o perfil escolar, buscando identificar como este se apresenta no município, bem como sua dimensão e desempenho verificados nos últimos anos. Procurar-se-á traçar este perfil a partir de dados secundários disponíveis, de indicadores educacionais do Estado e através de entrevistas realizadas com os técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

E importante ressaltar que estes dados e indicadores não devem ser considerados isoladamente, uma vez que se constituem como pano de fundo e/ou ponto de referência ao esclarecimento e problematização de importantes questões.

Assim, a par das dificuldades inerentes ao processo de elaboração de dados, visto que o trato dessas informações quase sempre é descontínuo e apresenta certas deficiências, buscou-se, dentro destas possibilidades, compor um quadro sucinto e ilustrador da rede municipal escolar de Ponta Grossa.

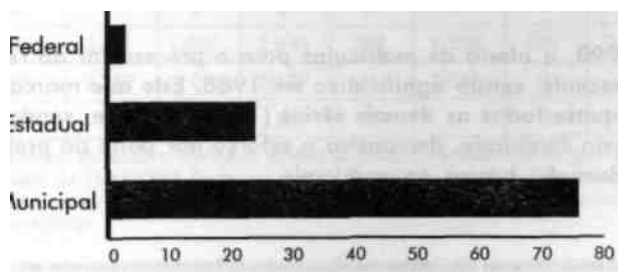
PROJETO REALIDADE. ALFABETIZAÇÃO EM PONTA GROSSA

Como demonstra a Tabela 7, a rede municipal de Ponta Grossa, em 1990, detinha a maioria dos estabelecimentos do setor público, em comparação com as demais esferas administrativas de governo.

TABELA 7 ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DA REDE PÚBLICA, EM PONTA GROSSA - 1990		
REDE PÚBLICA	ESTABELECIMENTO DE ENSINO	
	Urbano	Rural
Federal	1	-
Estadual	38	-
Municipal	62	34
TOTAL	101	34
Fonte: BDE - IPARDES		

No Estado, para o mesmo ano, a rede municipal apresentava cerca de 76% dos estabelecimentos existentes, e a rede estadual, apenas cerca de 24%.

ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO SETOR PÚBLICO NO PARANÁ-1990



Fonte dos dados brutos: FUNDEPAR

O grande número de estabelecimentos apresentado pela rede pública revela a maior representatividade das escolas municipais, caracterizadas, basicamente, por estabelecimentos de pequeno porte e que, no Estado, localizam-se principalmente na área rural.⁷ Ao contrário, o município de Ponta Grossa, por ser um município eminentemente urbano, teve sua maior concentração de estabelecimentos na área urbana, conforme demonstra a Tabela 7.

Considerando-se a matrícula inicial de 1º grau, o município é o grande responsável pelo ensino pré-escolar e de 1ª à 4ª séries, seguido pela rede estadual. Cabe lembrar que se está referindo apenas à primeira fase do 1º grau, uma vez que, em 1990, no Estado, a rede estadual apresentava 61,5% das matrículas, abrangendo a totalidade do 1º grau, ou seja, da 1ª à 8ª séries (Tabela 8).

Apenas a rede municipal apresenta escolas rurais, sendo de sua exclusiva competência a garantia de oferta de matrículas nesta zona de ocupação. O período que compreende os anos de 1986 a 1990, para o conjunto das séries, caracteriza a expansão da oferta de matrículas da rede municipal, em paralelo a uma retração da rede estadual, o que pode sugerir um prenúncio do processo de municipalização desencadeado no Estado, e que irá se configurar efetivamente nos anos posteriores.

No município de Ponta Grossa e no Estado, a matrícula inicial da rede pública de 1º grau revela maior concentração nas primeiras séries.

Analisando-se o comportamento da matrícula inicial, ano a ano, o maior índice de crescimento da rede municipal será registrado para o ano de 1987, apresentando 5,3% de aumento em relação ao ano anterior, representado basicamente pela grande elevação de oferta de matrículas na zona urbana, cerca de 12%, uma vez que, para a zona rural, houve um decréscimo da ordem de 14,3%.

No período 1986-1990, a oferta de matrículas para o pré-escolar da rede municipal na zona urbana é sempre crescente, sendo significativo em 1988. Este ano marcará também a elevação de matrículas para quase todas as demais séries (1ª, 2ª e 4ª), e, sendo o ano subsequente à implantação do Projeto Realidade, demonstra o esforço por parte da prefeitura no atendimento da demanda por educação básica no município.

7. Todas as informações e avaliações referentes aos indicadores educacionais do Estado foram baseados em: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ. Relatório de avaliação do ciclo básico: ciclo 1990. 1.1. : FUNDEPAR, 1993. Versão preliminar.

PROJETO REALIDADE: ALFABETIZAÇÃO EM PONTA GROSSA

Ao longo deste mesmo período, constata-se uma determinada estagnação da rede municipal na área rural, com um crescimento da oferta de matrículas somente para o ano de 1989.

Por sua vez, a rede estadual no município apresenta, como destaque, a surpreendente queda de oferta de matrículas para a 1ª série, comparada com as demais séries.

TABELA 8

ALUNOS MATRICULADOS POR ZONA, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E SÉRIES DO 1º GRAU
1986-90

ANO	DEP. ADM.	1986-90									TOTAL
		SÉRIE									
		Pré-Escolar	1ª Série		2ª Série		3ª Série		4ª Série		
Urbana	Rural		Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	
1986	Municipal	0	3.510	546	3.182	432	2.872	359	2.140	247	13.288
	Estadual	764	2.710	0	2401	0	2219	0	1.993	0	9.323
	Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1987	Municipal	1.350	3.242	467	2.879	364	2.759	282	2.345	244	13.932
	Estadual	742	2.460	0	2.152	0	2.097	0	1.968	0	8.677
	Federal	32	0	0	0	0	0	0	0	0	32
1988	Municipal	1.901	3.781	493	3.052	351	2.752	260	2.497	216	15.303
	Estadual	908	2.452	0	2218	0	2.113	0	1.989	0	8.772
	Federal	35	0	0	0	0	0	0	0	0	35
1989	Municipal	2.105	3.462	444	2.842	391	2.403	298	2.073	235	12.148
	Estadual	902	2.425	0	2.265	0	2.121	0	1.897	0	8.708
	Federal	25	0	0	0	0	0	0	0	0	25
1990	Municipal	2.169	3.791	490	2.940	361	2.532	323	2.056	228	12.721
	Estadual	795	2.362	0	2.279	0	2.066	0	1.905	0	8.612
	Federal	20	0	0	0	0	0	0	0	0	20

Fonte: De 1986 a 1988 os dados do quadro municipal advem da própria Secretaria Municipal. De 1989 a 1990 os dados do quadro municipal advem da FUNDEPAR (como as demais Dependências Administrativas).

Nota: De 1ª a 4ª série, tanto o setor público quanto o particular não apresentam turno noturno. De 1ª a 4ª série, a rede federal não apresenta matrículas.

Se o número de estabelecimentos e o da matrícula inicial revelam a dimensão da rede municipal de ensino, as taxas escolares podem indicar a efetividade desta mesma rede.

Para a análise das taxas escolares, utilizaram-se dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, que registra e classifica o movimento escolar de acordo com a seguinte terminologia: alunos matriculados (matrícula inicial), transferidos, desistentes, aprovados e reprovados.

Considerando-se que o movimento escolar apresenta certas regularidades a cada série e ano, para a análise do ensino de 1º grau do município, de 1ª à 4ª séries, serão examinados os anos de 1986, anterior à implantação do projeto, e de 1989, quando este processo de implantação já havia se consolidado.

Será destacada a 1ª série do 1º grau, por ser, historicamente e no Estado, a série que revela a maior incidência das taxas de evasão e reprovação. E também porque o Projeto, inicialmente, propõe como seu objetivo principal a redução destas taxas na 1ª série.

TABELA 9
TAXA DE EVASÃO NA 1ª SÉRIE DO 1º GRAU, NO
PARANÁ- 1981 -90

ANO	EVASÃO
1981	16,3
1982	15,9
1983	16,2
1984	16,1
1985	14,9
1986	14,9
1987	14,6
1988	13,7
1989	12,5
1990	9,8
Fonte: FUNDEPA3R	

PROJETO REALIDADE: ALFABETIZAÇÃO EM PONTA GROSSA

No Estado do Paraná, as taxas de evasão têm sido elevadas, e, em 1988, na tentativa de reversão destes altos índices, iniciou-se a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, o qual não foi adotado pela Prefeitura de Ponta Grossa. Assim, a taxa de evasão das escolas públicas para as 1^{as} séries, no Estado, vai apresentar um decréscimo de cerca de 6,5 pontos percentuais entre 1981 e 1990. A rede municipal, por sua vez, em igual período, também apresentará uma redução de aproximadamente 2,2 pontos percentuais na área urbana e 6,1 na rural. Mas, se examinadas as taxas de evasão de 1^a à 4^a série, de 1986 para 1989, verificar-se-á que a redução apresentada pelo Estado é inferior à da rede urbana municipal, sendo que a taxa de evasão da zona rural, no período, vem apresentar uma mínima elevação (Tabelas 9, 10, 11 e 12).

A taxa de evasão resulta do cálculo obtido pela diferença entre as matrículas inicial e final, e essa última refere-se ao total de alunos aprovados e reprovados. A taxa de evasão permite

TABELA 10

TAXA DE EVASÃO NA 1^a SÉRIE DO 1º GRAU, POR ZONA, NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA - 1981 - 92

ANO	URBANA	RURAL
1981	18,6	21,7
1982	20,2	32,7
1983	19,1	24,9
1984	20,7	25,8
1985	21,4	23,1
1986	21,1	12,4
1987	20,1	17,8
1988	19,9	20,7
1989	16,9	17,6
1990	16,4	15,6
1991	17,2	16,7
1992	17,2	13,8

Fonte: SMEC - Prefeitura Municipal de Ponta Grossa

Nota: Taxa de evasão = $\frac{\text{matrícula final} - \text{matrícula inicial}}{\text{matrícula inicial}} \times 100$

TABELA 11

TAXA DE EVASÃO DA 1ª À 4ª SÉRIE DO 1º
GRAU, NO PARANÁ - 1986 - 89

ANO	EVASÃO
1986	10,8
1989	9,8
Fonte: FUNDEPAR	

TABELA 12

TAXA DE EVASÃO DA 1ª À 4ª SÉRIE DO 1º GRAU, POR ZONA, NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA - 1986 - 89

ANO	URBANA	RURAL
1986	18,1	16,4
1989	16,3	17,2
Fonte: SMEC - Prefeitura Municipal de Ponta Grossa		

dimensionar o universo de alunos transferidos e desistentes que se afastaram temporária ou definitivamente da escola, motivados pela reprovação por antecipação e/ou pelo intenso fluxo migratório ocorrido no Estado, causando transferências de unidades escolares entre municípios e outros Estados.

No Estado, verifica-se uma melhora nas taxas de aprovação da 1ª série, resultante da promoção automática do continuum, promovido pelo Ciclo Básico; também as demais séries irão apresentar os melhores índices da década.

Apesar de estarem inversamente correlacionadas com a aprovação, as taxas de reprovação irão apresentar expressiva redução apenas para a 1ª série, podendo ainda ser considerada altíssima, tanto para a 1ª quanto para a 5ª série (Tabela 13).

No período até 1985, as taxas de reprovação da 1ª série na área urbana do município de Ponta Grossa serão menores que as do Estado, e, a partir daí, esta situação se inverterá (Tabelas 13 e 14). Em parte, isto se justifica pela promoção automática da 1ª série no Estado, o que não ocorre no município.

Embora bem mais altas que as do Estado, as taxas de reprovação de 1ª série no município vêm decrescendo a partir de 1987, com uma variação de 3,7 e 2,1 pontos percentuais, respectivamente, nas áreas urbanas e rurais, até o ano de 1992 (Tabela 14).

Analisando-se as taxas de reprovação no ensino de 1ª à 4ª, considerando apenas a área urbana da rede municipal, vê-se que, apesar de superiores às do Estado, não serão tão discrepantes quanto as da 1ª série (Tabelas 15 e 16).

Já a zona rural, também para o ensino de 1ª à 4ª, apresentará enormes taxas de reprovação, tanto em comparação com as taxas da mesma rede na área urbana, quanto em comparação com as do Estado (Tabelas 15 e 16).

TABELA 13
TAXA DE REPROVAÇÃO NA 1ª SÉRIE DO 1º
GRAU. NO PARANÁ - 1981 - 90

ANO	REPROVAÇÃO
1981	33,90
1982	34,30
1983	33,30
1984	31,00
1985	29,30
1986	30,00
1987	28,30
1988	22,90
1989	21,20
1990	13,60
Fonte: FUNDEPAR	

TABELA 14

TAXA DE REPROVAÇÃO NA 1ª SÉRIE, POR ZONA, NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA - 1981 - 92

ANO	URBANA	RURAL
1981	29,90	48,10
1982	40,30	40,60
1983	30,70	36,70
1984	23,90	32,80
1985	25,90	34,30
1986	32,20	40,00
1987	29,00	35,70
1988	28,80	34,00
1989	28,60	34,30
1990	25,70	35,10
1991	27,40	34,80
1992	28,50	37,90

Fonte: SMEC - Prefeitura Municipal de Ponta Grossa

Uma vez verificada a dimensão da rede municipal de 1º grau em Ponta Grossa, através do número de estabelecimentos de ensino, de matrículas ofertadas e do desempenho apresentado, por meio da análise das taxas de evasão e reprovação, resta examinar o quadro de pessoal à sua disposição.

TABELA 15

TAXA DE REPROVAÇÃO DA 1ª À 4ª SÉRIE, NO
PARANÁ- 1986 - 89

ANO	REPROVAÇÃO
1986	19,70
1989	17,40

Fonte: FUNDEPAR

TABELA 16

TAXA DE REPROVAÇÃO DA 1ª À 4ª SÉRIE DO 1º GRAU, POR ZONA, NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA - 1986-89

ANO	URBANA	RURAL
1986	19,80	23,90
1989	19,00	24,60

Fonte: SMEC - Prefeitura Municipal de Ponta Grossa

Considerando-se o pessoal da rede pública, em exercício em 1989, é interessante observar que o pessoal administrativo (diretor/vice e administrativo) da rede estadual no município corresponde ao triplo deste mesmo quadro existente na rede municipal da zona urbana (Tabela 17). Em parte, isto se justifica porque o pessoal administrativo da rede estadual compreende o 1º grau de 1ª à 8ª séries, diferentemente da prefeitura, que se refere apenas às quatro primeiras séries.

Por outro lado, no ano seguinte, estabelecendo-se uma relação entre pessoal administrativo e o total de estabelecimentos de ensino no município, para a área urbana da rede municipal, verificar-se-á uma relação de cerca de três profissionais desta área para cada estabelecimento,

TABELA 17

PESSOAL ADMINISTRATIVO E CORPO DOCENTE DA REDE PÚBLICA, POR ZONA, NO 1º GRAU, EM PONTA GROSSA - 1989-90

FUNÇÃO	ZONA	FEDERAL		ESTADUAL		MUNICIPAL	
		1989	1990	1989	1990	1989	1990
Pessoal Administrativo	Urbana	0	0	517	504	167	210
	Rural	0	0	0	0	48	49
Pessoal Docente	Urbana	2	2	381	366	529	530
	Rural	0	0	0	0	75	75

Fonte: FUNDEPAR

Nota: Pessoal administrativo corresponde à soma das funções de diretor, vice-diretor, administrativo, pré-técnica e pessoal docente corresponde a soma das funções de pré-docente e docente da 1ª à 4ª série do 1º grau.

SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

ao passo que a rede estadual apresentará uma relação de 13 profissionais para cada estabelecimento, reafirmando as diferenças entre estas redes de ensino e o superdimensionamento do quadro administrativo estadual.

Observando-se o quadro de docentes (docentes de pré e de 1º grau 1ª a 4ª), constata-se que, inversamente ao quadro de pessoal administrativo, a rede municipal conta com um maior número de docentes em relação à rede estadual, mantendo esta situação, apesar do aumento de pessoal administrativo de 1989 para 1990.

A rede federal do município para o ensino de 1º grau corresponde somente ao pré-escolar e se caracteriza por ser residual.

Nos dois anos examinados, enquanto a rede estadual apresenta uma variação de crescimento negativa do seu quadro de pessoal como um todo, a rede municipal revela a estabilização do seu quadro de pessoal, com avanços para o pessoal administrativo, correspondentes ao empenho dado à área da educação.

Assim, mais da metade do pessoal docente de pré e de 1ª à 4ª da rede pública pertence à rede municipal, justificando o maior número de matrículas ofertados por esta rede.

Através de dados administrativos fornecidos pela própria prefeitura, é possível examinar mais atentamente o quadro de pessoal da rede municipal, com uma maior diversidade de funções, sua variação ao longo dos anos e informações mais atualizadas.

De acordo com a Tabela 18, em 1986 a rede municipal apresenta um quadro de pessoal menos diversificado, contando com apenas nove funções escolares. Já em 1987, percebe-se uma diversificação maior quanto à classificação de funções e à preocupação com o registro mais detalhado das informações, devido a melhor organização que visava a um planejamento mais ordenado e racional.

Assim, o pessoal docente pode ser dividido em dois grandes grupos:

- a) professores com regência, englobando professor regente, professor auxiliar e auxiliar de ensino ou seja, todos aqueles envolvidos diretamente com atividade em sala de aula;
- b) professores sem regência, onde são relacionados os professores que, por razões pessoais e/ou administrativas, encontram-se temporária e permanentemente fora de sala de aula, quais sejam:

PROJETO REALIDADE: ALFABETIZAÇÃO EM PONTA GROSSA

professor em outras atividades aqueles que se encontram à disposição de outros órgãos , professor licenciado e professor SMEC os que se encontram a serviço da administração central da Secretaria Municipal de Educação.

Considerando-se o corpo docente da rede municipal, através da taxa de crescimento ano a ano para cada função acima relacionada, observam-se especificidades referentes ao movimento de maior e menor número de professores com e sem regência.

TABELA 18

QUADRO DE PESSOAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA, DA REDE DE ENSINO DE 1 ° GRAU, POR ZONA - 1986 - 93

Função escolar	ANO E ZONA															
	1986		1987		1988		1989		1990		1991		1992		1993	
	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R
Professor Regente	359	27	363	69	367	52	395	70	415	68	507	72	521	64	607	74
Professor Auxiliar	35	1	20	0	21	0	26	0	23	0	25	0	32	1	55	0
Professor Outras Ativ.	0	0	45	0	42	0	31	0	32	0	39	0	20	0	41	0
Professor Licenciado	0	0	10	0	8	0	15	3	29	1	28	1	43	3	42	6
Professor SMEC	0	0	4	0	12	0	27	0	7	0	9	0	7	0	7	0
Auxiliar Ensino	0	0	9	6	5	3	1	2	2	1	1	1	1	0	1	0
Diretor	32	3	41	4	43	2	45	4	45	4	47	4	47	4	51	4
Vice-Diretor	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0
Supervisor Educacional	10	0	9	0	7	0	0	0	8	1	10	1	15	2	54	2
Orientador Educacional	10	0	12	0	9	0	0	0	10	0	13	1	16	1	17	1
Secretário	9	2	14	2	15	2	15	2	18	0	23	1	27	1	48	3
Secretário Licenciado	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
Serventes	112	38	126	42	120	40	119	44	135	40	142	41	143	41	199	33
Serventes licenciados	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	2	0	0	2	1
Serventes SMEC	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	3	0
Instrutor	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	1	0	0	0
Guardião	5	2	5	2	5	2	6	2	5	0	4	0	3	0	2	0
TOTAL	572	73	658	125	654	101	680	127	736	117	851	124	851	117	1131	124

Fonte: SMEC - Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. (U - urbana) (R- rural)

Apesar de os professores regentes serem numericamente mais expressivos que os professores sem regência, apenas para os anos de 1990 a 1992 apresentarão taxas de crescimento maiores que estes últimos na área urbana.

Em 1987, tem-se um aumento privilegiado de professores regentes na zona rural, sendo que o número destes duplicou nesse ano, mantendo-se no período 1986-1993. Na zona rural, o número de professores fora de sala de aula é insignificante.

Considerando-se os seis últimos anos, tem-se que a taxa de crescimento de professores com regência será maior que a de professores sem regência.

Ainda, para os anos de 1988 e 1989, destaca-se o elevado número de professores lotados na Secretaria Municipal de Educação, os quais irão sofrer considerável redução em 1990.

São relacionadas como parte do corpo técnico-administrativo as funções de diretor, vice-diretor e secretária, de um lado, supervisor e orientador, de outro. No período observado, de 1986 para 1987, registra-se a maior taxa de crescimento da função de diretor. Como, **por** via de regra, cada estabelecimento de ensino apresenta apenas um diretor, este aumento de diretores está relacionado ao aumento do número de estabelecimentos de ensino, ou seja, expansão da rede de ensino público municipal, neste ano em especial e no período como um todo.

Paralelamente, também de 1986 para 1987, vai se registrar um aumento significativo de secretárias e um decréscimo de supervisores e orientadores, mantido no ano seguinte.

Em 1990, ainda para a área urbana, aparecerá a figura do vice-diretor.

Pode-se destacar, no período 1986-1993, o elevado crescimento atingido para supervisores e secretárias, concomitantemente à estagnação sofrida pelos orientadores.

Serventes, instrutores e guardiões são considerados como parte do pessoal de apoio. De todas estas funções se destacam as serventes, que, no período 1986-1993, na área urbana, irão equivaler, em média, a cerca de 30% do número de professores regentes, sendo que as demais funções terão pouca expressividade.

Já **para a zona rural**, o que irá supreender é que, em **1986**, o quadro de serventes será maior

PROJETO REALIDADE: ALFABETIZAÇÃO EM PONTA GROSSA

do que o de professores regentes, e, nos anos subseqüentes, representará cerca de mais da metade do contingente de professores, relação esta que é minimizada somente no presente ano.

O quadro de pessoal da rede municipal corpo docente, técnico-administrativo e apoio no período que se estende de 1986 a 1993, na área urbana, terá entre as funções que mais se expandem os supervisores e secretários, representado, principalmente, pelo significativo aumento verificado no último ano. O incremento de tais funções reflete a política de pessoal e educacional apresentada pela prefeitura.

Assim, o grande aumento de supervisores neste ano tem em vista a corporificação da "nova" postura educacional desencadeada pelo Projeto Realidade, que já não é mais projeto, mas uma proposta em processo de consolidação, tendo sido atingida a meta de ter um supervisor em cada escola urbana e dois supervisores para o conjunto de escolas rurais.

O supervisor tem, portanto, papel decisivo como agente difusor e orientador dos novos processos e rumos, atuando como intermediário entre professores, diretores e alunos na escola e a equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

A elevação do número de secretários e/ou escrivãos escolares está relacionada a uma tendência já mais antiga que se mantém, e acentua-se ainda mais recentemente. Isto se dá de acordo com uma maior necessidade de organização, visando à melhoria do planejamento, e também como estratégia de liberar os diretores dos problemas burocráticos, numa tentativa de promover seu maior envolvimento com questões mais pedagógicas e sociais, e como meio de viabilizar o processo de aceitação e compreensão da proposta implantada. Reflete também a vontade de superar o já conhecido desvio de função do diretor, que passaria a se ocupar da escola como um todo, transferindo para a secretária as tarefas administrativas mais imediatas que lhe tomam muito tempo.

Comunidade Escolar: Formação e Treinamento

Em 1987, por ocasião da implantação do Projeto, as 90 escolas municipais contavam com um quadro de 432 professores, dos quais aproximadamente 42% responsáveis pelo pré e 1ª série.

Nesse ano, todos os profissionais da educação nas escolas tinham o cargo de professor, com

SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

funções de regência, auxiliares de regência e direção. Entre **1982** e **1984**, foram extintos os cargos de orientação e supervisão, sem demissão, e seus responsáveis colocados em sala de aula a partir de **1984**. Recentemente, depois da experiência em sala de aula, estão reassumindo as funções de apoio psico-pedagógico nas escolas (orientação e supervisão).

No início do Projeto, do total de professores da rede (432), não mais que 20 tinham formação inadequada (professores leigos), desafio superado através do Projeto Logos de capacitação do professor. Em 1992, 100% dos professores (**618**) têm o curso de magistério de 2º grau completo; desses, aproximadamente 35% têm curso universitário e 40,3% são responsáveis pelo pré e 1ª série.

Em 1987, o sistema de treinamento é planejado e executado pela equipe central de apoio pedagógico que atua junto a todo o corpo docente, independente se atuando em classes do Projeto ou não. Especialmente para o Projeto Realidade, é criada uma seção de pré-escola. O treinamento acontece através de encontros regulares, individuais e coletivos, nas escolas e no prédio central da administração. Esses encontros são organizados com base no levantamento de necessidades dos regentes e oferecem material bibliográfico, textos reproduzidos e espaço para intercâmbio e demonstração de experiências, com vista a apoiar o trabalho em sala de aula. Têm periodicidade mensal (encontros pedagógicos, grupos de estudo) e semestral (semanas pedagógicas). A participação nesses treinamentos é voluntária, não tem caráter obrigatório e ocorre no horário de trabalho. Entre 1987 e 1988, os grupos de estudo, funcionando em horário oposto à atividade docente, eram remunerados como hora-extra. Em 1991 e 1992, aconteceram dois congressos de Educação, quando profissionais notáveis na área de Educação no Brasil foram convidados para proferir conferências e coordenar workshops com os professores municipais e outros.

O aperfeiçoamento profissional em cursos oferecidos pela universidade local e outros órgãos afins é estimulado com avanços na carreira do magistério e correspondentes acréscimos salariais.

A Rede Física Municipal

Ao longo do período de implantação do Projeto Realidade, o número de escolas e salas de aula, na zona urbana, amplia-se continuamente, enquanto na zona rural há maior variação nesse número (Tabelas 19 e 20).

PROJETO REALIDADE: ALFABETIZAÇÃO EM PONTA GROSSA

TABELA 19
EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ESCOLAS, EM PONTA GROSSA
1986-93

ANO	NÚMERO DE ESCOLAS				ÍNDICE (1986 = 100)		
	Urbana	Rural	Convênio	Total	Urbana	Rural	Total
1986	38	34	0	72	100	100	100
1987	43	37	10	90	113	109	125
1988	46	34	9	89	121	100	124
1989	47	37	2	86	124	109	119
1990	47	36	2	85	124	106	118
1991	50	36	2	88	132	106	122
1992	53	32	1	86	139	94	119
1993	56	31	4	91	147	91	126
Fonte: Prefeitura Municipal de Ponta Grossa							

TABELA 20
EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE SALAS DE AULA NA
REDE MUNICIPAL DE PONTA GROSSA - 1986 - 93

	SALAS DE AULA			ÍNDICE (1986 - 100)		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
1986	218	55	273	100	100	100
1987	260	65	325	119	118	119
1988	268	53	321	123	96	118
1989	273	64	337	125	116	123
1990	281	64	345	129	116	126
1991	309	64	373	142	115	137
1992	319	63	382	146	115	140
1993	338	61	399	155	111	146

Fonte: Prefeitura Municipal de Ponta Grossa

A rede física municipal não era ruim no início do Projeto e tem melhorado ao longo do tempo, na medida em que os prédios mais recentes têm espaço para novas construções e ampliações.

O padrão construtivo adotado pelo município é bastante adequado: salas amplas, bem iluminadas, pátios cobertos e banheiros suficientes. O estado de conservação também é adequado: as escolas estão pintadas, não se observam vidros ou carteiras quebradas, mesmo em escolas da zona rural.

Segundo depoimentos colhidos ao longo da pesquisa, foi possível saber que há um processo constante de manutenção e conservação das escolas. Sempre foi política do município manter e conservar as escolas.

Há na SMEC um Departamento Administrativo que tem como atribuição cuidar da manutenção das escolas e de seus equipamentos; isso dá agilidade ao processo, na medida em que o Departamento tem funcionado como uma minissecretaria de obras dentro da SMEC. Esse departamento já existia antes mesmo do início do Projeto Realidade e chegou a ser extinto no ano de 1992; no entanto, foi recriado nessa gestão.

Foi observado, nas visitas feitas a escolas do município, que as restrições de espaço existentes são enfrentadas pelas diretoras de formas variadas: eliminação de salas isoladas para supervisoras ou diretoras, redução das áreas de biblioteca, aumento do número de alunos nas classes de pré-escola (algumas chegam a ter 40 alunos) para permitir um número menor nas salas de 1ª série e, em alguns casos, até mesmo a eliminação das classes de pré-escola para atender às demais séries. Outra solução adotada foi a utilização de turno intermediário para ofertar todas as séries numa mesma escola.

Uma queixa freqüente por parte das professoras refere-se ao uso de salas de aula por alunos de séries diferentes em períodos alternados. Para as turmas de pré-escola, isso acaba se revelando um transtorno, na medida em que impede o uso de mesas pequenas e interfere no material exposto, que faz parte do ambiente alfabetizador.

Essas dificuldades tendem a aumentar, na medida em que, com o processo de municipalização do ensino de 1ª à 4ª séries, o Estado comece a deixar de ofertar essas séries; atualmente, ele já não vem aumentando a oferta de matrículas nessas séries.

Perfil da Comunidade de **Alunos e Pais**

A maioria das escolas municipais de Ponta Grossa situa-se na periferia urbana. Em 1988, o Projeto Realidade atinge 47 escolas, 135 turmas e 3.700 alunos (média de, aproximadamente, 28 alunos por turma) de pré-escola e 1ª série. Em 1993, pré-escola e 1ª série atendem 7.966 crianças.

O número total de matrículas nas escolas urbanas era de 13.094 em 1987 e 1.526 nas rurais. Em 1992, esses números são, respectivamente, 17.574 e **1.514**.

Tomando como fontes depoimentos obtidos junto às pessoas que compõem a equipe do Projeto desde sua implantação, bem como fitas de vídeo e fotos da época, observou-se que o entorno das escolas (área de concentração de sua clientela) era composto predominantemente por moradias de classe média e média baixa (aproximadamente 72%), muitas do tipo conjunto habitacional, com arruamento apenas razoável e infra-estrutura urbana básica implantada (água, luz, lixo). Mais ou menos 20% constituíram-se de habitações mais pobres, incluindo áreas de favelamento e invasões. Moradias mais refinadas, reveladoras de maior poder de consumo, também se verificaram, mas em menor número (aproximadamente 8%). Esses índices se refletiam na composição da clientela escolar: maioria dos alunos de classe média e média baixa; cerca de 20% de muito pobres; e mais ou menos 8% de participação de alunos de classe média alta.

Em 1992, esses índices são bem mais altos na faixa dos muito pobres (em torno de 40%) e menores entre os de média alta (ao redor de 4%), média e média baixa (cerca de 56%).

Desde 1987, os alunos da zona rural, ainda que pobres, têm o que comer e vestir, revelando melhores condições que seus pares da área urbana, onde a maioria, por exemplo, não tem agasalhos (Ponta Grossa tem outono frio e inverno rigoroso).



PROJETO REALIDADE

CONTEXTO POLÍTICO

Para a compreensão das condições de surgimento do Projeto Realidade no município de Ponta Grossa, é preciso remontar às eleições municipais de 1982, que representaram o ponto alto de um processo de mudanças políticas vividas pelo País, no bojo dos movimentos populares voltados para a redemocratização.

A renovação política a partir de 1982 foi, também, um momento significativo em termos de educação nacional, suscitando maior preocupação em torno dos problemas do ensino de 1º e 2º graus, gerando expectativas de mudanças na busca de objetivos e não apenas de meios.

Iniciava-se, então, um movimento de reflexão em muitos órgãos de educação, na tentativa de encontrar caminhos para uma reordenação de suas políticas educacionais.

Já em 1983, a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, através da Administração Otto Cunha, elegia a educação como uma das prioridades do seu governo, apoiando constantemente as iniciativas nessa área.

A partir daí, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) inicia um "processo de reflexão e redemocratização do ensino, processo esse que reconhece a escola como um dos agentes mediadores pelo qual as mudanças podem acontecer, caracterizando sua função social".⁸

8. PONTA GROSSA. Secretaria Municipal do Educação • Cultura. Departamento de Educação. Livro Projeto Realidade, s.n.t. p.4.

Assim, a SMEC estabelece um redirecionamento de sua política educacional, "uma política mais lúcida, realista e conseqüente". Através de sua secretária, Francisca Isabel de Oliveira Malluf, a SMEC "estabelece um compromisso precipuamente educacional com o ensino público municipal, visando, em primeiro lugar, a uma reformulação da postura em relação ao professor".⁹

A secretária e sua equipe iniciam então um processo de encontros nos quais mantinham contato direto com os professores, a fim de constatar suas necessidades dentro do contexto educacional municipal. "O professor tornava-se assim o agente principal do processo, resgatando sua competência para a realização das atividades educacionais."¹⁰

Essa política educacional desencadeia um processo de organização de ações político-pedagógicas, tendo como ponto de partida para a democratização a valorização do professor e do aluno. "A busca de um objetivo: um aluno melhor, mais crítico, induzia a busca de mudanças a partir da valorização do professor" (depoimento de Suzette Burak, diretora do Departamento de Educação).

E dessa época (1983-1984) a elaboração do Estatuto do Magistério implantado em 1988, que extingue cargos, como os de supervisor e orientador, e estabelece apenas a função. Todos são professores e há um estímulo salarial a partir de uma remuneração mais adequada em função da formação e da habilitação. O objetivo era estimular o aperfeiçoamento dos professores. Foi estabelecida também a regência de classe, como um estímulo adicional.

Foram intensificados os encontros pedagógicos realizados com diretores administrativos dos estabelecimentos escolares e as semanas pedagógicas realizadas com professores no início dos períodos letivos.

Esses encontros tinham como objetivo questionar e discutir assuntos inerentes à prática do professor e que "necessitavam ser repensados quanto à sua validade e à maneira como eram executados".¹¹

Por essa época, as supervisoras foram tiradas das escolas, visto que "os professores se queixavam do papel fiscalizador exercido por essas profissionais. Até mesmo as provas eram elaboradas pelas supervisoras, fazendo com que os professores tivessem pouca confiança em si mesmos" (depoimento de Suzette Burak).

9. Idem, *ibidem*, p.I.

10. PONTA GROSSA, op. cit., p.I

11. PONTA GROSSA, op. dl., p.4.

PROJETO REALIDADE: ALFABETIZAÇÃO EM PONTA GROSSA

Grande parte das supervisoras voltou para as salas de aula, porque a posição assumida pela SMEC era de valorizar os professores, cuja função é que era essencial para o ensino. Na verdade, de início as supervisoras se afastaram das escolas para elaborar a reformulação curricular e, terminado esse trabalho, verificou-se que não havia necessidade de seu retorno às escolas na mesma função.

A reformulação curricular surgiu dentro do processo de mudança como "uma necessidade imprescindível visando resgatar uma estrutura curricular onde ocorresse interação entre aluno, professor, família e comunidade, partindo do individual e regional para aquisição de dimensões mais amplas e reais. O professor foi o personagem principal desta nova reformulação curricular, participando, opinando, demonstrando situações de sala de aula, reestruturando conteúdos e ações condizentes com a realidade".¹²

Todo esse processo foi coordenado por uma equipe de professores posteriormente estruturada como Equipe de Apoio Pedagógico, cuja função era realizar visitas às classes com o objetivo de observar a metodologia de trabalho desenvolvida, visando apoio ao professor e troca de idéias. "Estava formada uma equipe que acima de tudo trazia uma bagagem de professor, disposta a trocar esperança e experiências, compartilhar anseios e buscas, construindo junto com professores e alunos um conhecimento mais eficaz e menos fragmentado."¹³

Ao longo desse processo de mudanças e da busca de melhores condições para o ensino municipal, continuava a preocupação em encontrar soluções para os problemas identificados: elevados índices de evasão e repetência de 1ª para 2ª série, evasão a partir da 4ª série e a não-incorporação do conteúdo escolar na vida diária pelos alunos.

E, portanto, nesse contexto que surge o Projeto Realidade, implantado em março de 1987, como um experimento pedagógico que se coloca como uma forma de testar, na prática, de forma sistemática, as idéias que vinham sendo discutidas desde 1983. "A vontade de mudar é a principal motivação" (depoimento de Sydione Santos, professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa).

12. PONTA GROSSA, op. cit., p.8.

13. PONTA GROSSA, op. cit., p.5.

CONTEXTO PEDAGÓGICO

É necessário considerar que, antes de 1987, ano marco do início do Projeto Realidade de Ponta Grossa, o perfil do encaminhamento pedagógico para o pré-escolar e o ensino público de 1ª à 4ª séries era totalmente tradicional e mecanicista.

Isto quer dizer que, na pré-escola, as crianças apenas cobriam pontilhados, faziam colagens e exercícios motores e discriminatórios, com a intenção de promover-se a coordenação motora e a chamada prontidão para a alfabetização. Do mesmo modo, na 1ª série, as lições cartilhescas com duas ou três frases isoladas, sem significado para a criança, montadas a partir da pura repetição silábica e seguidas de listas de palavras para o treino da sílabação, constituíam a única forma de alfabetizar.

Com a divulgação, no início da década de 80, das pesquisas em aquisição de linguagem, análise do discurso e estudos da psicologia cognitivista pós-piagetiana, principalmente do trabalho dos soviéticos Lúria, Vigotsky e Bakhtin, é que os estudos sobre alfabetização começaram a tomar novos rumos.

Primeiro, as reflexões centraram-se na questão da leitura e do ensino da língua materna. Depois, as reflexões sobre o nível fonológico começaram a dar diretrizes para a compreensão dos chamados "erros" de escrita e, para isto, foram relevantes os trabalhos de Abaurre e Cagliari, que vieram fazer entender o texto espontâneo da criança e as hipóteses lingüísticas que explicavam os equívocos de escrita.

Mais tarde, as abordagens discursivas e a ampliação das pesquisas sobre interação em sala de aula, como os trabalhos de Goes, Smolka e Sabinson, vieram fechar o quadro teórico necessário para o rompimento do encaminhamento behaviorista em alfabetização e pré-escola, dando segurança para o abandono do treinamento mecanicista.

Foi mérito do Projeto Realidade inaugurar oficialmente o começo da mudança do tradicional para a perspectiva interacionista.

Discussões paralelas sobre o assunto passaram a acontecer no âmbito estadual. São promovidos, em 1988, cursos de capacitação para alfabetizadores, a caminho da implantação

PROJETO REALIDADE: ALFABETIZAÇÃO EM PONTA GROSSA

do Ciclo Básico de Alfabetização, que passou a ser, em 1990, obrigatório para as escolas estaduais e "recomendável" para as demais, conforme Parecer nº 242/90, do Conselho Estadual de Educação.

No mesmo ano, 1990, circula o Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná, obrigatório para as escolas públicas, conforme parecer do referido Conselho, oficializando, de certo modo, o rompimento com o tradicional, que já estava delineado nos escritos curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa.

Convém lembrar que o argumento para a implantação do Projeto Realidade, que compreendia a 1ª fase como a pré-escola e a 2ª fase como 1ª série, é a necessidade de ampliação do tempo de alfabetização. Argumento semelhante apontou a esfera estadual com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, porém, este compreende um continuum de 2 anos, sem retenção do aluno da 1ª fase, 1ª série, para a 2ª fase, 2ª série.

Em resumo, enquanto no Projeto Realidade o pré e a 1ª série são considerados, respectivamente, 1ª e 2ª fases, no âmbito estadual a 1ª série corresponde à 1ª fase e a 2ª série à 2ª fase, não contemplando, portanto, a pré-escola que está inserida no Projeto Realidade.

No Ciclo Básico de Alfabetização, proposto no âmbito estadual, é prevista por lei a oferta de contraturno (atendimento em período contrário), com garantia de pagamento ao professor contraturnista, para atendimento às crianças que apresentarem lentidão na aquisição da linguagem escrita e no entendimento do engendramento entre as letras e produção de texto. E isto que permite à proposta a não retenção do aluno de 1ª para 2ª fases.

No Projeto Realidade, e na proposta de hoje do município de Ponta Grossa, não há menção a qualquer forma de atendimento paralelo a alunos que apresentarem dificuldades, o que talvez explique a manutenção dos altos índices de reprovação de 1ª para 2ª série.

Por ter sido pioneiro, o Projeto Realidade trouxe marcas de indefinições teórico-metodológicas, as quais se fazem presentes durante todo o processo. Numa tentativa de contextualização e de forçar a interdisciplinaridade, figuram no Projeto o trabalho com temas. Mas este procedimento tem artificializado, do mesmo modo que o encaminhamento tradicional, o uso da linguagem em situações significativas, além de promover uma frágil e forçada relação entre as disciplinas diversas. A interdisciplinariedade se faz enquanto proposta filosófica, enquanto coerência teórico-filosófica como pano de fundo, através da linguagem que articula as diferentes visões

de mundo. Assim, se um aluno resume um texto de Ciências, ou escreve um relatório com linguagem clara e adequada, ou identifica as informações relevantes num texto científico, pode se dizer que a interdisciplinaridade está sendo promovida; mas, há artificialismo e falsa interdisciplinaridade quando o professor força o aluno a "contar os palmos entre os pés de alface", na tentativa de entrelaçar Ciências e Matemática, como se constata em vários momentos do Projeto Realidade.

Apesar dos constantes investimentos e esforços da equipe de ensino da Secretaria Municipal para atualização e acompanhamento das pesquisas de ponta, nota-se que ainda permanece certa obscuridade na tradução do corpo teórico a que tiveram acesso para a prática em sala de aula.

IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

As fontes dessa parte do trabalho foram documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa (Paraná) e registros em depoimentos escritos, orais e em fitas de vídeo; registros obtidos junto à equipe responsável pela proposta, implantação e acompanhamento do Projeto Realidade.

Motivos que originaram o Projeto

Dos motivos que originaram o Projeto, três sintetizam as movimentações que lhe deram origem:

- a) constatação da baixa produtividade do ensino público, especialmente índices de reprovação e evasão na primeira série do 1º grau;
- b) constatação da baixa qualidade do ensino público: inoperância dos conteúdos programáticos no dia-a-dia do aluno; artificialidade das situações de aprendizagem oferecidas pela escola; incompetência pedagógica do sistema educacional para dar conta do mínimo a que se propõe (acessar democraticamente o conhecimento acumulado pela humanidade, de modo sistemático); e que dele se espera: capacitar os alunos para o raciocínio, resolução de problemas, trabalho em grupo e individual, e seleção de informações;
- c) estímulo oferecido pelo momento sócio-político que revela a presença de novos atores no cenário local e nacional; novas definições no plano do discurso político, impulsionando tentativas de novas

práticas nas relações sociais, focalizando inclusive agentes até então ignorados: os trabalhadores e os excluídos até do trabalho.

Do que se pretendeu alcançar com o Projeto

- a) reduzir reprovações e evasões na primeira série do 1º grau;
- b) priorizar a qualidade e a produtividade do ensino;
- c) capacitar o professor para um trabalho pedagógico criativo;
- d) dar mais tempo ao professor e ao aluno para a vivência da alfabetização e apropriação do espaço escolar.

Estratégia básica

Reconhecendo-se a alfabetização como uma prioridade e um direito social, buscou-se uma organização de ações pedagógicas distribuídas em duas fases: pré-escola e primeira série do 1º grau, aumentando para dois anos o tempo de alfabetização.

Essas ações deveriam alterar:

- a) a sistemática de trabalho em sala de aula, mergulhando o aluno no mundo da escrita, retirando do cotidiano os pontos de partida para o conhecimento organizado, caminhando do conhecido para o desconhecido, sistematizando as experiências sob criativas formas de auto-expressão e expressão coletiva;
- b) as relações professor/aluno, quando o professor, mais que um ensinador, deve cada vez mais ser um facilitador, relator e escritor das experiências do aluno, estimulando-o;
- c) as relações professor/supervisor, ambos atuando como investigadores do processo de aprendizagem; um atuando com um universo mais particular (a sala de aula) e o outro com um mais abrangente (o grupo de professores);
- d) a ocupação do espaço escolar, sala de aula e escola como um todo, organizadas com a mobilidade exigida pelas experiências; escola, bairro e arredores, como matéria-prima do conhecimento a ser descoberto e sistematizado.

Nesse processo, estariam envolvidos diretamente professores e alunos de pré-escola e 1ª série; indiretamente, suas famílias e a comunidade escolar como um todo.

Implantação

Desde 1977, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa vinha trabalhando com classes de pré-escola, através de convênio com a Fundação Mobral, que remunerava os monitores. Em meados da década de 80, por efeito da pressão crescente por matrículas de 5^a à 8^a séries no ensino público, as escolas estaduais em Ponta Grossa reduzem o atendimento à pré-escola, cujos espaços passam a ser ocupados pelas classes de 5^a à 8^a. O município, através da Prefeitura, toma a decisão de ampliar suas unidades escolares, com vista ao atendimento à pré-escola nas áreas periféricas da cidade (o pré-escolar da região central passa a ser atendido cada vez mais pelo setor privado).

O burburinho ou os ventos que caracterizaram as reivindicações da década de 80 atingem a Universidade Estadual de Ponta Grossa, Faculdade de Educação. Muitos de seus alunos são professores na rede municipal de ensino, em classes de alfabetização e receptivos a um trabalho mais afinado com conquistas recentes da psicologia cognitivista pós-piagetiana e do conhecimento lingüístico são estimulados a novas práticas em sala de aula. Esse trabalho pontuado de professores auto-motivados não só chama a atenção da diretoria da Educação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura como encontra apoio nesse espaço, até porque convergente com as intenções e falas ali em desenvolvimento. Estão assim criadas as condições para que um novo projeto seja experimentado.

E constituída uma equipe de coordenação do Projeto (com três elementos, parte integrantes da equipe de apoio pedagógico informalmente preexistente, e incorporando alguns daqueles professores acima mencionados) para trabalhar com a proposta e acompanhar sua implantação.¹⁴

No primeiro ano, 1987, como experimento, o Projeto foi desenvolvido apenas em uma escola (Escola Municipal Raul Pinheiro Machado), a maior das escolas municipais e principal fonte das idéias que o originaram. Isso lhe assegurou a receptividade necessária também por parte da direção do estabelecimento. A partir de 1988, ele se estende para a rede municipal, em suas duas fases: I pré-escola; II primeira série do 1º grau. O Projeto não tem caráter obrigatório, a decisão é por convencimento: o professor de pré e de 1ª série ficou livre para participar ou não da experiência.

14. À medida que o Projeto avança, novos elementos são incorporados à equipe de coordenação: mais um a cada série que passa a participar do proposta. Assim, em 1992, são sete os coordenadores responsáveis pelo trabalho.

PROJETO REALIDADE: ALFABETIZAÇÃO EM PONTA GROSSA

Além da equipe de coordenação, é constituída, na Diretoria de Educação, uma seção para apoio específico ao trabalho da pré-escola. As classes são organizadas com, no máximo, 28 alunos cada, e, por falta de espaço físico, estabelece-se como critério a idade de seis anos para matrícula no pré e sete no primeiro ano.¹⁵

A estrutura básica da proposta metodológica do Projeto Realidade é apoiada no trabalho até então desenvolvido pela Fundação Educar (Mobral). Ao longo do processo por efeito do interesse e abertura da equipe por ele responsável, passa a receber influências que questionam a linha pedagógica de origem. Isso resulta em acréscimos e alterações na formulação original, nem sempre com a clareza e eficiência que a prática e uma formação teórica mais sólida produzem, provocando uma mistura teórico-metodológica manifesta numa prática que em sala de aula une atitudes e atividades mutuamente contraditórias, com resultados questionáveis (ver item 2.4 Avaliação Pedagógica).

O treinamento do professor para atuar nas classes do Projeto é de responsabilidade da equipe de coordenação; no primeiro ano e meio, todos os professores são monitores da Fundação Educar, que os remunera, e a eles é destinada uma gratificação adicional pelo trabalho diferenciado. Segundo uma das coordenadoras do Projeto, "sem os vícios do sistema, os monitores tiveram maior receptividade". A medida que o Projeto se desenvolve, novos professores vão se incorporando e até substituindo os monitores, dada a exigência de profissionais com formação de magistério.

Reuniões mensais, em pequenos grupos diferenciados, por semana; uma reunião mensal com todos e presença constante no cotidiano das classes do Projeto é a opção da equipe para identificar necessidades, erros e acertos e viabilizar troca entre professores, e entre professores e coordenação do Projeto. Mais que com técnicas, a preocupação da equipe é com o processo de internalização da filosofia que fundamenta o trabalho. Do ponto de vista da equipe, é essa internalização que asseguraria ao professor seu crescimento criativo e autônomo em sala de aula, garantindo-lhe eficácia ao desempenho.

Dado o volume de trabalho implicado no Projeto, uma das estratégias adotadas para atrair os

15. I Fase: atendimento a crianças da faixa de seis anos completos até 31/03 do ano. II Fase: atendimento a todos os alunos vindos de I Fase, mais crianças na faixa de sete anos completos até 31/03 do ano, independentemente do envolvimento no Projeto complementando o processo com todos os conteúdos de 1ª série do 1º grau.

professores para as reuniões foi transformá-las também em espaço coletivo de preparação de materiais de apoio às atividades.

Nessa comunicação intensa e regular, a equipe de coordenação pôde observar que o professor passou a refletir e questionar mais sobre sua forma de trabalho e sentia-se incentivado a realizar novas atividades, confeccionar e utilizar novos materiais, repassar para colegas, o que possibilitou um ganho de confiança autoconfiança do professor naquilo que ele mesmo criava e desenvolvia em classe a partir do que seus alunos traziam.

Romper com o trabalho pré-visível, estudar, informar-se, acreditar e se soltar para dar conta da nova aventura que o Projeto propôs constitui-se o obstáculo mais resistente experimentado pela equipe. O registro em vídeo das atividades bem sucedidas para uso em treinamento bem como a documentação em livro (não editado) e realização de mostras e exposições foram veículos utilizados para fortalecer o empenho no treinamento e facilitar o trabalho de conhecimento dos profissionais envolvidos.

Menor empenho foi demonstrado no trabalho da equipe com as direções das unidades onde o Projeto acontecia: basicamente voltadas às questões administrativas, algumas direções reagiam com insatisfação frente ao "movimento e indisciplina" das crianças no pátio e outras dependências da escola. Também serventes reclamavam da "desordem" nas salas de aula.

A propósito, durante os anos do Projeto, as classes por ele ocupadas foram para seu uso exclusivo: isso favoreceu a criação do ambiente solicitado pela proposta, sem causar nem sofrer danos a classes regulares.

A tarefa do convencimento dos pais também foi difícil e, dadas as exigências do trabalho interno à escola, foi menos cuidada; dedicou-se menos tempo e atenção a ela. Os questionamentos começaram com a questão da idade (seis anos no pré e não na 1ª série) e prosseguiram dada a ausência de cartilhas, livros e aprendizagem tarefas a que estavam acostumados. Hoje, pós-projeto, e com a implantação da proposta no sistema, é que se está começando a conduzir ações específicas nessa direção.

A equipe da coordenação, submetida às exigências cotidianas do Projeto, também mergulha num processo permanente de aperfeiçoamento e atualização, completamente facilitado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, que financia via FUNEPO a participação intensa

da equipe em encontros, cursos, congressos, seminários e afins regionais e nacionais , criando condições de intercâmbio de informações e críticas ao trabalho; também via FUNEPO, são viabilizadas a vinda de profissionais de reconhecido saber no âmbito da alfabetização e promoção de teorias educacionais em palestras, workshops, assessorias e consultorias específicas junto à equipe e professores da rede.

Segundo depoimento de uma coordenadora, o que ocorreu e ainda ocorre foi uma disposição de aprendizagem mútua, pelo repasse quase simultâneo, ao professor, das informações recebidas pela coordenação em seu processo de atualização e aperfeiçoamento.

Duração

O projeto foi implantado em 1987, em uma escola municipal, Fase I. Em 1988, começa a ser incorporado por outras escolas, nas fases I e II, correspondentes à pré-escola e 1ª série, conforme o previsto em formulação documentada, datada de 1987.

A partir de 1989, sua proposta pedagógica passa a influenciar planeadamente as segundas séries; 1 990, as terceiras; 1 991, as quartas. E uma influência que ocorre na prática e na prática-teórica, mas não prevista na proposta original, que contemplava apenas a pré-escola (Fase I) e a 1ª série (Fase II), dando conta basicamente dos aspectos relacionados à alfabetização.

Em 1992, já percorrendo toda a primeira fase do primeiro grau, incluindo a pré-escola, a equipe de coordenação do Projeto o considera finalizado como projeto, e sua proposta pedagógica passa a ser linha de trabalho da Diretoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa.

Nessa perspectiva, cumpre uma trajetória que dura cinco anos (1987-1991). Destaque-se que, desses cinco anos, os dois iniciais aconteceram durante uma gestão administrativa que assumiu a melhoria de qualidade do ensino público municipal como prioridade de seu trabalho compromisso de campanha , que teve no Projeto Realidade seu carro-chefe. A gestão seguinte, de outro partido e com outras prioridades, prosseguiu o trabalho na linha do projeto (por efeito de negociações da equipe que o coordenava) por mais três anos, mas com menos ênfase. Na retrospectiva, esses momentos distintos ficam claros até nos registros (vídeos, fotos, textos produzidos), que são interrompidos a partir de 1990.

Custos

Foi impossível obter informações que verifiquem esse item: não há controle contábil específico para o Projeto Realidade, estando seus custos embutidos nas contas da Diretoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura de Ponta Grossa. Tendo acontecido por deliberação política de duas gestões subseqüentes (a primeira como prioridade, e a seguinte com menor ênfase por competência da equipe em suas negociações com quem assumia) teve todos os recursos necessários para ser desenvolvido, mas não recorreu a financiamento específico ou de terceiros, o que teria exigido uma forma tecnicamente controlável para efeitos de prestação de contas: um formato real de projeto. A rigor, ele aconteceu como uma atividade de duas gestões administrativas e foi mantido com recursos do Tesouro Municipal e da FUNEPO.

Resulta dos

Naquilo que foi o principal motivo do Projeto, isto é, na redução dos índices de reprovação de 1ª série, o trabalho não foi bem sucedido: os índices pouco se alteraram (29,9% em 1987 e 29,4% em 1992, total urbano e rural). Até o momento, não foi realizada uma investigação com vista a identificar os fatores da permanência destes indicadores. As especulações em torno disso apontam variáveis do tipo: matrículas na 1ª série de crianças que não fizeram o pré do Projeto; rotatividade do professor (que é treinado pela rede pública e atraído para trabalhar na rede privada); e sistemática de avaliação, entre as principais. E importante destacar que não aconteceu o acompanhamento exclusivo das crianças do Projeto, só das turmas do Projeto: todos os registros disponíveis tratam do universo de crianças matriculadas nas escolas municipais, promovidas ou não.

A experiência do Projeto imprimiu uma movimentação distinta nas escolas: ele foi provocador, mexeu com as salas de aula, com o espaço escolar, estimulou discussões, esclarecimentos e dúvidas. Nesse sentido, produziu um fato educacional na cidade que polemizou, uniu e dividiu escola, professores e famílias. Criou condições para professores se informarem até para torcer o nariz, não permitindo a indiferença. Por ter sido prioridade em uma gestão administrativa de seis anos (precondições e implantação) e, com menor ênfase por mais uma, gerou condições para a "formação" e consolidação de uma linha de trabalho relativamente homogênea por parte a equipe da Diretoria de Educação.

PROJETO REALIDADE: ALFABETIZAÇÃO EM PONTA GROSSA

Nas salas de aula, também por exigência do Projeto, observou-se o crescimento da autonomia do professor, desde a seleção de atividades até a confecção de provas, trabalho antes realizado pelo supervisor da escola.

Diferentemente do ambiente das escolas públicas tradicionais, nas escolas onde o Projeto aconteceu observa-se receptividade aos novos trabalhos, à ocupação diferenciada dos espaços escolares. Isto significa que se algum professor tem vontade de experimentar novas metodologias e técnicas não é impedido.

Por exigências do Projeto Realidade, o treinamento de professores passa a focalizar também os conteúdos, enquanto antes se caracterizava por privilegiar técnicas. O uso das fitas de vídeo como divulgador das experiências bem sucedidas nos treinamentos facilita a demonstração e o convencimento relativo às possibilidades do trabalho pretendido.

Como pode ser constatado nessas fitas de vídeo e cadernos ilustrados, as crianças do Projeto tiveram acesso a atividades que lhes estimularam o talento criativo, a prática do trabalho solidário, o exercício da descoberta e apropriação do ambiente em torno. Dadas as características do cotidiano dos alunos das escolas públicas em periferia, a escola é o espaço privilegiado quase exclusivo para que essas experiências ocorram.

Nesse sentido, depoimentos de professoras apontam crianças mais soltas, mais desenvoltas em sala de aula e no trato com a comunidade em geral, bem como revelando maior capacidade de escolhas, quando comparadas com alunos de 1ª e 2ª séries fora do Projeto.

Imprevistos como resultados foram, de um lado, os índices de reprovação de 1º para 2ª série, que permaneceram altos (ver item 1.3 Caracterização da Rede Escolar), e, de outro, a extensão da proposta metodológica cuja premissa é a incorporação e intensificação da vivência do cotidiano como matéria-prima da produção do conhecimento escolar para o sistema educacional municipal de Ponta Grossa.

Há dúvidas quanto a manutenção da pré-escola como Fase I de um processo de alfabetização que se completaria na 1ª série. Decisões administrativas que resultam em um excesso de alunos em classes de pré (algumas com 40) e, em alguns casos, até mesmo a eliminação das classes de pré-escola para atender à demanda por matrículas nas outras séries são indicadores da não-consolidação da pré-escola como prioridade no projeto educacional da atual gestão (iniciada

em janeiro de 1993). Assumir o Ciclo Básico, orientação estadual, para o sistema, pode ser a opção a se verificar daqui para a frente. Se, do ponto de vista pedagógico, o fato não faz exatamente muita diferença, do ponto de vista da sociedade, particularmente da clientela atendida pela pré-escola (hoje recebendo crianças de cinco anos) seria uma perda.

Dificuldades

A exigência de que a criança de seis anos fosse para a pré-escola, ao invés de matricular-se na 1ª série, provocou descontentamento por parte de seus pais, uma vez que a medida significou um aumento nos anos de escolaridade obrigatória.

A resistência à mudança de concepção e de prática educativa por parte de professores foi uma das maiores dificuldades que a equipe encontrou no processo de convencimento e adesão à proposta. Dificuldade que se mantém ainda hoje, quando a filosofia e metodologias de trabalho foram assumidas pela Secretaria de Educação e, portanto, irradiadas para o sistema todo.

Os limites da formação profissional e cultural que impedem o professor de avançar, ou a ter "muito trabalho" para dar conta daquilo que lhe é exigido foi outra dificuldade apontada.

Inovação

O Projeto inova quando privilegia a pré-escola, inova quando é expressão concreta de prioridade em Educação, quando vai além do discurso de campanha e assume forma, materializa-se em programa de trabalho, com recursos financeiros necessários para acontecer.

O Projeto também inova quando coloca como supervisor da escola não apenas o pedagogo com especialização em supervisão, mas o especialista com reconhecida experiência bem sucedida em sala de aula.

Conclusão

Dois limites principais impedem o sucesso da experiência.

PROJETO REALIDADE: ALFABETIZAÇÃO EM PONTA GROSSA

Em primeiro lugar, ela vem como necessidade de um segmento da Diretoria de Educação/ Secretaria Municipal de Educação e Cultura, e é expressão exclusiva desse segmento. Ao planejá-la, busca-se responder aos desejos de trabalho desse pequeno grupo, dir-se-ia de um segmento esclarecido quanto às necessidades educacionais de um momento histórico-social, mas com insuficiente clareza quanto aos pontos de partida: comunidade escolar como um todo e comunidade de pais. Por exemplo, a autonomia crescente do professor em sala de aula foi dada ao professor, e não conquistada por ele. No entanto, ele não sabe o que fazer com a autonomia, que até o incomoda e dá mais trabalho.

Em segundo lugar, e talvez até fator determinante do anterior, a experiência a despeito do inegável empenho de seus responsáveis não foi acompanhada com registros, sistematizando ganhos, perdas, alterações, registro rigoroso do que acontecia com alunos e professores do projeto. Os desdobramentos e alterações de rumo vão acontecendo por efeito de avaliações informais, espontâneas e acesso a novas informações, mas não são registrados. O fato de não serem previstos é de menor importância, até porque, dada a característica da experiência que teve como experimentadores pessoas em formação, em processo de descoberta (com as vantagens e as desvantagens que essa situação comporta), a única ação previsível foi a disponibilidade para aprender fazendo, aprender mudando, fazendo acontecer.

A rigor, não foi um Projeto: não teve etapas de implantação predefinidas e avaliadas. Não tem um registro específico. Ele tem características de um trabalho das administrações públicas relativamente competentes, que começa com força total, vai perdendo o gás e, depois, se dissolve no conjunto, sinalizando influências pontuadas, decisivas, algumas irreversíveis, mas soltas, não controláveis.

E interessante observar que a revisão do trabalho a que a equipe foi submetida, por efeito desse estudo de caso, constituiu-se um estímulo concreto às pessoas que, apesar dos questionamentos, recordaram e recontaram seu entusiasmo inicial, sentiram-se fortalecidas porque olhadas, revisitando a importância e significado de seu trabalho e objetivos como educadoras. Não que não tivessem isso antes, mas o estudo de caso foi uma borrifada de frescor nas suas memórias e entusiasmo.

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Esta avaliação pedagógica do Projeto Realidade tem como finalidade verificar se a educação básica de boa qualidade está se efetivando na prática.

Para constatar se o experimento é ou não inovador, fez-se uma análise de dados, interpretados do ponto de vista pedagógico e lingüístico, por tratar-se de um assunto com predomínio da questão da alfabetização, cujo trabalho é com a linguagem.

O panorama educacional paranaense de 1º grau da última década, principalmente de pré à 4ª série, é o contexto maior que será tomado como parâmetro para avaliação.

Para estudar este caso do Projeto Realidade de Ponta Grossa, recorreu-se: ao material escrito existente desde 1987; ao exame de cinco fitas de vídeo com episódios escolares selecionados pelos dirigentes do Projeto, de 1987 a 1989; a visitas a uma amostra de salas de aula de pré-escola e 1ª série, escolhidas aleatoriamente; a questionamentos aos membros da equipe de ensino da prefeitura municipal e entrevistas informais com professores de escolas.

De início, ficou patente o distanciamento entre o discurso pedagógico-lingüístico e a prática efetiva em sala de aula, no que se refere às atividades de alfabetização.

Foi constatado que há dificuldade de traduzir, na prática, todo o saber contatado em cursos e livros a que recorreram os membros da equipe de ensino para implantação, acompanhamento e assessoramento ao Projeto proposto. Por exemplo, no discurso, nas fitas de vídeo e nos escritos curriculares, a cartilha é algo superado; afirma-se que há busca de contextualização (apesar dos equívocos teóricos devidos à manutenção do trabalho com temas), mas na sala de aula verifica-se que a silabação não foi superada, a cartilha está presente nas mãos das crianças como material de leitura. Mesmo quando não há a presença física da cartilha, o professor a ressuscita nas frases isoladas do quadro-negro, nos cartazes cartilhescos que povoam as paredes das salas de aula (conforme se observou em visitas a escolas) e na silabação constante nos cadernos das crianças.

Isto marca a falta de confiabilidade no trabalho com a linguagem em uso, em situações discursivas, com interlocutores vivos, conforme enfatiza claramente a literatura recente sobre o assunto (Smolka, Abaurre, Sabinson, Geraldí).

PROJETO REALIDADE: ALFABETIZAÇÃO EM PONTA GROSSA

É este argumento de caráter teórico que impede de se considerar o Projeto Realidade, hoje a proposta educacional do município de Ponta Grossa, como inovador. No início constitui-se um avanço porque foi importante o rompimento com o tradicional, numa atitude oficial pioneira.

Apesar de verificar-se episódios escolares interessantes e dinâmicos, muitas atividades permaneceram tradicionais. Portanto, altos e baixos caracterizam o processo em desenvolvimento.

O que se constatou em visitas às salas de aula, em comparação aos episódios selecionados nas fitas de vídeo de 1987 a 1989, reprografia de páginas de exercícios e foto-descrição de atividades, é que, entre 1987 e 1989, estavam sendo desenvolvidas atividades mais inovadoras e mais adequadas, do ponto de vista da adequação metodológica de uma alfabetização que supera o tradicional, do que atualmente.

Nas fitas de vídeo, nota-se a busca da funcionalidade da escrita, com propostas de leitura de jornal, jornal falado, trabalho com o nome das crianças e reconhecimento de partes dos nomes das crianças em outros contextos, leitura incidental em placas de rua durante os passeios, contagem de histórias, exercícios de escrita a partir de fotos da família, trazidas pelas crianças, e uma dinâmica professor/alunos na sala de aula, com eliciações constantes por parte do professor. Não se constataram exercícios motores sem significado nem excesso de colagens, com a intenção de promover a desnecessária prontidão.

Ao contrário, o que se verificou foi o mergulho da criança no mundo da escrita, o que promove a conscientização para o valor das letras.

Atualmente, não se observou a conscientização das unidades menores da escrita, simultaneamente ao trabalho com o texto. Houve uma recaída ao mecanicismo (pelo menos nas salas de pré e 1ª série visitadas).

A rotatividade de pessoal, sem a fixação do professor alfabetizador em sua carreira, sempre é o problema administrativo que dificulta a continuidade de um processo pedagógico de uma proposta, pois vem invalidar todo o esforço da equipe de ensino na capacitação de pessoal. Talvez este seja um dos fatores responsáveis pelos problemas apontados.

Se se examina o discurso dos currículos e escritos fornecidos, em comparação às fitas de vídeo, com episódios de sucesso, selecionados propositalmente por dirigentes do projeto, com vista

também ao treinamento do professor, verifica-se que um critério implícito norteou o encaminhamento das atividades, pois o critério explícito no currículo mostra uma fragilidade teórico-filosófica. Há menção de Piaget, Vigotsky, temas de interesse e ao mesmo tempo permanência da preocupação com a mecanicista prontidão, o que é incoerente com a psicologia cognitivista mencionada nos mesmos escritos.

Mas, enquanto por um critério implícito há interação professor/aluno em episódios de oralidade, o que é um ponto positivo para a construção do conhecimento e um modo de obter um ensino qualitativamente superior, facilmente verificável nas gravações, falta a interação professor/aluno em episódios de escrita e de produção de textos.

As inovações alcançadas ancoram-se nas aventuras de produção de textos, sem haver, no entanto, um trabalho efetivo com a linguagem do texto, nem uma ação pedagógica sobre a linguagem produzida pela criança, para que a escrita seja melhorada, com a ajuda do professor.

Quanto à questão da produção do texto, não se pode considerar que houve retrocesso em relação ao tradicional, mas estas atividades não podem merecer a rotulação de inovadoras. Fica-se no periférico da proposta, e não se atinge o cerne da questão da produção de textos. Fala-se do texto, encaminha-se a produção, mas permanece o espontaneísmo, sem interferência adequada do professor.

Casos isolados bem sucedidos puderam ser separados nas visitas para se observar a realidade e o desdobramento do Projeto Realidade, mas se verificaram propostas diferentes na mesma escola. Enquanto uma professora contava uma história em grupos, a outra conscientizava para as letras da palavra POTRINHO, atividades qualitativamente adequadas para a pré-escola; uma terceira, tendo preconcebido a imagem de que seus alunos eram incapazes de reconhecer e copiar as letras do próprio nome, fazia com que as crianças só pintassem a letra A nas palavras encontradas e colassem bolinhas amassadas de papel sobre o traçado do nome escrito pela professora.

Também, no discurso de alguns professores, ficou explícita a preocupação com a coordenação motora, revelando-se assim as marcas dos equívocos teóricos encontrados nos escritos do Projeto e a falta de tradução para a prática, por parte de alguns, do corpo teórico que permite e orienta a superação do mecanicismo tradicional.

Em episódios como estes e na constatação da falta de mediação do professor com os alunos,

em situações de escrita, fica evidente o descompasso entre o que está proposto nos currículos (apesar dos equívocos teóricos) e a tradução prática.

Não se constatou, na prática, a intenção de interação efetiva do professor para construir, em parceria com o aluno, o conhecimento da escrita, tampouco o trabalho para fazer o aluno produzir mais cedo coisas que um dia faria sozinho, pois, através da interferência do professor, a criança pode realizar, com ajuda, atividades de escrita, que realizaria com autonomia apenas mais tarde.

Apesar da inexistência de fatos como esses, característicos de uma alfabetização em parceria, está mencionada, desde os primeiros escritos examinados, a referência à zona de desenvolvimento proximal proposta por Vigotsky. Portanto, é nesse sentido que se pode dizer que há dificuldade de efetivação, na prática, daquilo que está mencionado nos escritos teóricos.

As vezes, a tradução prática do discurso teórico acontece. Foi o caso da escrita da receita de um bolo, numa turma de pré-escola, com participação coletiva e com o auxílio de rótulos. Observou-se, através da gravação, que ao escrever FAROFA a professora conscientizou os alunos para a semelhança com o início do nome de uma criança (FÁBIO). Este é um exemplo de que o material (rótulos, no caso) é bem aproveitado e a cartilha pode ser superada.

Outras vezes, a tradução prática do discurso teórico não acontece. Foi o que ocorreu em uma situação de produção de textos em sala de aula em que a escola se revela como bloqueadora na produção da criança. A professora trabalhou silabação (na - ne - ni - no - nu) e depois começou, no quadro, em forma de frases isoladas e cartilhesas, a escrever algumas informações soltas sobre o navio, e só no final do texto deu liberdade para que as crianças escrevessem.

Apesar do encaminhamento mecanicista, o que se verificou é que os trechos de textos produzidos pelas crianças continham informações mais interessantes que as da professora, uma sintaxe mais elaborada, pela complexidade das estruturas, e uma tessitura melhor da linguagem, a caminho do texto como um todo significativo.

O que o professor internalizou é que é preciso romper com o tradicional e trabalhar com o texto, mas o que não lhe está claro é como trabalhar o texto (que é o lugar da linguagem em uso) e como escrever um texto que diga algo a alguém e que seja dado a público.¹⁶

16. GERALDI, J.W. Portos do passagem. São Paulo : M. Fontes, 1990.

O professor encaminha o trabalho com o texto e o aluno produz, com alguns antecedentes cartilhescos, mas não se consegue superar o artificialismo escolar. São feitos exercícios escolares simulados, e não textos propriamente ditos.

No decorrer dos escritos, houve melhoria da explicitação teórica com um discurso mais coerente, principalmente em relação à pré-escola, mas na prática não constatou-se evolução além daquele primeiro momento de implantação.

Em relação à pré-escola, é louvável o incentivo que foi dado a esta fase escolar, apesar de o encaminhamento metodológico ter deixado a desejar.

Não houve mudança no senso comum do que é e do que deve ser a pré-escola, no sentido de mergulhar a criança no mundo da escrita. Houve contato com a escola, socialização, passeios, teatros, colagens, excesso de desenhos pelo desenho, sem fazer destas atividades um momento para o registro escrito, pelo professor escreva, de textos orais das crianças para conscientização da escrita.

Quanto ao objetivo preestabelecido, cumpriu-se o proposto nos currículos, mas este está aquém de inovador.

Em entrevista com membros da equipe de ensino, a questão da socialização apareceu como relevante na pré-escola e, na entrevista com os professores, emergiu a questão da coordenação motora.

Apesar de não se poder dizer que se trata de uma pré-escola desnecessária, porque qualquer contato com a escrita é benéfico para a criança, não houve entendimento de que, se bem orientadas, as crianças de pré-escola podem lidar com letras, com alfabeto móvel, e não apenas colar bolinhas de papel e cobrir pontilhados.

A questão da avaliação da aprendizagem é outro ponto frágil no Projeto e na prática. Não há clareza de como encaminhar este trabalho. Através de fichas que os professores estão elaborando para uma avaliação descritiva, aparecem listagens de habilidades sensorio-motoras e discriminatórias para medir o comportamento da criança.

Em nenhum momento foi mencionada a avaliação longitudinal da linguagem oral e escrita da criança, para verificar seu progresso no decorrer da escolaridade e apontar o domínio crescente da linguagem escrita.

Quanto às questões administrativas, nota-se uma estreita relação da equipe de ensino com a direção das escolas visitadas, o que pode ser uma forma de manutenção do autoritarismo escolar. Outra interpretação desse fato é que essa aproximação seja uma estratégia da equipe de ensino para quebrar a resistência da direção das escolas em relação à proposta pedagógica.

O que não está explícito, por escrito, mas que pode ser considerado inovador no Projeto, é o papel recentemente desempenhado pelo pedagogo da escola.

Foi altamente inteligente, no decorrer do processo, a volta do pedagogo (supervisor) para a sala de aula, para aprender a alfabetizar, para adquirir prática, e só mais tarde voltar como orientador de alfabetizadores principiantes e inexperientes.

Esta questão, comunicada verbalmente pela equipe de ensino, é uma forma de romper com o autoritarismo unilateral do pedagogo, como fiscal desnecessário, para fazer desta figura um elemento útil e competente, ao invés do especialista em generalidades, com a finalidade de fiscalizar.

O supervisor como alfabetizador e, mais tarde, como orientador de professores, é um ponto alto da proposta educacional do município de Ponta Grossa. Seria interessante que este pedagogo alfabetizador experiente dispensasse parte das suas horas de trabalho para atendimento individual, ou em pequenos grupos, de crianças que apresentem lentidão na alfabetização. Isto se faz necessário dado o fato de que o Projeto e/ou a proposta do município não prevê o atendimento das crianças em contraturno.

Conclui-se que, apesar de principiante, a inovação pode ser considerada benéfica, com alteração do corpo teórico tradicional. Apesar de permanecerem ainda alguns pontos obscuros, do ponto de vista teórico, e de haver ainda algum encaminhamento mecanicista, foi válida a tentativa de aplicação de novas abordagens pedagógicas, e isso tende a não causar retrocesso e sim melhorias.

Em síntese, sobre o Projeto em questão, pode-se listar os seguintes pareceres:

- a) existe uma filosofia norteadora da inovação em questão. Estão como pano de fundo a psicologia cognitivista pós-piagetiana e a concepção interacionista de linguagem. Porém, a explicitação desse corpo teórico e sua tradução em atividades em sala de aula permanecem problemáticas. Há incoerência devido à mistura teórica (Piaget, Vigotsky, temas e trabalhos com treinamento motor), com sérias consequências no encaminhamento metodológico;

- b) quanto às relações na estrutura organizacional da escola, destaca-se o trabalho do supervisor como alfabetizador e orientador de alfabetizadores, exemplo a ser divulgado e seguido;
- c) houve rompimento com o tradicional nos momentos de oralidade da dinâmica da sala de aula, mas a silabação, que aconteceu simultaneamente ao trabalho com o texto, não permitiu a superação da artificialização do uso da linguagem. O que está havendo é uma mistura da alfabetização mecanicista com a aventura da produção escrita do texto. Tudo isto é mesclado com situações de interação em linguagem oral. Não há, no entanto, um trabalho do professor sobre a linguagem escrita do aluno;
- d) não se pode constatar saltos de qualidade crescentes nos diferentes momentos de implantação do Projeto. Havendo equívocos teóricos nos escritos iniciais, a implantação e os resultados trouxeram as marcas desses equívocos.

Porém, a intenção de superar o tradicional foi válida, apesar dos tropeços teóricos.

O que falta é a promoção de cursos que possam orientar o professor para o trabalho com a produção dos textos, avaliação da linguagem dos mesmos e o trabalho de reestruturação do texto produzido e avaliado para conscientizar o aluno para a melhoria constante de sua linguagem escrita.

Não se pode apontar culpados pelos aspectos que não puderam ser contemplados, pois os avanços nesta área de alfabetização e produção de texto acontecerão apenas quando a escolarização do professor e a sua capacitação acontecerem de forma adequada. Só assim a mudança registrará na história de Ponta Grossa um salto qualitativo no ensino público.



ÍNTESE DA AVALIAÇÃO

Dimensões	FASES		
	Estabelecimento de Objetivos (declarados)	Desenvolvimento do Processo (agentes de mudança, estágio e problemas)	Resultados Obtidos (esperados e inesperados, positivos e negativos)
Filosofia	Inserida nas mudanças políticas observadas a partir de 1982-83, questiona relações autoritárias presentes desde o órgão municipal de educação (Secretaria) até as unidades escolares, com destaque àquelas relativas à supervisão-professores, e professor-aluno. Questiona conteúdos e métodos do currículo escolar, definindo-os como alienantes e alienados da realidade cotidiana experimentada tanto por professores como por alunos, e inúteis num desejável processo de transformação dessa mesma realidade; ao ensino "decorativo" idealiza-se a contraposição de um outro que incorpore e intensifique a vivência do cotidiano, o dia-a-dia como matéria-prima da produção do conhecimento escolar.	O compromisso de quebra do viés autoritário se expressa através do planejamento ordenado, no qual o processo decisório é pautado pela discussão com todos os membros da equipe de apoio pedagógico, baseando-se em critérios gerenciais, a partir de dados concretos e da realidade da escola. Dada a estratégia de adesão voluntária ao Projeto, procura-se viabilizar um trabalho exaustivo de convencimento dos professores: saber porque mudar e não aceitar imposições e normas preestabelecidos. O desafio enfrentado fica no campo da resistência à responsabilização crescente que a autonomia implica, especialmente junto ao professor adaptado a situações de total subordinação a normas e modelos se vê em maus lençóis ao ter de pensar e decidir por si.	Incorporação, pelo sistema, do conceito do cotidiano como matéria-prima da produção do conhecimento escolar. Como idéia, esse conceito está presente nas falas dos profissionais da escola; mas como prática há muita confusão, falta de clareza sobre como tornar visível e como materializar essa idéia.

SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

Dimensões	FASES		
	Estabelecimento de Objetivos (declarados)	Desenvolvimento do Processo (agentes de mudança, estágio e problemas)	Resultados Obtidos (esperados e inesperados, positivos e negativos)
Gestão	Instituí uma equipe de coordenação como pólo de irradiação, nutrição e acompanhamento das mudanças necessárias, com poder de decisão acerca das prioridades, privilegia o professor como decisor na sala de aula. O projeto não tem caráter obrigatório: há um convite para que professores (e escolas) participem. Estabelece que crianças de 6 anos devem matricular-se na pré-escola e as de 7 na primeira série.	Ao privilegiar o professor como tomador de decisões, desconsiderou-se a importância da direção das escolas na função de liderança. Dentro da visão de que o diretor cuida dos aspectos administrativos, e que o Projeto era eminentemente pedagógico, não enfatiza a participação da direção. Assim, em vários momentos, esse elemento é percebido como dificultador ao andamento do Projeto. Só que não houve, por parte da coordenação do Projeto, a preocupação de comprometer as direções com a proposta pedagógica. Ao longo do processo, essa necessidade é percebida e busca-se uma participação maior do diretor, com convites específicos, ações só mais recentemente e relativamente melhor sucedidas.	Professores começam a fazer perguntas em reuniões, começam a assumir a responsabilidade da autonomia, a falar de suas reivindicações, em 1991 ocorre a primeira greve dos professores em Ponta Grossa sob o motivo de insatisfação salarial. Professores bem-sucedidos em classes de alfabetização (pré e 1ª série) vão assumindo a função de supervisores, com liderança e autoridade reconhecidas pelo conjunto de professores. Direções de escola começam a se comprometer também com o projeto pedagógico da escola. Pais de alunos também são convocados à participação.

PROJETO REALIDADE: ALFABETIZAÇÃO EM PONTA GROSSA

Dimensões	FASES		
	Estabelecimento de Objetivos (declarados)	Desenvolvimento do Processo (agentes de mudança, estágio e problemas)	Resultados Obtidos (esperados e inesperados, positivos e negativos)
Aspectos Pedagógicos	Elege a pré-escola e a 1ª série do 1º grau como ponto de partida para uma revisão e experimentação metodológica e de conteúdos que facilitem a melhoria da qualidade de ensino; escolhe a proposta estadual/programa de educação básica da Fundação Educar/Paraná como fonte e bússola para o Projeto (a metodologia da Fundação Educar enfatiza a função socializante da pré-escola, mas é cunhada em bases tradicionais que têm no treinamento da motricidade seu fio condutor). Dá mais tempo para a alfabetização (2 anos, fases I e II, correspondendo à pré-escola e primeira série, respectivamente). A análise das cartilhas — dando conta de conteúdos distantes do cotidiano dos alunos — as considera inadequadas, conduzindo ao seu abandono (das cartilhas), e motivando o nome do Projeto: Realidade.	Discussões simultâneas em outros pontos do Estado do Paraná e do Brasil, aliadas à sistemática de comunicação e aprendizagens desenvolvidas pela equipe do Projeto, que inclui a apresentação da proposta em andamento a interlocutores críticos, introduzem modificações metodológicas; iniciam-se revisões na teoria do conhecimento sob influência da divulgação de pesquisas em aquisição de linguagem, análise do discurso, estudos da psicologia cognitivista pós-piagetiana, ampliação das pesquisas sobre interação em sala de aula. Nesse sentido, a presença de alunos da pós-graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (Faculdade de Educação) na equipe de coordenação do Projeto é decisiva. A equipe se coloca em disponibilidade para a incorporação das novas informações, mas apressadamente assim como quem "engole inteiro", sem mastigar. Isso aparece na fragilidade da tradução do "novo" ao professor, para que esse imediatamente refaça sua prática. Por outro lado, é essa quase simultaneidade entre o ato de receber e o de repassar a informação que concretamente cria um canal (via grupo de estudos, reuniões e seminários, de participação voluntária) que acessa ao professor interessado informações de outro modo a ele inviabilizadas. E tecem uma rede reciprocamente estimulante entre alguns professores do Projeto e a equipe de coordenação. Esses professores aos poucos vão se consolidando como pólos de irradiação — e de polêmica — em suas escolas, inclusive assumindo funções de liderança como supervisores. Resistências são motivadas pelo aumento no volume de trabalho que a proposta exige; pela desconfiança do professor à novidade e pelos limites concretos que sua formação profissional e cultural oferece, gerando profunda insegurança ao ter que "desinstalar-se" do conhecimento já consolidado e abrir-se para o desconhecido.	Afirmação da metodologia construtivista para todo o currículo de 1º grau da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Ponta Grossa — Diretoria de Educação. Indicadores de produtividade se matem insuficientes. Reprovação na 1ª série: 29,9%, em 1987, e 29,4%, em 1992 (total urbano e rural). Crescimento da autonomia do professor; ocupação diferenciada, mais rica e mais aberta do espaço escolar; crianças mais desenvoltas, mais dinâmicas, quando comparadas com alunos que não participaram do Projeto. Dúvidas quanto à permanência da pré-escola como fase 1 do período alfabetizador: na atual conjuntura, os espaços antes ocupados pelas classes de pré vêm sendo usados para responder a matrículas das demais séries. E a crescente demanda pela pré-escola vem sendo atendida com um aumento no número de alunos por classe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ELFES, Alberto. Campos gerais: estudo da colonização. Curitiba: INCRA, 1973. 153p.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ. *Relatório de avaliação do ciclo básico: ciclo* 1990. Curitiba: FUNDEPAR, 1993. Versão preliminar.

GERALDI, J.W. *Por/os de passagem*. São Paulo: M. Fontes, 1990.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Estudo de caso aplicado às inovações educacionais: uma metodologia*. Brasília: INEP, 1992. 25p.

PINTO, Elisabete Alves; GONÇALVES, Maria Aparecida Cezar. *Ponta Grossa um século de vida (1823-1923)*. Ponta Grossa: UEPG, 1983. 132p.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Departamento de Educação. Livro *Projeto Realidade*. Ponta Grossa, [198-]. Arquivo em folhas soltas.

Projeto realidade, fase I. Ponta Grossa, 1988.

Projeto realidade, fase II. Ponta Grossa, 1988.

[Registro de *planos de aula e de atividades realizadas pelas crianças*]. Ponta Grossa, [1 98-].

[*Relatório demonstrativo de atividades do Projeto Realidade 1990*]. Ponta Grossa, [199-].

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)