

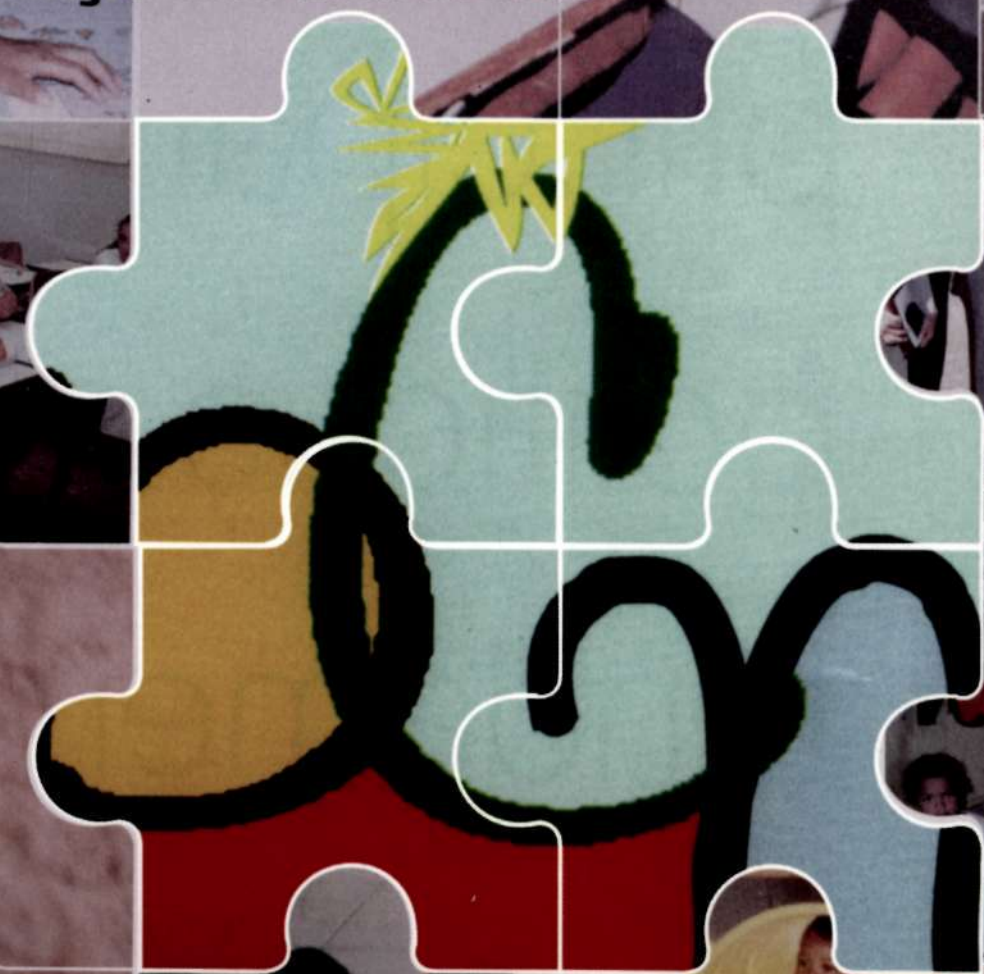
CIBEC/INEP



B0028899

Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação

Um Balanço Institucional



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Fundamental

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Presidente da República
Fernando Henrique Cardoso

Ministro da Educação
Paulo Renato Souza

Secretária Executiva
Maria Helena Guimarães de Castro

**Políticas
de Melhoria
da Educação**
Um Balanço Institucional

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação

Um Balanço Institucional

Brasília
2002

Secretária de Educação Fundamental

Iara Glória Areias Prado

Chefe de Gabinete da Secretaria de Educação Fundamental

Maria Auxiliadora Albergaria Pereira

Diretora de Política da Educação Fundamental

Maria Amábile Mansutti

Diretora do Departamento de Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino Fundamental

Maria Auxiliadora Lopes

Diretor do Departamento de Acompanhamento do FUNDEF

Ulysses Cidade Semeghini

Coordenação de produção deste documento

Maria Ieda Costa Diniz

Projeto gráfico

Evandro Gomes e Francisco de Sales

B823p Brasil. Ministério da Educação.

Políticas de melhoria da qualidade da educação : um
balanço institucional / Secretaria de Educação
Fundamental. - Brasília : MEC/SEF, 2002.
407 p. : il.

1. Políticas Educacionais. 2. Qualidade na Educação.
I. Título. II. Secretaria de Educação Fundamental.

CDU 37.014

SUMARIO

APRESENTAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL	11
INTRODUÇÃO GERAL	15
I-Base legal.....	15
1. Constituição da República Federativa do Brasil - Promulgada em 5 de outubro de 1988.....	15
2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.....	16
3. Regimento do Ministério da Educação-Decreto nº 3.772, de 14 de março de 2001.....	16
II - Estrutura organizacional.....	18
III-Estrutura de recursos humanos (Pessoal).....	19
IV-Interfaces com órgãos do Ministério da Educação.....	19
V-Outras parcerias.....	20
VI - Fontes de recursos da Secretaria de Educação Fundamental.....	20
DEPARTAMENTO DE POLÍTICA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (DPE)	21
Apresentação.....	23
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL	25
Ficha técnica.....	26
Introdução.....	27
1 -ParâmetrosCurriculares Nacionais.....	29
1.1 -Retrospectiva histórica.....	29
1.2-Propostas curriculares oficiais.....	31
1.3-Parâmetros Curriculares Nacionais.....	34
2-Aceleração da Aprendizagem.....	39
3 - Formação de Professores.....	42
3.1 -Referenciais para Formação de Professores.....	42
3.2 - Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado- Parâmetros em Ação.....	44
3.2.1 -Avaliação do Programa Parâmetros em Ação.....	52
3.2.2-Principais dificuldades, avanços e impactos.....	59
3.3-Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).....	62
3.3.1 -Estratégias de acompanhamento e a experiência das escolas piloto.....	67
3.3.2-Principais dificuldades, avanços e impactos.....	68
3.4-Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação-Formação de Professores.....	72
3.5-Assistência financeira ao programa.....	74
3.6-O uso de recursos tecnológicos na formação continuada de professores.....	75
3.7-Valorização do Professor: Prêmio Incentivo à Educação Fundamental.....	77
4-Considerações gerais.....	78
4.1 -Recomendações.....	80
Bibliografia.....	83

EDUCAÇÃO INFANTIL.....	85
Ficha técnica.....	86
Introdução.....	87
1 -Qual era a situação da Educação Infantil no ano de 1995?.....	89
2-Que caminhos foram percorridos a partir de 1995?.....	91
2.1 - Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.....	93
2.1.1 - Análise de propostas pedagógicas e curriculares em Educação Infantil.....	93
2.1.2-Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.....	94
2.2-Promoção da formação e valorização dos profissionais de Educação Infantil.....	97
2.2.1 - Referenciando e normatizando a formação dos professores.....	99
2.2.2 - Construindo uma estratégia de formação continuada dos profissionais de Educação Infantil - O Programa Parâmetros em Ação.....	100
2.2.3 - O fortalecimento da <i>Revista Criança</i> como um instrumento da autoformação do professor de Educação Infantil.....	104
2.2.4 - Valorizando o fazer pedagógico do professor por meio do Prêmio Qualidade na Educação Infantil.....	105
2.3 - Apoio aos sistemas municipais de ensino para assumir sua responsabilidade com a Educação Infantil.....	107
2.3.1 -Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil.....	109
2.3.2 -Ação Compartilhada das Políticas de Atenção Integral à Criança de Zero a Seis Anos.....	109
2.3.3 - Divulgando experiências exitosas de integração das creches aos sistemas de ensino.....	110
2.4-Articulações com outros setores e países que atuam com a criança de 0 a 6 anos.....	112
2.4.1 - Participação na realização do Censo Nacional de Educação Infantil.....	112
2.4.2 - Participação nas ações desenvolvidas pelo Comitê da Primeira Infância.....	113
2.4.3 - Parceria com a Secretaria de Educação Especial (Seesp) do MEC.....	114
2.4.4- Participação nas ações da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI).....	115
3-O que ainda precisa ser feito?.....	116
3.1 -Ampliação do atendimento.....	116
3.2-Integração das creches aos sistemas educacionais.....	118
3.3-Formação inicial do professor leigo.....	119
3.4-Formação continuada do professor.....	120
Bibliografia.....	123
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	125
Ficha técnica.....	126
Introdução.....	127
1 -Um pouco da história recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	129
2-Ações desenvolvidas no período de 1995 a 2002.....	130
2.1 - Elaboração e oferta de materiais didáticos e pedagógicos.....	131
2.1.1 -Proposta Curricular para o 1º segmento.....	131
2.1.2-Viver, Aprender.....	132

2.1.3 - Proposta Curricular para o 2º segmento.....	132
2.2-Programas desenvolvidos na modalidade EJA.....	134
2.2.1 - Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado- Parâmetros em Ação em EJA.....	134
2.2.1.1 -Em que consiste o programa.....	134
2.2.1.2-Afase1.....	135
2.2.1.3-Afase 2.....	137
2.2.1.4 - Os impactos do programa.....	143
2.2.2 - Programa Recomeço - Supletivo de Qualidade.....	145
2.2.2.1 - Impactos positivos do programa.....	147
2.2.2.2-Dificuldades.....	149
2.2.2.3-Avanços.....	150
3 - Perspectivas.....	152
3.1 -Quanto à institucionalização de uma política pública para EJA.....	152
3.2 - Quanto à formação permanente de professores nos estados e municípios.....	152
3.3-Quanto ao Recomeço-Supletivo de Qualidade.....	153
3.4-Quanto aos materiais destinados à EJA.....	153
3.5-Quanto à articulação dos projetos e programas na área de EJA.....	153
3.6 - Quanto ao Censo Especial de Educação de Jovens e Adultos.....	154
Bibliografia e documentos de consulta.....	155
EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	157
Ficha técnica.....	158
Introdução.....	159
1 -De onde saímos.....	161
1.1 -Um pouco da história.....	161
2 - Como avançamos.....	166
2.1-Educação Ambiental no MEC-1991-1998.....	166
2.2-Educação Ambiental no MEC-1999-2002.....	169
3-Aonde chegamos.....	176
3.1 - Desafios para a formação em serviço de educadores no tema ambiente.....	176
3.1.1 -Como é a EA nas escolas.....	177
3.1.2-A EA e a formação em serviço.....	179
3.2-Parâmetros em Ação-Meio Ambiente na escola (PAMA).....	180
3.2.1-Os materiais.....	186
3.3-Etapas de implementação do Programa.....	191
3.3.1 -Reunião de apresentação.....	193
3.3.2-Fase 1.....	195
3.3.3-Fase 2.....	202
3.4-Implementação.....	204
3.4.1 -Alternativas de Implementação nas SEDUCs e SEMEDs das capitais.....	209
3.4.2-Encontros regionais do Centro-Oeste e Norte.....	210

3.4.3-Resultados gerais do PAMA.....	211
4-Sínteses, dificuldades, avanços e encaminhamentos.....	213
4.1-Sínteses.....	213
4.2-Dificuldades.....	214
4.3-Avanços.....	216
4.4-Encaminhamentos.....	221
Bibliografia.....	225
Legislação.....	227
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	235
Ficha técnica.....	236
Introdução.....	237
1 -De onde saímos.....	239
1.1-Introdução.....	239
1.2- Educação escolar e as populações indígenas no Brasil.....	239
1.3-Política de Educação Escolar Indígena pós 1988-Legislação e desenvolvimento.....	241
1.4-Educação Escolar Indígena em 1995.....	242
2-Como avançamos.....	243
2.1 - A Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas e a construção de uma política de Educação Escolar Indígena.....	243
2.2 - Elaboração, edição e distribuição de documentos oficiais e subsídios para a implantação da política de Educação Escolar Indígena.....	244
2.2.1 - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.....	245
2.2.2-Parâmetros em Ação-Educação Escolar Indígena.....	247
2.2.3 - Referencial para a Formação de Professores Indígenas.....	248
2.3 - Investimentos na Formação Inicial e Continuada de Professores Indígenas.....	250
2.4 - Estímulo à produção e à publicação de materiais didáticos específicos de autoria indígena.....	255
2.5 - Apoio às Secretarias Estaduais de Educação na implantação e implementação de programas de Educação Escolar Indígena.....	261
2.5.1 -Curso de Capacitação de Técnicos.....	262
2.6 - Apoio à construção de uma legislação educacional adequada às necessidades e aspirações dos povos indígenas.....	264
2.7 - Divulgação da temática indígena para a sociedade nacional.....	266
3-Aonde chegamos.....	267
3.1 -Escolas indígenas em 2002.....	267
3.2-Os professores indígenas em 2002.....	271
3.3-Os estudantes indígenas em 2002.....	273
4-Problemas encontrados.....	275
5-Proposta para o futuro.....	277
Bibliografia.....	279

Anexo: Relação de projetos apoiados pela CGAEI.....	281
AVALIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS.....	285
Ficha técnica.....	286
Introdução.....	287
Avaliação da gestão do PNLD e do PNBE.....	289
1 - O ponto de partida.....	289
2 - O que foi feito?.....	290
2.1 - A construção de um modelo de avaliação de livros: o PNLD e o PNBE.....	292
2.1.1 - As equipes de avaliadores.....	294
2.1.2 - A escolha dos livros didáticos.....	295
3 - A que ponto se chegou?.....	296
3.1 - Os resultados da avaliação: a qualidade dos livros.....	297
3.2 - A escolha e o uso dos livros didáticos: orientação aos professores.....	313
3.3 - A pesquisa sobre a escolha dos professores: resultados.....	313
3.4 - Os impactos da avaliação.....	315
4 - Para onde se vai?.....	316
4.1 - Perspectivas e recomendações.....	318
Bibliografia.....	321
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO DOS SISTEMAS DE ENSINO FUNDAMENTAL (DDSE).....	323
Apresentação.....	325
APOIO TÉCNICO E FINANCEIRO AOS SISTEMAS DE ENSINO.....	327
Ficha técnica.....	328
Introdução.....	329
1 - Cooperação técnica e articulação institucional.....	331
2 - Apoio financeiro aos sistemas de ensino.....	331
3 - Acompanhamento da execução de programas e projetos educacionais.....	346
4 - Conclusão.....	349
ARTICULAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO.....	351
Ficha técnica.....	352
Introdução.....	353
1 - Breve histórico.....	355
2 - Marco inicial.....	358
3 - Desenvolvimento das ações.....	358
3.1 - Apoio técnico à construção de escolas.....	358
3.2 - Apoio à implantação da Escola Ativa.....	360
3.3 - Apoio técnico-pedagógico a distância.....	361
3.4 - Pré-Conferência Preparatória Nacional (Macapá/AP) para a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação, Xenofobia e outras Formas de Intolerância.....	362
3.5 - Oficina de Parceiros - Subsídios para o planejamento voltado para o desenvolvimento sustentável das comunidades remanescentes de quilombos.....	363

3.6- Reunião técnica na Casa Civil - Presidência da República.....	364
4-Projeto Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil.....	364
5-Considerações relevantes.....	366
6-Resultados.....	367
6.1 -Trabalho com os professores.....	367
6.2-Trabalho com a comunidade.....	373
7-Encaminhamentos e propostas para a continuidade do projeto.....	378
FUNDEF	379
Ficha técnica.....	380
Introdução.....	381
1 - Situação anterior.....	383
2-Objetivos e mudanças.....	385
3-Evolução financeira-Composição.....	386
4-Efeitos financeiros-e impacto redistributivo em favor da equidade.....	389
5-Evolução das matrículas e municipalização do Ensino Fundamental público.....	399
6-Valorização do Magistério.....	402
7-Remuneração do Magistério é melhorada, especialmente nas regiões mais pobres.....	402
8-Formação de profissionais do Magistério.....	404
9-Controle social do Fundef.....	405
10-Aperfeiçoamento dos mecanismos de divulgação e acompanhamento do Fundef.....	406
MATERIAIS PRODUZIDOS E DISTRIBUÍDOS.....	408

APRESENTAÇÃO DA SECRETARIA PE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

No ensino fundamental a prioridade do governo atual consiste em incentivar a universalização do acesso ao primeiro grau e melhorar a qualidade do atendimento escolar, de forma a garantir que as crianças tenham efetivamente a oportunidade de, pelo menos, completar as oito séries do ensino fundamental.
(Fernando Henrique Cardoso, *Mãos à Obra, Brasil*)

Apresentar um balanço das ações realizadas, ao fim de uma administração, é um procedimento usual para gestores de projetos, programas e setores de órgãos públicos. Após oito anos no comando da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, também estamos cumprindo esse ritual.

Ao tornar público o denso volume de textos elaborado pelos departamentos e setores que compõem esta Secretaria, mais do que justificar sua elaboração e apresentar sua estrutura, é importante registrar algumas impressões, construídas ao longo desse percurso, acerca das possibilidades reais de se propor e implementar, hoje, no país, políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade de ensino.

O primeiro desafio foi definir as prioridades. Diante da imensa gama de fatores que afetam a qualidade da escola, foi preciso conhecimento, sensibilidade e discernimento para detectar o que era essencial; caso contrário, corria-se o risco de desperdiçar verbas e tempo ou de se perder no que era periférico. Certamente o currículo e a formação de professores, aspectos implementados em extensão e profundidade pela política desenvolvida na SEF, foram fatores vitais quando se buscou a qualidade. Esses fatores envolveram todas as instâncias educacionais, aglutinaram educadores e propiciaram um amplo debate sobre as questões do conhecimento, do ensino e da aprendizagem. Além disso, eles extrapolaram o âmbito da escola, levando o debate para a comunidade e para outros setores educativos da sociedade. Centrar o foco no currículo e na formação de professores significou provocar mudanças e disseminar novas culturas no sistema educacional.

Também foi necessária certa dose de ousadia ao escolher as estratégias para implementar uma política pública na área da educação. Buscamos caminhos que rompessem com a inércia dos modelos tradicionais, estruturados na hierarquia, que nunca chegaram às extremidades dos sistemas de ensino, lugar em que a educação efetivamente acontece. O primeiro passo foi descentralizar as decisões e dividir responsabilidades, estabelecendo parcerias entre diferentes esferas de governo e também com outras instituições educacionais e entidades da sociedade civil. Nessa perspectiva, também foi vital impulsionar e apoiar os sistemas públicos de ensino no planejamento e gerenciamento de recursos humanos e

materiais, garantindo-lhes, todavia, autonomia para tomarem decisões quanto à continuidade ou mudança de rota do processo.

Essas propostas e intenções tornaram-se concretas com a implantação de duas ações que tiveram ampla repercussão nos sistemas de ensino do país: a elaboração dos Parâmetros, da Proposta e dos Referenciais Curriculares Nacionais, direcionados aos segmentos/modalidades do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Infantil, e a implantação do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado de Professores.

Este relatório descreve as ações e os programas elaborados pela SEF, desenvolvidos e gerenciados pelos seus Departamentos de Política da Educação Fundamental (DPE) e de Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino Fundamental (DDSE) e pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), bem como demonstra os esforços empreendidos no Ensino Fundamental, conforme evidenciam os números significativos dos avanços obtidos em todas as instâncias envolvidas no processo educacional - União, estados, municípios e Distrito Federal.

Apoiando-se em normas legais, a elaboração dos documentos curriculares, ao mesmo tempo em que pressupunha o respeito às diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, objetivava assegurar uma formação básica comum, oferecendo aos professores orientações sobre os conhecimentos que precisavam ser garantidos aos alunos. Por intermédio do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, buscou-se estimular e apoiar as Secretarias de Educação para impulsionarem políticas de formação permanente.

Além da execução dessas ações voltadas ao ensino ministrado nas escolas públicas do país, a SEF, nesse período, subsidiou os sistemas de ensino no processo de oferta de material didático de boa qualidade, forneceu apoio técnico para o desenvolvimento de projetos de trabalho nos sistemas estaduais e municipais do país, e executou o trabalho de articulação e coordenação da política educacional nas três esferas de governo.

Este relatório enfoca, ainda, os resultados do Fundef na realização de avaliações periódicas feitas no período compreendido entre os anos de 1998 e 2002 e no acompanhamento da movimentação de recursos entre estados e municípios, em cumprimento à Lei n^o 9.424/96, que regulamentou o Fundef.

Todas essas realizações foram possíveis porque, ao longo desses anos, pudemos contar com o apoio de excelentes parceiros internacionais e nacionais que nos ajudaram a construir e a desenvolver nosso trabalho pedagógico.

Gostaríamos de agradecer, nesta oportunidade, à Senhora Luiza Maria S. dos Santos Carvalho, do Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento (PNUD), ao Senhor Marcelo Monteiro Soares, da Agência Brasileira de Cooperação (MRE/ABC), e às professoras Beatriz Cardoso e Eunice Durhan, porque estiveram do nosso lado em todos os momentos, acreditaram em nossos ideais e sempre contribuíram na elaboração de nossas políticas de educação e dos nossos produtos didático-pedagógicos.

Estamos certos de que o trabalho desta Secretaria de Educação Fundamental, por intermédio de seus Departamentos, veio contribuir, ao longo desses oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso, e sob a coordenação do Ministro Paulo Renato Souza, para a construção e o fortalecimento de uma escola de qualidade para todos, formando crianças e jovens conscientes de sua cidadania e promovendo a valorização profissional de nossos professores.

Iara Glória Areias Prado
Secretária de Educação Fundamental

INTRODUÇÃO GERAL

I - BASE LEGAL

1. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

- PROMULGADA EM 5 DE OUTUBRO DE 1988

Título VIII - Capítulo III - Seção I - "Da Educação"

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

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

2 . LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN) - LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

Título IV - "Da Organização da Educação Nacional"

Art. 8ª A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

[...]

Art. 9ª A União incumbir-se-á de:

[...]

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

[...]

3. REGIMENTO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DECRETO Nº 3.772, DE 14 DE MARÇO DE 2001.

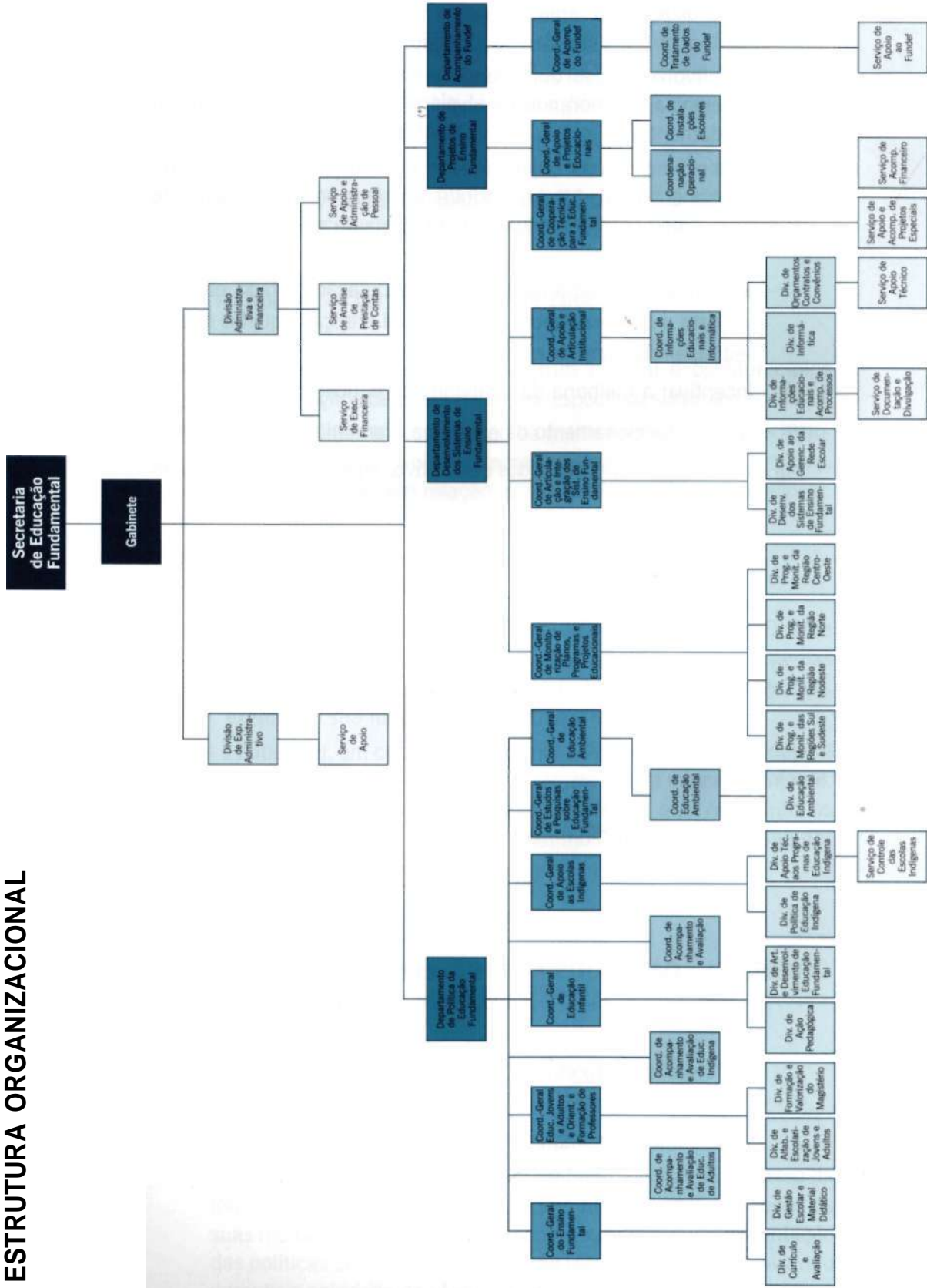
Seção II - "Dos Órgãos Específicos Singulares"

Art. 8º À Secretaria de Educação Fundamental compete:

I - planejar, orientar e coordenar, em âmbito nacional, o processo de formulação de políticas para o ensino fundamental, em todas as suas modalidades e formas, bem como fomentar a implementação das políticas por meio da cooperação técnica e financeira, visando garantir a equidade da oferta de ensino e a permanência do aluno na escola;

- II - desenvolver ações visando a melhoria da qualidade da aprendizagem na área do ensino fundamental, tendo a escola como foco principal da sua atuação;
- III - desenvolver ações objetivando a diminuição dos índices de repetência, melhorando os níveis de aprendizagem no ensino fundamental;
- IV - desenvolver ações objetivando a diminuição dos índices de analfabetismo de jovens e adultos, nas regiões mais pobres do país, com especial atenção à faixa etária de quinze a dezenove anos;
- V - assegurar o acesso à escola para a população na faixa etária de sete a quatorze anos, com especial atenção àqueles que estão, ainda, fora da escola;
- VI - incentivar a melhoria da qualidade da educação infantil;
- VII - apoiar o funcionamento da escola nas comunidades indígenas; e
- VIII - zelar pelo cumprimento dos dispositivos legais relativos ao ensino fundamental.

II - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL



(*) Departamento diretamente ligado à SEF, como unidade gestora independente, nos moldes da Portaria Ministerial nº 172, de 4 de março de 1998, publicado no DOU de 6/3/1998.

III - ESTRUTURA DE RECURSOS HUMANOS (PESSOAL)

QUADRO DE PESSOAL				
Departamentos	Nível Superior	Nível Médio	Nível Auxiliar	Total
DPE	43	33	-	76
DDSE	30	29	2	61
Fundef	8	4	-	12
Gabinete	10	29	3	42
Total	91	95	5	191

IV - INTERFACES COM ÓRGÃOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

1. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

- Trabalho conjunto na execução dos programas - Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)

. Convênios dos Planos de Trabalho Anual (PTA), para ações financeiras supletivas aos sistemas de ensino estadual, municipal e do Distrito Federal

. Publicação e distribuição de materiais didático-pedagógicos

2. Secretaria de Educação a Distância (SEED)

- Participação no Conselho Editorial da revista TV Escola

. Fornecimento de textos de argumentação para roteiro na produção dos vídeos da TV Escola - Parâmetros Curriculares Nacionais, Índios no Brasil.

. Colaboração no desenvolvimento de conteúdos para o Programa Salto para o Futuro

3. Fundescola

- Produção de materiais pedagógicos para o Programa Escola Ativa

4. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

. Trabalho de assessoria curricular no SAEB

. Censo Escolar

5. Secretaria de Educação Especial (SEESP)

- Trabalho conjunto para elaboração de material curricular

6. Assessoria de Comunicação Social (ACS)

- Participação na definição de conteúdos para a TV Executiva

• Participação em campanhas Educativas - Família na Escola, Semana da Leitura e outras

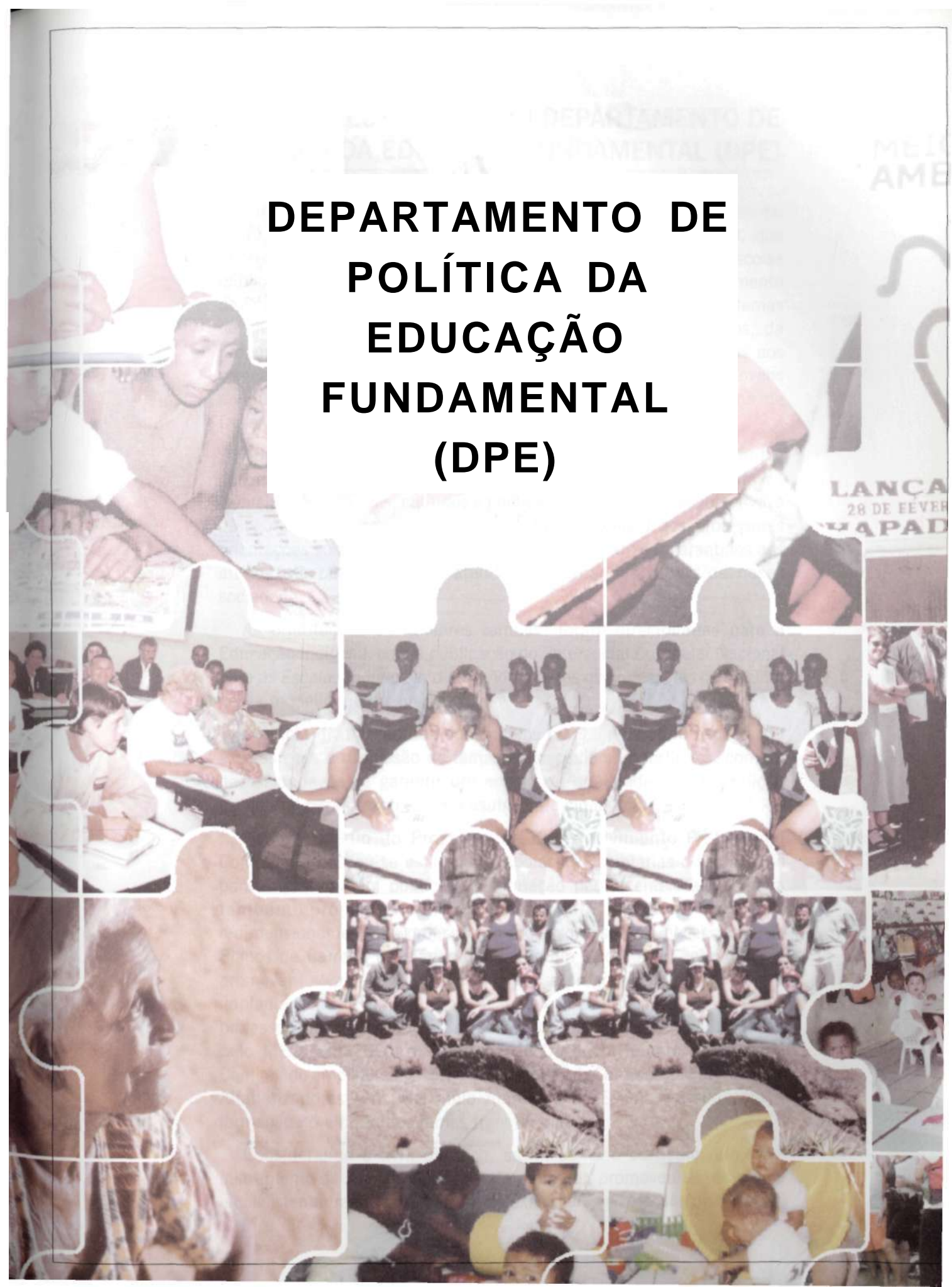
V - OUTRAS PARCERIAS

1. Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Básica (CNE/CEB)
2. Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed)
3. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)
4. Ministério da Justiça
 - Trabalho conjunto em programas - Ética e Cidadania, Paz nas Escolas
 - . Participação em Conselhos - Conanda, Conad, Funai
5. Ministério da Saúde
 - . Trabalho conjunto em programas - PCN em Ação em Saúde, DST/AIDS, Educação de Jovens e Adultos
6. Ministério do Meio Ambiente
 - Participação em Conselho - Conama
7. Ministério da Cultura
 - . Fundação Cultural Palmares - Cultura afro-brasileira - Áreas Remanescentes de Quilombos
 - Biblioteca Nacional - Publicações
 - . PROLER
8. Ministério das Relações Exteriores (MRE/ABC)
9. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)
10. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)
11. Comunidade Solidária
 - Parcerias na Educação de Jovens e Adultos e PROFA
12. Organizações não-governamentais
 - Aracruz Celulose - Convênio/PROFA - Implantação no Espírito Santo
 - . Fundação Bunge - Incentivo à Educação Fundamental
 - . Fundação Orsa - Prêmio Qualidade na Educação Infantil

VI - FONTES DE RECURSOS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

- . Tesouro Nacional
- , FNDE - Repasse, via convênio, para o PNUD

DEPARTAMENTO DE
POLÍTICA DA
EDUCAÇÃO
FUNDAMENTAL
(DPE)



APRESENTAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE POLÍTICA PA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (DPE)

No período de 1995 a 2002 a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), seguindo as diretrizes do Ministério da Educação (MEC), que priorizavam a melhoria da qualidade da educação ofertada pelas escolas públicas brasileiras, implementou por intermédio de seu Departamento de Política Educacional duas ações de ampla repercussão nos sistemas de ensino do país: a elaboração e a divulgação dos Parâmetros, da Proposta e dos Referenciais Curriculares Nacionais, direcionados aos segmentos/modalidades do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Infantil e à implantação do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado.

Apoiando-se em normas legais, a elaboração dos documentos curriculares, ao mesmo tempo em que pressupunha o respeito às diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, objetivava assegurar uma formação básica comum, oferecendo aos professores orientações sobre os conhecimentos que precisavam ser garantidos aos alunos, na perspectiva de atender às demandas atuais da nossa sociedade.

As orientações curriculares também foram direcionadas para a Educação Indígena, com a publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, distribuído a todos os professores que atuam nessa modalidade de ensino.

A ampla divulgação dos documentos curriculares abriu espaço nas escolas para a discussão de temas educacionais importantes, como a necessidade de se garantir um ensino de qualidade como condição primordial para o exercício e o usufruto da cidadania.

Por intermédio do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado buscou-se estimular e apoiar as Secretarias de Educação para impulsionarem políticas de formação permanente. Tal iniciativa também promoveu um amplo debate nacional sobre o redimensionamento da profissão do professor e sobre a necessidade de Planos de Carreira e Salários que garantam a formação continuada e promovam a valorização profissional. Esse programa teve início com a implantação dos Parâmetros em Ação, que visavam a apropriação, pelos professores, das orientações e recomendações curriculares divulgadas pelo MEC. Em 2001 o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado ampliou-se, incorporando o curso de Formação de Professores Alfabetizadores e o PCN Meio Ambiente na Escola voltado para a formação no âmbito dos temas transversais.

Considerando o livro didático, assim como o currículo, um forte instrumento de apoio à atividades do professor, promoveu-se um amplo e consistente trabalho de análise de exemplares e coleções distribuídos

pelo Programa Nacional do Livro Didático, culminando com a publicação de guias e a divulgação de orientações para escolha dos livros.

A concretização dessas ações foi marcada pela busca de articulação entre todas as instâncias envolvidas no processo educacional - União, estados e municípios - pela descentralização de decisões, bem como pela articulação e integração dos diversos programas implementados por este Departamento, tendo como eixo norteador os Parâmetros, a Proposta e os Referenciais Curriculares Nacionais.



Educação Fundamental

FICHA TÉCNICA

Coordenadora-Geral de Educação Fundamental

Rosângela Marta Siqueira Barreto

Responsável Institucional pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)

Cleyde de Alencar Tormena

Assessoria Técnica

Sueli Teixeira Mello - Coordenadora

Ana Cristina Graça Ganassin

Lucineide Bezerra Dantas - PROFA

Marlene de Oliveira Moura - PROFA

Natalício Venâncio de Freitas

Rosimary Ribeiro de Magalhães Leite

Auxiliares

Anna Carolina Dantas Borges - PROFA

Dejanira Rodrigues de Almeida

Maria Fernanda Brito do Nascimento

Apoio

Julianna Souto de Oliveira

Elaboração do Documento

Anna Maria Lamberti - Assessora DPE

Rosângela Marta Siqueira Barreto

No período compreendido entre os anos de 1995 e 1998, a prioridade do Ministério da Educação foi o segmento do Ensino Fundamental, para o qual foram elaborados diretrizes, parâmetros curriculares e referencial de formação de professores.

De 1999 a 2002, direcionaram-se esforços para a formação de professores, o que significou repensar os cursos de formação inicial e os investimentos em ações de formação continuada, objetivando o aprimoramento da prática dos professores em exercício.

Nesse contexto, a Coordenação-Geral do Ensino Fundamental (COEF), integrante do Departamento de Política Educacional (DPE) da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), vem cumprindo o seu papel no sentido de subsidiar, formular e apoiar a implementação e a continuidade das ações que integram a política da Secretaria e do Ministério da Educação, voltadas para a formação continuada, para o reconhecimento e o incentivo ao trabalho dos professores, bem como para projetos de correção de fluxo escolar, com base no resgate da auto-estima dos alunos.

Assim sendo, este documento, ao apresentar, de forma objetiva, as iniciativas implementadas, as que se encontram em curso, bem como alguns dos resultados já obtidos, promove um balanço abrangente do trabalho desenvolvido pela COEF no decorrer dos últimos oito anos.

Por outro lado, ao delinear a trajetória percorrida e os resultados alcançados no desenvolvimento das ações, este documento pretende ainda subsidiar a gestão da SEF no tocante à continuidade do trabalho, bem como na realização do que ainda há por se fazer, no sentido de induzir e apoiar os sistemas públicos de ensino do país, na perspectiva de uma educação de qualidade.

1 - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

1.1 - RETROSPECTIVA HISTÓRICA

O direito à educação é universalmente reconhecido como direito fundamental do homem, sem distinção de gênero, raça, idade ou classe social. Outro princípio amplamente aceito nas democracias contemporâneas é o que proclama o dever do Estado de provê-la, direta ou indiretamente, aos seus cidadãos. A Constituição Federal de 1988, fiel à tradição republicana, acolheu ambos os princípios, estendendo à família e à sociedade a responsabilidade de colaborar com o poder público na promoção da educação para todos.

No Brasil, ao desafio de construir a escola do século XXI, soma-se a urgência de prover educação básica para todos. Com essa compreensão do problema, o governo federal elegeu, nos últimos oito anos, o Ensino Fundamental como prioridade absoluta da área educacional. Seguindo essa determinação, o Ministério da Educação (MEC) implementou, no decorrer dos últimos oito anos, um conjunto de políticas que contempla, simultaneamente, ações para a ampliação da oferta, para a recuperação e a melhoria da escola pública e para a valorização do professor. Tais políticas seguem a diretriz da descentralização, promovendo a colaboração com estados e municípios e fortalecendo a autonomia da escola e a participação da sociedade civil.

Como resultado desses esforços, das diferentes instâncias do poder público, evidencia-se claramente uma evolução positiva do sistema de educação básica, tanto em termos de cobertura quanto de eficiência. De 1994 a 1999, a taxa bruta de escolarização no Ensino Fundamental aumentou de 110,2% para 130,5%. No mesmo período, a taxa de atendimento à população de 7 a 14 anos subiu de 92,7% para 97,0% e a de 15 a 17 anos, de 68,7% para 84,5%. Apesar do expressivo aumento, as Regiões Norte, com uma ampliação de 11,7%, e Nordeste, com 15,5%, continuaram apresentando as piores taxas de escolarização do país.

Por outro lado, esses dados nos levam a concluir que a capacidade de atendimento dos sistemas estaduais e municipais de ensino já é suficiente para assegurar matrículas para toda criança na faixa etária de 7 a 14 anos.

Além de assegurar o acesso à escola para todos, esforços voltados para promover a qualidade da educação deveriam ser empreendidos, considerando-se, nesse escopo, também o desempenho do sistema educacional, que, entre outros problemas, ainda apresentava elevadas taxas de repetência e evasão.

Para reverter a baixa qualidade do ensino brasileiro, inclusive em termos de acentuadas diferenças regionais, buscou-se, entre várias ações, priorizar o currículo, a correção do fluxo escolar, a formação docente e o material didático.

Do ponto de vista das concepções foram identificados vários traços comuns entre elas. Entre esses destacam-se a adoção generalizada de pressupostos construtivistas, associados, com maior ou menor intensidade, à perspectiva sociointeracionista¹.

Também foi observada em várias propostas a inclusão de compromissos afeitos à interdisciplinaridade², considerada em algumas delas, como uma questão ligada à postura do educador e, em outras, como uma forma de se interpretar a natureza do conhecimento e da integração dos conteúdos.

Por outro lado, as questões sociais relevantes, como meio ambiente, pluralidade cultural, ética, entre outros temas que não se enquadravam nas disciplinas convencionais ou que ultrapassavam seus limites, pressionavam para a reformulação das bases de organização do conhecimento escolar, recomendando a busca de concepções que fomentassem uma educação voltada para a compreensão do mundo atual, em que nossos alunos vivem.

Em última instância, a análise das propostas curriculares indicou a tentativa de resgate da função social da escola, por meio de uma variada combinação de procedimentos e atitudes, bem como pela explicitação de fundamentos teóricos e compromissos políticos. Tais constatações evidenciaram para o MEC a necessidade de um referencial curricular nacional.

Além disso, um referencial curricular nacional também iria se constituir um eixo norteador para orientar políticas implementadas pelo MEC, como a da avaliação do desempenho escolar, a da distribuição do livro didático e a da formação dos professores.

Concluiu-se ainda quão importante seria assegurar, na trajetória da construção social das propostas curriculares, o papel, a participação e a valorização dos educadores. Tal constatação levou a Secretaria de Educação Fundamental a compor uma equipe com professores, especialistas, técnicos em educação, consultores nacionais e internacionais, para elaborar uma proposta preliminar, que pudesse servir de referência nacional.

No período compreendido entre os anos de 1995 e 1997, essa equipe elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. A versão preliminar dessa proposta foi submetida à análise de 700 pareceristas, entre secretários de educação de estados e município, técnicos e especialistas de Secretarias de Educação, professores de universidades públicas e particulares e representantes de instituições formadoras, de sindicatos e de organizações voltadas para o ensino das áreas de estudo que compõem o currículo. Para discuti-la foram realizados encontros, em todos os estados da Federação, que também contaram com a participação dos professores.

¹ Teoria defendida por Vigotsky, na qual a aprendizagem acontece nas situações de interação social.

² A interdisciplinaridade questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Coloca em cheque a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento.

Assim, em consonância com o artigo 210 da Constituição Federal, que determina conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, assegurando a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, e atendendo aos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em prol da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, da universalização da Educação Fundamental e da ampliação das oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos, o MEC coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

Concebido como um conjunto de diretrizes políticas, em contínuo processo de negociação, o Plano Decenal apresentou como uma de suas principais metas a recuperação da escola fundamental, a partir não apenas do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, mas também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento.

Ainda em conformidade com a Constituição de 1988, o Plano Decenal de Educação afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular, capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, para adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

O Plano Decenal apresentou como uma de suas principais metas a recuperação da escola fundamental, a partir não apenas do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, mas também com a constante avaliação dos sistemas escolares.

1.2 - PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS

Em 1995, a Secretaria de Educação Fundamental iniciou um processo de análise dos currículos implementados, nos últimos dez anos, por 22 estados, por alguns municípios de capitais e pelo Distrito Federal, que culminou com o documento Propostas Curriculares Oficiais, publicado pela Fundação Carlos Chagas, em outubro de 1995.

Nas propostas analisadas, nem sempre foi possível identificar a edição e as datas de publicação e, por conseguinte, o período em que se encontravam em vigor. Da mesma forma que não se pôde verificar se haviam sofrido atualizações recentes. Apurou-se que a maioria delas foi elaborada na década de 1980 e, de modo geral, todas estavam contemplando objetivos, conteúdos e metodologia relativas aos componentes curriculares obrigatórios, em conformidade com as orientações legais vigentes, à época, a LDB 5.692/71.

A análise mostrou que o processo de elaboração dessas propostas foi caracterizado por ampla mobilização e consulta aos professores das redes públicas de ensino, principalmente porque, em vários estados, tal movimento foi liderado por governos eleitos democraticamente, os quais advogavam uma postura de respeito e participação em relação à formulação e à implementação das políticas públicas.

A mesma análise confirmou ainda que algumas propostas guardavam acentuada semelhança entre si, ao mesmo tempo em que outras serviram de referência importante a vários estados.

Em dezembro de 1996, foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96), que em seu artigo 26 estabelece que "os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela". Esse dispositivo contribuiu para fortalecer o trabalho que havia sido iniciado.



Em 1997, paralelamente à divulgação dos Parâmetros Curriculares para as séries de 1ª a 4ª do Ensino Fundamental, iniciaram-se os trabalhos de elaboração dos referenciais para as séries finais desse nível de ensino. A experiência adquirida ao longo da construção do referencial para as séries iniciais permitiu à equipe se reestruturar e agilizar as atividades de elaboração do referencial de 5ª a 8ª séries, possibilitando, dessa forma, em apenas um ano, disponibilizar para os educadores do país os Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries finais do Ensino Fundamental. Com o avanço dos recursos tecnológicos e a implantação de um sistema de comunicação de computadores em rede no MEC, foi possível utilizar meios de comunicação eletrônicos para o contato com os pareceristas, o que contribuiu sobretudo para a agilização do processo de produção dos documentos.

Na elaboração dos Parâmetros de 5ª a 8ª séries foi mantida a estratégia de envio da versão preliminar para emissão de parecer e sugestões para seu aprimoramento. Foram emitidos 232 pareceres individuais, que, somados aos das instituições, totalizaram 335 pareceres.

No processo de construção dos Parâmetros e dos Referenciais Curriculares Nacionais, assegurou-se a participação efetiva dos educadores, por intermédio da equipe de elaboradores, todos com ampla experiência no exercício da docência, como também a incorporação da visão de estudiosos e pesquisadores, representada pelo grupo de consultores das áreas.

No processo de construção dos Parâmetros e dos Referenciais Curriculares Nacionais, assegurou-se a participação efetiva dos educadores, por intermédio da equipe de elaboradores, todos com ampla experiência no exercício da docência, como também a incorporação da visão de estudiosos e pesquisadores, representada pelo grupo de consultores das áreas. Ao tornar pública a versão preliminar e, posteriormente, proceder à sistematização das contribuições para o aprimoramento da primeira até a última versão, deu-se um salto qualitativo na postura democrática e participativa em relação à formulação e à implementação de políticas públicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais buscaram construir uma referência curricular nacional para o Ensino Fundamental, que pudesse ser discutida e traduzida em propostas regionais ou locais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula, bem como assegurar a todo aluno de qualquer

localidade do país, quer da zona urbana, do interior ou da zona rural, que freqüentasse cursos nos períodos diurno ou noturno, o acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais tiveram a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando como e para que ensinar e aprender, que envolvessem não apenas as escolas, mas também os pais, os governos e a sociedade. Para assegurar esse compromisso, eles foram organizados em diferentes textos, buscando contemplar a análise da conjuntura nacional e mundial, o fortalecimento da educação básica, as contribuições para o processo de elaboração e de desenvolvimento do projeto educativo da escola, a análise do uso das tecnologias da comunicação e da informação, além de explicitar seus objetivos, conteúdos e metodologia.

Em linhas gerais, os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam a importância da participação da sociedade no cotidiano escolar, como forma de promover o exercício da cidadania; a necessidade de articulação e integração entre o MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e escolas; o sentido e o significado da aprendizagem, estimulando nos alunos o compromisso e a responsabilidade; a importância da apropriação de conhecimentos elaborados como base para a construção da cidadania; a importância da elaboração do projeto educativo da escola; a importância da ampliação da visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores. Eles abordam ainda a necessidade de se tratar de temas sociais urgentes - Temas Transversais -, como Ética e Convívio Social, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Sexualidade, Consumo e Trabalho, que não se enquadram nas disciplinas tradicionais ou que extrapolam seus limites; a valorização do trabalho docente, destacando a importância da sua atuação, tendo em vista a diversidade existente entre os alunos e seus conhecimentos prévios; o fortalecimento da escola, como fonte de aprendizagem de convívio social, pautado no diálogo, no respeito mútuo, na solidariedade, e como desencadeadora da aprendizagem dos conteúdos específicos, necessários ao desenvolvimento e à inserção de nossos alunos no mundo complexo que lhes foi dado para viver.

Na mesma linha dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a SEF também produziu e distribuiu, seguindo os mesmos processos já descritos, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNE Infantil) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE Indígena). Para a Educação de Jovens e Adultos, a



Os Parâmetros Curriculares Nacionais buscaram construir uma referência curricular nacional para o Ensino Fundamental, que pudesse ser discutida e traduzida em propostas regionais ou locais nos diferentes estados e municípios brasileiros.

Os objetivos gerais do Ensino Fundamental constituem a referência principal para a definição de áreas e temas na estrutura organizacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais.



SEF distribuiu a Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos - 1º Segmento e 2º Segmento.

1.3 - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os objetivos gerais do Ensino Fundamental constituem a referência principal para a definição de áreas e temas na estrutura organizacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tais objetivos indicam capacidades relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, físico, ético, estético, de atuação e de inserção social, que visam expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania e nortear a seleção de conteúdos.

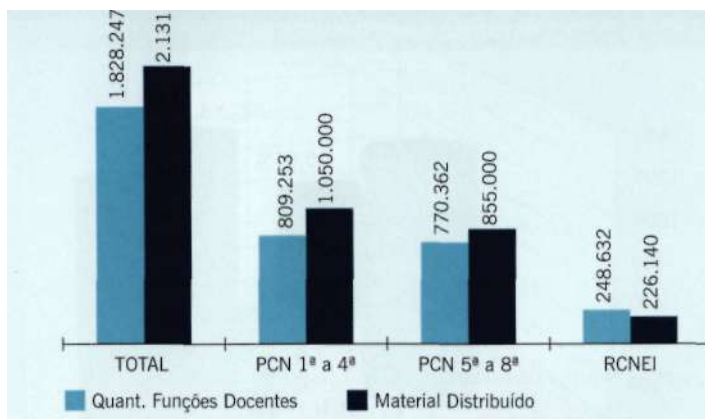
A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais procurou, em seu contexto, superar as dicotomias, as contradições e as dificuldades identificadas ao longo do processo de análise das propostas curriculares dos sistemas de ensino. Além dos objetivos gerais do Ensino Fundamental e das áreas, os PCN trazem conteúdos referentes a procedimentos, atitudes e valores, bem como orientações metodológicas e critérios de avaliação da aprendizagem, explicitando a contribuição específica das diferentes áreas do conhecimento. Tanto os objetivos gerais do Ensino Fundamental, como os gerais de área, estão formulados de modo que respeitem a diversidade social e cultural, e são amplos e abrangentes para que possam permitir a inclusão das características locais.

Os objetivos e conteúdos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais estão organizados em quatro ciclos, resgatando e assegurando a flexibilidade do trabalho curricular, em conformidade com algumas das propostas curriculares analisadas.

Após a elaboração e a distribuição do conjunto de documentos que compõem os Parâmetros Curriculares, a expectativa da SEF era que as Secretarias de Educação fizessem uso desses instrumentos para a revisão e/ou elaboração de suas propostas curriculares, tendo em vista assegurar

aos alunos as condições necessárias para o acesso aos conhecimentos universais, indispensáveis ao desenvolvimento de sua cidadania.

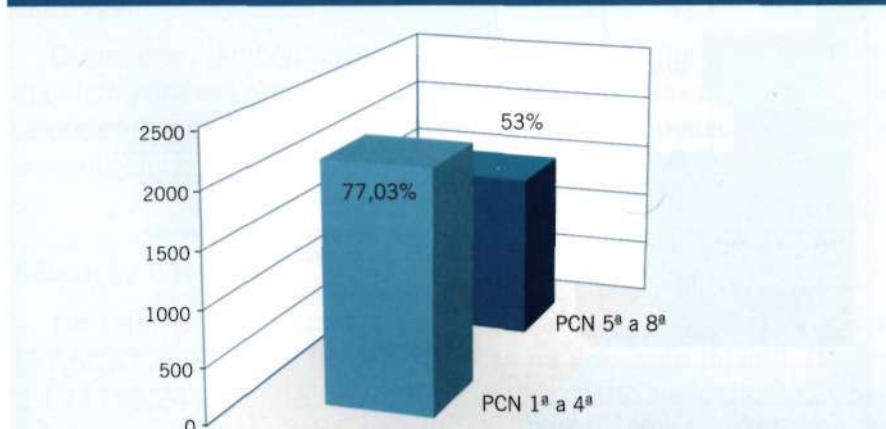
Gráfico 1: Quantitativo e distribuição dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais



Em 1998, a Secretaria de Educação Fundamental realizou uma pesquisa com o intuito de verificar se os professores estavam se valendo dos Parâmetros na elaboração do projeto político pedagógico e nas atividades realizadas com seus alunos. O instrumento principal de coleta de dados foi um questionário, enviado sob a forma de carta-resposta para escolas selecionadas por amostragem. O retorno dos questionários por parte dos professores foi surpreendente. O MEC enviou 3.000 questionários, os quais foram reproduzidos nos sistemas e acabaram por resultar num total de 12.250 questionários encaminhados de volta à SEF. Os principais resultados dessa pesquisa podem ser observados a partir da síntese que segue.

Do total de respondentes, 2.871 (23%) participavam de ações de formação ou tinham interesse na Formação Continuada de Professores.

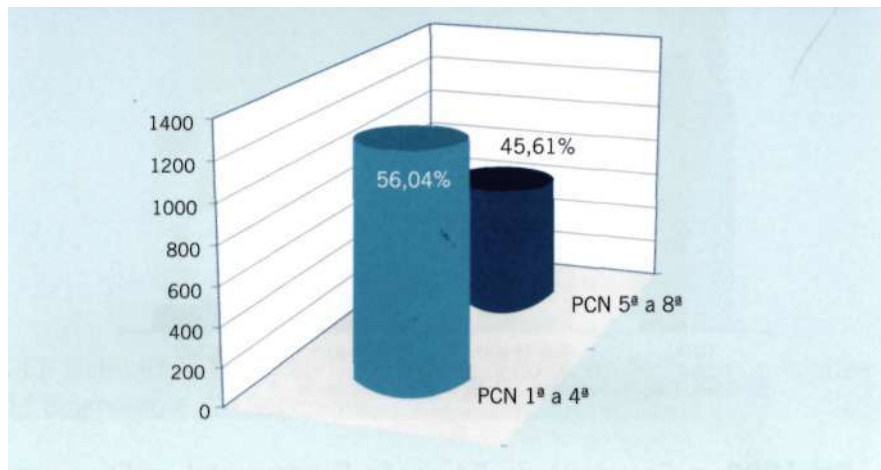
Gráfico 2: Respondentes que conheciam os Parâmetros Curriculares Nacionais



* Cada respondente poderia citar mais de um item.

O gráfico anterior demonstra que, dos 2.871 respondentes interessados em Formação de Professores, 77,03% conheciam os PCN de 1ª a 4ª séries e 53%, os de 5ª a 8ª séries.

Gráfico 3: Respondentes que utilizavam os PCN como subsídio em cursos de formação de professores



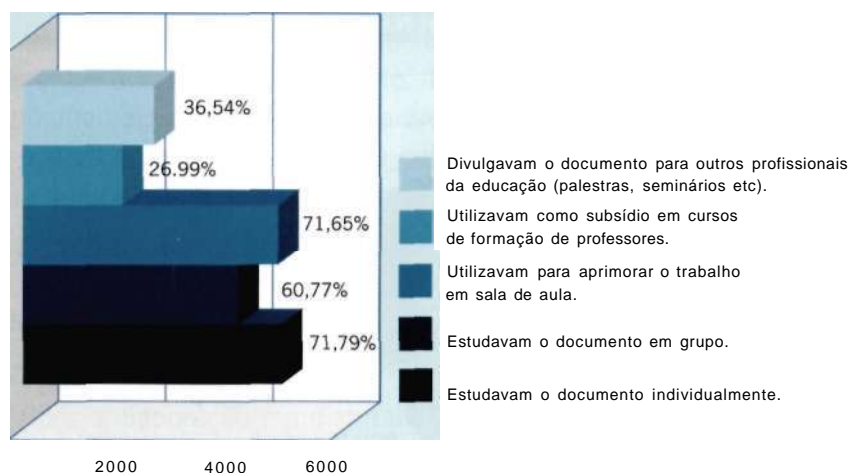
* Cada respondente poderia citar mais de um item.

Pelo gráfico acima, pode-se observar que em um universo formado por 2.871 professores, 56,04% utilizavam os PCN de 1ª a 4ª como subsídio e apenas 45,61%, os de 5ª a 8ª.

1ª a 4ª séries

Do total de respondentes, 7.052 (57,6%) atuavam ou tinham interesse no 1º segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Desses, 6.243 (88,5%) conheciam os PCN de 1ª a 4ª séries.

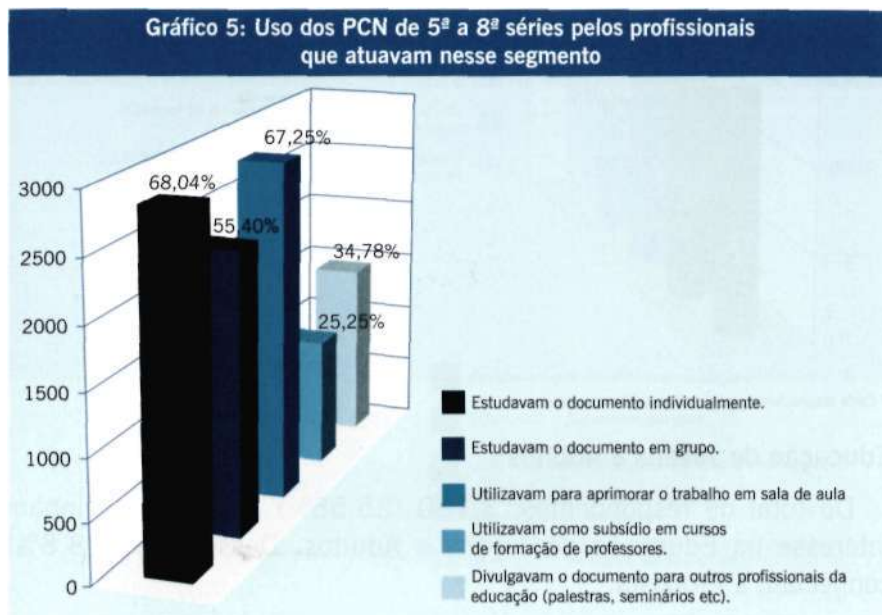
Gráfico 4: Uso dos PCN de 1ª a 4ª séries pelos profissionais que atuavam nesse segmento



* Cada respondente poderia citar mais de um item. Vale a pena observar que, no quesito estudo em grupo, 60,77% dos 7.052 respondentes utilizavam os PCN de 1ª a 4ª séries naquela atividade.

5ª a 8ª séries

Do total de respondentes, 5.620 (45,88%) atuavam ou tinham interesse no 2-segundo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). Desses, 4.186 (74,48%) conheciam os PCN de 5ª a 8ª séries.



* Cada respondente poderia citar mais de um item.

No caso do segmento de 5ª a 8ª séries, o número de respondentes que acusaram o uso dos documentos para estudo individualmente (68,04%) foi maior do que os que o faziam em grupo (55,40%), representando uma diferença de 12,64%. O mesmo ocorreu com os profissionais respondentes, atuantes no segmento de 1ª a 4ª séries, dos quais 71,79% estudavam os documentos individualmente, para os 60,77% dos que o faziam em grupo, equívulendo a uma diferença de 11,02%.

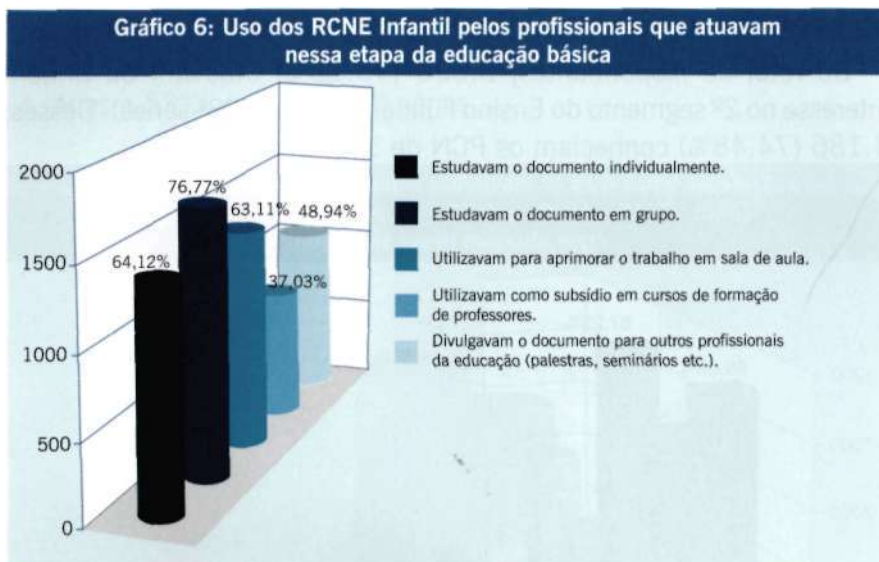
Em uma análise comparativa desses dois quesitos pode-se avaliar que já havia uma demanda por parte dos professores pelo estudo em grupo, embora se manifestasse ainda uma tendência pelo estudo individual.

Observa-se, também, que, embora em algumas questões os índices apontem para um elevado envolvimento por parte dos professores, não se pode assegurar que esses números demonstrem mudanças concretas e significativas no currículo e no projeto pedagógico da escola.

Educação Infantil³

Do total de participantes da pesquisa que responderam, 3.865 (31,55%) atuavam ou tinham interesse na Educação Infantil. Desses, 2.174 (56,24%) conheciam os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNE Infantil).

³ O instrumento utilizado na pesquisa contemplou segmentos e modalidades de ensino.

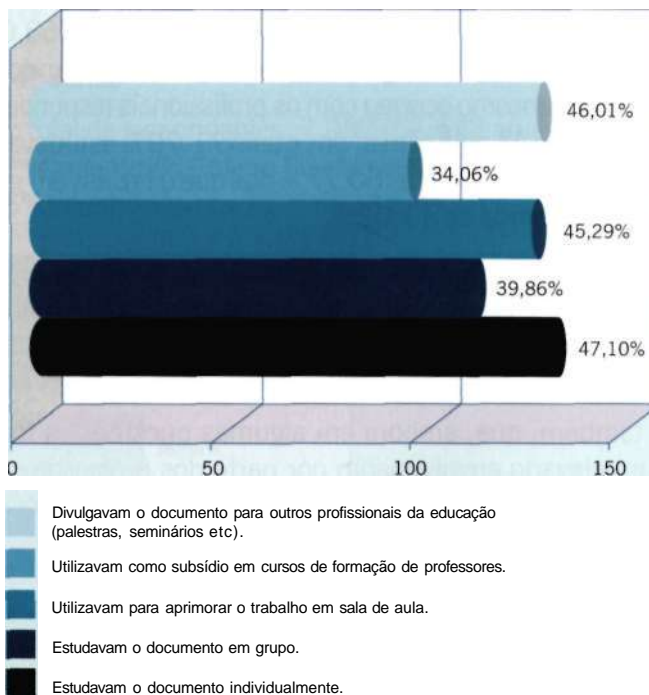


* Cada respondente poderia citar mais de um item.

Educação de Jovens e Adultos⁴

Do total de respondentes, 3.130 (25,55%) atuavam ou tinham interesse na Educação de Jovens e Adultos. Desses, 276 (8,8%) conheciam a Proposta.

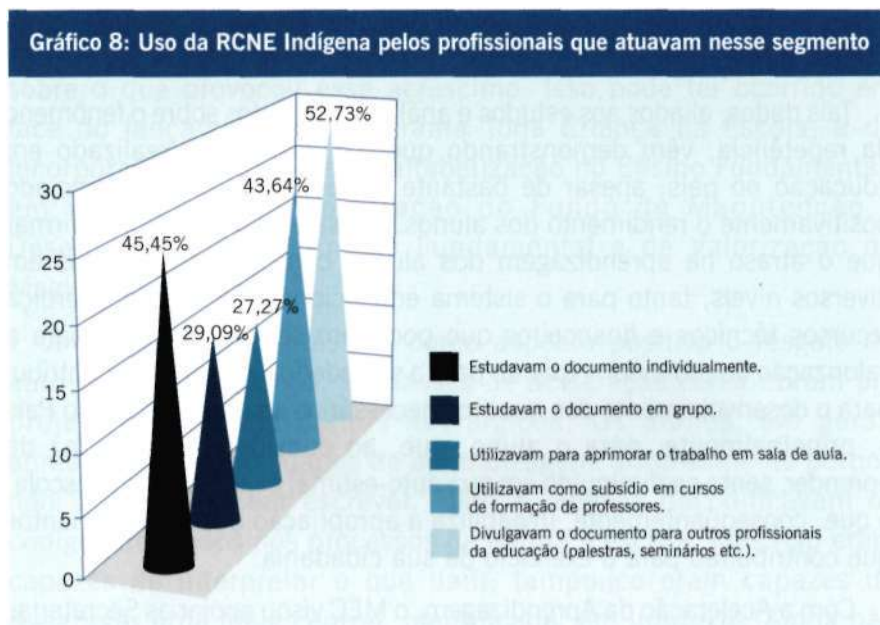
Gráfico 7: Uso da Proposta Curricular de Jovens e Adultos pelos profissionais que atuavam nessa modalidade



⁴ O instrumento utilizado na pesquisa contemplou segmentos e modalidades de ensino.

Educação Indígena⁵

Do total de respondentes, 635 (5,1%) atuavam ou tinham interesse na Educação Indígena. Desses, 55 (8,66%) conheciam o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE Indígena).



2 - ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, que estabelece no seu artigo 24, inciso V, "a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar" e, também, "a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos" (alíneas b e e) e, ainda, considerando as sucessivas reprovações, decorrentes de dificuldades no processo de aprendizagem, provocando o fenômeno da distorção idade/série, a SEF instituiu o Programa de Aceleração da Aprendizagem, voltado para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

De acordo com os dados do Censo de 1997, houve um crescimento de matrículas em todos os níveis de ensino. O total de alunos matriculados no Ensino Fundamental passou de 16,3% em 1991, para 44,5% em 1996. Paralelamente, o Censo apontou o crescimento do número de alunos freqüentando séries para as quais apresentavam idade superior à considerada ideal, representada pelo ingresso no Ensino Fundamental aos 7 anos e/ou completando 8 anos no segundo semestre.

⁵ O instrumento utilizado na pesquisa contemplou segmentos e modalidades de ensino.

Em 1991, 64,1% dos alunos do Ensino Fundamental apresentavam distorção idade/série, passando a totalizar, em 1996, 68,7%. A análise das taxas de reprovação referentes ao ano de 1996, cuja média nacional foi de 15,5%, serviu para identificar os focos de retenção nas 1ª e 2ª séries-com 19% e 18,8% respectivamente-, além de apontar, também, como ponto de estrangulamento no percurso escolar, a 5ª série, com 19,1% de reprovação.

Tais dados, aliados aos estudos e análises realizados sobre o fenômeno da repetência, vêm demonstrando que o investimento realizado em educação no país, apesar de bastante elevado, não tem influenciado positivamente o rendimento dos alunos. Dessa forma, podemos afirmar que o atraso na aprendizagem dos alunos contribui para perdas em diversos níveis, tanto para o sistema educacional - porque desperdiça recursos técnicos e financeiros que poderiam ser direcionados para a valorização do professor - quanto para a sociedade - porque não contribui para o desenvolvimento dos quadros necessários ao crescimento do País e, principalmente, para o aluno, que, ao considerar-se incapaz de aprender, sente-se diminuído em sua auto-estima, evadindo-se da escola, o que, conseqüentemente, inviabiliza a apropriação dos conhecimentos que contribuirão para o exercício da sua cidadania.

Com a Aceleração da Aprendizagem, o MEC visou apoiar as Secretarias de Educação Estaduais, Municipais e do Distrito Federal interessadas em oferecer aos seus alunos a oportunidade de retomar, com sucesso, seu percurso escolar.

Com a Aceleração da Aprendizagem, o MEC visou apoiar as Secretarias de Educação Estaduais, Municipais e do Distrito Federal interessadas em oferecer aos seus alunos a oportunidade de retomar, com sucesso, seu percurso escolar, disponibilizando, para tanto, materiais didáticos e recursos financeiros.

Aderindo ao programa, os sistemas de ensino encaminhavam um projeto estabelecendo convênio com o FNDE, o que viabilizava o repasse de recursos destinados à reprodução de dois conjuntos diferentes de material didático-pedagógico para os professores que atuavam no programa.

Algumas organizações não-governamentais também se propuseram a implementar o programa, por meio de parceria com o MEC e as Secretarias de Educação interessadas. Dentre essas instituições, destacamos a Fundação Airton Senna, que implantou seu Programa Acelera Brasil em municípios que apresentavam maiores índices de defasagem idade/série.

O Censo Escolar⁶ realizado em 1998 revelou que, dos 32 milhões e 400 mil alunos matriculados no Ensino Fundamental público, 1,2 milhão estavam freqüentando as classes de aceleração. Isso significa que aproximadamente 10% dos alunos matriculados nas séries iniciais, nesse nível de ensino público, eram multirrepetentes.

Em conformidade com os *Números da Educação no Brasil*⁷, no ano de 2000 a taxa total de distorção idade-série na rede pública foi da

⁶ Programa de Correção de Fluxo. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, jan. 2000.

⁷ *Números da Educação no Brasil - 1994-2000*. INEP/MEC.

ordem de 43,7%, sendo que as relativas as 1- e 2- séries correspondiam a 19,4% e 27,7%, respectivamente.

Esses dados revelam que, embora a taxa total tenha decrescido (de 68,7% em 1996 para 43,7% em 2000), as correspondentes às 1ª e 2ª séries tiveram acréscimo (de 19% para 19,4% e de 18,9% para 27,7%, respectivamente). Tal fato nos leva a refletir sobre o que provocou esse acréscimo. Isso pode ter ocorrido em face do lançamento do Programa Toda Criança na Escola, e da incorporação das classes de alfabetização no Ensino Fundamental, em virtude da implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

Ainda que apresentassem como aspecto positivo o resgate da auto-estima dos alunos, as classes de aceleração constituíram um projeto com vários pontos nevrálgicos. Os alunos, em geral, apresentavam dificuldades de aprendizagem, simplesmente porque não sabiam ler nem escrever. Isto é, apenas decodificavam os códigos utilizados nos processos de leitura e escrita. Mas não eram capazes de interpretar o que liam; tampouco eram capazes de reelaborar uma idéia central, identificada em um texto. Ainda não estavam alfabetizados. Da mesma forma, os professores, por inúmeras razões, entre as quais falhas na sua formação, não manifestavam competência suficiente para alfabetizar, com sucesso, esses alunos. Forma-se então um círculo vicioso, constituído de alunos desestimulados e multirrepetentes e professores impotentes diante da situação estabelecida.

Em experiências tidas como bem-sucedidas, foi possível verificar que, cumpridas as exigências das classes de aceleração, ao retornarem para o fluxo normal muitos alunos passavam a apresentar as dificuldades de antes. Inferimos que, quando extinto o tratamento diferenciado oferecido pelos professores das classes de aceleração aos alunos com distorção idade/série, estes deixavam de apresentar desempenho satisfatório. Ao ver-se privado dessa "regalia", esse aluno passava a apresentar as dificuldades de antes, tendo em vista que os professores das classes regulares não haviam passado por um processo de formação continuada, como os das classes de aceleração, que, embora pontual, capacitava-os a lidar com alunos com esse perfil.

Esse panorama reforçou à SEF a necessidade de investir em um programa que atuasse na formação continuada dos professores como um todo, e não de maneira pontual e segmentada como na proposta da Aceleração, o que veio a se concretizar em 2001, com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1 - REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O documento Referenciais para Formação de Professores foi elaborado com o objetivo de apresentar uma reflexão, sobre a formação de professores, que pudesse enfrentar a precariedade da formação inicial, de responsabilidade das instituições, detentoras de currículos superados, e a situação equivocada das muitas ações da formação continuada, tradicionalmente implementadas pelos sistemas educacionais, que pouco têm contribuído para o desenvolvimento das competências necessárias ao professor na sua atuação em sala de aula.

As fontes que subsidiaram a elaboração desse documento, no período de 1997 a 1999, foram os resultados da pesquisa realizada sobre leitura e utilização dos Parâmetros, da Proposta e dos Referenciais Curriculares, bem como os dados sobre a formação docente, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), referentes a 1996, que apontavam condições ainda precárias na formação de professores.

Funções docentes por grau de Formação na Educação Infantil, classe de alfabetização e 1ª a 4ª séries - 1996

NÍVEL DE ENSINO	TOTAL	FUNDAMENTAL		MÉDIO		SUPERIOR		
		INCOMPLETO	COMPLETO	MAGISTÉRIO	OUTRA FORMAÇÃO	COM LICENCIATURA	SEM LICENCIATURA	
							COM MAGISTÉRIO	SEM MAGISTÉRIO
ED. INFANTIL	219.517	16.198	19.069	134.696	9.493	35.693	3.755	613
ALFABETIZAÇÃO	75.549	19.758	11.412	37.281	2.584	3.867	508	139
1ª a 4ª SÉRIES	776.537	63.257	55.225	474.504	25.734	143.777	11.949	2.091
TOTAL	1.071.603	99.213	85.706	646.481	37.811	183.337	16.212	2.843

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

A primeira versão do texto foi tornada pública pela SEF em dezembro de 1997, momento em que se solicitou à comunidade educacional brasileira uma análise crítica do teor do documento. O ano de 1998 foi um período de intensa interlocução, estabelecida por meio de pareceres, discussões com inúmeros consultores nacionais e internacionais e realização de seminários regionais, para colher sugestões de professores, formadores, especialistas, técnicos e gestores do sistema educacional.

Do total de 370 pareceres solicitados, foram recebidos 171, contendo análise e sugestões para modificação das versões preliminares do documento. Participaram dos seminários regionais cerca de 500 educadores, incluindo representantes de Conselhos Estaduais, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, das Delegacias Regionais do MEC, dos Sindicatos de Professores e Profissionais da Educação. Também foi promovido pela SEF um encontro nacional com os membros

⁸ O mesmo professor pode atuar em mais de um nível/modalidade e mais de um estabelecimento.

do Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras para discutir o documento.

Ao divulgar os Referenciais, a SEF colocou esse documento à disposição das Secretarias de Educação, responsáveis por políticas de formação continuada nos estados e municípios, e das agências formadoras, que têm responsabilidade direta sobre a formação inicial e a educação de modo geral, na perspectiva de propiciar reflexões e, também, para que fosse utilizado, no âmbito da gestão do sistema educativo e das instituições formadoras, como subsídio para a tomada de decisões políticas.

Na sua versão final, o documento reflete as temáticas que permeiam o debate nacional e internacional, num momento de construção de um novo perfil profissional de professor. É, portanto, uma referência em relação a qual os atores podem se posicionar, promover discussões, reformulações e criar novas experiências nas suas diferentes realidades, de acordo com suas possibilidades e especificidades.

Profissionais da educação e de outros setores da sociedade vêm colocando em discussão a concepção de educação, a função da escola, a relação entre conhecimento escolar e vida social e cultural e, dessa forma, também o trabalho do professor. Ao mesmo tempo em que se propõe uma nova educação escolar, um novo papel para o professor está sendo concebido a partir de novas práticas pedagógicas, da atuação da categoria e da demanda social.

No Brasil, a grande diversidade cultural, as peculiaridades regionais e as especificidades das populações e dos grupos atendidos pela escola requerem que se construam caminhos para elevar a qualidade da educação.

Assim, as demandas de formação apresentam diferenças regionais substanciais: há localidades em que um número considerável de profissionais continua sendo habilitado sem que haja vagas correspondentes no mercado de trabalho; em outras, ao contrário, a ausência de profissionais habilitados leva os gestores do sistema educacional a permitirem que outros recursos humanos assumam a função docente, sem contudo serem detentores da formação exigida.

Pelos dados disponíveis, pode-se afirmar que a formação a titulação em serviço de professores leigos, a reformulação da formação em nível médio nas localidades em que, durante algum tempo, não foi possível satisfazer a necessidade de nível superior, colocada pela Lei nº 9.394/96 (LDBEN), bem como a universalização gradual da formação em nível superior para todos os professores que atuam na educação básica, tornaram-se desafios a serem enfrentados por todo o sistema educacional brasileiro.

Por outro lado, a formação inicial em nível superior, embora fundamental, não tem sido suficiente para promover o desenvolvimento dos professores ao longo da sua vida profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos. É preciso desencadear ações que viabilizem condições

Os Referenciais para Formação de Professores refletem as temáticas que permeiam o debate nacional e internacional, num momento de construção de um novo perfil profissional de professor.

adequadas de trabalho, carreira, salário, desenvolvimento pessoal e profissional⁹. Assim, o desenvolvimento profissional permanente é necessidade intrínseca à atuação do professor, configurando-se em um direito de todos os docentes.

É importante ressaltar que a profissionalização implica uma transformação que não acontece isoladamente, mas sim de maneira coletiva, estimulada por políticas que digam respeito à formação dos professores, a seu contrato, à maneira como eles prestam contas de seu trabalho, ao estatuto dos estabelecimentos e das equipes pedagógicas¹⁰. Para tanto, é necessário que tais políticas contemplem atitudes, propostas e investimentos de pessoas e grupos.

Os Referenciais para Formação de Professores surgem da exigência de definição de um novo perfil profissional e de novas ambições para o sistema educacional brasileiro, que implicam a observância de algumas competências por parte desse profissional. Com isso, ele constitui um instrumento que possibilita a reflexão, por parte dos gestores dos sistemas de ensino, das instituições formadoras e dos próprios profissionais da educação, sobre o processo de formação inicial e continuada, sobre a delimitação de um perfil profissional, em consonância com as peculiaridades do sistema educacional brasileiro, na perspectiva da valorização docente e da melhoria da qualidade da educação.

3.2 - PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTINUADO - PARÂMETROS EM AÇÃO

Com o objetivo de atender às demandas de Secretarias de Educação que solicitavam orientações para implantar, em suas redes de ensino, as orientações curriculares divulgadas pelo MEC, a SEF elaborou, em 1999, um Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, intitulado Parâmetros em Ação, para todos os segmentos/modalidades do Ensino Fundamental, baseado nos pressupostos do Referencial para Formação de Professores.

O objetivo primordial desse programa consiste em orientar e impulsionar a criação de políticas de desenvolvimento profissional permanente nos sistemas públicos de ensino do país. Ele parte do pressuposto de que, embora a formação profissional dos educadores aconteça em diferentes espaços e em diferentes tipos de eventos, se não for oportunizado um espaço de formação na escola, para o qual todas as experiências formativas devam se voltar, não se garante que a atuação do professor se transforme e avance.

No seu desenvolvimento, o programa problematiza a organização e o funcionamento das Secretarias de Educação e as condições de trabalho

⁹ Referenciais para Formação de Professores.

¹⁰ PERRENOUD, R. *Dez novas competências para ensinar*.

Os Referenciais para Formação de Professores surgem da exigência de definição de um novo perfil profissional e de novas ambições para o sistema educacional brasileiro.

O objetivo primordial do Programa Parâmetros em Ação consiste em orientar e impulsionar a criação de políticas de desenvolvimento profissional permanente nos sistemas públicos de ensino do país.

dos professores. Aponta, também, alguns caminhos para a superação das práticas de formação pautadas em ações isoladas e segmentadas e propõe novas práticas que podem dar sentido ao trabalho coletivo e sistemático dos docentes, deixando explícito que é impossível tratar a questão da formação sem considerar a interferência mútua dos aspectos institucionais e pedagógicos.

A intencionalidade e a abrangência do Parâmetros em Ação estão explicitados nos seus dez objetivos.

- Disseminar uma cultura de formação continuada entre os professores, nas Secretarias de Educação e nas escolas, por meio de grupos de estudo.
- Impulsionar, nos sistemas públicos de ensino, mudanças nas práticas de planejamento e de gerenciamento de recursos humanos e materiais para promover o desenvolvimento profissional permanente dos educadores.
- Fortalecer a atuação das Secretarias de Educação, para que superem a tradição de descontinuidade, e promover a articulação entre Secretarias, mobilizando os sistemas de ensino que têm tido dificuldades para desenvolver a formação de seus professores.
- Promover a tomada de consciência sobre a necessidade de valorizar a profissão e o professor, de assegurar as condições de trabalho e de desenvolvimento profissional ao longo da carreira.
- Mobilizar o interesse de instituições formadoras, principalmente universidades, e das Secretarias de Educação para o desenvolvimento de práticas articuladas de formação.
- Valorizar e propor o uso da leitura como instrumento de desenvolvimento profissional.
- Valorizar e propor o uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional.
- Valorizar o trabalho coletivo e propor experiências que favoreçam a compreensão da importância dessa prática no cotidiano institucional.
- Possibilitar a vivência e a compreensão de processos ativos de aprendizagem, de modo que os professores possam fazer uso deles na sua atuação junto dos alunos.
- Divulgar uma proposta educacional para as escolas do Ensino Fundamental pautada nas orientações e nas perspectivas dos Parâmetros, da Proposta e dos Referenciais Curriculares Nacionais elaborados pelo MEC/SEF

Tendo como ponto de partida o fato de que a formação profissional de professores é condição necessária para assegurar uma educação escolar de qualidade e a necessidade de subverter as práticas tradicionais

O Parâmetros em Ação sugere uma metodologia centrada na reflexão sobre conhecimentos prévios, sistematizados pelos professores em suas práticas e na explicitação da natureza dos processos de aprendizagem que eles próprios vivenciam.

O modelo de rede, em contraposição ao modelo hierárquico e linear, pode ser representado por uma pluralidade de pontos (nós) ligados entre si por uma pluralidade de ramificações e caminhos.

A Rede Nacional de Formadores é constituída por profissionais da educação, alocados em diferentes instâncias - Ministério, Secretarias, pólos, escolas -, que atuam articuladamente, oferecendo aos sistemas de ensino do país apoio efetivo ao desenvolvimento da cultura e da prática da formação continuada.

de formação, apoiadas na transmissão de práticas e na função do multiplicador, o programa buscou estratégias e metodologias que pudessem atender a essas necessidades. Assim, ele indica a constituição de grupos de estudo como uma forma plausível de centrar a formação no *locus* que lhe dá origem, ou seja, no espaço singular em que acontece o processo de ensino e aprendizagem. Isso se torna mais relevante se considerarmos que hoje o espaço de formação dos professores no interior das escolas, na maioria das vezes, não existe, mesmo quando se dispõe de tempo previsto para o trabalho coletivo. A prática dos grupos de estudo também pode ajudar na ressignificação do trabalho dos profissionais que atuam junto dos professores, mostrando que o papel do coordenador pedagógico, do supervisor escolar e mesmo do diretor de escola precisa superar a tradicional divisão entre o trabalho pedagógico e o trabalho administrativo.

De modo semelhante, o programa sugere uma metodologia centrada na reflexão sobre conhecimentos prévios, sistematizados pelos professores em suas práticas e na explicitação da natureza dos processos de aprendizagem que eles próprios vivenciam, como condições para que aprimorem sua atuação na sala de aula.

Para implantar e acompanhar este Programa de Formação, a SEF propôs a criação de uma Rede Nacional de Formadores: a RNF¹¹. O modelo de rede, em contraposição ao modelo hierárquico e linear, pode ser representado por uma pluralidade de pontos (nós) ligados entre si por uma pluralidade de ramificações e caminhos. Não importa quais os primeiros fios que começam a ser puxados, dando início aos percursos que são sempre ditados pela significação, pela necessidade e pelo interesse. Para qualquer ponto que se escolha é sempre possível traçar vários fios compondo um mapa que sempre é provisório e sofre modificações à medida que a rede expande. Às vezes um único nó é tão fecundo que pode dar origem a uma nova rede. Dessa forma acontece a expansão, que é espontânea e flexível, permitindo concretizações diferenciadas.

A Rede Nacional de Formadores é constituída por profissionais da educação, alocados em diferentes instâncias - Ministério, Secretarias, pólos, escolas -, que atuam articuladamente, oferecendo aos sistemas de ensino do país apoio efetivo ao desenvolvimento da cultura e da prática da formação continuada. Essa escolha estratégica tem um sentido inovador, na medida em que institui nos sistemas estaduais e municipais de educação uma experiência de formação continuada que pode ter caráter permanente.

Ao ser implantada, a meta inicial da RNF era a de constituir grupos de formadores, a partir dos próprios quadros das Secretarias, com o objetivo de possibilitar que Secretarias menos favorecidas pudessem participar de um processo contínuo de formação. Também se previa que

¹¹ *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: introdução*. Brasília: SEF, 2002.

esses grupos poderiam se expandir, agregando formadores das universidades e de outras instituições educacionais e que, assim, a rede cresceria em profundidade e em extensão. Em profundidade porque ela se propunha a ser um fórum permanente de discussão das concepções envolvidas na formação de educadores, das metodologias mais adequadas e dos conhecimentos teóricos e experiências para desenvolver as competências profissionais do professor. Em extensão porque visava a ampliação do número de profissionais envolvidos nas ações de formação e a criação autônoma de novos grupos.

Algumas tarefas comuns foram indicadas para orientar o trabalho de todos os integrantes da RNF:

- Desenvolver estratégias de formação nos sistemas públicos de ensino.
- Discutir e configurar propostas de formação de formadores para a rede.
- Contribuir no direcionamento da rede e de seus trabalhos.
- Participar da elaboração de materiais.

Socializar sua experiência como formador.

- Avaliar o programa Parâmetros em Ação e seu impacto nas escolas.
- Articular o programa com as instituições de formação inicial de professores, ou seja, Universidades, institutos, escolas de aplicação e outras agências formadoras.

A constituição da RNF, além de permitir o atendimento a todas as Secretarias interessadas em aderir ao programa, possibilitou à SEF dispor de uma liderança, no âmbito local, capaz de mobilizar os participantes em torno do programa e de apoiar os coordenadores locais nas discussões e na busca de alternativas viáveis, visando ao enraizamento do processo de formação continuada nos sistemas educativos. Esse entendimento levou a SEF a contratar, em acordo com as Secretarias de Educação envolvidas, recursos humanos, por tempo determinado, para assessorar pedagogicamente, em cada estado da Federação, os municípios, servindo ainda de *link* com a SEF. Assim, passaram a integrar a RNF, talentos locais, com perfil de liderança e com experiência e atuação comprovada em programas de formação de professores.

Os integrantes da Rede Nacional de Formadores exerceram a função de articuladores entre as ações desenvolvidas pelas Secretarias de Educação que aderiram ao programa e a SEF, por meio da elaboração de relatórios, produtos do acompanhamento aos sistemas de ensino. Tal acompanhamento implicava a realização de reuniões periódicas com os coordenadores-gerais e de grupo, nos pólos de municípios, visando discutir os trabalhos realizados nos grupos de estudo formados nas escolas, sob o ponto de vista conceitual, metodológico, institucional e operacional.

Além da RNF, outros atores, bem como suas respectivas funções, formas de assessoria e registro do processo, foram definidos para atuar no programa:

A constituição da RNF, além de permitir o atendimento a todas as Secretarias interessadas em aderir ao programa, possibilitou à SEF dispor de uma liderança, no âmbito local, capaz de mobilizar os participantes em torno do programa e de apoiar os coordenadores locais nas discussões e na busca de alternativas viáveis, visando ao enraizamento do processo de formação continuada nos sistemas educativos.

- Os professores, que se reúnem em grupos de estudos nas escolas e utilizam o caderno de registro como instrumento de documentação do processo de sua aprendizagem.
- Os coordenadores de grupos de estudos, que atuam como mediadores dos grupos de professores e produzem relatórios avaliativos ao término do estudo de cada módulo.
- Os coordenadores-gerais, responsáveis pelo gerenciamento do programa nas Secretarias de Educação e pela formação dos coordenadores de grupo e produzem relatórios reflexivos semestrais.
- As equipes locais da Rede Nacional de Formadores, que acompanham e subsidiam o trabalho dos coordenadores-gerais e de grupo.
- A Coordenação Pedagógica Nacional do programa, que assessora o trabalho das equipes da RNF, dos coordenadores-gerais e de grupo e produz relatórios reflexivos trimestrais.
- As Coordenações do Departamento de Política da SEF, que gerenciam institucionalmente o desenvolvimento do programa em todo o território nacional e produzem devolutivas periódicas para a Rede.

Quanto ao material disponibilizado pelo programa, constitui-se de um conjunto de módulos, para uso dos coordenadores de grupo, com atividades orientadas, que propiciam vivências de trabalho coletivo, *troca* de experiências e estudos com caráter explicitamente formativo. Os conteúdos são referentes aos temas tratados nos Parâmetros, na Proposta e nos Referenciais Curriculares. As orientações e atividades são detalhadas, apresentam objetivos definidos, especificação de material e tempo estimado para sua execução. O tempo previsto para o desenvolvimento de todos os módulos varia de 150h a 200h, conforme o segmento/modalidade de ensino.

Para o primeiro segmento do Ensino Fundamental existem três módulos iniciais que priorizam temáticas gerais e relevantes da educação escolar e que sensibilizam o grupo para uma reflexão compartilhada. Os módulos, que tratam das áreas do currículo, são discutidos à luz das reflexões realizadas no estudo dos módulos gerais. Um último módulo introduz a discussão da gestão na sala de aula, contendo atividades que apontam aspectos da organização do trabalho do professor, em uma perspectiva coerente com a proposta dos Parâmetros e dos Referenciais Curriculares.

Destaca-se ainda a importância de os módulos iniciais serem trabalhados antes dos demais, pois eles trazem questões importantes para o professor e que são fundamentais para que a sua formação não se pautar apenas em formas interessantes de trabalhar os conteúdos curriculares, mas também em uma reflexão mais ampla sobre as concepções e as questões educacionais que norteiam o trabalho. Um módulo de Alfabetização compõe o conjunto de materiais destinados a esse segmento de professores, que aborda a concepção de alfabetizar por meio de textos, baseada na Psicogênese da Língua.

Para o segundo segmento do Ensino Fundamental existem dez módulos que tratam dos temas específicos de cada área e de questões relativas à adolescência e juventude.

Atenta à apropriação, por parte dos coordenadores-gerais, dos pressupostos do programa, a SEF articulou, no âmbito das Secretarias, a organização dos municípios em pólos. A constituição de pólos favoreceu o desenvolvimento de formas cooperativas de trabalho, às vezes inéditas em algumas regiões, como a otimização de recursos humanos e materiais, a troca de experiências, a busca conjunta de soluções para questões institucionais e pedagógicas. Nesse aspecto o programa apontou formas de organização que dão suporte ao trabalho cooperativo, como, por exemplo, as reuniões de pólo e os encontros estaduais e regionais. Essa forma de organização permitiu que o programa chegasse aos municípios menores, possibilitando que estes se integrassem, vivenciando espaços de discussão e troca, o que contribuiu para o rompimento da inércia provocada pela impossibilidade de atuar na formação continuada de professores. Assim, o Parâmetros em Ação buscou fortalecer as Secretarias, acreditou e investiu na "prata da casa", auxiliando a melhoria da auto-estima, tanto do professor quanto da administração municipal.

O programa teve início em junho de 1999, sendo apresentado a 11 estados das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, por serem estes os que apresentam as menores taxas de desempenho e que contam com o maior número de professores leigos.

A adesão de uma Secretaria de Educação interessada iniciava-se com o envio à SEF de uma solicitação para que programa fosse apresentado aos seus profissionais, indicando os segmentos/modalidades de ensino de que participariam e o nome de um coordenador-geral responsável pela sua implementação, no âmbito da Secretaria. Aceita a solicitação, a SEF/MEC agendava um encontro, com a duração de 4 dias, do qual participavam os educadores do município que solicitou o programa, bem como de outros próximos àquele. Durante o encontro, realizava-se uma plenária de sensibilização dos participantes, representados por secretários de educação, técnicos das secretarias, diretores, coordenadores e professores, no que se refere às políticas de formação continuada e à necessidade de fortalecer as equipes das Secretarias para a responsabilidade e o uso da autonomia na condução do processo de desenvolvimento profissional de seus educadores, na perspectiva de melhoria da qualidade do ensino e da valorização docente.

Os participantes eram então divididos em grupos, por nível e modalidade de ensino, para desenvolver e discutir atividades que integram os módulos e participar de vivências voltadas para as propostas metodológicas indicadas. Discutia-se também o planejamento e a apresentação de simulações de formação, culminando com uma plenária de encaminhamentos do programa em âmbito local, ao final do último dia do evento.

A SEF articulou, no âmbito das Secretarias, a organização dos municípios em pólos.

O Parâmetros em Ação apontou formas de organização que dão suporte ao trabalho cooperativo, como, por exemplo, as reuniões de pólo e os encontros estaduais e regionais.

Após o evento, o coordenador-geral de cada Secretaria buscava identificar, entre os participantes do encontro, profissionais com perfil de formador, de liderança e com um bom nível de aceitabilidade entre os professores, para assumir a função de coordenador de grupo. Nesse período as Secretarias eram orientadas para elaborar seus planos de formação, assim como o plano de formação dos coordenadores de grupo e formalizar sua adesão assinando um termo de compromisso com a SEF.



Professores estudando



Grupo de Estudo - Salvador/ BA

A parceria entre a SEF e as Secretarias de Educação estabelecia para a primeira a responsabilidade em disponibilizar o material necessário, acompanhar e assessorar o desenvolvimento do programa, e para as Secretarias a responsabilidade em oferecer as condições para a sua realização, garantindo incentivo e horário para o estudo dos professores, local e transporte para a formação dos coordenadores de grupo.

Essas atividades eram desenvolvidas na Fase 1, que incluía ainda os preparativos para iniciar a formação dos coordenadores de grupo. A Fase 2 iniciava-se com a constituição dos grupos de estudos dos professores.

No processo de estudo dos Parâmetros, dos Referenciais e da Proposta Curricular Nacional, e na disposição para encontros regulares em equipe, desenvolvendo competências de leitura e escrita compartilhadas, os professores se confrontaram com diversos problemas cognitivos e pessoais, que incidem na experiência docente, ao longo de toda a sua

história profissional. Sensibilizados pelas discussões desses problemas, eles passaram a valorizar a importância do conhecimento para o exercício da profissão, a reconhecer o caráter intelectual da atividade que desenvolvem e a buscar aprender a gerir sua própria formação. Para isso, contribuíram as estratégias de formação utilizadas pelos coordenadores do grupo, que permitiram garantir a explicitação de falas, dúvidas e discordâncias dos professores, evidenciando, socializando e trazendo para discussão a diversidade e a multiplicidade de crenças e representações acerca do trabalho docente praticado na sala de aula.

Diferentes formas de assessoria, em diferentes níveis, contribuíram com o trabalho dos coordenadores-gerais e de grupo, para o desenvolvimento do programa e a realização das tarefas de cada um.

Os professores se confrontaram com diversos problemas cognitivos e pessoais, que incidem na experiência docente, ao longo de toda a sua história profissional.

No âmbito do MEC, o programa foi gerenciado pela Coordenação-Geral do Ensino Fundamental (COEF), responsável por assegurar as condições necessárias à viabilização e à operacionalização do Parâmetros em Ação em todo país.

A COEF responsabilizou-se, desde dezembro de 1999, pela operacionalização dos termos de adesão e cooperação com os municípios; por providenciar o deslocamento dos integrantes da RNF aos diferentes locais do país; pela manutenção e atualização dos dados e informações institucionais, pertinentes ao desenvolvimento do programa; pela análise dos relatórios de atividades executadas pela RNF; e, ainda, pela organização de reuniões e seminários, cuja finalidade consistia em discutir as dificuldades e os avanços do programa nos pólos, bem como ampliar e aprofundar os pressupostos que fundamentaram a proposta de formação continuada, dando os encaminhamentos necessários para assegurar a qualidade, a continuidade e o enraizamento do programa.

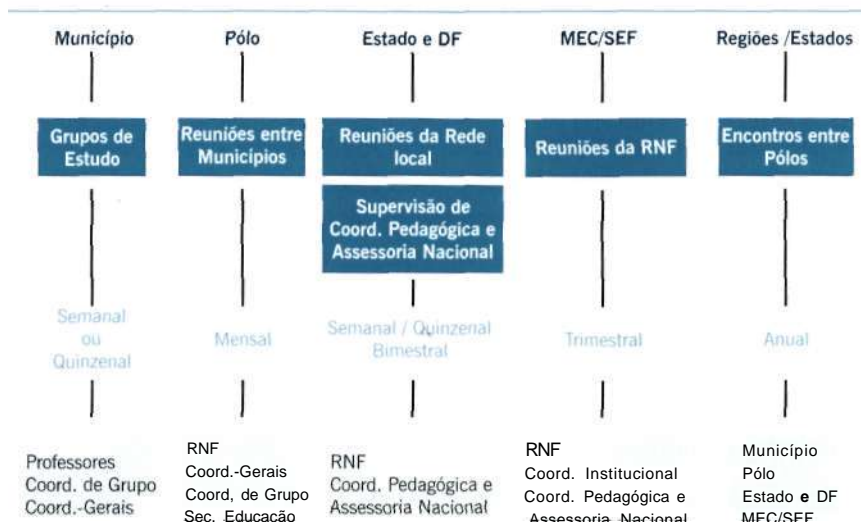
Do ponto de vista pedagógico, a COEF trabalhou apoiada por um grupo de consultores, denominado Coordenação Pedagógica Nacional, responsável pela assessoria a todos os integrantes da RNF, estendendo-se aos coordenadores e pólos. Coube a essa Coordenação elaborar material de suporte ao desenvolvimento do programa, ao aprofundamento dos conceitos, das metodologias, dos conteúdos e da prática cotidiana em sala de aula. Eram atribuições da Coordenação Pedagógica conduzir as discussões com os integrantes da RNF nas reuniões e seminários e consolidar os relatórios qualitativos elaborados pela Rede.

Ao apoiar o trabalho pedagógico da RNF, a Coordenação exerceu, também, o papel do formador mais experiente, e a Rede, por sua vez, ao atuar junto dos coordenadores-gerais e de grupo, em um processo de formação, reconstruindo as atividades em função das necessidades de cada grupo ou sistema de ensino, rompeu com uma cultura de formação pontual e de repasse. Os integrantes da RNF não representaram o papel de meros multiplicadores de informações, mas, sobretudo, foram responsáveis por compartilhar saberes e criar situações que possibilitassem a reconstrução de experiências de formação, respeitando as diversidades locais, onde o programa se desenvolveu.

Mas, sem dúvida, o principal papel da Rede foi o de acompanhar e servir de interlocutor na resolução dos problemas pedagógicos que iam surgindo no decorrer dos trabalhos nos grupos de estudo de professores em, aproximadamente, 2.900 cidades onde se desenvolveu o Parâmetros em Ação.

No Programa Parâmetros em Ação procurou-se construir uma estratégia de cooperação e articulação, por meio de diferentes níveis de assessoria, e definir uma organização e dinâmica que possibilitassem o atendimento às necessidades e especificidades de cada um dos atores e a atuação positiva, direta e indireta, de formadores mais experientes, nos grupos de professores.

O esquema abaixo permite a visualização das diversas formas de assessoramento e as ações desenvolvidas em cada uma delas:



O Parâmetros em Ação é um programa de formação continuada e permanente de educadores, inserido no sistema educacional brasileiro, que tem por base a concepção de desenvolvimento profissional na qual se articulam prática e reflexão.

Em síntese, o Parâmetros em Ação é um programa de formação continuada e permanente de educadores, inserido no sistema educacional brasileiro, que tem por base a concepção de desenvolvimento profissional na qual se articulam prática e reflexão. Adota uma perspectiva metodológica de trabalho coletivo, de reflexão compartilhada, voltada para o desenvolvimento, nos professores, de capacidades e atitudes, tais como autonomia para buscar conhecimentos, investigar e estudar. Inclui propostas de trabalho para educadores que atuam nos diferentes segmentos e modalidade da educação básica, centradas na discussão dos Parâmetros e dos Referenciais Curriculares.

Ao final do ano de 2001, foi lançado um conjunto de materiais específico para Educação Ambiental e, no primeiro semestre de 2002, o de Educação Escolar Indígena, elaborados nos mesmos moldes do material inicial do Parâmetros em Ação.

Institucionalmente, o percurso do Programa Parâmetros em Ação em cada segmento/modalidade de ensino será abordado pelas respectivas coordenações da SEF. Este documento apresenta apenas a trajetória do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado no âmbito do Ensino Fundamental.

3.2.1 - AVALIAÇÃO DO PROGRAMA PARÂMETROS EM AÇÃO

No período compreendido entre julho e novembro de 1999, quando se iniciou a implantação do Programa Parâmetros em Ação, no intuito de aperfeiçoar os materiais e os procedimentos utilizados para a discussão do programa, bem como as estratégias metodológicas de formação dos seus coordenadores, a SEF elaborou instrumento de avaliação para colher

dados que pudessem retratar a opinião dos participantes dos encontros, subsidiar o planejamento das ações futuras e integrar os registros do programa.

Ao final de cada encontro da Fase 1, os participantes preenchiam um questionário de avaliação, com questões fechadas e abertas, que se referiam às atividades desenvolvidas durante os três dias de encontro e ao material utilizado.

Até novembro de 1999, foram analisados 872 questionários de participantes do Parâmetros em Ação de 1ª a 4ª séries, incluindo Alfabetização, e 5ª a 8ª séries. O total de respondentes pode ser visualizado na Tabela 1.

Tabela 1: Número de respondentes

	Número de respondentes	%
Alfabetização	363	42,0
1ª a 4ª	247	28,5
5ª a 8ª	255	29,5

Do total de respondentes, 319 (37%) eram professores, 144 (16%) eram supervisores e 105 (12%) eram coordenadores. Os demais (35%) exerciam as funções de diretor, orientador, técnico educacional e outros.

O tempo de exercício na função era: 422 respondentes (48%), mais de cinco anos; 242 respondentes (28%), entre 1 e 5 anos; e 208 respondentes (24%), menos de um ano.

Quanto à escolaridade dos respondentes, 67% eram graduados e 24% possuíam algum título de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), totalizando 91% dos respondentes com nível superior. Já os respondentes que haviam cursado apenas o Magistério ou outro curso de nível médio totalizaram 8% (7% Magistério + 1% nível médio).

A partir das características dos respondentes, pode-se observar que as Secretarias Estaduais e Municipais, que aderiram ao Programa Parâmetros em Ação até o final de 1999, selecionaram, para as funções de Coordenação-Geral e Coordenação de Grupo, pessoas com experiência na área de educação. Na sua maioria, tratava-se de professores, supervisores ou coordenadores, portanto pessoas que possuem uma ligação estreita com o dia-a-dia escolar; em geral experientes, e a maioria com nível superior.

O conteúdo das atividades realizadas, segundo a avaliação dos respondentes, atendeu aos objetivos propostos, isto é, oferecer subsídios a coordenadores-gerais e/ou de grupo para a implementação do Programa Parâmetros em Ação. Da mesma forma, a metodologia utilizada durante o encontro permitiu uma visão geral do trabalho a ser realizado e serviu de referência para sua prática de coordenador do programa.

As Secretarias Estaduais e Municipais, que aderiram ao Programa Parâmetros em Ação até o final de 1999, selecionaram, para as funções de Coordenação-Geral e Coordenação de Grupo, pessoas com experiência na área de educação.

A avaliação do material utilizado, os módulos de PCN em Ação, foi muito positiva. O conteúdo do material, as atividades que o integram e a linguagem utilizada foram considerados muito bons pela maioria dos respondentes, evidenciando que o material do Parâmetros em Ação cumpre o papel para o qual foi elaborado, qual seja, o de ser um material de linguagem acessível, estreitamente ligado às questões práticas, mas preservando a riqueza e a integridade dos conteúdos teóricos que devem servir de base para a reflexão constante e para a produção de saber pelos profissionais da educação.

Os resultados apontados pela avaliação dos respondentes e, ainda, a necessidade de reforçar, junto dos coordenadores-gerais e de grupo, o caráter introdutório e inicial do primeiro encontro do Programa - Fase 1, entre outros aspectos, motivaram a reelaboração do instrumento de avaliação utilizado naquela fase.

A partir de fevereiro de 2000, uma nova versão do questionário passou a ser utilizada, na qual foram mantidas algumas das questões contempladas no questionário anterior e acrescentadas outras, consideradas importantes, à medida que se ganhou experiência com o programa. Outras questões foram modificadas, pois na versão anterior não estavam adequadamente formuladas ou eram incompatíveis com a tabulação e a análise de grandes quantidades de dados.

A partir da reformulação da ficha de avaliação, os participantes dos encontros da Fase 1 do Programa Parâmetros em Ação expressaram seu grau de concordância ou discordância com quatro afirmações sobre a qualidade das atividades realizadas, marcando uma escala de seis pontos com as seguintes opções: concordo plenamente, concordo, não tenho opinião/estou indeciso(a), discordo e discordo plenamente. As figuras abaixo representam a tabulação dos dados a partir de 9.594 (nove mil, quinhentos e noventa e quatro) questionários enviados à SEF, até outubro de 2001.

As afirmações, sobre as quais os participantes deveriam expressar o seu grau de concordância e os percentuais de participantes, que marcaram cada opção da escala, podem ser vistos nos Gráficos de 9 a 15.

Gráfico 9: Os conteúdos das atividades realizadas atenderam aos objetivos propostos, oferecendo subsídios a coordenadores-gerais e/ou de grupo para a implementação do Programa Parâmetros em Ação.

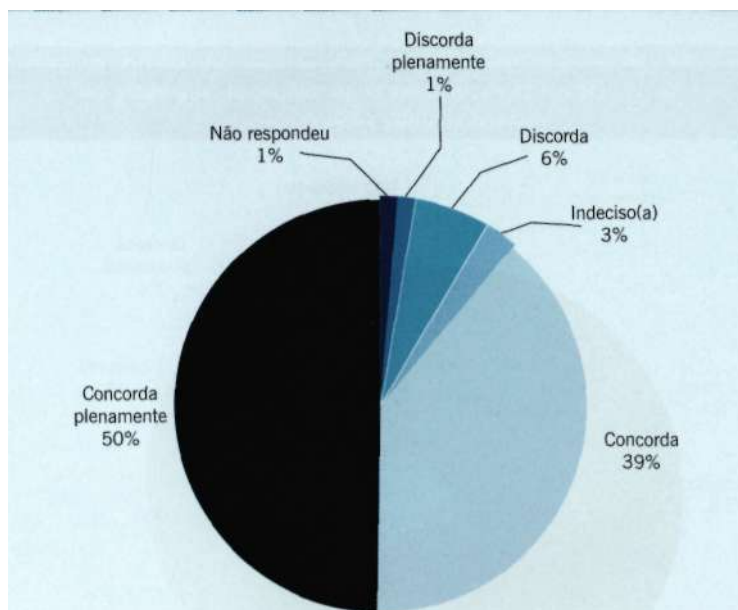
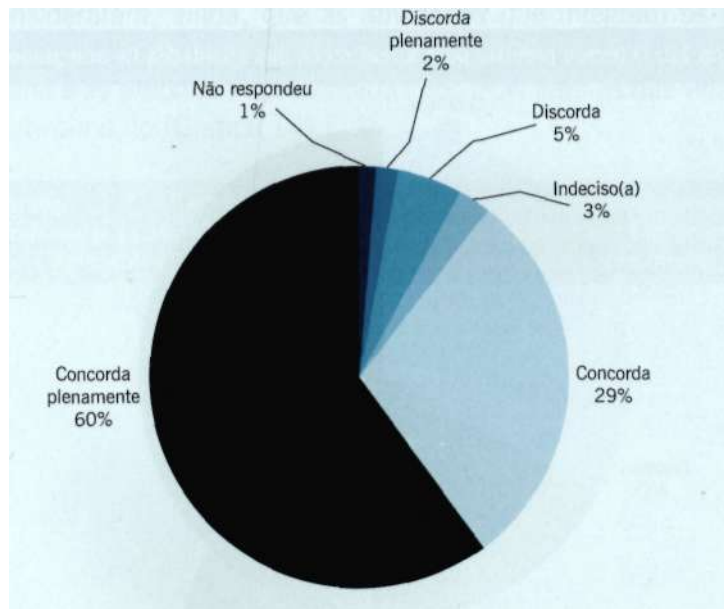


Gráfico 10: A metodologia utilizada durante o encontro permitiu uma visão geral do trabalho a ser realizado e serviu de referência para sua prática de coordenador do programa.



Os participantes consideraram, ainda, que a metodologia utilizada durante o Encontro permitiu a participação de todos e favoreceu o esclarecimento de dúvidas (Gráfico 11).

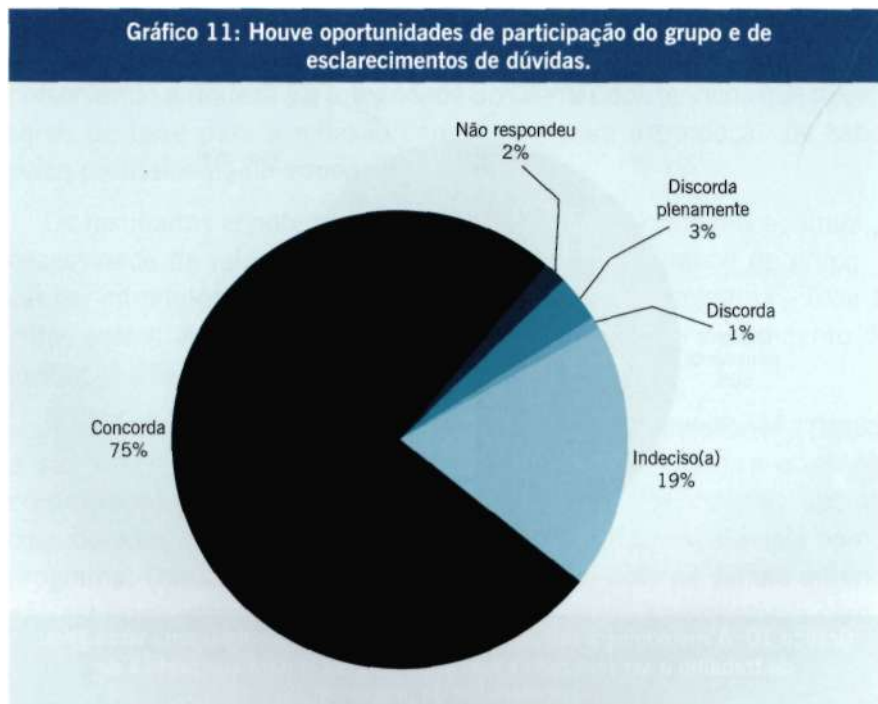
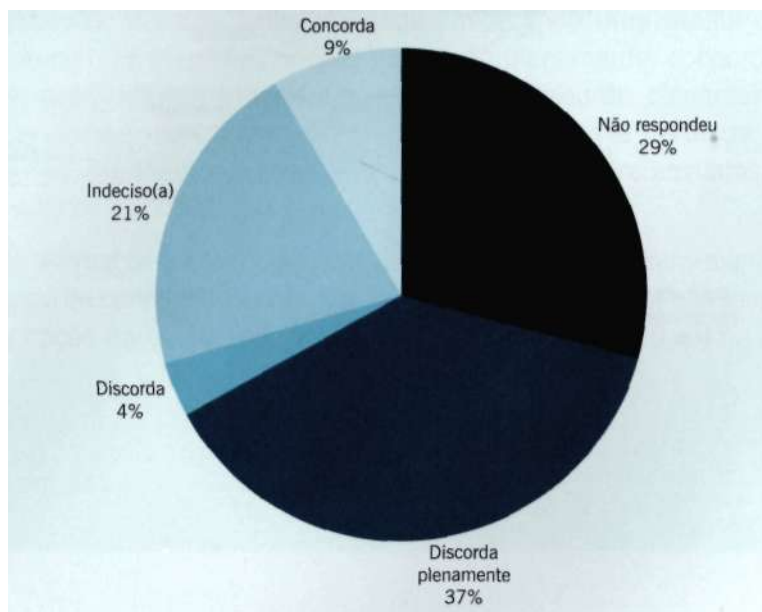
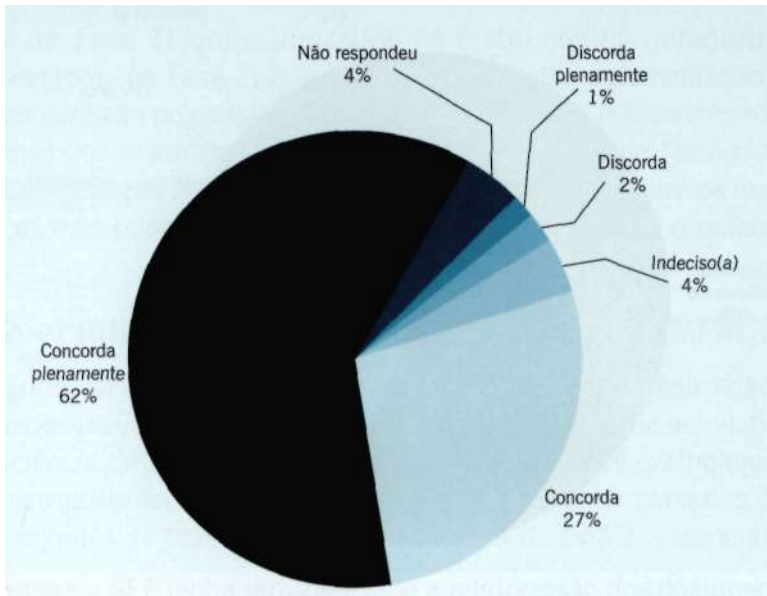


Gráfico 12: O tempo previsto para a realização das atividades foi adequado.



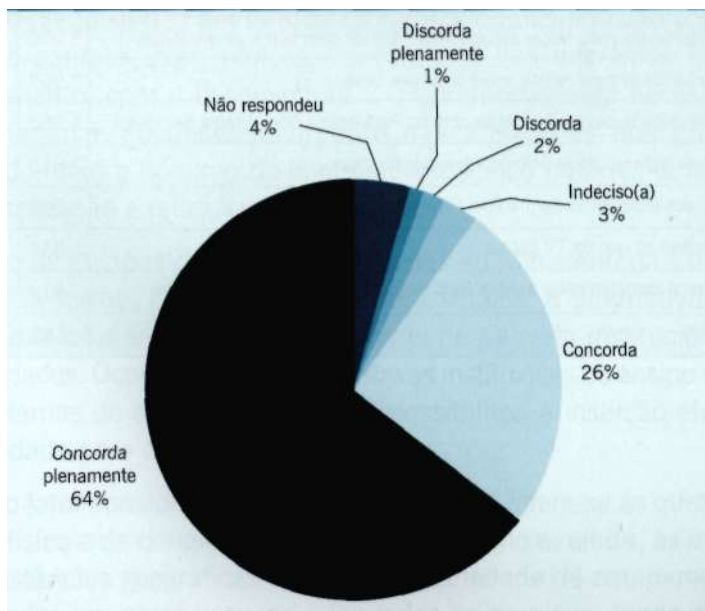
Os participantes, em sua maioria, concordaram que o conteúdo dos módulos favoreceu o conhecimento das principais questões abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como pode ser visto no Gráfico 13.

Gráfico 13: O conteúdo do material favorece o conhecimento das principais questões abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

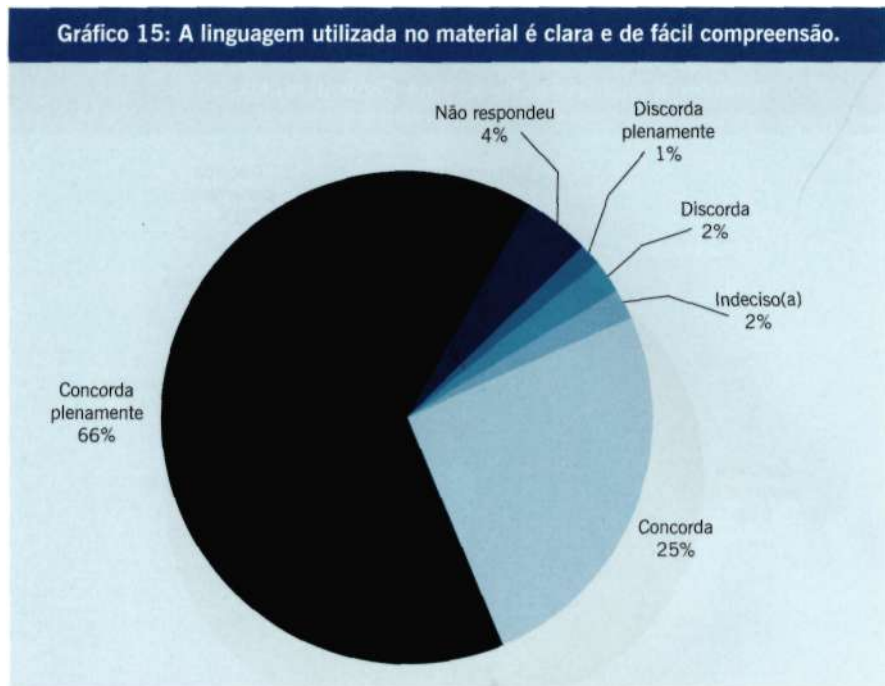


Consideraram, ainda, que as atividades que integram os módulos contribuíram para o estabelecimento de uma relação entre a prática cotidiana e as propostas apresentadas nos PCN para as diferentes áreas do conhecimento (Gráfico 14).

Gráfico 14: As atividades que integram os Módulos contribuem para que os professores estabeleçam relação entre a sua prática cotidiana e as propostas apresentadas nos PCN para as diferentes áreas do conhecimento.



Finalmente, a linguagem utilizada foi considerada clara e de fácil compreensão pela maioria dos participantes (Gráfico 15).



Em uma questão com oito opções possíveis, os participantes indicaram os aspectos que consideraram mais positivos e importantes para sua futura atuação como formador no Programa Parâmetros em Ação, observados na Tabela 2.

Tabela 2: Respostas à questão: "Dentre os aspectos do Encontro citados a seguir, quais foram os mais importantes e positivos para sua futura atuação como formador no Programa Parâmetros em Ação?"

	Nº	%
Oportunidade para trocar idéias e experiências com outros profissionais	3.090	67,3
Oportunidade para refletir sobre a própria prática	2.960	64,5
Oportunidade de familiarização com os Parâmetros Curriculares Nacionais	2.852	62,1
Metodologia utilizada pelo coordenador do grupo	2.510	54,7
Módulos específicos do material PCN em Ação	833	18,1
Incentivo ao uso da TV Escola	556	12,1
Material complementar apresentado e/ou utilizado durante o encontro	512	11,2
Outros	62	1,4

A avaliação do Programa Parâmetros em Ação, no âmbito da Fase 1, confirmou os resultados obtidos em 1999 e que se consolidaram durante os anos de 2000 e 2001. Os Encontros iniciais do Parâmetros em Ação foram avaliados de forma muito positiva pela maioria dos participantes, demonstrando plena aceitação por parte daqueles que aderiram ao programa.

Se na Fase 1 foram utilizados os instrumentos anteriormente mencionados, na Fase 2, o acompanhamento da implementação e do enraizamento da proposta do Parâmetros em Ação foi realizado mediante a análise dos relatórios enviados pela Rede Nacional de Formadores e pela Coordenação Nacional Pedagógica, os quais apontaram os maiores avanços e as principais dificuldades identificados durante o processo.

A avaliação do Programa Parâmetros em Ação, no âmbito da Fase 1, confirmou os resultados obtidos em 1999 e que se consolidaram durante os anos de 2000 e 2001.

3.2.2 - PRINCIPAIS DIFICULDADES, AVANÇOS E IMPACTOS

Alguns aspectos configuraram-se em obstáculos à realização das atividades previstas nos grupos de estudo, principalmente as relativas à insuficiência de material produzido pela SEF, como os exemplares dos Parâmetros Curriculares, e, ainda, à ausência, na maior parte dos pólos, dos conjuntos de fitas de vídeo, considerados de caráter essencial.

Embora a SEF tenha providenciado a reimpressão dos documentos e a reedição dos conjuntos de fitas de vídeo, procedimentos administrativos indispensáveis, como os processos licitatórios, retardaram a produção, o que dificultou o atendimento à demanda, que por sua vez superou as previsões e as disponibilidades diretas desta Secretaria.

No desenrolar das atividades nos grupos de estudo, surgiu uma demanda, por parte dos coordenadores do segmento de 5ª a 8ª séries, para a produção de material teórico de apoio às atividades de estudos e planejamento dos módulos desse segmento. Esta Coordenação considera que esse pleito se deu em virtude de muitos municípios não contarem, em suas equipes, com professores titulados nas diferentes áreas do conhecimento, com a desenvoltura e o aprofundamento necessários à coordenação e ao desenvolvimento das atividades nos grupos e, sobretudo, com o domínio do conteúdo específico na área, suficiente à problematização e reflexão sobre a prática.

Como as equipes de formadores ligadas ao Ministério da Educação, da mesma forma, careciam de tais profissionais, a alternativa que se vislumbrou foi o envolvimento, sob forma de parceria institucional, das universidades. Ocorre que o diálogo entre as instituições de ensino superior e os sistemas de ensino nem sempre possibilitou a inserção efetiva da universidade para assessorar o programa.

O diálogo entre as instituições de ensino superior e os sistemas de ensino nem sempre possibilitou a inserção efetiva da universidade para assessorar o programa.

Outro fator considerado entrave ao programa refere-se às questões de espaço físico e de condições materiais de trabalho e, ainda, às impostas pelas distâncias geográficas locais. A precariedade de equipamento, as dificuldades em obter espaços adequados às reuniões, tendo em vista

que muitas escolas funcionam durante três turnos de trabalho e, ainda, problemas relacionados ao transporte e ao pagamento de ajuda de custo àqueles profissionais que necessitavam de deslocamento, principalmente os oriundos das áreas rurais, interferiram no andamento das atividades, com reflexo no envolvimento dos docentes, contribuindo, em alguns casos, para a evasão e o esvaziamento de alguns grupos.

Observou-se, por meio dos relatórios, que em alguns grupos houve uma resistência inicial ao modelo de formação proposto pelo programa. Consideramos que essa postura seja decorrente da cultura que sempre permeou os treinamentos e os cursos de capacitação, qual seja a do repasse ou multiplicação de informações, desarticuladas da realidade da prática efetiva do professor em sala de aula.

Constataram-se casos em que, em uma mesma escola, parte do corpo docente, que aderiu à proposta, encontrava uma atitude retratária nos colegas e, em algumas situações, no próprio diretor. Supomos que os diretores adotavam tal postura por esperarem resultados imediatos, comprobatórios da eficácia do programa, principalmente com relação ao desempenho dos alunos, tendo em vista o investimento na formação do professor visando à mudança na sua prática pedagógica. Sem dúvida, trata-se de um raciocínio equivocado, pois não se pode pretender resultados imediatistas, quando se almejam mudanças de postura, de atitudes e de valores que requerem reflexão e um tempo maior para a apropriação, a incorporação à prática e por fim o enraizamento.

O diretor da escola exerce função de articulador, mediador e não apenas de gestor das atividades administrativas, desempenhando papel relevante na discussão e elaboração do projeto político-pedagógico da escola.

Considerando que o diretor da escola exerce função de articulador, mediador e não apenas de gestor das atividades administrativas, desempenhando papel relevante na discussão e elaboração do projeto político-pedagógico da escola, tema que não mereceu tratamento aprofundado no módulos do programa, podemos atribuir a tal fato a justificativa para a atitude pouco receptiva de alguns diretores ao programa.

O Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado- Parâmetros em Ação gerou um movimento de discussão entre os profissionais da educação, nos diferentes níveis, em prol de uma política que contemple, nos planos de cargos, carreira e salários, espaços, incentivos financeiros e progressão para a formação em serviço, continuada, na perspectiva da profissionalização docente. Entretanto, os relatos demonstram que a resistência a tal inclusão é acentuada e poucos são os sistemas que já investem, de alguma forma, nessa política. Há que se registrar também que a descontinuidade administrativa e a superposição de planos e programas contribuem para a rotatividade e o enfraquecimento das equipes, a falta de compromisso, bem como para uma situação profissional sem a devida valorização.

Se, por um lado, identificavam-se dificuldades e entraves ao desenvolvimento do programa, por outro, registraram-se avanços consideráveis, tendo em vista, principalmente o período de vigência do programa.

Um dos aspectos considerados positivos diz respeito à organização dos municípios em pólos, fato responsável pelo rompimento da segmentação em que muitos deles sempre estiveram. Muitos municípios, com poucas ou nenhuma condição de oferecer aos seus professores a oportunidade de formação continuada, ao assentirem em formar um pólo com outros municípios, saíram ganhando, do ponto de vista administrativo, em função da parceria estabelecida, bem como sob o aspecto da formação e da valorização profissional dos seus professores. Em muitos casos, esses municípios e pólos contaram com o apoio mobilizador da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Embora tenham se constatado dificuldades em estabelecer um trabalho conjunto com as universidades, foi possível observar a concretização de algumas parcerias, manifestadas pela concessão de incentivos aos professores participantes do programa e alunos dos cursos de Pedagogia, aproveitando os estudos de formação continuada como horas de estágio.

Consideramos como demonstração de avanço uma certa evolução no relacionamento entre os professores que participaram dos grupos de estudos com os demais profissionais (coordenadores, técnicos das Secretarias, orientadores etc).

No início dos estudos em grupo, percebia-se nos professores um constrangimento para expressar a própria opinião, pois confundiam o profissional com o pessoal. Permeava as relações um receio de perder a amizade do colega, ao manifestar uma opinião contrária a ele.

As reuniões e trabalhos coletivos contribuíram sobremaneira para superar essa barreira, observada principalmente entre os professores de 5ª a 8ª séries, talvez pela própria formação, habituados a atuar de forma individual e segmentada.

Ressaltamos também que o fato de reunir pessoas com funções e papéis diferenciados, na hierarquia institucional e profissional, representou uma experiência produtiva, tendo em vista a oportunidade, talvez inédita, de vivenciarem situações, externando anseios, frustrações, expectativas, prioridades, enfim, opiniões que contribuíram para a ruptura das barreiras, para o estabelecimento de consensos e, conseqüentemente, para a melhoria das condições e da qualidade do trabalho, fortalecendo o espírito de equipe.

Destaque-se também que alguns municípios já vêm investindo na melhoria das condições de trabalho de seus profissionais da educação, por meio de organização de bibliotecas (contemplando títulos específicos na área da formação), bem como pela revisão dos seus planos de carreira, assegurando carga horária específica para planejamento e estudos em grupo, incluída na jornada escolar, e, ainda, a inclusão da certificação dos estudos de formação continuada como elemento para progressão na carreira.

Um dos aspectos considerados positivos diz respeito à organização dos municípios em pólos, fato responsável pelo rompimento da segmentação em que muitos deles sempre estiveram.

Embora tenham se constatado dificuldades em estabelecer um trabalho conjunto com as universidades, foi possível observar a concretização de algumas parcerias, manifestadas pela concessão de incentivos aos professores participantes do programa e alunos dos cursos de Pedagogia.

O fato de reunir pessoas com funções e papéis diferenciados, na hierarquia institucional e profissional, representou uma experiência produtiva.

Alguns desses municípios avançaram a ponto de terem apresentado, e alguns já o terem aprovado, projeto de lei para garantir a formação continuada e as condições para que ela ocorra, como gratificação para coordenadores, extensão da carga horária remunerada, concessão de hora-atividade, entre outras.

Consideramos bastante significativo esse fato, pois uma vez assegurada, legalmente, a formação continuada, as Secretarias de Educação conscientizar-se-ão da necessidade de se estabelecerem políticas e investimentos que venham ao encontro dessas mudanças e que reduzam o distanciamento entre o administrativo e o pedagógico.

Ressaltamos também a articulação que se estabeleceu, em alguns estados, entre a Rede estadual e a municipal. Movidas, em alguns casos, pela identidade política e, em outros, pelas necessidades locais, observou-se um estreitamento entre as equipes pedagógicas das Secretarias e principalmente entre os profissionais das diferentes escolas, constituindo um movimento de integração entre as Redes.

Foi identificada ainda, em algumas instituições de ensino superior que ministram cursos emergenciais de Licenciatura, a tendência à adequação dos conteúdos desses cursos às concepções e aos pressupostos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Foi identificada, em algumas instituições de ensino superior que ministram cursos emergenciais de Licenciatura, a tendência à adequação dos conteúdos desses cursos às concepções e aos pressupostos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

3.3 - PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA)

Estratégia e metodologia similares às dos Parâmetros em Ação foram adotadas para o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), que se encontra inserido no Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado da SEF. Contudo, considerando a especificidade do conteúdo abordado — alfabetização — e a caracterização de um curso desenvolvido em fases modulares distintas, foi constituída uma coordenação específica para o apoio e o acompanhamento institucional dessa ação.

Ao longo do trabalho realizado pela Rede Nacional de Formadores nos pólos que integram os Parâmetros em Ação, verificou-se, quando da abordagem do módulo "Alfabetização", que a maioria dos professores, pela trajetória de sua formação, não dominava os conteúdos e as metodologias essenciais e necessárias para o resgate do compromisso da escola com a formação inicial do aluno como leitor e produtor de textos. De fato, de modo geral, nem os próprios professores tiveram a oportunidade de aprofundar, na sua formação inicial, as competências que ensinam a ler e a escrever.

Além dessa constatação, a taxa de reprovação, ao final da 1- série do Ensino Fundamental, conforme dados do INEP, nos permite visualizar o elevado índice de fracasso escolar nas séries iniciais, demonstrando que grande parcela dos professores ainda não obtêm sucesso no seu papel

de ensinar. Tendo em vista que, em geral, a reprovação na 1ª série do Ensino Fundamental está condicionada ao fracasso do aluno no seu processo de aquisição da linguagem escrita e de sua competência leitora, fez-se necessário repensar as práticas e os conceitos dos professores em relação à alfabetização.

**Tabela 3: Taxas de rendimento escolar e de transição de fluxo escolar
1999 - Brasil - Ensino Fundamental**

Nível de Ensino/Indicador	Total	Série							
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Taxas de Rendimento									
Aprovação	78,3	70,7	78,0	82,6	84,4	74,9	79,4	80,3	81,6
Reprovação	10,4	15,6	13,0	8,6	7,9	10,6	9,0	7,3	6,0
Abandono	11,3	13,7	9,0	8,8	7,7	14,5	11,6	12,4	12,4
Taxas de Transição									
Promoção	73,6	59,7	74,9	78,8	80,9	70,0	75,2	78,4	76,8
Repetência	21,6	39,3	21,4	15,7	13,1	23,0	16,7	15,9	14,6
Evasão	4,8	1,0	3,7	5,5	6,0	7,0	8,1	5,7	8,6

Fonte: MEC/INEP.

Ainda que não seja a única variável a interferir na qualidade do ensino e da aprendizagem, a boa formação do professor é fundamental para a consecução desses objetivos. Portanto, tornou-se necessário e urgente propiciar ao professor, seja nas séries iniciais do Ensino Fundamental, seja na Pré-Escola ou na Educação de Jovens e Adultos, um acesso qualificado a conhecimentos em alfabetização, visando subsidiá-lo em seu trabalho. Isso significa assegurar a todos e a cada um dos alunos, a despeito da heterogeneidade das diferentes situações de ensino e aprendizagem, o mesmo direito de aprender, ao mesmo tempo em que reconhece o esforço anônimo que os docentes vêm realizando no ensino da leitura e da escrita.

A SEF, por meio do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, procura subsidiar, do ponto de vista teórico, metodológico e organizacional, esse trabalho docente, dando-lhe uma dimensão coletiva e institucional. Para assegurar ao aluno o direito à aprendizagem, antes é preciso assegurar ao professor o direito de aprender a ensinar, o que envolve a necessidade de incorporar a formação continuada ao exercício da docência.

O PROFA constitui um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e a escrever.

A principal contribuição desse programa é a oferta do conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos. Esse conhecimento, que se expressa em uma metodologia de ensino da língua escrita, é uma produção coletiva, construída a muitas mãos e em diferentes países.

Para assegurar ao aluno o direito à aprendizagem, antes é preciso assegurar ao professor o direito de aprender a ensinar, o que envolve a necessidade de incorporar a formação continuada ao exercício da docência.

A principal contribuição do PROFA é a oferta do conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos.

O PROFA oferece meios para criar um contexto favorável à construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza.

O programa é um curso anual de formação, destinado especialmente a professores que ensinam a ler e a escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos.

Os conteúdos recorrentes em todo o programa são dois: 1) como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita; e 2) como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas.

Do ponto de vista didático, as questões gerais que permeiam esses dois temas, e que se organizam em torno da gestão da sala de aula, são as seguintes: construção da autonomia intelectual dos alunos; atendimento à diversidade na classe; interação e cooperação; disponibilidade para a aprendizagem; organização racional do tempo e do espaço; seleção de materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho; articulação de objetivos de ensino e objetivos de realização do aluno; aproximação máxima entre "versão escolar" e "versão social" das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdos escolares, ou seja, a estreita interlocução do indivíduo com o objeto.

O PROFA oferece meios para criar um contexto favorável à construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. Tais condições se expressam por meio de um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e vídeográficos, especialmente preparados para o curso, e uma programação de conteúdos, que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores.

Nenhum professor se torna competente profissionalmente apenas estudando. Competência profissional significa a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão. Ou seja, significa a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, identificar e resolver problemas, pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis.

Côncios de sua responsabilidade como indutores da política de melhoria da qualidade do ensino brasileiro, os gestores da SEF investiram na formulação do PROFA para, em parceria com as Secretarias de Educação e com instituições de formação inicial, tentar reverter a trajetória da formação dos professores alfabetizadores e, conseqüentemente, o fracasso dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O programa é um curso anual de formação, destinado especialmente a professores que ensinam a ler e a escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos. Embora seja destinado em especial a professores que alfabetizam, é aberto a outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período de alfabetização. Por se tratar de um curso que aborda especificamente o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita, não substitui programas destinados ao trabalho com outros conteúdos da formação.

O curso totaliza 180 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% do tempo ao trabalho pessoal: estudo, pesquisas, produção de textos e materiais que serão socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação processual do participante. A proposta consiste em realizar encontros semanais de três horas de duração e uma hora de trabalho pessoal, durante quarenta semanas.

Os módulos do programa são compostos de unidades, equivalentes a um ou mais encontros. A última das unidades de cada módulo é sempre de avaliação das aprendizagens dos professores cursistas.

O módulo 1 aborda conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e à didática da alfabetização. Os módulos 2 e 3 tratam especialmente de propostas de ensino e de aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o módulo 2 mais focado em situações didáticas de alfabetização e o módulo 3, nos demais conteúdos de língua portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização.

As unidades, de modo geral, são estruturadas com cinco atividades propostas para cada encontro do grupo de formação de professores, com duração de três horas.

A metodologia utilizada enfatiza as atividades indicadas nas unidades propostas e se orienta por duas finalidades básicas: 1) a ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização; e 2) a reflexão sobre a prática profissional. Do ponto de vista metodológico, apóiam-se fundamentalmente em estratégias de resolução de situações-problema; análise de produções de alunos; simulação de aulas; planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas; análise da adequação de uma dada atividade, considerando um grupo específico de alunos; comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados.

O PROFA oferece material escrito composto por documento de apresentação do programa; guia de orientações metodológicas gerais; guia do formador; coletânea de textos; fichário/caderno de registros; catálogo de resenhas e manual de orientação para uso do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola; além de textos, destinados aos professores e aos formadores, e de 30 programas de vídeo especialmente produzidos para uso no curso.

O material de estudo, principalmente os programas de vídeo, que trazem situações de ensino e de aprendizagem de crianças da Educação Infantil até 4ª série do Ensino Fundamental, classes multisseriadas, classes de aceleração e classes de Educação de Jovens Adultos, permite que os cursistas discutam a alfabetização a partir da realidade, tanto do ponto de vista da explicitação de como o sujeito aprende, como do conhecimento da prática pedagógica real que ocorre nas salas de aula das escolas públicas.

O PROFA organizou os municípios em núcleos.

Para participar do PROFA, as Secretarias de Educação, inicialmente, asseguram aos profissionais de seus sistemas o Programa Parâmetros em Ação, no que tange ao desenvolvimento do módulo de alfabetização. Cumprida essa etapa, os dirigentes assinam Termo de Cooperação Técnica com a SEF, explicitando, dessa forma, as responsabilidades das partes envolvidas no desenvolvimento do programa. Parcerias com instituições de formação e universidades também são estabelecidas após manifestação de interesse e assinatura de Termo de Adesão específico para essas instituições.

Para diferenciar-se do Programa Parâmetros em Ação, no qual os municípios se organizaram em pólos, o PROFA organizou os municípios em núcleos. Cada núcleo indica o coordenador-geral e cada uma das Secretarias de Educação, os coordenadores de grupos de estudos e os professores que participarão do programa. À SEF compete a assessoria pedagógica, por meio da Rede Nacional de Formadores, e a disponibilização dos materiais didáticos impressos e videográficos.

As instituições de ensino superior parceiras assumem o compromisso de criar condições para que os alunos, freqüentando os últimos anos dos cursos de Licenciatura, de Pedagogia e Normal Superior, participem dos estudos e das discussões sobre os documentos que compõem o PROFA, bem como do processo de formação continuada dos professores, integrantes dos quadros das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.



Professores cursistas Brasília/DF

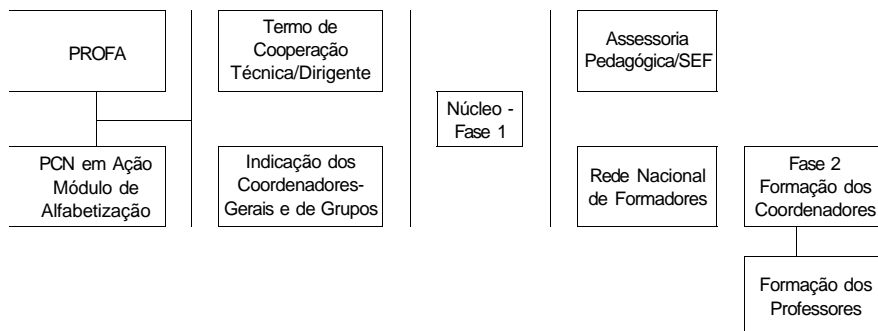


Cursistas - Universidade Estadual de Campina Grande/PB

Essa iniciativa contribui para o resgate de uma formação mais próxima da realidade e das demandas dos sistemas, para a possibilidade de articular a teoria com a prática, permitindo maior competência profissional desses formandos. Considerando que a maioria dos professores das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que atuam nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, é polivalente, a participação desses formandos em nível superior enriquece as discussões e o próprio processo de formação continuada.

Com a principal finalidade de socializar o conhecimento disponível sobre a didática da alfabetização e

tendo como apoio programas de vídeo gravados em salas de aula de alfabetizadores com experiências bem-sucedidas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em creches, escola urbana, classe multisseriada da zona rural, classe de Educação de Jovens e Adultos e classe de aceleração, a formação se desenvolve conforme o seguinte fluxograma:



3.3.1 - ESTRATÉGIAS DE ACOMPANHAMENTO E A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS PILOTO

Durante a implementação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, foram selecionadas duas escolas da rede pública de ensino, consideradas de referência pelo êxito de suas atividades, para integrarem, a partir de março de 2001, o projeto de acompanhamento do PROFA.

Ao selecionar essas escolas, uma sediada em Salvador e outra em São Paulo, objetivou-se divulgar e registrar o trabalho de formação realizado em duas condições distintas para o educador: na sala de aula e em situação de formação.

O objetivo da experiência das escolas piloto no acompanhamento era subsidiar a formação dos professores, além de buscar o desenvolvimento de metodologias e instrumentos de avaliação que pudessem ser disseminados nas Secretarias envolvidas no Programa. Outro interesse era a adequação dos materiais escritos e videográficos do programa e coletar indicadores úteis à elaboração dos módulos 2 e 3.

Os pressupostos do acompanhamento implicavam disponibilizar um relatório semanal sobre os encontros dos formadores com os dois grupos de professores das escolas envolvidas. Esse procedimento pretendia compartilhar as estratégias formativas utilizadas, antecipar problemas que, porventura, viessem a ocorrer na discussão das Unidades, divulgar a recuperação do projeto pedagógico nas escolas, além de fornecer pistas para a reflexão de outros professores sobre a sua prática, possibilitando melhor adequação da rota do trabalho.

Foi previsto ainda, um relatório mensal, mais abrangente e reflexivo, fruto das reuniões semanais realizadas com a equipe de supervisão do

programa. Esse relatório visava à fundamentação teórica do trabalho realizado e à socialização das descobertas do grupo.

Entretanto, entraves administrativos para a manutenção das escolas pilotos levaram o PROFA a adotar a mesma estrutura de acompanhamento utilizada nos Parâmetros em Ação, qual seja o estabelecimento de uma Assessoria Pedagógica Nacional, uma Rede de Formadores específica para atuar no programa e coordenações-gerais e de grupos para atuar nos núcleos, efetivando a realização do assessoramento e do acompanhamento das unidades de estudos.

O PROFA vem sendo desenvolvido em 21 estados, 1.473 municípios, organizados em núcleos. Até o momento foram formados 1.231 coordenadores-gerais, 3.183 coordenadores de grupo e 89.007 professores.

3.3.2 - PRINCIPAIS DIFICULDADES, AVANÇOS E IMPACTOS

Para a implementação do PROFA, estabeleceu-se uma meta inicial de atendimento a 50 mil professores, ultrapassada pela demanda de aproximadamente 40 mil, em função do grande interesse dos sistemas de ensino, devido à abordagem inovadora da proposta e pelo desejo de promover uma alfabetização com qualidade.

Diante da grande demanda, o material produzido inicialmente para a Fase 1 foi insuficiente e provocou alterações substanciais no cronograma de atendimento, agravadas pelo atraso na produção dos materiais restantes. Verificou-se também que, em algumas Secretarias de Educação, por dificuldades de ordem local, não foi possível a reprodução do material complementar prevista no programa.

Assim, alguns núcleos que iniciaram a implementação com a Fase 1, em determinado momento, tiveram de paralisar suas ações até a chegada do material necessário para a continuidade.

Entretanto, o investimento da SEF na produção e na distribuição de materiais impressos e videográficos para uso dos formadores, cursistas e instituições interessadas foi bastante expressivo, conforme demonstra a tabela a seguir:

O PROFA vem sendo desenvolvido em 21 estados, 1.473 municípios, organizados em núcleos. Até o momento foram formados 1.231 coordenadores-gerais, 3.183 coordenadores de grupo e 89.007 professores.

Tabela 4: Material do PROFA produzido e distribuído

Material	Quantidade produzida e distribuída
Guias de Orientações Metodológicas	5.000
Cadernos de Registros	69.066
Cadernos de Apresentação	71.585
MD 1 - Maleta	9.100
MD II - Guia do Formador Coletânea de Textos	7.600
MD III - Guia do Formador Coletânea de Textos	7.600
Vídeos MD 1	7.600
Vídeos MD II	7.600
Vídeos MD III	7.600
Fitas Master do MD 1	60

Vale ressaltar que algumas demandas foram suspensas devido à dificuldade de disponibilizar o material didático, bem à impossibilidade de ampliar a Rede Nacional de Formadores para o assessoramento pedagógico.

Assim como no PCN em Ação, os coordenadores-gerais dos núcleos do programa contaram com a assessoria pedagógica da RNF e da Coordenação Pedagógica Nacional do PROFA, em abrangência nacional. Essa estratégia contribuiu para o fortalecimento da segurança e da autonomia desses coordenadores como formadores de professores cursistas.

Entretanto, constatou-se que, embora as Secretarias se dispusessem a criar as condições para realização das ações previstas no programa, algumas incidências de entraves ocorreram, tais como a dificuldade de os coordenadores se reunirem para estudar previamente aos encontros dos professores em função de outras atribuições, impossibilidade de reprodução das coletâneas de textos, falta de recursos tecnológicos para assegurar o uso do computador para registros das experiências e o acesso à Internet para troca de informações com os demais dos participantes do programa, falta de hábito em produzir registros reflexivos.

Com a iminência do término dos contratos dos integrantes da RNF, significativa parcela dos coordenadores-gerais, representada por integrantes efetivos dos quadros das Secretarias, seria responsável pela continuidade do programa, reforçando o objetivo de autonomia dos sistemas.

Como o nível de formação e de conhecimento específico em Alfabetização desses coordenadores é heterogêneo, e por deixarem de contar com a assessoria pedagógica do MEC, foi realizado um encontro de formação de abrangência nacional, em junho de 2002, em São Paulo, com a finalidade de formar os coordenadores-gerais dos núcleos que

ainda não haviam iniciado o trabalho para a implementação dos módulos 2 e 3, visando garantir a implementação segura das unidades dos referidos módulos.

Alguns núcleos ao terminarem o curso de 180h estão garantindo tempo e espaço para o aprofundamento dos estudos da alfabetização, principalmente em relação ao tema "Desenvolvimento da competência leitora e escritora".

Alguns núcleos ao terminarem o curso de 180h estão garantindo tempo e espaço para o aprofundamento dos estudos da alfabetização, principalmente em relação ao tema "Desenvolvimento da competência leitora e escritora". Esses estudos, intitulados "pós-PROFA", utilizam a bibliografia apresentada no item "Para saber mais", que aparece em cada módulo, o que evidencia que os professores não só estão incorporando a cultura do estudo em grupo, como também vêm demonstrando autonomia no gerenciamento da própria formação.

Os registros de acompanhamento apontam que o desenvolvimento dos módulos favoreceu o conhecimento da didática da alfabetização, pautada na construção de hipóteses de leitura e escrita, com o foco em como o aluno aprende.

Encontros literários e saraus passaram a ser vivenciados, objetivando a ampliação do universo cultural e do senso poético dos cursistas, o que, sem dúvida, contribui para a qualidade da aprendizagem dos alunos no período em que aprendem a ler e a escrever, tornando-os leitores motivados.

O acervo literário disponibilizado pelo *Programa Nacional Biblioteca da Escola* e pelo projeto *Literatura em minha casa*, como estímulo às práticas de formação leitora e escritora nos alunos e na comunidade local, vem sendo utilizado, também, pelos cursistas do PROFA, contribuindo, assim, para o enriquecimento cultural e acesso dos professores aos diversos gêneros literários.

Já há indícios de progresso na aprendizagem dos alunos dos professores cursistas: eles demonstram maior interesse e participação nas atividades de leitura realizada em sala de aula, produzem textos melhores em termos de coerência e coesão, estão aprendendo a trabalhar em parceria, estão mais confiantes em si mesmos e mais autônomos.

Ressaltamos que já há indícios de progresso na aprendizagem dos alunos dos professores cursistas: eles demonstram maior interesse e participação nas atividades de leitura realizada em sala de aula, produzem textos melhores em termos de coerência e coesão, estão aprendendo a trabalhar em parceria, estão mais confiantes em si mesmos e mais autônomos.

O favorecimento da conscientização de todas as questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-las e resolvê-las, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas ações feitas, capacidade de refletir e avaliar a sua própria formação e o contexto em que ela ocorre começam a ser perceptíveis desde os estudos dos primeiros módulos.

Ressalta-se, como um dos impactos positivos, a utilização dos módulos do PROFA por parte de algumas instituições de ensino superior em seus cursos de graduação e, em alguns casos, na oferta de especializações.

Vislumbra-se, também, a possibilidade de esse Programa vira somar esforços com outros países que apresentam índices elevados de analfabetismo, fortalecendo e subsidiando as escolas, no sentido de

exercer sua função social, propiciando a outros povos compartilhar conosco de uma iniciativa exitosa, em prol de uma alfabetização comprometida com o sucesso escolar do aluno, em seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, conforme parecer emitido pela SEF, concernente à proposta de Plano de Ação sobre a Década Internacional de Alfabetização, desencadeada durante a 56ª sessão da Assembléia-Geral das Nações Unidas.

Tabela 5: Situação PCN em Ação – Novembro de 2002

Dados coletados junto aos representantes da Rede Nacional de Formadores

UF	Pólos	Municípios ^(*) (**)	Coord.-Gerais	Coordenadores de Grupo					Grupos					Professores				
				1ª a 4ª ^(****)	5ª a 8ª ^(****)	Infantíl ^(***)	EJA ^(***)	Total	1ª a 4ª	5ª a 8ª	Infantíl	EJA	Total	1ª a 4ª	5ª a 8ª	Infantíl	EJA	Total
AC	9	20	9	95	62	41	19	217	95	77	31	15	218	2.851	1.393	813	328	5.940
AL	12	89	124	356	142	97	98	693	369	135	87	93	684	9.758	3.467	1.917	2.083	17.225
BA	19	233	311	956	450	305	127	1.838	1.062	498	217	73	1.850	16.649	5.857	3.104	1016	26.626
CE	22	160	26	0	0	8	175	183	0	0	8	187	195	0	0	200	5.032	5.232
DF	1	1	63	183	200	60	19	462	183	200	60	19	462	2.300	2.004	1.600	268	6.172
ES	11	78	82	88	238	70	12	408	98	272	88	23	481	2.323	5.745	2.104	458	10.630
GO	28	148	52	525	8	95	65	693	549	8	95	76	728	12.351	320	2.110	618	15.399
MA	16	163	192	565	320	262	239	1.386	514	258	220	196	1.188	16.816	6.743	5.731	4.838	34.128
MG	11	133	143	306	120	180	54	660	299	107	163	36	605	8.073	2.354	3.838	900	15.165
MS	14	74	73	208	137	106	109	560	144	127	78	93	442	3.007	1.793	1.508	1.287	7.595
MT	13	115	135	492	291	165	57	1.005	378	227	135	55	795	8.036	4.508	2.493	754	15.791
PA	15	86	98	517	291	193	187	1.188	472	252	167	138	1.029	14.461	5.781	4.427	3.372	28.041
PB	11	199	194	337	183	198	143	861	338	102	189	132	761	10.291	2.094	3.507	1.528	17.420
PE	12	155	189	510	214	162	160	1.046	605	204	182	162	1.153	16.370	4.302	3.653	2.891	27.216
PI	16	160	93	180	113	42	270	605	179	113	42	269	603	4.617	2.394	728	4.167	11.906
PR	16	227	250	547	117	289	16	969	553	94	292	14	953	16.335	2.131	7.502	216	26.184
RJ	11	88	105	419	187	216	75	897	326	145	177	58	706	10.412	4.391	4.847	1.440	21.090
RN	16	155	239	540	413	176	217	1.346	476	455	200	237	1.368	13.445	9.477	3.535	2.412	28.869
RO	15	52	134	401	390	60	110	961	386	311	53	108	858	6.757	4.311	939	1.426	13.433
RR	2	14	14	93	66	49	18	226	98	66	53	16	233	1.368	910	645	238	3.161
RS	10	136	134	256	259	262	86	863	251	242	257	95	845	4.711	4.094	2.894	1.011	12.710
SC	13	243	249	331	157	242	39	769	312	149	245	34	740	8.916	3.913	5.681	486	18.996
SE	7	54	7	0	0	0	42	42	0	0	0	43	43	0	0	0	713	713
SP	30	359	499	859	226	779	220	2.084	949	187	862	234	2.232	21.954	3.779	16.083	1.906	43.722
TO	11	138	138	318	148	53	31	550	318	148	53	29	548	9.019	3.088	1.483	585	14.175
	341	3.280	3.553	9.082	4.732	4.110	2.588	20.512	8.954	4.377	3.954	2.435	19.720	220.820	84.849	81.342	39.973	427.539

(*) Em vários SME e regionais de SEE os coordenadores gerais se organizam por níveis e modalidade.

(**) Municípios de menor porte, em alguns casos, compartilham a coordenação geral.

(***) Em várias SME e regionais de SEE, os coordenadores de grupo atuam em duplas.

(****) Em várias SME e regionais de SEE, os coordenadores de grupo do segmento de 5ª a 8ª se organizam por áreas de conhecimento.

Tabela 6: Situação do PROFA - Outubro de 2002

Dados coletados junto aos representantes da Rede Nacional de Formadores

UF	Núcleos	Municípios	Coord.-Gerais	Coord. Grupo	Grupos	1ª a 4ª	5ª a 8ª	Aceleração	Especial	Infantil	EJA	Outros	Total
AC	6	12	14	37	14	1.150	80	52	63	473	94	395	2.307
AL	4	37	36	77	104	2.290	0	11	0	206	39	88	2.634
BA	30	182	181	637	632	10.438	1	91	0	3.586	1.028	23	15.167
CE	22	155	35	173	177	4.141	0	168	55	1.011	148	52	5.575
DF	1	1	6	81	100	1.361	0	248	48	297	399	244	2.597
ES	9	59	53	155	79	2.656	0	64	0	1.020	213	137	4.090
GO	9	72	32	122	203	3.348	20	178	12	431	263	514	4.766
MA	13	103	100	143	136	2.634	0	116	0	1.057	304	110	4.221
MG	8	60	64	107	114	1.688	23	60	0	703	78	449	3.001
MS	10	39	37	86	64	944	0	6	0	472	100	201	1.723
MT	6	15	16	32	40	575	5	29	3	155	38	208	1.013
PA	8	29	27	71	85	1.573	53	5	15	681	105	194	2.626
PB	7	65	68	102	109	1.856	0	43	0	674	247	206	3.026
PE	11	74	84	128	116	1.384	0	337	0	872	146	0	2.739
PI	2	13	3	29	29	553	3	23	0	205	63	0	601
RJ	12	25	25	53	46	593	44	19	0	279	62	155	1.152
RN	10	33	39	97	82	1.331	0	32	0	622	195	188	2.368
RO	8	16	7	81	60	1.103	0	29	13	29	78	80	1.332
SC	16	103	85	205	157	1.947	0	1	7	982	583	366	3.656
SP	21	135	136	290	298	5.627	0	18	7	2.736	281	394	9.063
	213	1.228	1.048	2.706	2.645	47.192	229	1.530	223	16.491	4.464	4.004	74.133

3.4 - CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No período de 15 a 19 de outubro de 2001, o Ministério da Educação, por intermédio da SEF, realizou o Primeiro Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação.

Com o objetivo de promover um balanço geral dos principais avanços alcançados nos últimos anos com a implantação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, enfatizando os Programas de Desenvolvimento Profissional Continuado "Parâmetros em Ação" e de Formação de Professores Alfabetizadores, o evento constituiu-se em uma ocasião inédita para a reflexão e o debate sobre os impactos dessas políticas nas Secretarias de Educação Estaduais, do Distrito Federal e dos Municípios.

Nos trabalhos apresentados priorizaram-se alguns focos temáticos, tais como: competências profissionais e a formação do profissional reflexivo; o livro didático e a formação de professores; a alfabetização no contexto das políticas públicas; a educação no contexto da diversidade cultural brasileira; o desempenho do professor e o sucesso escolar do aluno; a formação do professor e o uso de tecnologias digitais; a organização dos sistemas de ensino e a formação docente e as políticas de desenvolvimento profissional de professores.

Contando com a participação de especialistas nacionais e internacionais, educadores, professores, escritores, jornalistas e, ainda, de gestores, dirigentes e políticos, totalizando um público de aproximadamente 3.000 participantes, a programação caracterizou-se pela apresentação de palestras, simpósios, relatos de experiências,

O Primeiro Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação constituiu-se em uma ocasião inédita para a reflexão e o debate sobre os impactos dessas políticas nas Secretarias de Educação Estaduais, do Distrito Federal e dos Municípios.

projeção de filmes de cunho pedagógico, acompanhada de comentários e debates, oficinas, exposições temáticas e pela mostra pedagógica "O Brasil dos Professores", que destacou trabalhos dos professores envolvidos nos Programas de Formação Continuada, implementados pela parceria SEF/Secretarias de Educação de todas as regiões do país.

Esse evento constituiu momento singular para a educação brasileira, em que professores, gestores, responsáveis pela formulação de políticas públicas, pesquisadores e especialistas em diversas áreas da educação, oriundos de diferentes realidades, puderam compartilhar suas experiências profissionais. O Congresso transformou-se em referência para os parceiros do MEC, na medida em que muitos dos participantes, a partir de 2002, passaram a realizar encontros estaduais/regionais, na perspectiva de compartilhar com a comunidade educacional local avanços, experiências, dificuldades que permeiam a formação docente. Assim, pode-se afirmar que tal iniciativa

contribuiu para promover o fortalecimento dos fundamentos e dos pressupostos da política de formação continuada implementada pela SEF, ao mesmo tempo em que possibilitou o seu enraizamento.

No decorrer do ano de 2002, realizaram-se, em 13 estados da Federação, 16 encontros estaduais do Parâmetros em Ação, envolvendo mais de 8 mil participantes, com o objetivo de consolidar o Programa de Formação Continuada, na perspectiva da melhoria da qualidade do ensino. De modo consensual, os temas apresentados nesses eventos estiveram voltados para os aspectos teóricos, metodológicos e organizacionais da prática docente; para o fortalecimento dos sistemas de ensino na definição de ações que contribuam para alterar significativamente as aprendizagens dos alunos; para as possibilidades de acesso a conhecimentos e informações, visando o incremento e o intercâmbio entre diferentes experiências de formação de professores, realizadas em diversos contextos nacionais; para o desenvolvimento de competências profissionais e, ainda, para a união de esforços entre as esferas de governo, visando à construção de um sistema educacional público cada vez mais eficiente.



Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação

A mostra pedagógica "O Brasil dos Professores" destacou trabalhos dos professores envolvidos nos Programas de Formação Continuada, implementados pela parceria SEF/Secretarias de Educação de todas as regiões do país.

O Congresso transformou-se em referência para os parceiros do MEC, na medida em que muitos dos participantes, a partir de 2002, passaram a realizar encontros estaduais/regionais.

3.5 - ASSISTÊNCIA FINANCEIRA AO PROGRAMA

No ano de 2001, o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado recebeu assistência financeira, concedida, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), às Secretarias Estaduais de Educação, aos municípios Capitais e aos municípios que integravam, na época, os 92 pólos que desenvolviam o Programa Parâmetros em Ação, visando à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Definiram-se os critérios para a habilitação das Secretarias, a forma de elaboração dos projetos, os procedimentos de encaminhamento dos pleitos, os requisitos necessários à sua aprovação técnica e foram dados esclarecimentos quanto à aplicação dos recursos e à prestação de contas.

O município-sede do pólo elaborou e encaminhou projetos extensivos às Secretarias de Educação de municípios integrados ao pólo. Caso o município-sede não atendesse às exigências legais para habilitação, cabia aos demais municípios indicar outro, dentre seus componentes, para ser responsável por receber os recursos financeiros do MEC. A título de contrapartida financeira, exigia-se, para a aprovação do projeto e assinatura do convênio, que o pólo proponente participasse do Projeto com o valor mínimo de 1% (um por cento) do total, conforme estabelecido no inciso IV do § 1º do artigo 35 da Lei nº 9.995, Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), de 25 de julho de 2000.

A assistência financeira, ao privilegiar os programas de formação continuada de professores, em efetivo exercício, promoveu o crescimento profissional em suas diferentes dimensões, considerando não apenas o desempenho do profissional de educação em sala de aula, mas também sua atuação como integrante de uma equipe responsável pela formulação, implementação e avaliação de projetos educativos nas escolas.

Ressalta-se ainda que esse mecanismo serviu como instrumento indutor da política de formação continuada e permanente dos professores, fortalecendo os sistemas de ensino, na gestão de uma política de desenvolvimento profissional continuado. Da mesma forma, contribuiu para o estreitamento e para a consolidação do compromisso e da parceria das diferentes instâncias de governo, no enfrentamento do desafio representado pela melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

A assistência financeira, ao privilegiar os programas de formação continuada de professores, em efetivo exercício, promoveu o crescimento profissional em suas diferentes dimensões.

3.6 - O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O recurso da *internet*, nos dias atuais, não se configura apenas em servir como fonte de informações. Diante da rapidez com que se disponibilizam informações e da sofisticação da tecnologia, a *internet* tornou-se um dos mais eficazes meios de comunicação. Com a desmistificação e popularização da *internet* no Brasil, as instituições educacionais ganharam uma nova ferramenta para redução de custos operacionais, além de atingir um significativo número de pessoas.

A SEF, visando agilizar a circulação e o intercâmbio de informações, criou seu *website*, com o principal objetivo de apoiar os programas de formação continuada de professores, bem como os demais, utilizando-se, para tanto, do conceito de *comunidade virtual*, por meio do qual diversas pessoas entram em contato pela *internet*, envolvidas em discussões em torno de um mesmo tema. Também foi estruturado um banco de dados e um *site* para dar assistência aos participantes do programa, visando ao acompanhamento dos programas e das atividades implementadas, armazenando dados sobre as Secretarias de Educação, para os participantes do Parâmetros em Ação e do Formação de Professores Alfabetizadores. Os materiais referentes a eles estão disponíveis de forma que, além de sua visualização, seja possível a sua impressão pelos interessados, contribuindo dessa forma para a socialização desses programas. Há ainda uma agenda, atualizada mensalmente, contendo eventos e atividades realizados pela Secretaria de Educação Fundamental.

Para as Coordenações de Educação Ambiental e de Educação Indígena, desenvolveu-se um sistema de mala direta, visando agilizar o acesso à informações referentes aos contatos daquelas coordenações. O banco de dados também está organizando o cadastro e os instrumentos de acompanhamento dos Projetos de Educação Escolar Indígena.

Seguindo o conceito de *comunidade virtual*, foram criadas no *site* duas áreas, uma aberta ao público em geral e uma restrita, para participantes de cada programa. Na área restrita, cada pessoa tem o seu papel definido. Assim, é indicado um responsável pelas informações do *site* de uma determinada Secretaria Municipal de Educação, para cadastrar dados sobre o seu município, como o número de alunos das escolas, bem como o número de professores formados nos programas. As informações cadastradas são avaliadas pela SEF e disponibilizadas no *site*. Com esse processo foi possível descentralizar a coleta de informações, reduzindo o trabalho do órgão central. A área restrita aparece em todos os programas, assegurando que as informações sobre ele sejam disponibilizadas apenas para as pessoas autorizadas e vinculadas a ele, com a vantagem de que essas informações podem ser consultadas, incluídas e atualizadas a qualquer momento e em qualquer lugar, bastando apenas estar conectado à *internet*.

Na área aberta ao público, pode-se ter acesso a informações gerais sobre Ensino Fundamental e atividades da SEF, como *clipping* de notícias, fórum para discussão de temas específicos escolhidos pelas coordenações da SEF, informações sobre resultados de atividades nas Secretarias de Educação, mural para exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos professores participantes dos programas, exposição dos materiais didáticos e pedagógicos utilizados pelas coordenações da SEF e Secretarias de Educação, agenda da SEF, cronograma de eventos e de viagens dos integrantes da RNF e, por último, o importante recurso das salas temáticas, que permitem discussões em tempo real, facilitando e aprimorando a integração dos participantes dos programas.

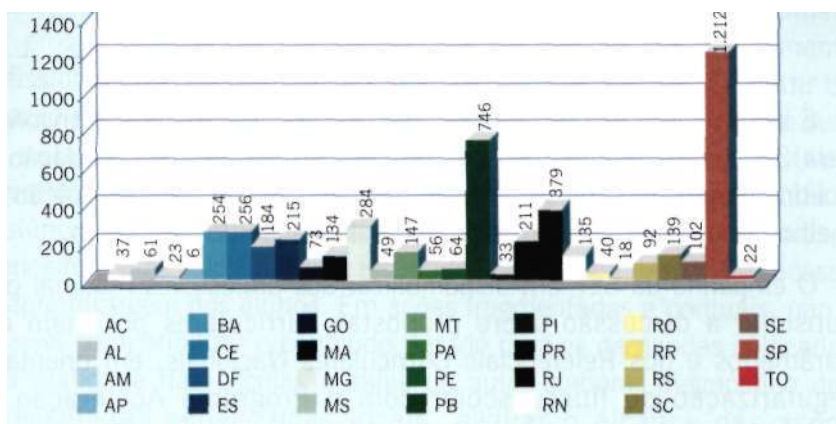
Além das informações disponibilizadas nos *sites* dos programas da SEF, atualizou-se o Portal do MEC inserindo, no espaço da SEF, Departamentos e Coordenações, informações atuais, em conformidade com as normas padronizadas por este Ministério.

A seguir, são apresentados dados relativos ao número de acessos ao *site* da SEF, informações sobre o banco de dados e documentos disponibilizados.

Tabela 7: Acessos ao site da SEF

Estatísticas Gerais	
Total de Acessos	4.090.950
Média de Duração das Visitas	00:09:39
Páginas mais Acessadas	
SEF http://www.mec.gov.br/sef/defaultl.asp	202.284
SEF/Fundef http://www.mec.gov.br/sef/fundef	64.998
SEF/Educação Infantil http://www.mec.gov.br/sef/infantil	28.494
SEF/Educação Fundamental http://www.mec.gov.br/sef/fundamental	26.646
SEF/Educação de Jovens e Adultos http://www.mec.gov.br/sef/jovem	18.792
SEF/Departamento de Desenvolvimento de Sistemas http://www.mec.gov.br/sef/ programa/	16.848
Documentos mais Acessados	
Referencial Curricular para Educação Infantil	9.846
Coletânea de Textos Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Módulo 1	8.568
Referenciais para Formação de Professores	7.824
Relatório de Gestão da SEF 2000	5.934
PCN em Ação 1ª a 4ª séries	5.856
PCN em Ação 5ª a 8ª séries	5.736

Gráfico 16: Usuários cadastrados por UF



3.7 - VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: PRÊMIO INCENTIVO À EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

O Prêmio Incentivo à Educação Fundamental, iniciativa que se confirma com a parceria estabelecida entre o Ministério da Educação e a iniciativa privada, existe desde 1996 e já premiou 85 professores de 1ª a 4ª séries das escolas públicas de Ensino Fundamental, que se inscreveram por meio das Secretarias Estaduais de Educação. O objetivo do prêmio é valorizar o trabalho de professores da rede pública, divulgando suas propostas e abrindo espaço para que novas metodologias pedagógicas possam servir de referência para as diferentes regiões do país. O número de trabalhos inscritos tem variado,



Professores Premiados

sendo que nos últimos dois anos a Fundação Bunge, parceira do MEC, além de conferir certificação e premiação, instituiu um troféu e aumentou de 15 para 20 o número de experiências premiadas, o que motivou maior participação, confirmada em 2001, com um crescimento de 37% de inscritos em relação ao ano anterior.

A contribuição do Prêmio Incentivo à Educação Fundamental na valorização do professor e do aluno pode ser identificada no depoimento da Professora Jaqueline Maria de Souza Dias, de Manaus, uma das vencedoras de 2001.

Meus sinceros agradecimentos pelo valioso estímulo que vocês proporcionaram a nós, professores, com o Prêmio Incentivo à Educação Fundamental. Que ele continue cada vez mais motivando novos projetos. Se todos investirem sabiamente em educação, faremos do Brasil um país motivado e letrado, portanto melhor.

O objetivo do prêmio é valorizar o trabalho de professores da rede pública, divulgando suas propostas e abrindo espaço para que novas metodologias pedagógicas possam servir de referência para as diferentes regiões do país.

4 - CONSIDERAÇÕES GERAIS

E inegável que, nesses oito anos de governo, o trabalho desenvolvido pela SEF tem estimulado e apoiado a construção e a consolidação da política de universalização do Ensino Fundamental, a equalização e a melhoria qualitativa da educação e a valorização do Magistério.

O empenho da SEF em disponibilizar aos professores material para subsidiar a discussão sobre propostas curriculares por meio dos Parâmetros e dos Referenciais Curriculares Nacionais, em orientar a regularização do fluxo escolar com o Programa Aceleração da Aprendizagem, em implantar e apoiar a implementação do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, em assegurar recursos financeiros às Secretarias de Educação para investir na formação continuada, em construir o *site*, bem como em estabelecer parcerias com a iniciativa privada, visando à valorização e à divulgação das experiências bem-sucedidas realizadas pelos professores em sala de aula, tem contribuído de modo significativo e original para dar maior visibilidade a essas ações e induzir estados e municípios a priorizarem as atuais políticas educacionais.

O trabalho desenvolvido pela SEF tem estimulado e apoiado a construção e a consolidação da política de universalização do Ensino Fundamental, a equalização e a melhoria qualitativa da educação e a valorização do Magistério.

Dentre as políticas implementadas pela SEF, vale destacar a magnitude do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, em cujo bojo se inserem as demais ações desta secretaria, superando toda e qualquer expectativa da própria SEF. O fato de um programa desencadeado pelo governo federal ter se enraizado num país organizado em forma de república federativa certamente é algo inédito em nossa realidade educacional.

A adesão de 23 estados e de aproximadamente 3 mil municípios ao programa referenda e legitima a política governamental de equalização e de melhoria qualitativa do ensino, a partir de investimentos na formação docente, elemento de fundamental importância na aprendizagem dos alunos.

O fato de os sistemas de ensino buscarem, na parceria com a SEF, uma alternativa para o fortalecimento institucional de uma política de formação e de valorização do Magistério constitui um importante passo no enfrentamento do problema da elevada taxa de repetência, da distorção idade série e também do baixo nível de desempenho dos alunos.

Considerando as características de operacionalização do programa, que privilegia a concentração das ações nas escolas - extremidades dos sistemas de ensino - e o trabalho coletivo, a partir da formação de grupos de estudos de professores, identifica-se aí uma mudança estratégica em relação às ações de formação continuada tradicionalmente implementadas pelas Secretarias de Educação. Enquanto a maioria das propostas de formação se organizam em eventos pontuais - cursos, oficinas, seminários

e palestras - que, de modo geral, não respondem às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores e nem sempre constituem um programa articulado como tal, o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado propõe um aprofundamento teórico a partir da reflexão sobre a prática efetivamente vivenciada pelo professor em sala de aula. As práticas de formação continuada representam, reconhecidamente, uma medida necessária, embora se verifique a existência de discrepância entre o volume de recursos humanos e financeiros nelas investidos e os resultados obtidos em relação ao sucesso da aprendizagem dos alunos. Em ações fragmentadas e pontuais, não é possível compatibilizar o conteúdo tratado com as demandas colocadas pela realidade das escolas e salas de aula, elaborar diagnóstico das necessidades pedagógicas locais, avaliar o alcance das ações desenvolvidas e o impacto dos conhecimentos construídos, na prática dos professores.

Outro avanço significativo do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado foi a participação efetiva dos profissionais de educação que integram as equipes técnicas das Secretarias de Educação. O envolvimento dos responsáveis pela elaboração de políticas públicas no âmbito dos sistemas de ensino, na implementação do Programa, não só fortalece aquelas equipes, como também possibilita a abertura de um canal entre os que planejam e os que executam. Tal estratégia favorece o planejamento pautado nas necessidades da comunidade local, a realização das ações propostas em sintonia com essa realidade, otimizando recursos humanos, materiais e financeiros e eliminando, dessa forma, a pulverização e a superposição das ações.

Ao implementar uma proposta de formação continuada em serviço, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Fundamental, rompe com práticas profundamente arraigadas, que tradicionalmente compõem a maioria das propostas implementadas pelos sistemas de ensino. Trata-se de um processo de ruptura com a cultura de formação, até então vigente, caracterizada por cursos eventuais, nos quais o professor, o principal interessado, não vislumbrava a possibilidade de gerenciar, com autonomia, a sua própria formação. Tomar decisões a respeito da vida coletiva, participar da gestão cooperativa do trabalho, decidir sobre sua própria atuação no cotidiano escolar são aprendizagens fundamentais, que exigem repensar conteúdo, forma e organização da formação de professores, para que eles assumam sua prática social e aprendam a exercer o poder de intervir para transformar.

É desnecessário dizer que todas essas estratégias exigem dos responsáveis pelas políticas de formação continuada e das instituições formadoras grande disponibilidade para o diálogo e para a mudança, bem como respeito mútuo e investimento no trabalho coletivo. O desenvolvimento profissional permanente requer um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletivas, para o qual é necessário não só que as instituições contratantes

Avanço significativo do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado foi a participação efetiva dos profissionais de educação que integram as equipes técnicas das Secretarias de Educação.

Tomar decisões a respeito da vida coletiva, participar da gestão cooperativa do trabalho, decidir sobre sua própria atuação no cotidiano escolar são aprendizagens fundamentais, que exigem repensar conteúdo, forma e organização da formação de professores.

O Programa incentiva a idéia de professor formador, fundamentando-se no pressuposto de que a competência profissional se desenvolve em grande parte pela interação com profissionais experientes, que dialogam sobre a complexidade do trabalho que realizam.

assumam a responsabilidade de propiciar as condições institucionais materiais, mas que o professor tome para si a responsabilidade por sua própria formação. Só essa co-responsabilidade permitirá superar a relação de tutela que mantém a formação do professor em serviço à mercê de circunstâncias político-institucionais as mais diversas. O programa procura assegurar essas condições por meio das parcerias entre a SEF e os gestores dos sistemas de ensino, para que os professores possam estudar em equipe, compartilhar e discutir sua prática com seus pares, apresentar seu trabalho publicamente, participar da elaboração do projeto educativo da escola, definindo, coletivamente, metas, prioridades, projetos curriculares, processos de avaliação, normas de convivência, temáticas de formação continuada.

Outro destaque incide sobre o fato de que o programa incentiva a idéia de professor formador, fundamentando-se no pressuposto de que a competência profissional se desenvolve em grande parte pela interação com profissionais experientes, que dialogam sobre a complexidade do trabalho que realizam. A Coordenação Nacional Pedagógica, apoiada pela RNF, ao promover a formação dos coordenadores-gerais/grupo e esses, por sua vez, a dos professores nos grupos de estudo, auxiliando-os na preparação de materiais, no planejamento de atividades, na análise das produções dos alunos, na reflexão de sua prática e, principalmente, nas questões particulares de cada professor perante o desafio profissional, considera a realidade do professor e apóia o processo de inserção profissional, viabilizando, assim, a apropriação de novas estratégias de formação e de condução do processo de aprendizagem dos alunos.

As Secretarias de Educação, ao estabelecerem a parceria com a SEF, com certeza deram um grande passo rumo à melhoria qualitativa do ensino, à valorização de seus professores e à institucionalização da formação continuada como instrumento de profissionalização.

Embora o programa permita identificar procedimentos salutares na formação em serviço, não se pode ignorar também as dificuldades que o permeiam, tais como: mudanças administrativas, *turn over* dos coordenadores-gerais/grupo, tempo previsto para o desenvolvimento das atividades de formação, planos de carreira que atribuam progressão e aumento salarial por meio de programas específicos de formação em serviço.

Acredita-se, entretanto, que a SEF, ao promover o fortalecimento institucional das Secretarias de Educação visando um novo paradigma da formação continuada e ao incentivar a participação e conscientização dos professores e dos técnicos dos sistemas de ensino, obteve avanços na superação das dificuldades encontradas ao longo do percurso desse programa.

As Secretarias de Educação, ao estabelecerem a parceria com a SEF, com certeza deram um grande passo rumo à melhoria qualitativa do ensino, à valorização de seus professores e à institucionalização da formação continuada como instrumento de profissionalização.

4.1 -RECOMENDAÇÕES

Certamente muito se avançou. Mas ainda há muito por se fazer. Ao encerrar este documento é importante destacar mais uma vez a necessidade do empenho em criar condições para o fortalecimento da

política de melhoria e equalização da Educação Fundamental e da valorização da função do Magistério. Para tanto, considera-se essencial priorizar o fortalecimento das parcerias com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, buscando assegurar efetivamente a institucionalização do desenvolvimento profissional continuado.

Além desse esforço, torna-se imprescindível promover uma discussão com estados e municípios, em torno da formulação e/ou reformulação do estatuto e do plano de carreira do Magistério, tendo em vista que esses instrumentos podem contribuir para a visibilidade do espaço destinado à formação; para a promoção, por meio de certificação da formação realizada em programas ou cursos destinados ao desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, bem como para a consolidação de salários compatíveis com o mercado de trabalho.

Há que se buscar também as reais necessidades do professor e de seus alunos, de modo que se privilegiem, nos programas de formação continuada, conteúdos, metodologias e reflexão sobre a função da escola, sobre a heterogeneidade dos educandos, visando a proporcionar condições reais para oferta de uma educação de qualidade, pautada em fundamentos que propiciem de fato a formação para a cidadania dos alunos e a própria valorização do trabalho docente.

Considerando ainda a proposta de resgate da função social da escola, em conformidade com os Parâmetros e os Referenciais Curriculares, e o fato de o trabalho coletivo constituir-se um dos objetivos prioritários do Programa Parâmetros em Ação, ressalta-se a necessidade de se investir na elaboração de orientações específicas para subsidiar diretores e integrantes das equipes das escolas na elaboração de seus projetos político-pedagógicos. Propõe-se, ainda, que esse tema seja incluído no Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, acreditando-se que os resultados já obtidos no programa podem ser instrumentos facilitadores da execução dessa proposta.

Por último, torna-se necessário construir um canal de articulação com as instituições formadoras, para que estas se apropriem dos fatores e das variáveis que permeiam a realidade dos sistemas de ensino, tanto no que tange à atuação dos professores quanto no que se refere ao percurso da aprendizagem e dos resultados dos alunos, bem como dos mecanismos adotados no gerenciamento, tendo em vista orientar os cursos de graduação no tocante à formação docente e à própria gestão.

Nesse sentido, o Ministério da Educação, por meio da SEF, pode viabilizar políticas indutoras, para que essa articulação aconteça na prática, concretizando resultados mais efetivos, principalmente na preparação de recursos humanos, para atuarem nos sistemas de ensino, tanto na condução desses sistemas quanto na formação inicial e continuada de professores. Destaque-se que as referidas instituições, além de serem o *locus* privilegiado para o desenvolvimento dos conhecimentos, detêm, em seus quadros, profissionais de ilibada reputação, experiência e com condições de desenvolver pesquisas, fundamentais ao suporte às mudanças e às inovações necessárias à promoção de uma educação de qualidade.

Toma-se imprescindível promover uma discussão com estados e municípios, em torno da formulação e/ou reformulação do estatuto e do plano de carreira do Magistério.

Ressalta-se a necessidade de se investir na elaboração de orientações específicas para subsidiar diretores e integrantes das equipes das escolas na elaboração de seus projetos político-pedagógicos.

Toma-se necessário construir um canal de articulação com as instituições formadoras, para que estas se apropriem dos fatores e das variáveis que permeiam a realidade dos sistemas de ensino.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. 292 p.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394*, de 1996. Brasília: Senado Federal, 1997. 48 p.

FUNDAÇÃO BUNGE. *Relatório Anual 2001*. São Paulo/Brasília: Fundação Bunge/Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 177p.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Propostas Curriculares Oficiais*. São Paulo: FCC, 1995. 144 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série)*. 3. ed. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001. v. 1 e 8.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª série)*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 1998. (introdução e Temas Transversais).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros em Ação (Textos de Fundamentação)*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, dez. 2001. 76 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Decenal de Educação para Todos*. 3. ed. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 177 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Aceleração da Aprendizagem*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 10 p. (Mimeo.)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999-2000. 6v.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Documento de Apresentação)*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, jan. 2001. 27p.

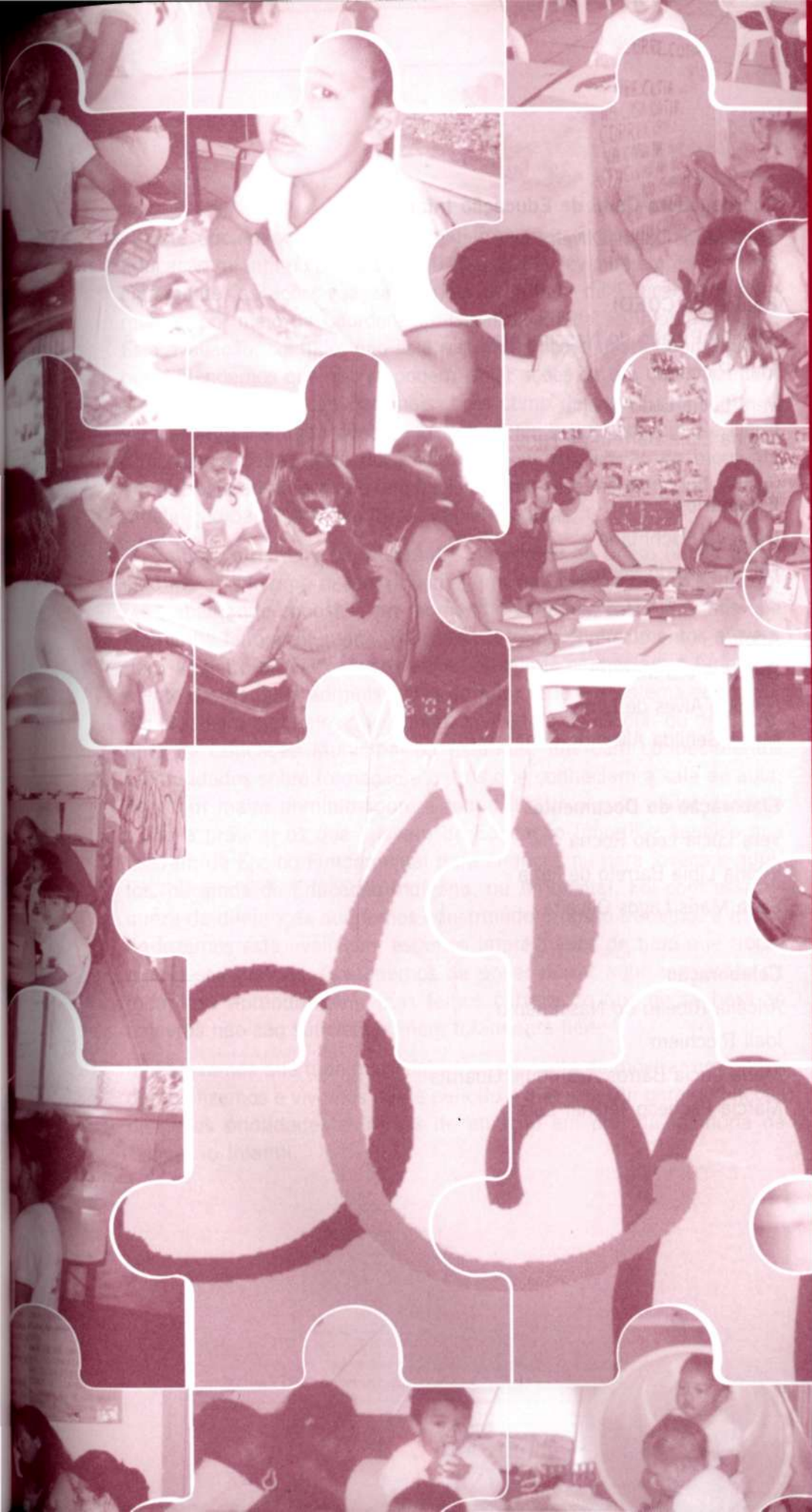
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referenciais para Formação de Professores*. 3.ed. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 177 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Números da educação do Brasil: 1994-2000*. Brasília: INEP, abr. 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Site Institucional da Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef>>.jul. 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: introdução*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

PERRENOUD, R. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 192 p.



Educação Infantil

FICHA TÉCNICA

Coordenadora-Geral de Educação Infantil

Stela Maris Lagos Oliveira

Equipe da COEDI

Aricélia Ribeiro do Nascimento

Ideli Ricchiero

Vera Lúcia Ledo Rocha

Vitória Líbia Barreto de Faria

Estagiários

Daniella Buchmann

Felipe Furtado Pedrosa

Apoio

Garcia Alves Moreira

Geraldo Alves de Lima

Maria Genilda Alves de Lima

Elaboração do Documento

Vera Lúcia Ledo Rocha

Vitória Líbia Barreto de Faria

Stela Maris Lagos Oliveira

Colaboração

Aricélia Ribeiro do Nascimento

Ideli Ricchiero

Maria Lúcia Barros Azambuja Guardia

Márcia Pacheco Tetzner Laiz

INTRODUÇÃO

Este documento tem como objetivo avaliar o desenvolvimento da Educação Infantil no período de 1995 a 2002, levando em conta, principalmente, as ações realizadas pela Secretaria de Educação Fundamental, por meio da Coordenação-Geral de Educação Infantil (Coedi). Esta avaliação, contudo, não está restrita às ações desta Coordenação, pois entendemos que não se podem isolar ações de um órgão que tem abrangência e inserção nacionais, bem como de uma história que já vem sendo construída desde anos anteriores ao período citado. Daí a importância dada, neste documento, à contextualização do momento em que esta administração tem início e como esse momento influenciou a definição das ações que foram implementadas.

Embora o número de integrantes da equipe da Coedi nunca tenha sido maior que uma dezena, tivemos um número grande de educadores trabalhando conosco, em momentos variados, e acreditamos que isto tenha feito a diferença. Foi possível trocar conhecimentos e experiências entre profissionais diversos: os que já conheciam o funcionamento da máquina administrativa do Ministério e o sistema educacional brasileiro e aqueles que tinham a vivência da escola ou de Secretaria de Educação Municipal ou Estadual; uns com conhecimentos aprofundados sobre formação e outros que conheciam a sala de aula; uns com maior domínio sobre a teoria e outros com maior domínio sobre a prática; os que falavam de Educação Infantil e aqueles que falavam de Ensino Fundamental para crianças ou para jovens e adultos, ou ainda de Educação Indígena, ou Ambiental. Foi com essa riqueza de diferenças que fomos construindo o nosso trabalho. E quando fazemos esta avaliação, estamos impregnados de tudo que trocamos nesse período. Gostaríamos de poder deixar aqui as marcas de toda essa aprendizagem, mas temos certeza de que nessa hora as palavras não são suficientes, nem totalmente fiéis.

Esperamos que tudo que relatarmos dê conta de mostrar um pouco do que fizemos e vivemos nesse período e que seja útil para definições de novas prioridades e formas de atuação em prol da melhoria da Educação Infantil.

Foi com essa riqueza de diferenças que fomos construindo o nosso trabalho. E quando fazemos esta avaliação, estamos impregnados de tudo que trocamos nesse período.

Este documento tem como objetivo avaliar a política institucional do Ministério da Educação desenvolvida pela Coordenação-Geral de Educação Infantil (Coedi), no período de 1995 a 2002. Para tanto, parte do resgate da situação anterior, apresenta e discute os caminhos percorridos para se colocar em andamento as ações definidas, procura refletir sobre problemas, dificuldades e conquistas na implementação dessas políticas e, finalmente, busca apontar possibilidades de continuidade, bem como perspectivas para o futuro da educação das crianças brasileiras de 0 a 6 anos.

1 - QUAL ERA A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ANO DE 1995?

Para situar a Educação Infantil no início desta gestão, é preciso voltar um pouco no tempo e no espaço, pois apenas contextualizando-a historicamente podemos dimensionar os avanços obtidos nos dias de hoje.

A educação da criança de 4 a 6 anos se insere nas ações do Ministério da Educação (MEC) desde 1975, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar. Nesse período, a maioria das pré-escolas estava vinculada às Secretarias Estaduais de Educação. O atendimento em creches, sobretudo às crianças de 0 a 3 anos, no entanto, continuava sendo realizado por meio de convênios com a Legião Brasileira de Assistência (LBA). A LBA era um órgão ligado ao Ministério da Previdência e Assistência Social que, por meio do Projeto Casulo, fornecia apoio técnico e financeiro às instituições, que trabalhavam basicamente com voluntários, mantendo características eminentemente assistencialistas nesse atendimento.

Nas décadas de 1970 e 1980, o processo de urbanização do país, cada vez mais intenso, somado a uma maior participação da mulher no mercado de trabalho e à pressão dos movimentos sociais, levou a uma grande expansão do atendimento, principalmente para as crianças na faixa etária de 4 a 6 anos. As formas de atendimento adotadas foram programas de baixo custo e de pouco investimento na qualidade, voltados às populações de maior risco social.

Em 1988, foi promulgada a nova Constituição Brasileira, na qual, respondendo aos movimentos sociais em defesa dos direitos da criança, o atendimento à criança de 0 a 6 anos deixou de ser visto como amparo e assistência, passando a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, dentro de uma perspectiva educacional. Definiu-se que sua proteção integral deveria ser assegurada pela família, pela sociedade e pelo poder público, com absoluta prioridade. Foi afirmado o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, mediante a garantia de seu atendimento em creche e pré-escola. A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, à qual se agregam as funções de cuidado. Essa questão representa um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país.

Em 1988, foi promulgada a nova Constituição Brasileira, na qual, respondendo aos movimentos sociais em defesa dos direitos da criança, o atendimento à criança de 0 a 6 anos deixou de ser visto como amparo e assistência, passando a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, dentro de uma perspectiva educacional.

A década de 1990 inicia-se sob a égide do direito da criança à educação, explicitando as conquistas da Constituição de 1988. Assim, em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente, são reafirmados esses direitos, ao mesmo tempo em que são estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância. Em 1994, este Ministério coordena a elaboração do documento *Política Nacional de Educação Infantil*, no qual se definem como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas. Nesse mesmo ano, como desdobramento desses objetivos, foi publicado o documento *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*, no qual se discutiam a necessidade e a importância de um profissional qualificado para atuar em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade desse atendimento.

Observa-se que o atendimento à criança de 0 a 6 anos em nosso país assumiu diferentes funções: num primeiro momento, desde seu aparecimento até a década de 1970, sua função era predominantemente assistencialista. Nas décadas de 1970 e 1980, por influência da Teoria da Privação Cultural, surgida nos Estados Unidos, assume um caráter compensatório e passa a ter como função primordial compensar as carências das crianças pobres, por meio de programas que tinham como objetivo prepará-las para enfrentar a escolaridade futura em condições de igualdade com aquelas oriundas das classes média e alta. A questão das carências culturais ganhou outras ramificações em nosso país, como "carência afetiva", "carência alimentar", "carência de tudo".

Essa forma de ver a criança a partir "do que ela não é" ou "do que ela não tem" foi, aos poucos, se modificando e dando lugar a uma nova concepção de criança como cidadã de direitos, como um ser social histórico, inserido numa cultura. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Foram esses novos entendimentos sobre a criança que contribuíram para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com elas, particularmente com as de 0 a 6 anos: a função de "educar e cuidar" como aspectos indissociáveis, tendo em vista suas necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária.

Um outro aspecto a ser destacado na história da Educação Infantil é que, desde as suas origens, as modalidades de atendimento à criança eram criadas e organizadas para atender a objetivos e a camadas sociais diferenciadas: creches para a população de baixo poder econômico e cultural e pré-escolas organizadas para os filhos das classes média e alta. Embora as creches não atendessem exclusivamente crianças de 0

a 3 anos e as pré-escolas não fossem apenas para as crianças de 4 a 6 anos, é importante ressaltar que, historicamente, essas duas faixas etárias foram também tratadas de modo distinto: as crianças menores pareciam necessitar apenas de cuidados em relação à saúde, higiene e alimentação, enquanto, para as maiores, parecia ser necessária uma antecipação do atendimento escolarizado. Nos dois casos, não se levavam em consideração as reais necessidades da criança. Esses fatos explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais de lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação em creches e pré-escolas.

Foi nesse momento, em que estavam em andamento mudanças importantes na forma de como encarar a criança e seu atendimento, que teve início esta gestão. A partir daí, o Ministério da Educação buscou não só cumprir o que está definido na legislação, como também fortalecer a construção de uma identidade própria para a Educação Infantil, orientando seus programas e políticas na perspectiva da busca de qualidade em creches e pré-escolas.

2 - QUE CAMINHOS FORAM PERCORRIDOS A PARTIR DE 1995?

Partindo das políticas já existentes, das discussões que vinham sendo feitas em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), das demandas de estados e municípios e tendo em vista suas prioridades, o Ministério da Educação, em 1995, define a melhoria da qualidade no atendimento nas creches e pré-escolas como seu principal objetivo e, para atingi-lo, aponta quatro linhas de ação:

- a) incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares;
- b) promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas;
- c) apoio aos sistemas de ensino municipais para assumir sua responsabilidade com a Educação Infantil;
- d) criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos.

Essas linhas de ação foram apresentadas e discutidas no II Simpósio Nacional de Educação Infantil realizado em 1996, em Brasília, sob a coordenação do Ministério da Educação. Esse evento aconteceu junto com o IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos, também promovido pelo MEC em parceria com a Organização dos Estados Americanos, e contou com a participação de diversas instâncias governamentais e não-governamentais e de diversos grupos sociais envolvidos historicamente com a Educação Infantil no Brasil. Nas

recomendações finais do II Simpósio, as linhas de ação foram reforçadas, caracterizando o apoio da comunidade atuante na área para o seu desenvolvimento.

Em 1996, foi também promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual se evidencia a importância da Educação Infantil, passando a ser considerada como primeira etapa da educação básica.

Em 1996, foi também promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual se evidencia a importância da Educação Infantil, passando a ser considerada como primeira etapa da educação básica. Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos passa a ter uma dimensão mais ampla, assumindo uma dupla função no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para que estas possam cada vez mais exercer a sua cidadania, inserindo-se na cultura e construindo conhecimentos básicos para seus estudos posteriores.

No capítulo sobre a educação básica, essa lei define a finalidade da Educação Infantil como sendo "o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". Esse tratamento dos vários aspectos como dimensões do desenvolvimento e não como coisas distintas ou áreas separadas é fundamental, pois evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover o seu desenvolvimento integral.

... a finalidade da Educação Infantil como sendo "o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

Essa nova dimensão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica leva também à valorização do papel do profissional de 0 a 6, com um novo patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele. De acordo com o artigo 62 da LDB, "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal".

De acordo com os dispositivos constitucionais e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cabe aos municípios a principal responsabilidade pela oferta da Educação Infantil. Contudo, para que o reconhecimento legal do dever do Estado e do direito da criança a ser atendida em creches e pré-escolas seja garantido e para que esse atendimento se vincule efetivamente à área educacional, são necessárias uma ação conjunta dos governos, nas instâncias federal, estadual e municipal, e a parceria com a sociedade.

Ao Ministério da Educação, como responsável pela Política Nacional de Educação, cabem a definição de políticas e diretrizes gerais, a coordenação e a avaliação da implementação dessas diretrizes, a cooperação técnica e o apoio financeiro, além da indução de iniciativas e ações inovadoras, na perspectiva de garantir a qualidade e promover a equidade.

Desde sua promulgação, a LDB vem sendo complementada por diretrizes, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação e pelas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais. Essas diretrizes dizem respeito ao currículo de Educação Infantil, aos aspectos normativos que devem ser considerados pelos sistemas educacionais na passagem das creches da assistência para a educação e à formação inicial do profissional em nível médio e superior. Por meio desses instrumentos, legaliza-se e instala-se no país uma nova concepção de Educação Infantil, que tem o papel de iniciar a educação básica.

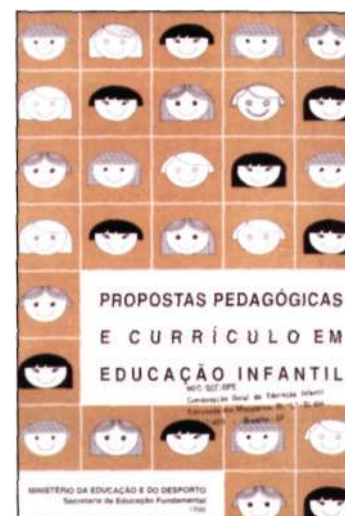
A legislação aprovada fortalece os objetivos traçados no início da administração e, durante os anos subseqüentes, a política do governo federal para a infância, no setor educacional, é direcionada para o desenvolvimento das linhas de ação anteriormente definidas.

2.1 - INCENTIVO À ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES

2.1.1 - ANÁLISE DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES EM EDUCAÇÃO INFANTIL

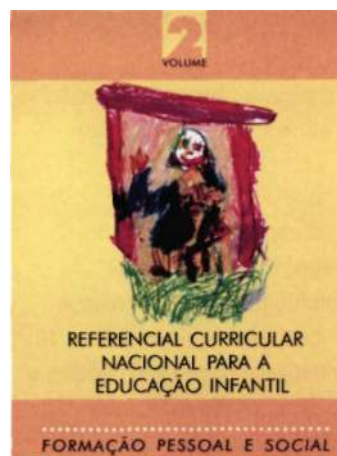
Muito embora a discussão sobre currículo e proposta pedagógica seja antiga em nosso país, foi no processo de discussão, levado a efeito tanto durante o período da Constituinte como nos momentos posteriores à promulgação da Constituição de 1988, que esta questão foi ganhando contornos que envolviam a Educação Infantil. Essas discussões, que apontavam para a necessidade de uma proposta pedagógico-curricular para a área, ganharam maior força no período de discussão e elaboração da nova LDB, quando, no horizonte próximo, já era possível visualizar a incorporação da Educação Infantil no sistema educacional. Foi nesse contexto que buscamos conhecer as propostas pedagógico-curriculares em curso nas diversas unidades da federação, investigando os pressupostos em que se fundamentavam, as diretrizes e os princípios que estabeleciam, o processo como foram construídas e como informavam a prática no cotidiano dos estabelecimentos de Educação Infantil. Consideramos que, nesse momento, também era importante fornecer orientações metodológicas que pudessem subsidiar as instâncias executoras de Educação Infantil na análise, avaliação e/ou elaboração de suas propostas pedagógico-curriculares.

O estudo então realizado trouxe à tona a fragilidade e a inconsistência das propostas pedagógicas elaboradas nos órgãos centrais dos estados e municípios e em desenvolvimento nas creches e pré-escolas. Ao mesmo tempo, durante a realização do diagnóstico, foi possível aprofundar a compreensão a respeito da multiplicidade e da heterogeneidade de propostas e de práticas em Educação Infantil. Essa multiplicidade, própria



... durante a realização do diagnóstico, foi possível aprofundar a compreensão a respeito da multiplicidade e da heterogeneidade de propostas e de práticas em Educação Infantil.

Foi a partir da análise das propostas pedagógicas que surgiu o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI). Esse documento consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas, não obrigatórias, que visa a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade em creches e pré-escolas.



da sociedade brasileira, é um ponto crucial quando se discute a questão do currículo, apontando para uma série de questionamentos: como tratar uma sociedade onde a unidade se dá pelo conjunto das diferenças, onde o caráter multicultural se acha entrecruzado por uma grave e histórica estratificação social e econômica? Como garantir um currículo que respeite as diferenças - de faixa etária, étnicas, culturais e raciais - e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos, contribuindo, assim, para a redução das desigualdades? Como contribuir com os municípios na análise, reformulação e/ ou elaboração de suas propostas pedagógicas sem fornecer modelos prontos? Como garantir que neste imenso país se consiga uma unidade na diversidade, no que diz respeito à maneira de cuidar de e educar crianças de 0 a 6 anos?

Uma resposta a essas questões foi dada pela própria LDB ao incumbir, nos seus artigos 12 e 13, as instituições de Educação Infantil de elaborar as próprias propostas pedagógicas com a participação efetiva dos professores. Ao dar essa incumbência, a lei reconhece ao mesmo tempo o "saber fazer" dos educadores, construído no cotidiano do trabalho pedagógico das creches e pré-escolas, e a riqueza e diversidade deste nosso imenso país, que acolhe realidades extremamente diferenciadas. Com isso, a questão da diversidade, no que diz respeito ao currículo/ proposta pedagógica, estava garantida. No entanto, naquele momento, acreditávamos também que era necessário, além do respeito à diversidade, garantir certa unidade qualitativa às propostas das instituições e fornecer subsídios teóricos aos professores e às suas instituições no desenvolvimento de tal tarefa, determinada pela legislação. Assim, fomos desafiados a elaborar um documento que servisse como referência para os professores construírem coletivamente as propostas pedagógicas de suas instituições e que, ao mesmo tempo, fosse um instrumento para sua formação em serviço.

2.1.2 - REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Foi a partir da análise das propostas pedagógicas que surgiu o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI). Esse documento consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas, não obrigatórias, que visa a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade em creches e pré-escolas. Tem como objetivo subsidiar o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da Educação Infantil, apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais.



Para sua elaboração, além dos elementos levantados pela análise de propostas curriculares de estados e municípios, foram utilizados dados disponíveis sobre o atendimento à população de 0 a 6 anos no país e os conhecimentos sobre a criança produzidos nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e do exterior, bem como a experiência curricular de outros países. Para realizar essa empreitada, o Ministério da Educação contratou consultores nacionais e internacionais, muitos com experiência direta com a criança e outros como pesquisadores da área.



Instituição de Educação Infantil da rede municipal de Corumbá/MS.

Como forma de garantir a legitimidade e a representatividade do documento, buscando incorporar e reconhecer a contribuição daqueles que historicamente fizeram a Educação Infantil em nosso país, foram convidados profissionais e instituições para avaliar a proposta e sugerir reformulações. Desse trabalho resultaram 230 pareceres que subsidiaram as alterações feitas no documento original até se chegar à versão atual. Ao longo de 1998, essa proposta foi levada também a diversos fóruns de discussão e debate em todo o Brasil.

O Referencial reflete as novas características e concepções do atendimento em creches e pré-escolas, agora determinadas por sua inserção no setor educacional. Nele, as crianças são concebidas como indivíduos que têm uma natureza singular que os caracteriza como seres humanos, históricos, diversos e plurais, que sentem, pensam e agem de um jeito próprio. Valorizam-se as interações que elas estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, mostrando que as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem. É dada uma grande ênfase ao seu processo de construção de conhecimento com a utilização das mais diferentes linguagens, bem como à importância de exercerem a capacidade de pensar e elaborar hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar.

Nessa perspectiva, a educação se coloca como um processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura, apreendendo-a, transformando-a, produzindo sentidos e criando significados. A Educação Infantil exerce esse papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças por meio de brincadeiras, de ações de cuidado e de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. Educar e cuidar aparecem como dois processos indissociáveis. O cuidado não fica limitado à higiene, sono e alimentação, mas inclui a organização da rotina, dos materiais e do espaço, o respeito às manifestações infantis, a valorização e a ajuda ao desenvolvimento das capacidades da criança, a identificação e a compreensão de suas necessidades, a relação com e entre as crianças.

A Educação Infantil exerce esse papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças por meio de brincadeiras, de ações de cuidado e de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação.

Educar e cuidar aparecem como dois processos indissociáveis.

A finalidade da Educação Infantil, expressa de forma ampla no artigo 29 da LDB, desdobra-se no Referencial pela ênfase no desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança; no estabelecimento de vínculos afetivos e sociais e nas trocas com adultos e crianças que ampliam suas possibilidades de comunicação, interação e acesso aos bens socioculturais disponíveis; na valorização do respeito à diversidade e no desenvolvimento de atitudes de ajuda e colaboração; no conhecimento da natureza por meio da observação, na perspectiva de serem agentes de transformação e conservação desta; na expressão de emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades, principalmente por meio da brincadeira e da utilização das diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita), avançando no processo de construção de significados e enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.

O âmbito de Formação Pessoal e Social refere-se às experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito.

Tendo sempre em mente que esse documento é uma referência, foi feito um recorte curricular visando a instrumentalizar a ação do professor, destacando-se dois âmbitos de experiências considerados essenciais para o trabalho com a criança dessa faixa etária: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. É claro que esta divisão tem apenas um caráter instrumental e didático, pois a construção de conhecimentos se processa de maneira global e integrada, havendo constantes inter-relações entre os dois âmbitos.

O âmbito de Formação Pessoal e Social refere-se às experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito. Está organizado de forma a explicitar as complexas questões que envolvem o desenvolvimento de capacidades de natureza global e afetiva das crianças, seus esquemas simbólicos de interação com os outros e com o meio, assim como a relação consigo mesmas. No trabalho com esse âmbito, pretende-se que as instituições ofereçam condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança.

O segundo âmbito de experiência, o Conhecimento de Mundo, refere-se à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que elas estabelecem com os objetos de conhecimento.

Nesse âmbito é priorizado um eixo de trabalho voltado para o desenvolvimento da Identidade e da Autonomia da criança. A escolha desse eixo é decorrência de uma visão de criança com vontade própria, capaz e competente para construir conhecimentos e interferir no meio em que vive. Por outro lado, sabe-se hoje que à medida que as crianças vão se tornando autônomas nas ações concretas, podem gradualmente fazê-lo no plano das idéias e dos valores. Nessa faixa etária, a educação para a autonomia é mais que um objetivo, é um princípio educacional.

O segundo âmbito de experiência, o Conhecimento de Mundo, refere-se à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que elas estabelecem com os objetos de conhecimento. Esse âmbito traz ênfase à relação das crianças com a natureza e com a cultura.

Aqui são destacados seis eixos de trabalho: Movimento; Artes Visuais; Música; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; e Matemática. Sua escolha deve-se ao fato de constituírem uma parcela significativa da

produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil tem constituído um paradigma norteador da proposta curricular elaborada por muitas instituições sem que isso tenha anulado a pluralidade e a diversidade existentes. Segundo depoimentos das equipes das Secretarias de Educação e de dirigentes de escolas, o documento tem subsidiado os sistemas educacionais na elaboração e na implementação de programas e currículos, além de ser utilizado na formação inicial e continuada dos professores, contribuindo para a implementação de práticas educativas de qualidade com a criança de 0 a 6 anos.

Podemos dizer que o Referencial tem cumprido papel histórico inquestionável como um instrumento de leitura, debate e reflexão nas creches, pré-escolas e Secretarias, levando a releituras, contos e recontos dos estilos pedagógicos adotados por cada região, município ou instituição e possibilitando transformações nas práticas existentes. O Censo Nacional de Educação Infantil realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) ao final do ano 2000 evidenciou que 77,2% das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos utilizam, de alguma maneira, o RCNEI.



Os princípios presentes no RCNEI foram fortalecidos, no ano seguinte, com a definição, pelo Conselho Nacional de Educação, das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Resolução CEB nº 1, de 7/4/1999). Enquanto o Referencial tem um caráter flexível, não obrigatório, as Diretrizes têm um caráter normativo, incontestável, e devem ser observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil que integram os sistemas de ensino. Essas Diretrizes "constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das suas propostas pedagógicas" (artigo 2º).

2.2 - PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No bojo das transformações trazidas pela legislação das décadas de 1980 e 1990, desponta, como uma das questões mais cruciais a serem enfrentadas pelas novas administrações, aquela que diz respeito à formação do profissional de Educação Infantil. É importante relembrar que o atendimento à criança na faixa etária de 0 a 6 anos, por não haver

Os Sistemas de Ensino promoverão a valorização dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas, no que diz respeito à formação profissional, condições de trabalho, plano de carreira e remuneração condigna.

determinações legais que o regulassem, era realizado, de forma fragmentada, por diferentes instituições e pessoas que, muitas vezes, no ímpeto de atender às necessidades de mães trabalhadoras, bem como às necessidades básicas da criança, faziam esse atendimento de maneira improvisada. Nesse sentido, não era exigido um profissional com formação específica para atuar junto às crianças.

É em decorrência da valorização da criança e da inserção da Educação Infantil na educação básica que se estabelece na LDB, como foi dito neste documento, uma nova exigência de formação para os educadores, e a habilitação exigida para se trabalhar com a criança de 0 a 6 passa a ser em nível superior (licenciatura de graduação plena), aceitando-se que seja, no mínimo, em nível médio (modalidade Normal) (artigo 62). Isso leva, principalmente no caso das creches, a não limitar a experiência do educador apenas com a guarda e o cuidado de crianças, como historicamente foi tratada a formação dos profissionais de Educação Infantil. Ao lado dessa exigência, a mesma Lei determina que: "os Sistemas de Ensino promoverão a valorização dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas, no que diz respeito à formação profissional, condições de trabalho, plano de carreira e remuneração condigna" (artigos 67, 69 e 70).

Esse avanço com relação ao novo patamar de habilitação dos educadores se verifica também na exigência de que este participe da elaboração do projeto político-pedagógico da escola, condição indispensável para sua efetivação na medida em que, nesse processo participativo, o professor reconstrói e interioriza valores e concepções, possibilitando o desenvolvimento de novas competências para exercer seu trabalho com qualidade. Dessa forma, quando se pensa na formação do professor, busca-se garantir não só o trabalho direto com a criança, como também a sua participação na equipe escolar, com responsabilidade de formular, implementar e avaliar o projeto educativo da escola.

A importância dada à formação pela atual legislação é traduzida não só na maior exigência do nível formativo inicial, como também na necessidade de que esta formação esteja presente, no meio escolar, com a característica de um processo contínuo e sistemático, em que teoria e prática estejam em constante interação. A formação continuada passa a ter lugar na escola visando à atualização, ao aprofundamento dos conhecimentos profissionais e ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo.

Nessa perspectiva, cabe aos sistemas de ensino não só garantir aos educadores acesso aos cursos de habilitação conforme define a lei, como também assegurar espaços e tempos na rotina escolar para a realização de práticas sistemáticas de estudo, troca de experiências, discussões e planejamento coletivo das atividades.

2.2.1 - REFERENCIANDO E NORMATIZANDO A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A análise crítica da situação relativa à formação dos professores de Educação Infantil e as determinações legais levaram à inserção do assunto no movimento de profissionalização do professor de educação básica, pautado na concepção de competência profissional explicitada ao longo do documento *Referenciais para formação de professores*, publicado pela Secretaria de Educação Fundamental, em 1999.

Nesse documento são propostas mudanças nas práticas de formação e a criação de sistemas nos quais se articulem a formação inicial e continuada. A formação do professor de Educação Infantil, da mesma maneira que a dos demais níveis, passa, então, a ser orientada por pressupostos que são de fundamental importância para aqueles que trabalham com a criança de 0 a 6 anos: a existência da dimensão coletiva e pessoal da atividade do professor implicando sua autonomia e responsabilidade; o desenvolvimento profissional permanente como uma necessidade intrínseca à sua atuação e, por isso, um direito; a participação efetiva do professor no projeto educativo e curricular da escola como uma dimensão de sua atuação, além da docência; a promoção do desenvolvimento dos alunos como pessoas, além da transmissão de conhecimentos; a consideração das diferenças culturais, sociais e pessoais do aluno ao buscar garantir o sucesso das aprendizagens; a utilização de metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de problemas e na reflexão sobre a atuação profissional; o estabelecimento de relações estreitas entre as instituições de formação e as escolas; a vinculação dos projetos de desenvolvimento profissional às condições de trabalho, avaliação, carreira e salário.

Ao mesmo tempo, foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal* (Resolução CEB n°2, de 19/4/1999), visando a regulamentar a formação dos profissionais nesse nível para os dois segmentos. Em maio de 2001, são aprovadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena*. Essas diretrizes foram propostas ao Conselho por grupo de trabalho do MEC, sob a coordenação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Os dois documentos incorporam elementos presentes na discussão mais ampla a respeito do papel dos professores no processo educativo, que passou a acontecer de forma mais acirrada a partir da LDB. Estimulam a revisão criativa dos modelos de formação hoje existentes, no que diz respeito tanto aos currículos dos cursos de formação como à própria formação dos formadores, e destacam a importância da definição de políticas que visem ao estabelecimento de um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do

A necessidade de considerar as diferenças culturais, sociais e pessoais do aluno nas práticas de formação, aspecto presente em todos os documentos, é relevante para a Educação Infantil, considerando que a criança é oriunda de diversas culturas e é preciso garantir, desde essa faixa etária, seu acesso aos bens culturais.

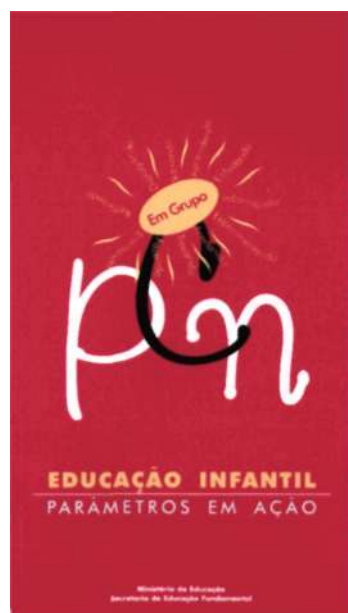
sistema educacional. Enfatizam também o fortalecimento de vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, a melhoria da infra-estrutura institucional, a implementação de um sistema de avaliação e o estabelecimento de níveis de remuneração condigna, jornada de trabalho e planos de carreira compatíveis com o trabalho realizado.

Alguns aspectos abordados nos Referenciais e nas Diretrizes de formação são cruciais para a Educação Infantil. A contextualização do processo formativo de acordo com as características específicas de cada etapa e modalidade da educação básica, por exemplo, é de fundamental importância, já que a ausência disso tem levado o profissional de Educação Infantil a desconsiderar as necessidades da criança de 0 a 6 anos. A necessidade de considerar as diferenças culturais, sociais e pessoais do aluno nas práticas de formação, aspecto presente em todos os documentos, é relevante para a Educação Infantil, considerando que a criança é oriunda de diversas culturas e é preciso garantir, desde essa faixa etária, seu acesso aos bens culturais.

Alguns avanços vêm sendo observados após as mudanças na lei e a definição dessas diretrizes. Há uma movimentação no sistema educacional no sentido de discutir e reformular os cursos de formação, de criar cursos para habilitar o profissional leigo, de dar condições para que este profissional se habilite ou amplie sua formação. Essa movimentação está repercutindo no nível de formação do profissional que atua na pré-escola, mesmo que ainda haja uma defasagem muito grande entre a realidade que se apresenta e o que é exigido pela legislação. De acordo com dados do INEP, em 1996 apenas 65,7% dos professores da pré-escola tinham nível médio e 18,2% tinham nível superior, enquanto, em 2001, 68,2% tinham nível médio e 24,7% tinham nível superior. Se levarmos em conta que a formação não acontece de um ano para o outro, essa diferença é bastante significativa. No que diz respeito às creches, ainda não podemos fazer uma comparação entre esses anos, pois os dados passaram a ser coletados a partir de 1999 e de forma ainda muito incipiente. O que podemos registrar é que, em 2001, 69,3% dos professores que atuavam nessas instituições tinham nível médio e apenas 12,7% tinham nível superior.

2.2.2 - CONSTRUINDO UMA ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL - O PROGRAMA PARÂMETROS EM AÇÃO

Após a distribuição do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a Coedi foi convidada por vários municípios para discutir as concepções apresentadas nesse documento. As solicitações eram de diferentes teores e as discussões refletiam a diversidade em torno de questões de cunho teórico e prático, permitindo identificar diferentes formas de organização e estrutura de programas de formação oferecidos pelos sistemas de ensino com vistas à melhoria da competência de seus profissionais.



As evidências quanto à necessidade de uma ação direta na formação dos professores reforçaram a já definida intenção da SEF de elaborar e pôr em prática um programa específico para a formação continuada de professores em atividade.

Levando em consideração a realidade dos diversos sistemas de ensino e os pressupostos explicitados no documento *Referenciais para formação de professores*, a SEF elaborou o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, envolvendo todos os segmentos, que teve início com o *Parâmetros em Ação*. Esse programa consiste em orientações para o estudo dos Referenciais e dos Parâmetros Curriculares e, para tal, utiliza-se de um conjunto de textos, denominados Módulos, que incorporam diversas temáticas presentes nas orientações curriculares. Acompanham esse material fitas de vídeo sobre alguns dos assuntos abordados.

O principal objetivo desse programa é favorecer a construção de competências que estão na base da profissionalização, quais sejam: as competências relativas ao trabalho em equipe e à administração da própria formação, a competência leitora e a competência escritora. O desenvolvimento desse trabalho prevê a organização de grupos de estudos regulares e permanentes, por entender que esse procedimento favorece a construção do trabalho coletivo, a troca de informação e a reflexão, dessa forma contribuindo para valorizar o papel da escola e do professor nas sociedades atuais.

Em 1999, a Coedi definiu uma estratégia para a implantação do programa, considerando a realidade identificada nas discussões realizadas nos municípios. Nessas discussões foram conhecidas lideranças técnico-pedagógicas envolvidas em ações de formação na área de Educação Infantil, atuando tanto em Secretarias de Educação como em universidades e em outras agências formadoras. Propôs-se, então, a formação de um Grupo Nacional de Formadores para a Implementação Curricular - Educação Infantil, constituído por essas lideranças locais, assessoradas pela SEF. Esse grupo tinha como tarefas: subsidiar a formação de grupos de formadores capazes de estabelecer diagnósticos político-pedagógicos de suas instituições e/ou redes de ensino; elaborar propostas curriculares; implementar e desenvolver programas de formação de professores que respondessem às demandas educativas de cada sistema, tendo como parâmetros as metas de qualidade propostas pelo RCNEI.



Grupo de Educação Infantil
fase 1 - Martinho Campos/MG



Grupo de Educação Infantil
fase 1 - Teresina/PI

Cabia à equipe da SEF, composta de consultores especialistas nas diferentes áreas do currículo, promover reuniões periódicas com os diferentes representantes do Grupo Nacional para discutir e aprofundar a reflexão teórica dos eixos definidos no RCNEI, a partir dos 12 módulos do documento Parâmetros em Ação, relacionando-os com a prática desenvolvida nas creches e pré-escolas. Havia um especialista para desenvolver cada um dos módulos em cada município que sediava o trabalho. Nesse projeto, a ênfase da formação estava voltada para os conteúdos específicos das áreas de conhecimento. Logo no primeiro ano de implantação, a adesão ao programa envolveu 658 municípios, localizados em 17 unidades da federação.

Embora a avaliação desse projeto tenha sido positiva, especialmente no que diz respeito ao aprofundamento da reflexão dos conteúdos da Educação Infantil, a estratégia utilizada para a sua implementação era dispendiosa e de difícil acompanhamento. Paralelamente, a demanda de adesão ao programa expandiu-se de tal maneira que impôs para o ano seguinte uma nova estratégia de implantação.

Ao mesmo tempo em que o Grupo Nacional atuava no segmento da Educação Infantil, a SEF expande o Programa Parâmetros em Ação para o Ensino Fundamental, utilizando uma nova estratégia, compatível com a amplitude do público que poderia ser atingido.

A estratégia então adotada previa sua implementação em duas fases, uma de apresentação do programa (Fase 1) e outra de desenvolvimento (Fase 2). Na primeira, a equipe da SEF preparava os coordenadores-gerais e os coordenadores de grupo das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e disponibilizava materiais do programa em encontros organizados pelas Secretarias. Nesse momento eram apresentadas a estrutura e a natureza do programa, a concepção de formação continuada, as estratégias de formação a serem utilizadas junto ao professor, a importância e as características da formação dos grupos de estudo, bem como os instrumentos de reflexão e as possíveis alternativas para a implantação do programa nos municípios. No mesmo encontro, eram desenvolvidas metodologias de formação enfatizando a especificidade e a abrangência de cada segmento com os futuros coordenadores de grupos de estudo de professores.

Na segunda fase, os coordenadores de grupo que haviam participado da Fase 1 faziam a formação dos professores e de outros profissionais de educação em seus municípios de origem. Para acompanhar o trabalho diretamente em cada unidade da federação, foi constituído, pela Secretaria de Educação Fundamental, um grupo de assessores, denominado Rede Nacional de Formadores. Essa rede foi criada em função da crescente demanda visando à descentralização das ações. Era integrada por especialistas em formação de professores e tinha como função organizar, coordenar e acompanhar o programa nas diferentes localidades.

Em meados de 2000, a Educação Infantil se inseriu nessa estratégia, em articulação com as Coordenações do Ensino Fundamental e de Jovens e Adultos. À medida que o Programa Parâmetros em Ação foi se

consolidando, a maioria dos municípios que terminavam o trabalho com os especialistas do GNF foi sendo incorporada ao programa. Essa incorporação possibilitou aos municípios a continuidade das ações realizadas com o acompanhamento da SEF nos estados, fortalecendo assim o trabalho que vinha sendo feito até então. De fato, inicialmente, ambos os programas tinham o mesmo objetivo, porém utilizavam diferentes estratégias.

No ano 2001, em virtude do aumento da demanda, houve ampliação do número de especialistas em todos os segmentos. A presença de uma quantidade maior de profissionais comprometidos com a formação de professores e com conhecimento na área da educação de crianças de 0 a 6 anos foi fundamental para um melhor acompanhamento das ações de formação dos profissionais de Educação Infantil, possibilitando uma intervenção mais efetiva da própria Rede e da Coedi.

Levantamento realizado em outubro de 2002 apontava que o Programa Parâmetros em Ação/Educação Infantil se desenvolveu em 24 unidades da federação, englobando 2.184 municípios. Da Fase 1, participaram 4.110 coordenadores de grupo, que já organizaram 3.954 grupos de estudo envolvendo cerca de 81.342 professores (ver quadro a seguir). Esses dados evidenciam não só o sucesso do programa, como também a preocupação dos municípios com esse segmento no que diz respeito à melhoria da formação de seus professores.

UF	Coordenadores		Professores
	Municípios		
AC	22	41	813
AL	75	97	1917
BA	91	305	3104
CE	4	8	200
DF	1	60	1600
ES	27	70	2104
GO	47	95	2110
MA	154	262	5731
MG	111	180	3838
MS	55	106	1508
MT	90	165	2493
PA	85	193	4427
PB	161	198	3507
PE	121	162	3653
PI	28	42	728
PR	169	289	7502
RJ	77	216	4847
RN	117	176	3535
RO	38	60	939
RR	11	49	645
RS	112	262	2894
SC	201	242	5681
SP	304	779	16083
TO	1	53	1483
Total	2184	4110	81342

O acompanhamento que a Coedi fez ao programa no segmento de Educação Infantil, seja por meio de visitas aos municípios, seja pela leitura dos relatórios enviados pela Rede, identificou avanços na reflexão dos professores e, em alguns locais, nas condições de funcionamento dos sistemas (oferta de hora atividade, investimento na escolaridade dos professores, ampliação de horário para reuniões, entre outros). A oportunidade de se reunirem com outros profissionais que vivem os mesmos problemas tem possibilitado aprofundar a questão institucional da Educação Infantil, em que financiamento, formação inicial do professor e sua inclusão no plano de carreira do Magistério se colocam como os principais temas de discussão.

2.2.3 - O FORTALECIMENTO DA REVISTA CRIANÇA COMO UM INSTRUMENTO DA AUTOFORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Outra ação desenvolvida pela Coordenação-Geral de Educação Infantil visando à formação do profissional é a publicação da *Revista Criança*.

Esse periódico surgiu em 1982, época em que a Educação Infantil se encontrava vinculada ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Desde sua origem, a *Revista* se propõe a ser um instrumento de formação dos educadores da área. Acompanhando o momento histórico, inicialmente essa publicação, direcionada a monitores da pré-escola, muitos dos quais não possuíam nem mesmo a formação em Ensino Médio, era constituída de matérias muito simples, com linguagem acessível, e buscava oferecer sugestões de atividades para o desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula.

Reconhecida como instrumento para o desenvolvimento da prática docente e do processo de formação continuada dos profissionais de Educação Infantil, essa iniciativa é parte integrante das políticas do MEC. Durante seus vinte anos de existência, acompanhando o processo histórico de desenvolvimento da Educação Infantil e refletindo seus avanços e dificuldades, a *Revista Criança* foi sofrendo modificações, tais como:

- a inclusão de matérias a respeito de creches a partir do reconhecimento dessas instituições na Constituição, tendo a edição nº 23 a creche como tema central;

a mudança na terminologia do profissional de educação, que deixou de ser denominado "monitor" para ser tratado como "professor";

- a ampliação dos objetivos propondo estimular o debate e a análise de alguns temas relativos ao trabalho pedagógico na Educação Infantil;
- a contextualização dos conteúdos no que preceituava inicialmente o Plano Decenal de Educação para Todos e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a LDB, em relação à educação da criança de 0 a 6 anos;



- o aprimoramento da parte gráfica e de sua linha editorial incorporando novos conceitos de Educação Infantil.

A partir de 1995 ocorreram mudanças substanciais tanto no projeto gráfico e de arte quanto nos conteúdos e concepções que são veiculados. Desde a edição nº 28, passou a existir maior preocupação com a sua forma de apresentação, tornando-a esteticamente mais agradável, o que incentiva e facilita sua utilização. As temáticas abordadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, os relatos de experiências exitosas desenvolvidas nos municípios e as reflexões sobre a prática de professores passaram a integrar a *Revista Criança*. Além disso, questões teóricas relevantes foram sendo abordadas de forma acessível, sem perder em profundidade.

A *Revista Criança* constitui, hoje, uma importante referência para os professores como material de qualidade que contribui efetivamente para a sua formação continuada. Nos diversos eventos realizados em municípios e nas centenas de cartas enviadas à Coedi, os professores destacam freqüentemente a importância das matérias publicadas e de sua contribuição para o crescimento profissional dos educadores.

Atualmente, com uma tiragem de 150 mil exemplares, é distribuída aos 33 mil profissionais cadastrados na Coedi e às 97.252 instituições de Educação Infantil cadastradas no Censo Escolar, bem como às 5.540 Secretarias de Educação Estaduais e Municipais e do DF e a outras instituições governamentais e não-governamentais.

Reconhecida como instrumento para o desenvolvimento da prática docente e do processo de formação continuada dos profissionais de Educação Infantil, essa iniciativa é parte integrante das políticas do MEC.

A *Revista Criança* constitui, hoje, uma importante referência para os professores como material de qualidade que contribui efetivamente para a sua formação continuada.

2.2.4 - VALORIZANDO O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR POR MEIO DO PRÊMIO QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Foto: Wanderley Pessoa



Profa. Márcia M. Graef, 1º lugar em 2001, o Prefeito e a Secretária de Educação de Luzerna/SC recebem prêmios das mãos do Ministro da Educação e dos Presidentes da Fundação Orsa e da Undime.



Considerando que ainda hoje no Brasil o debate sobre a natureza específica da educação em creches e pré-escolas é recente e que existem muitos professores com nível de escolaridade inferior ao previsto na LDB, cabe ao MEC, por meio da Coordenação-Geral de Educação Infantil, estimular ações que propiciem a melhoria de seu desenvolvimento profissional.

Reconhecendo a importância do papel do professor de Educação Infantil na formação da criança e a riqueza e diversidade das práticas que desenvolve, a Coedi criou em 1999, em parceria com a Fundação Orsa e com a União

Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), um prêmio para as experiências inovadoras e de qualidade desenvolvidas na prática cotidiana das instituições.

O Prêmio Qualidade na Educação Infantil visa, simultaneamente, a estimular e a valorizar práticas educativas exitosas e de qualidade que possam servir de referência a outros profissionais e a incentivar os municípios quanto à sua responsabilidade em relação à Educação Infantil e aos investimentos necessários à sua viabilização.

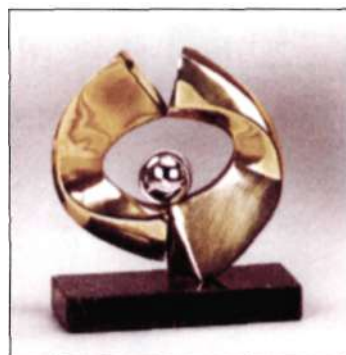
O prêmio obedece a um regulamento e os trabalhos inscritos são selecionados de acordo com critérios de qualidade, por duas comissões, uma em nível de unidade da federação e outra em nível nacional, constituídas por representantes de instituições e organizações que atuam no desenvolvimento de políticas e ações direcionadas à criança de 0 a 6 anos ou à formação de professores para essa faixa etária.

Em cada edição, que ocorre anualmente, são premiados 27 professores, um de cada unidade da federação, recebendo, cada um, R\$ 3.000,00 em dinheiro, certificado e um *kit* contendo material pedagógico para o trabalho com a criança. Os secretários de Educação responsáveis pelas instituições recebem uma estatueta, e a Secretaria de Educação à qual está subordinado o professor que alcança o primeiro lugar é contemplada com um veículo contendo material pedagógico, brinquedos, livros, instrumentos musicais, TV, vídeo e computador.

A primeira versão do prêmio, editada em 2000, contemplou apenas os professores da rede municipal de ensino. Em 2001, o MEC estendeu a premiação à rede estadual de ensino, uma vez que em algumas unidades da federação a Educação Infantil ainda não foi totalmente municipalizada.

Em 2002, houve uma ampliação do prêmio para o diretor da instituição cujo professor tiver sido premiado e para a própria instituição. Assim, o diretor recebe uma placa e a instituição, um acervo com 111 livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola, enriquecendo as ações junto às crianças.

Ao longo desses três anos de realização do prêmio, pôde-se constatar não só um aumento na quantidade de trabalhos inscritos, mas também



O Prêmio Qualidade na Educação Infantil visa, simultaneamente, a estimular e a valorizar práticas educativas exitosas e de qualidade que possam servir de referência a outros profissionais e a incentivar os municípios quanto à sua responsabilidade em relação à Educação Infantil e aos investimentos necessários à sua viabilização.

uma significativa melhora na sua qualidade. Embora em alguns casos haja repetição de temas de ações premiadas nos anos anteriores, observa-se maior consistência pedagógica nos trabalhos inscritos, com reflexões mais aprofundadas, não se limitando apenas ao relato descritivo, o que evidencia avanços na formação dos professores e, conseqüentemente, nas ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições que atendem à criança de 0 a 6 anos. Em 2000 foram apresentados 1.157 trabalhos, em 2001, 1.388 e, neste último ano do prêmio (2002), 1.531 trabalhos foram inscritos.

A influência da formação continuada de professores que participam dos Programas Parâmetros em Ação, de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é um outro aspecto a ser destacado. Isso pode ser constatado não apenas por meio de citações feitas pelos professores, como também pelo relato das atividades desenvolvidas, em que fica visível a utilização de conceitos e orientações presentes nesses documentos.

Embora a competência escritora, enfatizada no Programa Parâmetros em Ação, não faça parte diretamente dos objetivos do prêmio, este tem contribuído para seu desenvolvimento. Registrar seu trabalho possibilita aos professores a reflexão sobre sua prática e é uma competência fundamental para quem trabalha com crianças, buscando desenvolver sua linguagem oral e escrita.

Os avanços decorrentes do prêmio não se limitam a questões relacionadas diretamente com o trabalho do professor junto às crianças. Essa ação fortalece a importância da parceria, visando à melhoria da Educação Infantil. A parceria enriquece o trabalho e insere a sociedade civil nas questões que dizem respeito a todos, desmistificando a idéia de que o Estado deve fazer tudo, quando na educação há uma demanda potencial ilimitada. Essa parceria entre instituições governamentais e não-governamentais fortaleceu-se nesse período de três anos. Os parceiros foram se envolvendo mais com o trabalho, as competências de cada um foram se tornando mais claras, e a demonstração desse fortalecimento é a realização de um novo acordo, dessa vez envolvendo os três parceiros em um documento oficial para a realização de mais quatro anos do Prêmio Qualidade na Educação Infantil.

Essa ação fortalece a importância da parceria, visando à melhoria da Educação Infantil. A parceria enriquece o trabalho e insere a sociedade civil nas questões que dizem respeito a todos, desmistificando a idéia de que o Estado deve fazer tudo, quando na educação há uma demanda potencial ilimitada.

2.3 - APOIO AOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO PARA ASSUMIR SUA RESPONSABILIDADE COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Essa linha de ação visa a subsidiar a organização político-pedagógica-administrativa das redes de ensino e a garantir a articulação das ações no âmbito da Educação Infantil com outras instâncias governamentais e não-governamentais, nacionais e internacionais, que atuam com a criança de 0 a 6 anos de idade, tendo em vista a não-fragmentação e a racionalização das ações.

Seu desenvolvimento vem se dando em duas vertentes: pedagógica e política. A vertente pedagógica inclui, além da já descrita atuação na formação de professores, orientações sobre planejamento, avaliação e demais conteúdos tratados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

A vertente política diz respeito às ações que visam a orientar os municípios no cumprimento da legislação, sobretudo quanto à passagem das creches da assistência para a educação e quanto ao financiamento da Educação Infantil. Transferir as creches da assistência para a educação exige uma série de medidas que precisam ser tomadas de forma articulada entre União, estados, municípios, setor educacional, assistencial, jurídico e da saúde e com a sociedade civil. Uma delas diz respeito ao estabelecimento de normas e regulamentações para o credenciamento e funcionamento das creches e conseqüentes supervisão, acompanhamento, controle e avaliação por parte dos sistemas de ensino. De acordo com a LDB, as instituições de Educação Infantil teriam um prazo até dezembro de 1999 para estar inseridas no sistema educacional. No entanto, entre os 5.561 municípios brasileiros, existem, atualmente, apenas 3.400 Conselhos Municipais de Educação, que seriam os responsáveis pela elaboração da regulamentação para o credenciamento e funcionamento das instituições, e nem todos estão efetivamente funcionando.

A vertente política diz respeito às ações que visam a orientar os municípios no cumprimento da legislação, sobretudo quanto à passagem das creches da assistência para a educação e quanto ao financiamento da Educação Infantil.

A definição e o cumprimento de normas e da regulamentação têm impacto direto na qualidade do atendimento na medida em que visam a garantir que as instituições de Educação Infantil não se limitem apenas a realizar ações de alimentação e de higiene, mas realizem também ações educativas de qualidade, em que o cuidado se integra a elas. Assim, fazer parte do sistema educacional implica ampliar o escopo do atendimento realizado, garantindo, inclusive, espaço físico e materiais adequados, formação pedagógica do profissional e proposta pedagógica que considere as necessidades individuais da criança, o contexto sociocultural em que vive e a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais de seu desenvolvimento.

A Coedi fornece orientações diretamente a técnicos, gestores municipais e coordenações e direções de instituições de Educação Infantil por meio de pareceres técnicos sobre programas e projetos, correspondências (via correio e via *e-mail*), por telefone, pessoalmente na sede da Coedi e em eventos dos quais a Coordenação participa. A participação em eventos e as visitas a Secretarias e instituições de Educação Infantil vêm possibilitando uma interação extremamente importante para o trabalho da Coedi, tanto como oportunidade de debater seus programas, como de conhecer mais profundamente a realidade das Secretarias, das escolas e dos professores.

Para subsidiar essa ação, a Coedi produziu e vem distribuindo os seguintes materiais: *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil* (vols. I e II), *Ação compartilhada das políticas de atenção integral à criança de zero a seis anos* e uma publicação sobre integração das creches aos sistemas de ensino.

2.3.1 - SUBSÍDIOS PARA CREDENCIAMENTO E FUNCIONAMENTO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Em 1998, a SEF/Coedi editou e distribuiu o documento *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*, o qual consolidou trabalhos realizados no âmbito do Projeto Estabelecimento de Critérios para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil.

Motivado pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e considerando aspectos relevantes do regime de colaboração proposto por esta, o projeto, iniciado em 1997, promoveu a articulação entre o Conselho Nacional, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, por intermédio de sua representação nacional, e a Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Política da Educação Fundamental/Coordenação-Geral de Educação Infantil. Teve como objetivo definir critérios de qualidade e orientações para o credenciamento das instituições de Educação Infantil nos sistemas de ensino.

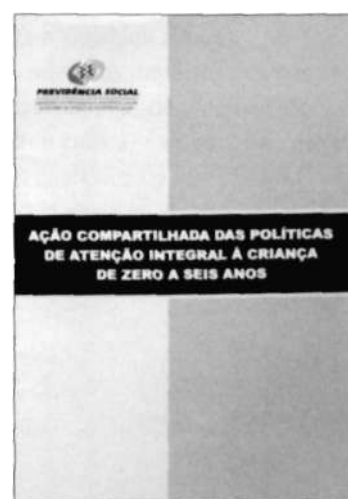
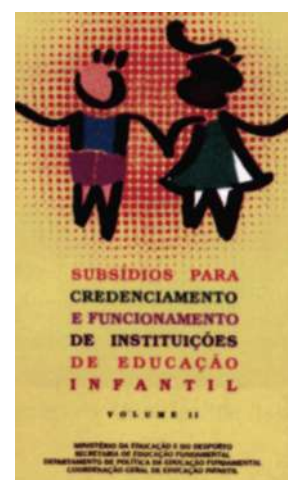
Com a nova LDB, na qual a Educação Infantil recebeu destaque inexistente nas legislações anteriores, impôs-se a necessidade de que regulamentações em âmbito nacional, estadual e municipal fossem estabelecidas e cumpridas, para garantir padrões básicos de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas. Assim, o documento *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil* foi organizado por conselheiros representantes dos Conselhos de Educação de todos os Estados e do Distrito Federal, com a participação de representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, de membros convidados da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de consultores e especialistas, sob a coordenação de dirigentes do MEC.

A publicação está organizada em dois volumes e, com uma tiragem de 15 mil conjuntos, foi distribuída aos sistemas de ensino. No primeiro volume são apresentados fundamentos legais, princípios e orientações gerais, bem como considerações sobre a regulamentação para a formação do professor e referenciais para a regulamentação das instituições de Educação Infantil.

No segundo volume são apresentados textos de participantes, conselheiros e especialistas envolvidos no projeto, abordando temáticas relevantes da Educação Infantil naquele momento histórico de passagem das creches para a educação.

2.3.2 - AÇÃO COMPARTILHADA DAS POLÍTICAS DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS

Em 1999, o Ministério da Educação, por meio da Coordenação-Geral de Educação Infantil, e a Secretaria de Estado de Assistência Social



(SEAS), por meio da Gerência de Projetos de Zero a Seis Anos, consideraram oportuno, tendo em vista os prazos legais definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, elaborar material de apoio e subsídio a estados e municípios no que se refere à integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino. As informações e procedimentos sobre essa ação de caráter técnico demandaram uma articulação política entre educação e assistência social, de maneira que não se fragmentasse o atendimento à criança pequena, reconhecendo-a como sujeito de direitos.

Nessa perspectiva, constituiu-se um grupo de trabalho com representantes dos Conselhos de Educação e Assistência, fóruns e entidades afins às duas áreas de governo, a Gerência de Zero a Seis Anos da SEAS e a Coedi. Esse grupo, durante seminário realizado em Brasília, elaborou orientações para as questões que se evidenciavam como as mais urgentes nesse processo de integração, considerando as demandas que as instituições representadas receberam de técnicos, gestores e administradores. Desse trabalho resultou o documento *Ação compartilhada das políticas de atenção integral à criança de zero a seis anos*, distribuído pelo MEC às Secretarias de Educação e pela SEAS às Secretarias de Assistência Social.

O trabalho pautou-se na crença de que para operacionalizar um serviço de atenção à criança de 0 a 6 anos de idade de maneira integrada e integral é fundamental que o trabalho seja realizado de forma articulada com as políticas públicas.

O trabalho pautou-se na crença de que para operacionalizar um serviço de atenção à criança de 0 a 6 anos de idade de maneira integrada e integral é fundamental que o trabalho seja realizado de forma articulada com as políticas públicas. Destaca-se a necessidade de definições claras e democráticas das atribuições e competências de cada área, recorrendo-se a uma fundamentação histórico-social, visando a oferecer elementos necessários para a efetivação de uma prática adequada às particularidades das crianças dessa faixa etária, em seu contexto sociocultural.

2.3.3 - DIVULGANDO EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DE INTEGRAÇÃO DAS CRECHES AOS SISTEMAS DE ENSINO

Com a intenção de contribuir com os municípios que ainda não conseguiram se organizar para atender à determinação da LDB no que diz respeito à integração, cujo prazo previsto nas disposições transitórias esgotou-se em 23/12/1999, a Coedi elaborou, em 2002, uma publicação divulgando experiências exitosas de integração de instituições de Educação Infantil aos sistemas municipais de ensino.

Apesar das inúmeras dificuldades, alguns municípios conseguiram soluções inovadoras que podem servir de referência para os demais. Essas experiências foram descritas e analisadas nesta publicação, que aborda aspectos relativos à:

- Criação do Sistema Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação e regulamentação para o credenciamento e autorização para o funcionamento das instituições de Educação Infantil;

- Formação inicial e continuada dos professores;
- Profissionalização dos professores: elaboração do plano de carreira com inclusão dos professores de Educação Infantil;
- Elaboração de proposta pedagógica e regimento interno das instituições;
- Criação de espaços e recursos materiais próprios para atendimento às crianças de 0 a 6 anos;
- Identificação de novas fontes de recursos e parcerias.



Creche da Secretaria Municipal de Manaus/AM

Sabemos que esse processo não tem sido fácil para as prefeituras, uma vez que não se trata apenas de uma decisão burocrática, mas está vinculada à qualidade do atendimento, com diversas implicações para o município.

Nas visitas realizadas aos municípios que fizeram parte da amostra para o levantamento de dados que subsidiou a elaboração do documento, foi possível constatar alguns avanços significativos nessa difícil passagem das instituições da assistência para a educação.



Centro de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Itajaí/SC

Um aspecto que merece destaque é a ênfase que vem sendo dada à formação inicial e continuada dos professores na busca do cumprimento da legislação. Nos municípios pesquisados, existe um empenho por parte das Secretarias Municipais de Educação, quer com seus próprios recursos, quer por meio de parcerias com universidades e outras instituições, para garantir a formação inicial daqueles que atuam junto às crianças de 0 a 6 anos.

Por outro lado, o MEC tem impulsionado a formação continuada dos professores por meio dos Programas de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e Parâmetros em Ação. Os municípios, percebendo a importância dessa ação, vêm dando continuidade a esse tipo de formação, e os resultados já podem ser percebidos na qualidade da prática educativa que se desenvolve no cotidiano das instituições, onde as ações de cuidar e educar ocorrem de forma integrada.

Outro aspecto que evidenciou grandes avanços foi a atuação dos Conselhos Municipais de Educação no que diz respeito à regulamentação das instituições de Educação Infantil no município.

Verificou-se, também, que foram feitos investimentos na reorganização da rede física por meio da construção, reforma e manutenção dos espaços físicos destinados ao trabalho pedagógico com as crianças.

Sabemos que esse processo não tem sido fácil para as prefeituras, uma vez que não se trata apenas de uma decisão burocrática, mas está vinculada à qualidade do atendimento, com diversas implicações para o município.

No entanto, a despeito dos grandes avanços, pode-se perceber que algumas dificuldades ainda persistem, sobretudo em decorrência da insuficiência de recursos financeiros para fazer frente à multiplicidade de ações demandadas.

No entanto, a despeito dos grandes avanços, pode-se perceber que algumas dificuldades ainda persistem, sobretudo em decorrência da insuficiência de recursos financeiros para fazer frente à multiplicidade de ações demandadas.

Isso se faz notar de forma mais acentuada na remuneração diferenciada entre os professores das instituições municipais e os das instituições comunitárias que integram o sistema de ensino. Essa mesma distorção verifica-se na própria rede municipal, que apresenta salários diferenciados para professores do Ensino Fundamental e de Educação Infantil.

2.4 - ARTICULAÇÕES COM OUTROS SETORES E PAÍSES QUE ATUAM COM A CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS

2.4.1 - PARTICIPAÇÃO NA REALIZAÇÃO DO CENSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As instituições de Educação Infantil existentes no país possuem diversas características, sobretudo as creches que, em sua maioria, tinham até há pouco tempo um caráter eminentemente assistencialista e eram atendidas por instituições sociais e subvencionadas pelo Ministério da Previdência e Assistência Social.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, as creches passaram a integrar os sistemas, fortalecendo a necessidade de realizar um Censo de Educação Infantil, em nível nacional, que caracterizasse o atendimento que vinha sendo realizado na área. Os dados das creches municipais vinculadas às Secretarias de Educação e das pré-escolas já vinham sendo coletados pelo Censo Escolar, divulgado anualmente pelo INEP, porém se fazia necessário incluir as creches comunitárias e filantrópicas.

A realização de um Censo exclusivo da Educação Infantil teve como objetivo ampliar a abrangência das informações recolhidas. Por meio dele, pretendeu-se obter toda uma gama de informações a respeito da educação oferecida às crianças de 0 a 6 anos, incluindo todas as creches e pré-escolas, independentemente de estarem ou não vinculadas à educação.

A ampliação do cadastro de instituições de Educação Infantil, principalmente daquelas que possuem creches, foi um trabalho que exigiu uma grande mobilização, já que muitas funcionam informalmente, ligadas a igrejas, associações e organizações não-governamentais. Para cumprir essa tarefa, além da divulgação pelos veículos de comunicação, o MEC contou com vários parceiros, tais como: o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (Omeq), o Programa Comunidade Solidária e a Pastoral da Criança.

O Censo da Educação Infantil, realizado em 2000, levantou informações sobre o número de matrículas, infra-estrutura, número de funções docentes e qualificação dos professores. Além disso, colheu novas informações, por exemplo, sobre o material didático utilizado nas instituições, a existência de mobiliário adequado à idade do público e de espaços destinados às crianças (brinquedoteca, sala de música, horta, viveiro, etc). Com o levantamento, foi possível identificar que a maioria das instituições privadas de Educação Infantil é particular (71,6%), havendo um número reduzido de confessionais (8,4%), filantrópicas (23,7%) e comunitárias (16,1%). Nos dados relativos apenas às creches, o percentual de instituições particulares diminuiu (57%) e o das filantrópicas e comunitárias aumentou (39,3% e 24,3%, respectivamente), evidenciando a influência histórica da assistência social nesse atendimento. No que diz respeito ao espaço físico, chama a atenção, por exemplo, o fato de que apenas 55,8% das creches e 36,8% das pré-escolas possuem "parquinho", indicando a necessidade de se investir em espaço físico e mobiliário adequado para elas. Quanto ao material utilizado, chama a atenção o fato de que apenas 84% das creches e 61,4% das pré-escolas possuem brinquedos, material considerado de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças pequenas. Por outro lado, constata-se a utilização de cartilhas em 8,4% das creches e 43% das pré-escolas, evidenciando concepções ultrapassadas de alfabetização.

A realização do Censo vai ao encontro de uma demanda antiga dos dirigentes e profissionais da área na medida em que, ao retratar a situação da Educação Infantil no país, possibilita o redirecionamento de políticas públicas para a área. Essas instituições que fizeram parte da ampliação do cadastro de Educação Infantil foram, então, incorporadas ao Censo Escolar, permitindo que daqui para frente seja feito um acompanhamento anual do que acontece na Educação Infantil em diversos aspectos, tais como matrícula, número e localização das instituições e formação do professor, entre outros.

As informações do Censo Escolar já vêm sendo utilizadas na definição das políticas educacionais para o setor. Os dados referentes à educação pré-escolar são utilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no financiamento de dois programas do MEC: o Programa Nacional de Alimentação Escolar, que atende a alunos da pré-escola matriculados na rede pública, e o Programa Atenção à Criança, dedicado à formação continuada de professores, aquisição e distribuição de material didático e implementação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

A realização do Censo vai ao encontro de uma demanda antiga dos dirigentes e profissionais da área na medida em que, ao retratar a situação da Educação Infantil no país, possibilita o redirecionamento de políticas públicas para a área.

2.4.2 - PARTICIPAÇÃO NAS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO COMITÊ DA PRIMEIRA INFÂNCIA

O Comitê da Primeira Infância foi instituído por decreto presidencial em 27/12/2000, com o objetivo de articular, coordenar e supervisionar

as ações das políticas públicas federais voltadas para o desenvolvimento da primeira infância. A preocupação do Comitê diz respeito à promoção do pleno desenvolvimento das crianças brasileiras, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos.

É presidido pelo Secretário Executivo do Programa Comunidade Solidária e é composto por representantes do Ministério da Saúde, Ministério da Educação, Ministério da Previdência e Assistência Social, Ministério da Cultura, Ministério Público Federal, Unicef, Unesco, Banco Mundial, Pastoral da Criança e Fundação Orsa.

A presença do MEC no Comitê busca garantir o tratamento integrado da criança, em oposição à fragmentação existente anteriormente.

A Coordenação-Geral de Educação Infantil, representando este Ministério, participou do desenvolvimento das seguintes ações:

- Elaboração e manutenção de uma *home-page* do Comitê;
- Elaboração de uma Carta de Princípios do Comitê;
- Elaboração de um Guia de orientações para gestores municipais, visando à integração das ações direcionadas à criança de 0 a 6 anos;
- Participação em seminários de intercâmbio entre os ministérios e organismos envolvidos.

A presença do MEC no Comitê busca garantir o tratamento integrado da criança, em oposição à fragmentação existente anteriormente.

2.4.3 - PARCERIA COM A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (SEESP) DO MEC

As organizações internacionais têm tido um papel relevante no processo de fortalecimento da Educação Infantil, contribuindo com a análise da situação em cada país e com a troca de experiências exitosas, visando à solução dos problemas encontrados.

A política de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino e a necessidade de orientações e estratégias já previstas na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jontien, na Tailândia, em 1990, na Declaração de Salamanca, em 1994, e no que preceituam a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional levaram a Secretaria de Educação Especial (Seesp) a elaborar, em 2001, em parceria com a SEF, por meio da Coordenação-Geral de Educação Infantil e com outros organismos, o volume IV do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destinado à Educação Especial.

Este último volume do Referencial foi concebido para ser utilizado como um guia de reflexão que possa servir de base para a ação educativa dos profissionais que atuam na Educação Infantil com crianças portadoras de necessidades especiais, tendo em vista sua inclusão no sistema regular de ensino.

Para implementação do tema em questão, a Seesp lançou o Programa Parâmetros em Ação. Os módulos que compõem o programa foram elaborados em parceria com a Coedi, buscando assegurar a formação continuada dos profissionais de Educação Infantil com vistas a garantir o acesso e a permanência, com êxito, das crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil da rede regular de ensino.

2.4.4 - PARTICIPAÇÃO NAS AÇÕES DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI)

As organizações internacionais têm tido um papel relevante no processo de fortalecimento da Educação Infantil, contribuindo com a análise da situação em cada país e com a troca de experiências exitosas, visando à solução dos problemas encontrados. Muitas dessas organizações, como a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), vêm impulsionando a realização de acordos entre diversos países, no sentido de estes se comprometerem a encontrar mecanismos para ampliar e melhorar a qualidade no atendimento à criança de 0 a 6 anos.

A importância da Educação Infantil é reconhecida na maioria dos países, embora haja um movimento mais expressivo na Ibero-América, no sentido de garantir à criança o direito de frequentar uma instituição de Educação Infantil. Essa questão se justifica não só pelos avanços da ciência comprovando os efeitos da educação no desenvolvimento da criança, como também pelas condições limitantes das famílias de baixo poder aquisitivo para prover os meios adequados para o cuidado e a educação de seus filhos pequenos.

A OEI é uma organização de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos no campo da educação, tecnologia e cultura no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional. Tem como alguns de seus principais objetivos o fortalecimento, a dinamização, a ampliação e a melhoria da qualidade da Educação Infantil no mundo.

A Conferência Ibero-Americana de Ministros da Educação, celebrada em Valência, na Espanha, em 27 de março de 2001, aprovou o plano de trabalho apresentado pela OEI para o desenho de um Programa de Fortalecimento e Extensão da Educação Infantil com objetivo de cooperar com os países da região e fortalecer os Programas Nacionais de Educação Infantil. Esse plano foi apresentado e aprovado durante a XII Conferência Ibero-Americana de Ministros de Educação na República Dominicana, em 2002.

Para atingir tal objetivo, a OEI incorporou a temática da Educação Infantil na sua agenda de trabalho e realizou em Brasília, em maio de 2001, o seu primeiro seminário. O encontro teve como objetivo constituir e iniciar atividades da Rede Ibero-Americana de Informações e Comunicação, instrumento otimizador do trabalho do Observatório, em cuja agenda figura a Educação Infantil como um dos temas prioritários.

Dando continuidade às ações da OEI com o apoio da Secretaria de Educação Pública do México, realizou-se naquela cidade o segundo seminário, em fevereiro de 2002. Nesse encontro foi elaborada a Proposta Preliminar das Linhas de Ação do Plano de Cooperação e apresentadas todas as informações levantadas e sistematizadas sobre a Educação Infantil nos países membros da OEI.

Em abril de 2002, na Cidade do México, promoveu-se a Reunião de Vice-Ministros da Educação dos países membros da OEI. Essa reunião foi preparatória da Conferência Ibero-Americana de Ministros de Educação realizada na República Dominicana, em julho de 2002, na qual o Plano de Cooperação foi selado pelos países membros.

O Plano de Cooperação tem como objetivos acompanhar os países na construção das ferramentas necessárias para fortalecer, dinamizar e ampliar a Educação Infantil e favorecer o desenvolvimento de novas práticas de cooperação por meio de redes de informação, comunicação e intercâmbio.

A Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC, representando o Ministério da Educação, participou dos seminários e reuniões realizados em Brasília e no México, dos quais resultou o encaminhamento das ações definidas no plano.

3 - O QUE AINDA PRECISA SER FEITO?

O que foi realizado até agora na Educação Infantil sofreu a influência dos avanços legais, na medida em que estes deram direção e respaldo a tudo que foi feito. Sabemos, entretanto, que essa legislação resultou de um amplo e rico debate político-ideológico envolvendo diversos setores sociais e que foi marcadamente influenciada pelas pesquisas, pelas práticas existentes e pelos movimentos sociais, principalmente daqueles que reivindicavam creches para as mães trabalhadoras. Essa legislação, ao mesmo tempo em que inova em alguns aspectos, em outros acompanha o que já vinha acontecendo em várias administrações municipais.

Quando se coloca a questão do que ainda precisa ser feito, é necessário considerar o que já temos, incluindo as ações realizadas e os resultados obtidos, a legislação vigente, inclusive as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), e, a partir daí, definir linhas de ação que se coloquem como prioritárias e indispensáveis para avançar no sentido de garantir que as crianças até 6 anos tenham acesso a uma educação de qualidade.

3.1 - AMPLIAÇÃO DO ATENDIMENTO

A evolução dos conhecimentos sobre a criança evidencia a importância dos primeiros anos de vida para todo o seu desenvolvimento posterior, quando uma experiência relevante exerce maior influência do que em qualquer época de sua vida.

A evolução dos conhecimentos sobre a criança evidencia a importância dos primeiros anos de vida para todo o seu desenvolvimento posterior, quando uma experiência relevante exerce maior influência do que em qualquer época de sua vida. Por outro lado, a necessidade de mães e pais trabalharem pressiona o surgimento de instituições com caráter educativo, em número suficiente, para atender à demanda. Dessa forma, a Educação Infantil se apresenta não apenas como uma necessidade da

criança e, como tal, um direito a ser atendido, mas também como um direito dos pais trabalhadores.

De acordo com o Censo Escolar, o número de matrículas na creche e pré-escola vem aumentando gradativamente. De 1999 para 2000, esse aumento foi de 10,2% na creche e de 4,4% na pré-escola e, de 2000 para 2001, foi de 19,2% na primeira e 8,9% na última. Esses aumentos se concentram mais nas instituições públicas municipais, em função da maior pressão da demanda sobre a esfera que está mais próxima das famílias e em decorrência da responsabilidade constitucional dos municípios com relação a esse nível educacional.

No entanto, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 1999, das 21.472.355 crianças de 0 a 6 anos no país, apenas 28,2% freqüentavam uma instituição de Educação Infantil. Esse percentual aumentava para 52,1% quando eram consideradas apenas as crianças de 4 a 6 anos e diminuía para 9,2%, se apenas as crianças de 0 a 3 anos fossem levadas em conta.

Para os próximos anos, uma das tarefas que se colocam para os sistemas de ensino é a ampliação desse atendimento. O Plano Nacional de Educação (PNE) define a ampliação da oferta "de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e a 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos" (meta 1).

Para isso, o PNE tem como meta "assegurar que, em todos os municípios, além de outros recursos municipais, os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao Fundef sejam aplicados, prioritariamente, na Educação Infantil" (meta 21). Embora a responsabilidade do atendimento seja dos municípios, a União e os estados deverão exercer ação supletiva "junto aos municípios que apresentem maiores necessidades técnicas e financeiras, nos termos dos arts. 30, VI, e 211, § 1º, da Constituição Federal" (meta 25).

Uma ação importante a ser desencadeada pelo Ministério, que consta no PNE, é a realização de "estudos sobre custo da Educação Infantil com base nos parâmetros de qualidade, com vistas a melhorar a eficiência e a garantir a generalização da qualidade do atendimento" (meta 23). Esse estudo possibilitará a definição de uma política orçamentária efetiva para a área.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê a possibilidade de ampliação do acesso ao Ensino Fundamental para as crianças de 5 anos, faixa etária que concentra o maior número de matrículas na Educação Infantil. Ao se garantir o direito de as crianças de 6 anos se matricularem no Ensino Fundamental, abre-se a possibilidade de ampliação de vagas na Educação Infantil, além do aumento de recursos

para os municípios. Essa medida, no entanto, não pode ser adotada sem se considerarem as características da criança e a necessidade primordial de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

É preciso lembrar que a transferência do atendimento da criança de 0 a 6 anos da assistência social para a educação não foi acompanhada, em nível nacional, de dotação orçamentária. Na verdade, os recursos que vêm sendo utilizados para a Educação Infantil ora são provenientes da aplicação dos recursos do salário-educação, ora do próprio Tesouro Nacional, e que, por serem limitados tanto na quantidade como na possibilidade de utilização, atendem apenas à pré-escola.

Uma política orçamentária implica um processo de negociação que envolve as três esferas de governo e a participação da sociedade na definição de suas prioridades, não dependendo de uma decisão política unilateral do governo federal.

Uma política orçamentária implica um processo de negociação que envolve as três esferas de governo e a participação da sociedade na definição de suas prioridades, não dependendo de uma decisão política unilateral do governo federal. É preciso que o Congresso e os governos federal, estaduais e municipais façam uma ampla discussão sobre o financiamento da Educação Infantil, principalmente no que diz respeito à criança de 0 a 3 anos, já que a inserção maciça da mulher no mercado de trabalho vem aumentando a demanda por vagas nas creches. É importante lembrar que nenhum país conseguiu universalizar esse atendimento sob a responsabilidade exclusiva do setor público. Dentro do país, os municípios que conseguiram ampliar o atendimento, chegando a índices de 75%, fizeram-no por meio de parcerias com a sociedade. Daí ser de fundamental importância estimular as parcerias em todos os níveis governamentais.

Por outro lado, a criança precisa ser vista como um todo na promoção do seu desenvolvimento integral, e isso implica uma atuação articulada entre educação, saúde e assistência. Nesse sentido, o fato de o setor educacional ser o responsável pelo atendimento à criança de 0 a 6 anos não exige os outros setores de participarem, realizando ações articuladas tanto em nível nacional, como estadual e municipal. A dificuldade para integrar as ações decorre principalmente da inexistência de uma cultura de desenvolvimento de políticas públicas integradas. Essa integração precisa ter início no município, por meio da discussão sobre onde e como devem acontecer as ações dirigidas à criança e à família e de que forma os recursos podem ser canalizados para elas sem que haja pulverização de recursos e sobreposição de ações.

3.2 - INTEGRAÇÃO DAS CRECHES AOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

Embora muitos municípios já tenham assumido sua responsabilidade com a Educação Infantil, muitos ainda não têm clareza do seu papel, principalmente no que diz respeito à integração das creches aos sistemas municipais. Dessa forma, é preciso continuar apoiando os sistemas municipais de ensino na realização dessa tarefa. É preciso promover

discussões e possibilitar a troca de experiências entre os municípios que ainda não conseguiram fazer essa transição com aqueles que já caminharam no processo.

O PNE estabelece o período de dois anos para que todos os municípios tenham definido sua política educacional para a criança de 0 a 6 anos, com base nas Diretrizes Nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ao Ministério cabe orientar os municípios na elaboração dessa política de forma que sejam incluídas diretrizes relativas ao acompanhamento, à orientação e à fiscalização das instituições de Educação Infantil de caráter privado (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas) que, em sua maioria, não são acompanhadas pelo poder público, deixando, em muitos casos, a desejar na qualidade dos serviços oferecidos.

Alguns municípios entendem que a integração das creches aos sistemas de ensino implica a perda dos recursos provenientes da assistência social e a conseqüente responsabilidade das Secretarias de Educação pelo seu financiamento. Na verdade, a integração diz respeito a fazer parte do sistema educacional no sentido de cumprir as normas e as regulamentações desse sistema para credenciamento e funcionamento. A questão dos recursos deve ser avaliada pelo município na medida em que a parceria com a instituição não-governamental pode ser uma alternativa para ampliar o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, desde que seja garantida a qualidade desse atendimento.

Considerando o que foi dito acima, é necessário que o município elabore as normas para o credenciamento e o funcionamento das instituições públicas e privadas, tanto no que diz respeito à infra-estrutura como aos aspectos pedagógicos. Como já dissemos anteriormente, vários municípios elaboraram essas normas, mas outros nem sequer formaram os Conselhos Municipais de Educação, os quais teriam a responsabilidade de elaborá-las. Sugere-se que o MEC continue promovendo discussões com os sistemas municipais, em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com a União dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), a partir dos *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil* e das *Diretrizes operacionais para a Educação Infantil*, visando a acelerar esse processo.

O PNE estabelece o período de dois anos para que todos os municípios tenham definido sua política educacional para a criança de 0 a 6 anos, com base nas Diretrizes Nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

3.3 - FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR LEIGO

Apesar da ênfase que vem sendo dada à formação em nível superior para os profissionais de Educação Infantil e dos avanços obtidos no que tange à sua formação, não podemos esquecer que temos ainda um número grande de profissionais que não possuem sequer Ensino Médio. Diante desse fato, é necessário desenvolver ações que visem a impulsionar os sistemas estaduais para criarem cursos de habilitação em nível médio

Faz-se necessária ainda uma revisão dos cursos que vêm sendo realizados no país, no que diz respeito tanto aos conteúdos, quanto à metodologia utilizada.

para professores leigos, em colaboração com os sistemas municipais. Faz-se necessária ainda uma revisão dos cursos que vêm sendo realizados no país, no que diz respeito tanto aos conteúdos, quanto à metodologia utilizada. Esses cursos devem considerar a experiência que os professores adquiriram no trabalho com a criança de 0 a 6 e os conhecimentos que vêm sendo produzidos quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança dessa faixa etária. Professores que vivenciaram o Programa Parâmetros em Ação, ao mesmo tempo em que se habilitavam para o Magistério, foram unânimes em criticar a metodologia utilizada nos cursos de formação inicial, já que as práticas não eram consideradas como objeto de reflexão e o trabalho em equipe não era valorizado e estimulado.

Por outro lado, é preciso ampliar o número de cursos de qualidade de habilitação em nível superior, assegurando ao professor uma fundamentação e um aprofundamento que possibilitem nível maior de autonomia em relação à produção de conhecimentos profissionais.

O PNE define como uma de suas metas na Educação Infantil o estabelecimento de um Programa Nacional de Formação dirigido não só aos professores, mas também aos dirigentes de creches e pré-escolas, o que é de extrema relevância, pois sabemos que muitos desses profissionais, além de não terem formação gerencial, não têm conhecimento da especificidade da educação dirigida às crianças menores de 6 anos.

3.4 - FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

O desenvolvimento profissional permanente é necessidade intrínseca à atuação de qualquer professor. Não se pode falar, hoje em dia, em uma formação restrita à habilitação inicial.

O desenvolvimento profissional permanente é necessidade intrínseca à atuação de qualquer professor. Não se pode falar, hoje em dia, em uma formação restrita à habilitação inicial. Quando nos referimos ao trabalho realizado com a criança de 0 a 6, a importância da formação continuada se multiplica na medida em que sua inclusão na educação é muito recente. Por ser recente, a habilitação para o Magistério nem sempre leva em conta as especificidades da Educação Infantil. Além disso, ainda existem concepções extremamente equivocadas sobre como trabalhar com essa criança, concepções originadas de uma história marcada pelo assistencialismo. Neste caso, a formação em serviço torna-se duplamente importante: por ser imprescindível ao trabalho do professor e por atuar como um fator complementar à formação inicial.

Trabalhar com mudanças de concepções exige ações de formação contínuas, que promovam a reflexão constante sobre a prática realizada em articulação com abordagens teóricas que tragam elementos que possibilitem a confirmação ou o questionamento dessa prática e do que a fundamenta. Dessa forma, a formação em serviço não se concretiza por meio de cursos esporádicos ou ocasionais, apresentados de forma fragmentada e sem uma relação de continuidade. Estes contribuem muito pouco para a melhoria da atuação pedagógica do professor e muito menos para avanços no que diz respeito à sua carreira profissional. Daí a

necessidade imperiosa de investir na formação continuada dos professores, se quisermos melhorar a qualidade do trabalho realizado na Educação Infantil.

A importância da formação continuada é reforçada na meta 7 do PNE, em que se dá um prazo de três anos, a partir do início do plano, para se "colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de municípios, preferencialmente em articulação com instituições de Ensino Superior, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como para a formação do pessoal auxiliar".

A demanda pela cooperação técnica do Ministério nas ações de formação continuada e os resultados positivos da avaliação realizada sobre o Programa Parâmetros em Ação sugerem a necessidade de dar continuidade a esse tipo de assessoria aos municípios, fortalecendo o que deu certo e aprimorando os aspectos que forem necessários.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Senado Federal/UNESCO, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais: educação básica*. Brasília: CNE, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena*. Texto na internet.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais 2000*. Rio de Janeiro, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 1996*. Brasília, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo da Educação Infantil: resultados preliminares/2000*. Brasília, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2001*. Brasília, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. In: Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Anais...* Brasília, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*. Brasília, 1998. v. 1 e 2.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação/Educação Infantil*. Brasília, 1999.

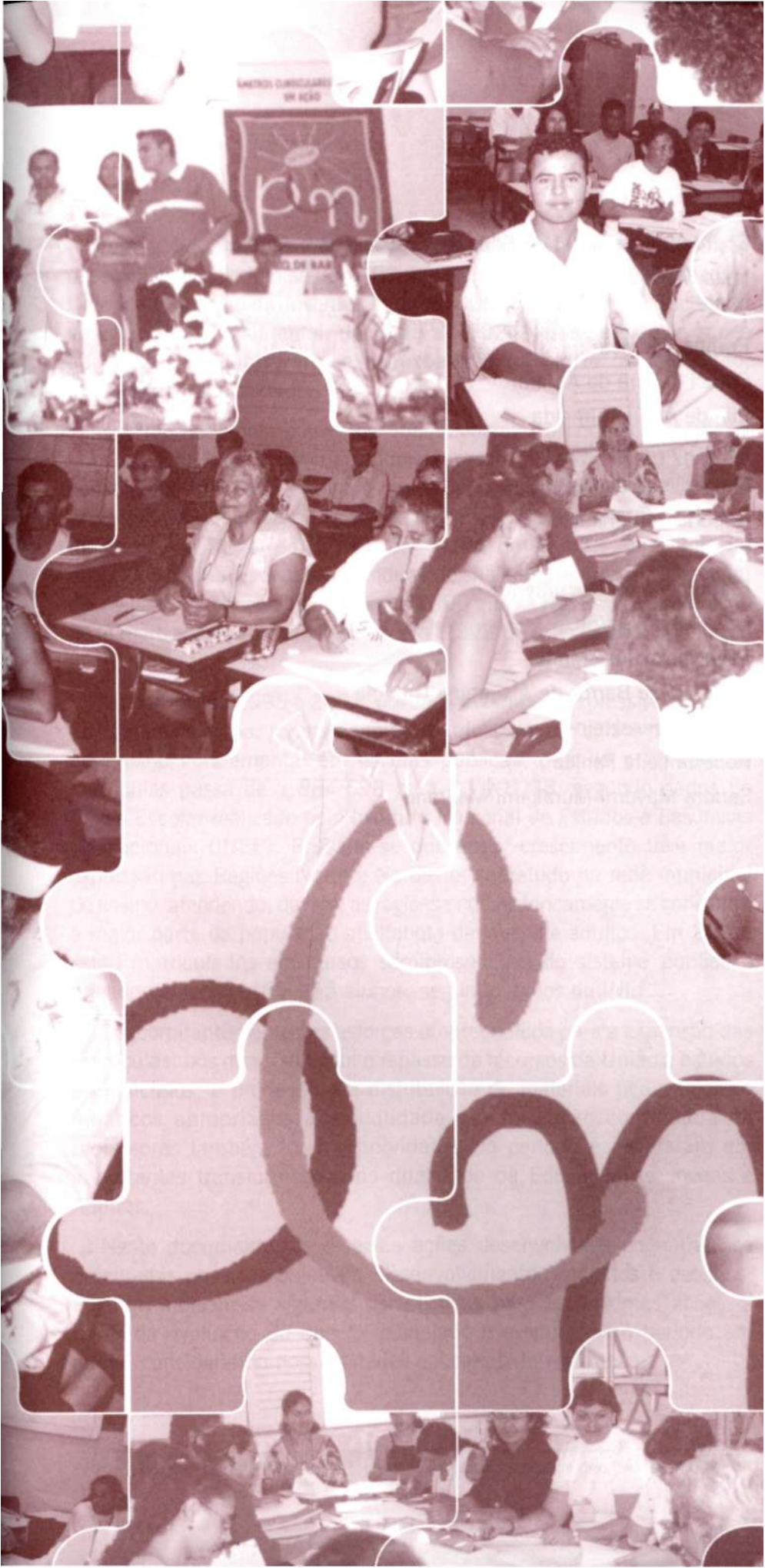
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL. *Ação compartilhada das políticas de atenção integral à criança de zero a seis anos*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais*. Brasília, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *A Educação Infantil no Brasil: 1994-2001*. Brasília, 2001.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 2000.

SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE ATENÇÃO À CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS, 4., E SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2., 1996, Brasília. *Anais...* Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1996.



Educação de Jovens e Adultos

Coordenadora-Geral de Educação de Jovens e Adultos

Leda Maria Seffrin

Equipe Técnica

Coraci Pereira do Amaral

Eila de Araújo Almeida

Leila Taeko Jin Brandão

Marly Braga de Oliveira

Roberta Leite Panico

Elaboração do Documento

Leda Maria Seffrin

Leila Taeko Jin Brandão

Maria Lúcia Barros de Azambuja Guardia

Miriam Orensztejn

Roberta Leite Panico

Sandra Mayumi Murakami Medrano

INTRODUÇÃO

Este documento tem por finalidade registrar e analisar as políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação executadas pela Coordenação-Geral de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), vinculada à Secretaria de Educação Fundamental, de 1995 a 2002. Nesse período as ações da COEJA concentraram-se na expansão da oferta de educação, assegurando a qualidade.

Nos últimos anos, a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais vem caindo consideravelmente no país, como se pode constatar nos dados apresentados pelos Censos Demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que aponta, em 1991, um índice de 20,1% e, em 2000, um índice de 13,6%. Ainda que no decorrer das últimas décadas os índices de analfabetismo no Brasil tenham decrescido, foi apenas na década de 1990 que se registrou a diminuição do número absoluto de analfabetos, em 2.292.557, na faixa da população de 15 anos ou mais.

No período de 1995 a 2002, observa-se também expressivo aumento no número de alunos jovens e adultos matriculados em cursos presenciais do Ensino Fundamental em escolas públicas, quando o número de matrículas passa de 1.884.698 para 2.700.078, segundo dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Ressalte-se que esse crescimento teve maior expressão nas Regiões Norte e Nordeste, sobretudo na rede municipal de ensino, atendendo, de fato, as regiões onde historicamente se concentra a maior parte da população analfabeta de jovens e adultos. Em 2002, estão matriculados em cursos semipresenciais do sistema público e privado de ensino 465.925 alunos, segundo dados do INEP¹.

Concomitantemente aos esforços empreendidos para a expansão das matrículas, nos quais se inclui o repasse de recursos da União a estados e municípios, a produção e a distribuição de materiais pedagógicos e didáticos apropriados à modalidade e a formação continuada de professores também foram prioridades no período e resultaram em importantes transformações na qualidade da Educação de Jovens e Adultos.

Neste documento, as diversas ações desenvolvidas encontram-se detalhadas em seus objetivos, desenvolvimento, impactos e desafios. Por fim, indicam-se algumas perspectivas para as próximas ações, a partir da avaliação do que foi planejado e executado no período em pauta, considerando possibilidades concretas de realização.

¹ Foram utilizados os resultados preliminares do Censo Escolar realizado pelo INEP em 2002.

1 - UM POUCO DA HISTÓRIA RECENTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), até meados da década de 1990, detinha uma posição secundária no quadro geral das políticas de educação do país. Tratada como uma política compensatória, era destinada a oferecer uma "segunda chance" de escolarização àqueles que não tiveram a oportunidade de freqüentar a escola na idade apropriada.

No início dos anos 1960, por iniciativa de diversos movimentos sociais, os programas de alfabetização e educação popular se multiplicaram. Com o golpe militar de 1964, esses programas passaram a ser vistos como uma ameaça à ordem, até que, em 1967, o governo assumiu o controle das orientações para a Educação de Jovens e Adultos lançando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). O Mobral, embora contando com um volume significativo de recursos mobilizados pelo governo federal, constituiu-se como uma fundação de organização autônoma em relação ao Ministério da Educação e Cultura.

Durante a década de 1970, o Mobral expandiu-se por todo o país em experiências diversificadas, dentre as quais destacou-se o Programa de Educação Integrada (PEI), que correspondia a uma condensação do antigo primário.

Na mesma década, foi criado pelo Serviço de Rádio Educativa do MEC o Projeto Minerva, que, em parceria com o Departamento de Ensino Supletivo do mesmo órgão, a Embratel e as Secretarias de Educação dos Estados, desenvolveu um curso supletivo, correspondente ao 2º segmento do Ensino Fundamental. O curso, veiculado pelo rádio, tinha duração de 54 semanas e dispunha de material didático organizado em 14 fascículos, contando com um monitor por radioposto, selecionado e mantido pelos estados e municípios. Problemas de infra-estrutura e a falta de envolvimento dos governos locais impediram que o Projeto fosse levado adiante.

Com a emergência dos movimentos sociais e o início da abertura política na década de 1980, os projetos de alfabetização foram-se desdobrando em turmas de pós-alfabetização; os estados e municípios mais desenvolvidos ganharam autonomia com relação ao Mobral, reorientando seus programas.

Nesse período, os investimentos na educação básica e, em particular, na Educação de Jovens e Adultos ficaram mais escassos. O Mobral teve reduzidas suas despesas, com o corte de receita, como o da Loteria Federal, até que tal defazagem orçamentária culminou com sua extinção em 1985. Seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, vinculada ao governo federal, que deixou de executar diretamente os programas, passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas. Com a extinção da Fun-

dação Educar, em 1990, criou-se um enorme vazio em termos de política para o setor.

No mesmo ano, o Ministério da Educação lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com a intenção de promover uma mobilização social em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio da organização de assembléias e comissões municipais, estaduais e nacional, que envolviam organismos governamentais e da sociedade civil. Entretanto, essas comissões não conseguiram acompanhar satisfatoriamente os projetos, enfraquecendo o Programa, até sua extinção em 1992.

Os resultados que marcaram o período de 1960 a 1990 não atingiram plenamente as expectativas, devido, principalmente, à descontinuidade do processo inicial de alfabetização. O declínio das taxas de analfabetismo observado no período decorre muito mais do progressivo acesso das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos às escolas, do que das ações voltadas para a alfabetização de jovens e adultos.

Com o intuito de impulsionar a formulação e a implementação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, o Ministério da Educação e do Desporto instituiu, em agosto de 1994, a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, vinculada à Secretaria de Educação Fundamental (SEF), composta por representantes de organizações governamentais, da sociedade civil, de instituições de pesquisa e assessorias educacionais. Entretanto, o trabalho da Comissão Nacional revestiu-se de um caráter eminentemente político, em detrimento de um papel de assessoria técnica, confundindo suas reais funções com as responsabilidades do MEC, como órgão indutor e executor de política pública. Essa falta de clareza e definição nas atribuições, tanto da Comissão quanto do Ministério, foi o fator responsável por seu enfraquecimento.

2 - AÇÕES DESENVOLVIDAS NO PERÍODO DE 1995 A 2002

No início desta gestão, em 1995, a situação da Educação de Jovens e Adultos no país estava marcada por indefinições. Por esse motivo, as ações planejadas e executadas pelo Ministério da Educação tiveram como principal objetivo definir e implementar uma política nacional para a EJA, que assegurasse o direito de todos ao Ensino Fundamental.

Nos anos de 1995 e 1996, o país passou por importantes mudanças legislativas que deram suporte à proposição de novas políticas para a educação. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96 - trouxe nova perspectiva à Educação de Jovens e Adultos incorporando-a como modalidade da educação básica e reafirmando a obrigatoriedade e a gratuidade de sua oferta, já

previstas na Constituição Federal de 1988. A lei também definiu com mais clareza as responsabilidades entre as três esferas de governo, cabendo aos municípios oferecer prioritariamente o Ensino Fundamental, inclusive aos jovens e adultos, e à União prestar assistência técnica e financeira, em especial a escolaridade obrigatória (artigos 10 e 11 da LDBEN).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, em 2000, ressalta a exigibilidade do direito à educação escolar para jovens e adultos, observada a formação, tanto inicial quanto continuada, de professores, bem como a formulação e a execução de propostas pedagógicas coerentes com os anseios e com a identidade dessa modalidade.

Apesar do respaldo legal e de algumas iniciativas municipais e estaduais na oferta da Educação de Jovens e Adultos, dificuldades financeiras, políticas e pedagógicas impediam uma expressiva expansão e melhoria do atendimento. Diante desse quadro, o MEC estabeleceu como ações prioritárias a elaboração e a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos de qualidade aos sistemas de ensino, a formação continuada de professores, além de apoio financeiro do governo federal para o desenvolvimento dessas ações nas instâncias locais.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96 - trouxe nova perspectiva à Educação de Jovens e Adultos incorporando-a como modalidade da educação básica.

2.1 - ELABORAÇÃO E OFERTA DE MATERIAIS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS

2.1.1 - PROPOSTA CURRICULAR PARA O 1º SEGMENTO

Entre as principais carências dos sistemas de ensino observadas no primeiro ano de gestão, 1995, a ausência de orientações curriculares para EJA, que auxiliassem efetivamente os educadores a compreenderem inovações metodológicas e temáticas adequadas ao universo de jovens e adultos, apresentava-se como demanda prioritária.

Em reconhecimento e resposta a essa demanda o Ministério co-editou, em 1997, a *Proposta Curricular para o 1º segmento* elaborada pela Ação Educativa - Assessoria, Pesquisa, Informação. Essa proposta apresenta orientações curriculares referentes à alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos e define conteúdos compatíveis com o estabelecido para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Até 2002, foram distribuídos aos sistemas públicos de ensino 22 mil exemplares dessa Proposta.

Com essa iniciativa, o Ministério da Educação ofereceu aos sistemas uma proposta curricular de qualidade como subsídio ao trabalho das redes de ensino e dos



Aluna da EJA - Pólo Barretos/SP

educadores, e não estabeleceu um currículo obrigatório a ser implementado em escala local, regional ou nacional.

A divulgação da Proposta promoveu um amplo debate em torno da questão curricular e estimulou a elaboração de propostas alternativas ou complementares pelos sistemas de ensino ou por equipes de educadores que atuam na EJA. O debate também estimulou novas iniciativas de formação de educadores e de produção de materiais didáticos mais adequados a essa modalidade de ensino. Assim, estabeleceu-se um marco global para encorajar os sistemas de ensino e educadores a implementarem ações voltadas à Educação de Jovens e Adultos e a trabalharem pela sua qualidade.

2.1.2-VIVER, APRENDER

A divulgação da Proposta Curricular despertou nas Secretarias de Educação o interesse em dispor de materiais didáticos para apoiar sua implantação.

Assim, em 1999, visando atender a mais essa demanda, a COEJA disponibilizou aos sistemas de ensino a coleção *Viver, aprender*- elaborada pela Ação Educativa -, que consiste em uma coleção de livros didáticos dirigidos aos alunos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, e de Guias de orientação para os professores. Até 2002 foram distribuídos 93.720 conjuntos.

De maneira semelhante à Proposta Curricular, a coleção tornou-se um subsídio para a melhoria da qualidade do ensino de jovens e adultos e um estímulo à produção de outros materiais. Reconhecido como importante recurso pedagógico para os professores desse segmento, o material foi bem recebido nos sistemas de ensino, muitos dos quais optaram por reproduzi-lo e adotá-lo em suas redes. Os Guias, por trazerem explicações detalhadas sobre as atividades e os processos de aprendizagem, têm servido como referência para o planejamento dos professores, mesmo aqueles que não adotaram integralmente a coleção.

2.1.3 - PROPOSTA CURRICULAR PARA O 2º SEGMENTO

A *Proposta Curricular de EJA para o 2º segmento* é produto de uma necessidade advinda das Secretarias de Educação dos estados e municípios, que expandiram a oferta de vagas para a continuidade da escolaridade ao término do 1º segmento.

Tendo em vista que o material deveria considerar as especificidades inerentes à Educação de Jovens e Adultos, tais como as diferenças de tempo que caracterizam os cursos destinados a essa modalidade; a importância de possibilitar uma reflexão sobre os critérios de seleção e organização dos conteúdos e as alternativas de tratamento didático compatível com um ensino de qualidade, foi constituída, em 2001, sob a

Assim, estabeleceu-se um marco global para encorajar os sistemas de ensino e educadores a implementarem ações voltadas à Educação de Jovens e Adultos e a trabalharem pela sua qualidade.

coordenação da COEJA, uma equipe de profissionais com reconhecida atuação na área, e com conhecimento sobre a concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para elaborar um documento que se pudesse tornar referência a essa modalidade de ensino.

Vale colocar que a constituição dessa equipe não foi tarefa simples, dada a dificuldade de identificar um quadro de profissionais com amplo conhecimento sobre estudos e práticas pedagógicas voltados para a modalidade.

Devido ao também limitado acervo de conhecimentos construídos e publicados sobre o ensino e a aprendizagem da EJA, particularmente no que se refere ao segmento de 5ª a 8ª série, foi inicialmente realizado pela equipe do MEC, junto das Secretarias de Educação estaduais e municipais de capitais e algumas Secretarias municipais com tradição na oferta de EJA, o levantamento e a análise das experiências, das práticas pedagógicas, da estrutura e do funcionamento do ensino e das características de alunos e professores envolvidos nesse segmento.

O resultado dessa consulta, fundamental para que o material a ser elaborado viesse promover um salto qualitativo na educação oferecida a jovens e adultos, foi ao mesmo tempo surpreendente e confirmador de algumas expectativas. Surpreendente na medida em que trouxe à tona informações do tipo: em geral os professores se envolvem com o trabalho e permanecem por longo tempo atuando em EJA; as áreas do currículo apontadas pelos alunos como mais fácil e mais difícil não coincidem com aquelas indicadas pelos professores. Confirmador no sentido de que ainda prevaleciam idéias reducionistas de seleção de conteúdos do ensino regular para EJA; de que as práticas pedagógicas ainda eram muito distantes dos novos conhecimentos sobre as didáticas das áreas específicas e dos processos de aprendizagem e ensino adequados à concepção construtivista.

Em 2002, a *Proposta Curricular de EJA para o 2º segmento* foi, então, publicada, e surge como componente fundamental de um marco histórico em que se redefine o papel da Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira. O que anteriormente se denominava "supletivo", indicando uma tentativa de compensar "o tempo perdido", "complementar o inacabado" ou substituir de forma compensatória o ensino regular, passa a ser concebido como educação não suplementar, e sim como qualificação fundamental e permanente de jovens e adultos.

Embora o currículo para o 2º segmento de EJA crie uma intertextualidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais, ele não é uma simples adaptação para EJA dos PCN do 3º e 4º ciclos do ensino regular, haja vista que ele trata em profundidade das questões específicas e particulares do ensino e aprendizagem de jovens e adultos, que em geral não estão presentes em materiais similares.

A elaboração e a distribuição das Propostas Curriculares para o 1º e 2º segmento de EJA partiu do princípio de que a construção de uma educação básica para jovens e adultos - voltada para a cidadania - não

O que anteriormente se denominava "supletivo", indicando uma tentativa de compensar "o tempo perdido", passa a ser concebido como educação não suplementar, e sim como qualificação fundamental e permanente de jovens e adultos.

se resolve apenas garantindo oferta de vagas, mas proporcionando ensino comprometido com a qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento e atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar. Além disso, a divulgação de 5.500 exemplares da Proposta para o 2º segmento fortaleceu a discussão sobre um currículo específico para a modalidade, impulsionando o poder público para a implantação de uma política para EJA.

2.2 - PROGRAMAS DESENVOLVIDOS NA MODALIDADE EJA

2.2.1 - PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTINUADO - PARÂMETROS EM AÇÃO EM EJA

Esse programa foi desenvolvido nas redes públicas de ensino nos moldes da implantação e implementação seguida pelo Ensino Fundamental de 7 a 14 anos². Porém, convém registrar e analisar a trajetória do programa considerando os aspectos pedagógicos originados no trabalho de formadores, coordenadores e professores envolvidos.



Pólo Olímpia/SP

2.2.1.1 - Em que consiste o programa

O Ministério da Educação desenvolveu o Programa Parâmetros em Ação com o objetivo de impulsionar as Secretarias de Educação a promoverem o desenvolvimento profissional de seus professores, por meio da organização de grupos de estudos permanentes e tendo por base a discussão e reflexão da Proposta Curricular- 1º Segmento para Educação de Jovens e Adultos.

² Informações mais detalhadas sobre a engenharia do Programa encontra-se no documento de avaliação da Coordenação-Geral de Educação Fundamental, MEC/SEF, 2002.

O programa desenvolveu-se em duas fases:

A fase 1 constou da apresentação dos materiais disponibilizados pelo MEC aos municípios pertencentes aos pólos e às Secretarias Estaduais de Educação, para o desencadeamento de ações locais de formação de professores. A fase 2 consistiu no desenvolvimento dos oito módulos de EJA nos grupos de estudos de professores, perfazendo um total aproximado de 104 horas. Esse trabalho foi acompanhado e assessorado pelos representantes dos estados na Rede Nacional de Formadores e pela equipe da COEJA.

2.2.1.2-A fase 1

A Coordenação-Geral de EJA lançou o Programa Parâmetros em Ação, em 1999, antes de ser definida sua estrutura e o funcionamento para os demais segmentos (Educação Infantil e Ensino Fundamental de 7 a 14 anos). Em EJA, o Programa teve início com a formação de ativadores curriculares nacionais, formados por representantes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, que tinham a função de repassar para novos ativadores os conteúdos apresentados no conjunto de módulos que compõem o Parâmetros em Ação em EJA. Os novos ativadores, por sua vez, repassariam os conteúdos para os professores, consolidando, assim, a função de multiplicadores, estratégia amplamente utilizada, até então, pelas Secretarias de Educação na formação de seus professores.

O impacto criado pelo Programa ocasionou um crescimento expressivo da adesão de Secretarias de Educação, dificultando o processo de acompanhamento e assessoria a todos os municípios, o que concorreu para a reformulação da dinâmica de implantação do Parâmetros em Ação em EJA a partir de 2000. Na mesma época, teve início a implantação do Programa no Ensino Fundamental de 7 a 14 anos, a partir de novas estratégias de formação continuada, que paulatinamente foram sendo incorporadas pelos formadores que já atuavam na EJA.

Nesse novo contexto, foi de fundamental importância a realização de encontros da fase 1, integrando a Educação Infantil, o Fundamental de 7 a 14 anos e a EJA para a apresentação da concepção de formação, dos objetivos e materiais que compunham o programa. Nesses primeiros encontros, as equipes das Secretarias de Educação, estimuladas pelos formadores do MEC, iniciaram discussões sobre políticas de formação continuada dentro de novo paradigma, bem como de novas estratégias metodológicas de formação.

A idéia de integrar os segmentos teve por base o fato de que os pressupostos da formação continuada deveriam ser os mesmos para todos e de que o evento integrado poderia causar um impacto positivo nos sistemas de ensino no sentido de aderirem ao programa e de dar visibilidade aos professores da EJA, geralmente isolados.

Nesses primeiros encontros, as equipes das Secretarias de Educação, estimuladas pelos formadores do MEC, iniciaram discussões sobre políticas de formação continuada dentro de novo paradigma, bem como de novas estratégias metodológicas de formação.

A apresentação de uma nova concepção de formação de professores

Uma das inovações apresentadas pelo programa era a possibilidade de concretizar a idéia de que a escola também é um espaço de formação permanente, e que esta não se realiza apenas por meio de ações fragmentadas e cursos esporádicos, práticas tradicionalmente utilizadas na formação de professores. A estratégia dos grupos de estudo foi a maneira encontrada para viabilizar essa idéia.

Outra inovação foi a instituição do papel de coordenador-geral - gerenciador e articulador do programa na Secretaria e orientador da formação dos coordenadores de grupo - e de coordenador de grupo - orientador da formação dos professores - no lugar dos tradicionais multiplicadores.

Os coordenadores iniciavam os encontros da fase 1, com a expectativa de obter informações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e demais materiais disponibilizados pelo MEC e aprender conteúdos referentes a EJA a serem repassados aos professores das redes de ensino. Porém, o que se propunha aos coordenadores é que se desvinculassem do papel de receptores e meros transmissores de informação e isso, para muitos, significava inaugurar um novo papel na vida profissional.

O trecho do relatório de um formador do MEC ilustra as questões tratadas:

A expectativa do grupo era de ao final dos quatro dias estar capacitado para transmitir o que haviam aprendido para seus professores. Foi necessário um trabalho cuidadoso para que os participantes pudessem lançar um novo olhar sobre o material já trabalhado. Tudo isso tornava mais urgente a necessidade de os coordenadores compreenderem que os trabalhos na fase 1 estavam centrados na análise das estratégias metodológicas de formação e não no conteúdo que estava sendo discutido. Era preciso desfazer a idéia de que o que estava sendo trabalhado pelo formador deveria ser repassado no grupo de professores, para que pudessem se apropriar da proposta (trecho do relatório de Leila Brandão - Fortaleza/CE).

Paulatinamente, no decorrer dos encontros iniciais, novos conhecimentos eram construídos pelos participantes, o que lhes permitia uma aproximação dessas novas idéias. Era comum que ficassem empolgados com o programa, aceitando o desafio de coordenar os grupos de estudo, sabendo da necessidade que teriam de estudar coletivamente para atuar com os professores. Além disso, eles iam se dando conta que teriam de ampliar suas competências profissionais e que também necessitariam do apoio das Secretarias. As plenárias que finalizaram esses encontros foram marcadas por grandes demonstrações de otimismo e convicção de que seria possível mudar as concepções e as condições de formação de professores para que os alunos aprendessem mais e melhor.



Plenária final – Pólo Barreiras /BA

2.2.1.3-A fase 2

O acompanhamento da fase 2, pelas equipes do MEC e da RNF, foi de fundamental importância para o desenvolvimento do programa nos municípios, pois evidenciou para as Secretarias de Educação as ações peculiares a cada realidade que precisariam ser operacionalizadas, como, por exemplo, a destinação de tempo, o incentivo e os recursos para a formação dos professores.

Em 2001, a implantação do Programa Recomeço, que disponibilizou recursos financeiros específicos para EJA, mobilizou os sistemas de ensino para o desenvolvimento de ações voltadas para essa modalidade, o que ocasionou a ampla adesão ao programa de formação pelos estados e municípios do Norte e Nordeste, onde foi priorizado o acompanhamento pela equipe da COEJA.

O fato de os educadores de EJA integrarem os programas de formação de professores ocasionou uma mudança significativa nas Secretarias de Educação, já que tradicionalmente esses educadores ora eram excluídos das propostas de formação, ora eram incluídos como ouvintes nas ações voltadas para outros segmentos.

Assim, o programa possibilitou a disseminação de uma nova cultura de formação, na qual o foco central foi o estudo em grupo e, por meio dele, a oportunidade de discutir entre pares tanto as questões comuns a todos os segmentos como os pontos específicos da modalidade.

A leitura e a escrita como instrumento de desenvolvimento profissional

É fato que a maioria dos profissionais da educação lêem e escrevem pouco. Assim, visando promover o desenvolvimento dessas competências

O fato de os educadores de EJA integrarem os programas de formação de professores ocasionou uma mudança significativa nas Secretarias de Educação, já que tradicionalmente esses educadores ora eram excluídos das propostas de formação, ora eram incluídos como ouvintes nas ações voltadas para outros segmentos.

o programa indicou estratégias para tornar a leitura de diferentes textos, a escrita de relatórios e a construção de cadernos de registro objetos de aprendizagem.

Inicialmente os formadores encontraram muitas resistências no trabalho com essas competências. No trecho do relatório de um formador é possível observar esse fato:

Desde o encontro de fase 1 a escrita no caderno de registro coletivo não foi algo tranqüilo para o grupo. Isso não é novidade em lugar nenhum. Escrever não é fácil, escrever deixa marcas, escrever expõe. Escrever, como disse a Maria Antonia, dá medo. E agora? Sabemos de tudo isso. Sabemos também que o desenvolvimento da escrita é fundamental para o trabalho do coordenador e/ou do professor. Sabemos mesmo? Como, para que e por que usamos a escrita no nosso trabalho? Alguém lê o que escrevemos? Que uso se faz da nossa escrita? Que respostas nos dão sobre ela? Para que e como a escrita é utilizada no Programa Parâmetros em Ação? Essa reflexão nos faz ressignificar o que é escrever e também o que é ler. O que lemos até hoje? Tivemos acesso ao mundo letrado? Temos direito ou não? Afinal de contas, o que queremos e o que podemos fazer por nós, pela nossa escrita, pela nossa leitura? (trecho do relatório de acompanhamento de Roberta Panico e Miriam Orensztejn - Aracaju/SE).

Os primeiros relatórios dos coordenadores apresentavam basicamente dados quantitativos e a descrição das ações realizadas. Assim, não se constituíam em consistentes subsídios para a reflexão dos formadores, para o acompanhamento dos trabalhos nos pólos e num instrumento de formação pessoal dos coordenadores.

As iniciativas de discutir e tematizar o conteúdo dos relatórios passou a ser uma possibilidade de formação, por meio das devolutivas das equipes responsáveis pelo acompanhamento do trabalho dos coordenadores. Hoje, pode-se observar produções bem mais elaboradas, que incluem reflexões sobre o trabalho realizado pelos coordenadores e sobre a prática pedagógica dos professores, que possibilitam o desenvolvimento, o aprimoramento e o acompanhamento das ações propostas no programa.

Construir o caderno de registro individual ou fazer uso do caderno coletivo nas reuniões de professores disseminou-se como uma prática dos coordenadores e professores envolvidos no programa. Sem dúvida, este foi mais um avanço no sentido de promover o desenvolvimento da escrita.

O desenvolvimento da competência da leitura também foi significativamente priorizado nas atividades de acompanhamento. A estratégia de ler diversos tipos de textos nos grupos de estudos incentivou os professores a buscar novos textos para compartilhar com seus pares e seus alunos. De modo geral, para trabalhar com essa competência, foi preciso enfrentar o desafio de ajudar os participantes a construir uma nova relação com a leitura, uma vez que a prática habitual acontecia num universo muito restrito.

Os freqüentes e diversos espaços de leitura, indicados nas pautas de acompanhamento, ajudaram os coordenadores na compreensão sobre a importância de ler.

Importante foi compreendermos que o objetivo da leitura compartilhada é despertar o leitor que existe dentro de nós. Precisamos ler por prazer, para nos distrair, para fruir na leitura, pois, quanto mais acesso tivermos a textos de qualidade, melhor iremos ler, melhor iremos escrever e melhores professores e alunos iremos formar (Dinaura Pinheiro Almeida - Coordenadora de grupo de Sena Madureira/AC).

O depoimento das duas coordenadoras de grupo foi muito importante: disseram que até a primeira reunião de acompanhamento elas utilizavam somente textos reflexivos, pensando que sempre precisavam fazer algo depois da leitura, e que a partir de nossas reflexões sobre a estratégia metodológica da leitura feita pelo formador perceberam o objetivo de se ler para os professores: simplesmente para despertar o prazer da leitura! Assim passaram a ler textos literários (trecho do relatório de acompanhamento de Sandra Medrano ao estado do Acre).

Outro desafio enfrentado foi a leitura de textos teóricos que fundamentam o conhecimento sobre a prática pedagógica dos professores. Propor a leitura de textos complexos não apenas para reter as informações, mas para estabelecer um diálogo, refletindo e propondo questões ao texto lido, exigiu dos coordenadores uma nova postura como leitor. Nesse caso, as estratégias escolhidas privilegiaram a construção coletiva de significados, o compartilhar de saberes, de aprendizados e de descobertas.

O trabalho coletivo

Quanto ao trabalho coletivo, é comum os professores confundirem essa competência com a mera divisão de tarefas, na qual cada um se encarrega de produzir uma parte que irá compor um único produto final. Poucas são as experiências em grupo que compartilham reflexões e decisões acerca da produção como um todo. Muitas vezes, ainda que não intencionalmente, esta é a concepção de trabalho em grupo que é transmitida aos alunos.

No caso particular da EJA, o trabalho coletivo torna-se uma necessidade ainda maior, porque freqüentemente os professores trabalham isolados dos demais professores e da equipe de orientadores da escola. Por outro lado, eles lidam com uma grande diversidade de experiências dos seus grupos de alunos, o que demanda análises, estudos, tomadas de decisão, que certamente seriam favorecidas se fossem realizadas no coletivo.

Porém, a simples organização de grupos de estudos não garante o desenvolvimento dessa competência, sem o uso de estratégias que possibilitem a análise de situações complexas, de práticas de ensino e de problemas profissionais, tematizando o que é de fato trabalhar coletivamente.

O trecho do relatório de um formador ilustra a preocupação em proporcionar situações em que esta questão pôde ser tematizada:

Durante o encontro indiquei alguns exemplos de situações de cooperação ou falta de cooperação que ocorreram; pretendi possibilitar uma análise pessoal sobre cada postura e o compromisso com o trabalho assumido pelos coordenadores. Quando os questioneei sobre se acreditavam que realizaram adequadamente o trabalho coletivo todos opinaram que sim. Tomando cuidado para não expor ninguém, salientei situações positivas e negativas presenciadas por mim em diferentes grupos de trabalho durante as atividades. A partir daí os participantes foram se colocando e analisando suas posições, sendo mais sinceros sobre o que realmente ocorreu nos trabalhos em grupo. Inclusive, uma coordenadora afirmou ter se sentido pouco privilegiada ou ignorada em suas opiniões no grupo e outra que disse ter ficado pensando na noite do primeiro dia sobre a participação de seu grupo naquela tarde e como estava insatisfeita (trecho do relatório de acompanhamento de Sandra Medrano ao estado da Paraíba).



Grupo de estudos/Alagoas

O fortalecimento das equipes das Secretarias de Educação

Em geral, fala-se muito do direito do professor a uma formação continuada, mas os sistemas educacionais ainda encontram muitas dificuldades em garantir uma formação permanente, que não se transforme em períodos fragmentados de capacitação de professores. Incentivar e impulsionar a criação dessas ações nos sistemas públicos de ensino do país foi o principal objetivo do acompanhamento de fase 2.

As maiores dificuldades estão nas questões institucionais. Em muitos municípios, os coordenadores-gerais e de grupo, além de desempenharem outras funções, não dispõem de tempo para estudo dentro da sua carga horária de trabalho. No caso da EJA, o programa estimulou as Secretarias a constituírem equipes para cuidar das questões específicas da modalidade, o que trouxe avanços consideráveis. Um dos pontos

fortes do acompanhamento realizado pela equipes da COEJA foi o de fortalecer o papel dos coordenadores de EJA nas Secretarias, contribuindo para ressignificar essa função, que muitas vezes é mais voltada para questões burocráticas do que para o apoio pedagógico e a formação de professores.

O parâmetro de EJA não é um curso, mas uma política de formação continuada que vem ressignificar a função do coordenador pedagógico, além de: a partir dessa prática se implementar uma cultura de estudos teóricos que fundamentarão a prática da sala de aula. Coordenar as reuniões dos parâmetros não é apenas organizar uma reunião para os grupos, mas construir um grupo de estudos, discussões e aprofundamento da Proposta Curricular da EJA (Maria Euda Bezerra da Silva - Coordenadora-Geral do pólo de Iguatu/CE).

Avaliação dos participantes

As avaliações realizadas pela COEJA, no decorrer do acompanhamento, focaram a atuação dos coordenadores-gerais e de grupo e priorizaram os conhecimentos construídos em relação ao papel que agora desempenham, ao aprimoramento do trabalho coletivo, à importância do registro, à possibilidade de aplicar na sala de aula estratégias vivenciadas nos grupos de estudos. Também foi possível avaliar o envolvimento das Secretarias e as formas de gerenciamento construídas para a implementação do programa.

- Sobre os conhecimentos e a função do coordenador de grupo de estudo:

Para que o coordenador(a) de grupo melhore sua capacidade de aprendizagem e desenvolva as competências desejadas ele precisa ler, compartilhar seu trabalho com os colegas e realizar grupo de estudo constantemente. Porque será através dos estudos que o professor irá trocar experiências, vivenciar a prática do colega e discutir questões de aprendizagem dos alunos. O Parâmetros em Ação de Educação de Jovens e Adultos possibilitará este momento, no qual ao longo do processo o professor poderá refletir sobre o seu trabalho, podendo inclusive, utilizar em sua sala de aula outras estratégias metodológicas (Francisca Macedo - Coordenadora de grupo da SEMED de Rio Branco/AC).

É um novo marco na minha formação profissional e pessoal. A retomada do meu gosto pela leitura tem sido renovado (Coordenador de grupo - Paraíba).

São novos conhecimentos adquiridos que levam a novas práticas. É, sem dúvida, o que melhor aconteceu nos últimos tempos (Coordenador de grupo - Acre).

Como o profissional reflete no pessoal, a cada programa estamos crescendo em ambas as partes, pois o parâmetros nos faz refletir sobre o que éramos e como gostaríamos de ser futuramente como profissionais (Coordenador de grupo - Acre).

- Sobre o enriquecimento do estudo em grupo e a importância do registro para o desenvolvimento profissional:

Os momentos de estudo, discussão, socialização, proporcionou-me condições para que possa rever minha prática enquanto formador. Dentre os questionamentos que já fazia quase intuitivamente a necessidade do Parâmetros focalizar a prática era evidente. Não digo em modelos prontos, mas possibilitar condições de olhar a realidade e, a partir daí, criar motivações verdadeiras para as leituras e discussões que constituem os pressupostos teóricos para a revisão da prática. Isto já começou a acontecer no último encontro realizado no município em que trabalho. Aqui, essa verdade ficou mais evidente e fortalecida.

Outro aspecto importante é o REGISTRO. Até então era uma dificuldade. A forma como foi trabalhado e as razões pelas quais os registros devem acontecer também veio rever alguns conceitos e práticas.

Como reflexão, levo as exigências de tempo (para estudos e planejamento do coordenador) que se fazem necessárias para que a realização do Programa aconteça com êxito. Esse aspecto foi observado quando nos foi solicitada a construção da Pauta de Trabalho. Essa atividade nos fez ver aspectos relevantes (Jaboatão dos Guararapes/PE).

- Sobre a transposição de estratégias metodológicas utilizadas nos grupos de estudos para a sala de aula (o acesso dos alunos de EJA a textos de boa qualidade):

Os textos que são utilizados na formação com professores no momento da leitura compartilhada e as estratégias utilizadas têm oferecido referência sobre qual tipo de leitura tem sido oportunizada aos alunos da EJA. Professores têm feito esta relação nos grupos e esperamos em breve colher uma prática com nova dimensão. Já temos coletâneas de textos para trabalhar em Língua Portuguesa, com os alunos, elaborados pelos professores nos grupos de estudo, seleção pensada para EJA (Mossoró/RN).

- Sobre os avanços dos professores:

Na minha opinião os professores conseguiram melhorar em vários aspectos: na participação dos trabalhos; no relacionamento e envolvimento com os colegas; na troca de trabalhos realizados na sala de aula; na expectativa de dar continuidade aos estudos referentes aos PCN; na apresentação dos trabalhos durante os estudos (Coordenador de grupo - Acre).

Observo um olhar diferente do professor em relação aos seus alunos. Hoje os professores já os vêem como pessoas que têm conhecimentos e podem contribuir com a sociedade. (...) Esse olhar diferente aponta para uma preocupação com o que ensinar e como ensinar (Coordenador de grupo - Paraíba).

Pouco tempo para observar mudanças significativas no cotidiano de sala de aula. No entanto podemos constatar que houve mudanças na escola no sentido de definição de cronograma de estudo sistemático dos módulos dos Parâmetros com a participação efetiva dos professores. Acreditamos

ter dado um passo importante e com certeza, colheremos os frutos num futuro próximo (Lígia Siqueira - Coordenadora-Geral de EJA de Natal/RN).

- Sobre o envolvimento das Secretarias de Educação:

A Secretaria de nosso município infelizmente anda solta, apesar de tudo que o programa trouxe. A parte de estruturação ainda não definida impede o desenvolvimento do nosso trabalho (Coordenador de grupo - Paraíba).

Mudou quase tudo, já que tivemos que pensar na formação de professores, o que foi bom, já que excluímos aqueles meios de "formação" temporários e abraçamos um processo de formação contínua (Coordenador de grupo - Paraíba).

A SEMEC está com mais empenho em aderir ao programa desde o momento que começamos a trabalhar com garra, e ao ver meu empenho começou a dar mais e mais apoio. Com este programa a secretária pediu-me que procurasse elaborar um projeto para que a EJA tenha seu próprio local (Coordenador de grupo - Acre).



Estudo em Grupo – Pólo Olímpia/SP

2.2.1.4 - Os impactos do programa

O fato de o MEC propor uma discussão em âmbito nacional sobre a formação continuada foi um gesto ousado, pois incide diretamente na mudança da concepção de formação e na reorganização dos trabalhos das Secretarias, dos técnicos e dos professores.

O grande impacto produzido pelo Programa Parâmetros em Ação em EJA, que envolve mais de 30 mil professores nos grupos de estudo, 1.757 coordenadores de grupo, 1.569 municípios, 221 pólos, evidencia a adequação da concepção e da estrutura proposta pelo programa, que veio em resposta a lacuna existente área de formação permanente (conforme dados do programa em julho de 2002).

É sabido que existe uma cultura de formação no interior das Secretarias difícil de ser transformada, e que isso só será possível à medida que se organiza uma discussão coletiva sobre o tema e que são propostos encaminhamentos viáveis para que os educadores possam reconstruir seu papel na sociedade e ressignificar sua profissão.

Para isso, é necessário compromisso, disponibilidade e tempo. Compromisso e disponibilidade, porque esse processo implica empenho das autoridades e de todos os envolvidos para criar e garantir as condições necessárias ao desenvolvimento da proposta. Tempo para que as Secretarias e os coordenadores possam compreender as bases da formação continuada e a metodologia que está sendo proposta.

Considerando o exíguo tempo em que o programa foi desenvolvido, para um processo que envolve tantas aprendizagens, o mais relevante foi a oportunidade de os coordenadores terem acesso a outras possibilidades de atuação, outro modelo de formação, outra forma de aprender e ensinar. Isso não significa que a apropriação dessas idéias tenha ocorrido plenamente, porém alguns efeitos já podem ser observados. Muitos coordenadores já se organizaram para pensar coletivamente sobre suas necessidades, seus problemas e possíveis soluções, articulando um trabalho de formação no local onde atuam, acreditando e sendo reconhecidos em suas propostas.

Em alguns pólos, o trabalho foi mais produtivo do que em outros, decorrente do maior ou menor apoio das Secretarias, do envolvimento dos coordenadores, da aceitação pelos professores. Para que de fato ocorram mudanças significativas na educação, ou em última instância na sala de aula, é necessário que os pólos estejam cada vez mais organizados e fortalecidos e continuem a construir conhecimentos necessários para redirecionar as ações de formação. O processo foi iniciado e ainda há muito por fazer.



Alunos - Pólo Mogi-Mirim/SP

Para consolidar os avanços alcançados neste programa é preciso garantir espaços de formação profissional permanente, para o estudo e as investigações pedagógicas a partir das práticas dos professores.

2.2.2 - PROGRAMA RECOMEÇO - SUPLETIVO DE QUALIDADE

Construir uma escola pública de qualidade, na qual o sucesso escolar de seus alunos impeça a exclusão social, é hoje o grande desafio a ser enfrentado pelos sistemas de ensino. Para enfrentá-lo, o MEC, em parceria com os estados e os municípios, vem se empenhando em promover a superação da repetência e da evasão no Ensino Fundamental de 7 a 14 anos, elevando a porcentagem de acesso e permanência na escola e buscando melhorar a qualidade das aprendizagens. Muitas dessas ações têm sido exitosas, implicando a redução do número de jovens e adultos não-alfabetizados ou pouco escolarizados.

Apesar desses esforços e dos avanços alcançados, resultados do Censo Escolar e do IBGE apontam que há ainda profundas desigualdades na

Taxa de Analfabetismo - IBGE 1991-2000		
Região/UF	1991	2000
BRASIL	20,1	13,63
Região Norte	24,6	16,34
Rondônia	20,3	12,97
Acre	34,8	24,49
Amazonas	23,8	15,5
Roraima	20,6	13,49
Pará	24,4	16,77
Amapá	19,2	12,1
Tocantins	31,4	18,78
Região Nordeste	37,6	26,2
Maranhão	41,4	28,39
Piauí	41,7	30,51
Ceará	37,4	26,54
Rio Grande do Norte	36,3	25,43
Paraíba	41,7	29,71
Pernambuco	34,3	24,5
Alagoas	45,3	33,39
Sergipe	36,0	25,16
Bahia	35,3	23,15
Região Sudeste	12,3	8,13
Minas Gerais	18,2	11,96
Espírito Santo	18,0	11,67
Rio de Janeiro	9,7	6,64
São Paulo	10,2	6,64
Região Sul	11,8	7,66
Paraná	14,9	9,53
Santa Catarina	9,9	6,32
Rio Grande do Sul	10,1	6,65
Região Centro-Oeste	16,7	10,76
Mato Grosso do Sul	16,8	11,19
Mato Grosso	19,5	12,36
Goiás	18,4	11,93
Distrito Federal	9,2	5,68

Fonte: Datus/IBGE - Censo Demográfico 2000.

Nota: Foi considerada a população com "idade ignorada".

oferta de oportunidades educacionais entre as regiões e a concentração de uma população analfabeta nos bolsões de pobreza do país. Regiões mais desenvolvidas, como a Sul e a Sudeste, têm conseguido promover, desde a década de 1980, políticas de universalização do acesso ao Ensino Fundamental, cujos reflexos podem ser observados na redução de suas taxas de analfabetismo.

Nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, as ações mais efetivas para a universalização do acesso ao Ensino Fundamental são mais recentes, decorrentes, principalmente, da implantação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), pelo governo federal. A implantação desse Fundo provocou um rápido processo de municipalização do Ensino Fundamental, articuladamente com a mobilização desencadeada pela campanha *Toda Criança na Escola*, o que resultou numa expansão significativa do número de crianças e adolescentes atendidos nessas regiões.

Porém, na esfera da EJA, a dimensão territorial do país, as desigualdades sociais e econômicas existentes entre as regiões e a cultura disseminada do caráter assistencialista têm sido grandes obstáculos ao atendimento da demanda. Tais fatores interferem na capacidade dos municípios de oferecerem vagas em número e qualidade adequados a esse segmento e/ou de assumirem a EJA como política pública, ação que certamente viria a contribuir para superar as disparidades regionais e restabelecer a equidade.

Com essa preocupação, o MEC implantou, em 2001, o Programa Recomeço - Supletivo de Qualidade - que busca contribuir para o enfrentamento do analfabetismo e da baixa escolaridade. O Programa foi direcionado para os bolsões de pobreza do país, que concentram a maior parte da população que não teve acesso ou que foi excluída da escola antes de completar as oito séries do Ensino Fundamental.

Em 2001, o Programa Recomeço³ apoiou financeiramente os governos estaduais e municipais, destinando R\$ 230,00 por aluno/ano registrado no Censo Escolar de 2000, em cursos presenciais com avaliação no processo. O primeiro orçamento anual do programa foi da ordem de 189,7 milhões de reais, destinados aos estados do Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe, Tocantins e seus respectivos municípios que possuem um índice de Desenvolvimento Humano (IDH) igual ou inferior a 0,500⁴, e que por essa razão estavam contemplados no Projeto Alvorada⁵. Além desses, o Recomeço atendeu também outros 390

³ Para maiores informações sobre o programa, em 2001, vide documento "Programas e ações para a Educação de Jovens e Adultos: Recomeço - Supletivo de Qualidade".

⁴ O IDH é um índice estabelecido pela Organização das Nações Unidas que utiliza três critérios para avaliar o desenvolvimento dos povos: expectativa de vida, renda per capita e escolaridade da população.

⁵ O Alvorada é um projeto do governo federal que conta com a parceria dos governos estaduais e da sociedade civil organizada, buscando criar as condições necessárias para reduzir a pobreza e as desigualdades regionais do País. Suas ações estão focalizadas nas regiões com menor índice de Desenvolvimento Humano (IDH), concentrando esforços em programas de educação básica, saúde preventiva e geração de trabalho e renda.

O MEC implantou, em 2001, o Programa Recomeço - Supletivo de Qualidade - que busca contribuir para o enfrentamento do analfabetismo e da baixa escolaridade.

municípios situados em microrregiões de nove outros estados. Para 2002, foram orçados 340 milhões de reais, elevando-se para R\$ 250,00 o valor aluno/ano registrado no Censo Escolar de 2001, em cursos presenciais com avaliação no processo.

Observe-se que para 2003 os recursos do programa estão garantidos no orçamento da União.

O programa oferece também apoio técnico aos sistemas de ensino, para que desenvolvam a formação continuada de professores, por meio do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado - Parâmetros em Ação, em parceria com a SEF. Nesse sentido, a COEJA priorizou o Programa Parâmetros em Ação para os estados e municípios integrantes do Recomeço.

O Programa Recomeço, ao estabelecer parceria entre o Ministério da Educação, os governos estaduais e as prefeituras municipais, direciona o poder público para a oferta de oportunidade educacional aos poucos ou não-escolarizados, proporcionando continuidade dos estudos aos alunos egressos do Programa Alfabetização Solidária, e promove a institucionalização da Educação de Jovens e Adultos como política pública nos sistemas de ensino do país, reduzindo a evasão escolar, assegurando o direito a um ensino de qualidade a uma parcela significativa da população, na faixa etária de 15 anos ou mais.

2.2.2.1 - Impactos positivos do programa

Conforme dados do Censo Escolar, realizado pelo INEP, entre 2000 e 2002 (dados preliminares), houve um crescimento na matrícula de EJA, nos sistemas públicos de ensino, de 26%, em todo o país. Entretanto, é nas regiões Norte e Nordeste, onde o Recomeço tem maior inserção, que se verificam as maiores taxas de crescimento no período, sendo de 49% no Norte e 104% no Nordeste.

Evolução de matrícula inicial de jovens e adultos no Ensino Fundamental a partir da implementação do Programa Recomeço - Supletivo de Qualidade - 2000-2001

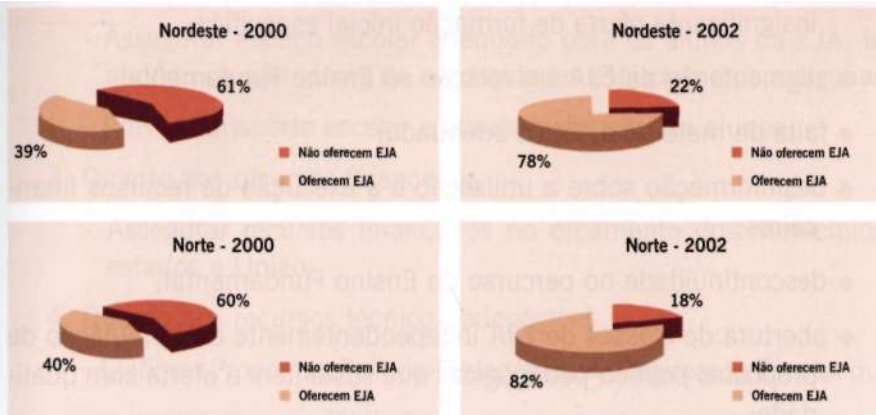
	2000			2002			Variação Percentual 2000-2002
	Estadual	Municipal	Total	Estadual	Municipal	Total	
Brasil	1.283.349	856.237	2.139.586	1.109.602	1.590.476	2.700.078	26,2 %
Norte	208.034	124.132	332.166	242.893	252.711	495.604	49,2 %
AC	16.658	2.953	19.611	25.175	13.002	38.177	94,7 %
AM	30.648	22.165	52.813	36.847	38.196	75.043	42,1 %
AP	22.522	3.197	25.719	16.846	4.785	21.631	-15,9 %
PA	102.745	84.197	186.942	96.619	157.281	253.900	35,8 %
RO	28.970	6.062	35.032	30.927	14.907	45.834	30,8 %
RR	6.164	551	6.715	10.152	3.671	13.823	105,9 %
TO	327	5.007	5.334	26.327	20.861	47.188	784,7 %
Nordeste	274.309	266.559	540.868	310.706	795.532	1.106.238	104,5 %
AL	17.443	17.111	34.554	33.703	56.284	89.987	160,4 %
BA	0	6.709	6.709	304	80.123	80.427	1098,8 %
CE	42.510	78.824	121.334	27.656	156.511	184.167	51,8 %
MA	33.254	38.522	71.776	36.349	128.769	165.118	130,0 %
PB	31.308	11.550	42.858	41.683	51.375	93.058	117,1 %
PE	57.988	72.169	130.157	64.481	146.207	210.688	61,9 %
PI	19.842	7.116	26.958	28.313	84.447	112.760	318,3 %
RN	49.316	22.112	71.428	54.951	62.496	117.447	64,4 %
SE	22.648	12.446	35.094	23.266	29.320	52.586	49,8 %
Centro-Oeste	117.262	40.787	158.049	78.071	54.545	132.616	-16,1 %
DF	66.241	-	66.241	16.864	-	16.864	-74,5 %
GO	14.472	26.772	41.244	38.598	41.307	79.905	93,7 %
MS	22.121	9.924	32.045	6.824	2.318	9.142	-71,5 %
MT	14.428	4.091	18.519	15.785	10.920	26.705	44,2 %
Sudeste	421.760	359.228	780.988	301.571	408.229	709.800	-9,1 %
ES	40.302	9.351	49.653	38.144	11.288	49.432	-0,4 %
MG	1.032	17.575	18.607	1.139	37.406	38.545	107,2 %
RJ	144.218	43.012	187.230	130.877	67.430	198.307	5,9 %
SP	236.208	289.290	525.498	131.411	292.105	423.516	-19,4 %
Sul	261.984	65.531	327.515	176.361	79.467	255.828	-21,9 %
PR	149.546	16.760	166.306	71.278	34.044	105.322	-36,7 %
SC	58.872	24.789	83.661	39.290	22.664	61.954	-25,9 %
RS	53.566	23.982	77.548	65.793	22.759	88.552	14,2 %

Fonte: MEC/INEP/SEEC 2000-2002 (Dados preliminares).

O decréscimo verificado nas matrículas de jovens e adultos nas Regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, no período, pode estar relacionado à migração desses alunos ao Ensino Fundamental de 7 a 14 anos para efeitos de crédito no Fundef.

No mesmo período, além da ampliação da matrícula, observa-se o considerável crescimento do número de municípios, de 946 em 2000 para 1.837 em 2002, que passaram a atender a modalidade de EJA, ou seja, um aumento de 94% considerando a abrangência total do programa. Tal fato é de considerável importância, uma vez que essa abrangência compreende 2.547 municípios que inicialmente não foram atendidos por não oferecerem EJA ou por não terem seus cadastros no Censo Escolar.

Evolução do número de Municípios que oferecem Educação de Jovens e Adultos em Cursos Presenciais com Avaliação no Processo no Ensino Fundamental Rede Municipal das Regiões Norte e Nordeste - 2000-2001



Fonte: MEC/INEP/SEEC - 2000-2002 (Dados Preliminares)

A resposta positiva dada pelos sistemas de ensino municipal em pouco tempo - de outubro de 2000 a março de 2002 - evidencia a importância da parceria estabelecida entre o MEC e os municípios, tendo em vista a divisão de responsabilidades para a execução das competências definidas, na oferta de Educação de Jovens e Adultos.

O maior impacto do programa consiste no fato de os sistemas de ensino começarem a compreender e assumir a EJA, não apenas restrita ao processo de alfabetização, mas como um curso que corresponde às oito séries do Ensino Fundamental.

Os resultados obtidos evidenciam que o programa pode ser uma alavanca não só para institucionalizar a EJA como política pública, como também para transformar-se em apoio permanente aos sistemas de ensino locais para a universalização do Ensino Fundamental aos jovens e adultos de 15 anos e mais.

2.2.2.2 - Dificuldades

Entre as dificuldades constatadas no desenvolvimento do programa, aponta-se a fragilidade dos sistemas de ensino em implantar a EJA como política pública, devido, principalmente, à precariedade de estrutura e funcionamento das Secretarias de Educação e à ausência de propostas político-pedagógicas que viabilizem esse atendimento, integrada no conjunto da política da Educação Fundamental.

Na visão dos próprios sistemas de ensino essa precariedade evidencia-se pela:

- ausência de coordenação ou setor responsável nas Secretarias Municipais;
- rotatividade de recursos humanos;

O maior impacto do programa consiste no fato de os sistemas de ensino começarem a compreender e assumir a EJA, não apenas restrita ao processo de alfabetização, mas como um curso que corresponde às oito séries do Ensino Fundamental.

- grande quantidade de professores leigos no 1º segmento;
- ausência ou inadequação de política de formação continuada e insignificante oferta de formação inicial específica;
- segmentação da EJA em relação ao Ensino Fundamental;
- falta de material didático adequado;
- desinformação sobre a utilização e a execução de recursos financeiros;
- descontinuidade no percurso do Ensino Fundamental;
- abertura de classes de EJA independentemente da formulação de propostas político-pedagógicas que sustentem a oferta com qualidade;
- pouca informação sobre o perfil dos alunos;
- não-observância, na modalidade da LDBEN, das Diretrizes Curriculares Nacionais e das metas do Plano Nacional de Educação.

2.2.2.3-Avanços

O apoio técnico oferecido pelo MEC, com o trabalho de acompanhamento da formação continuada junto dos coordenadores-gerais e de grupo, permitiu diagnosticar uma questão fundamental: os profissionais da EJA não estavam preparados nem mobilizados para discutir uma política pública para o segmento. A partir desta constatação, a equipe da COEJA sentiu a necessidade de propor e sistematizar essa discussão, sobretudo no âmbito do Programa Recomeço.

A perspectiva de assumir um novo papel de articulador dessa discussão possibilitou aos coordenadores a reflexão e a aprendizagem sobre as possíveis ações para mobilizar o debate acerca de EJA, no interior das Secretarias, com autoridades e na comunidade, criando um movimento em torno dessa modalidade como política pública.

Discutiu-se então, a partir das realidades locais, o que é necessário e possível garantir, nos sistemas de ensino, para assegurar o acesso e a permanência dos alunos, a saber:

1. Quanto aos recursos humanos
 - Rever ou elaborar Planos de Cargos e Carreiras e Estatutos do Magistério.
 - Promover concurso público para garantir a permanência dos professores.
 - Equiparar o salário dos professores de EJA aos do Ensino Fundamental de 7 a 14 anos.
 - Exigir habilitação mínima para docência.

- Garantir na carga horária do professor o tempo para a formação.

2. Quanto aos recursos físico-materiais

- Assegurar espaço escolar adequado para os alunos da EJA, incluindo os portadores de necessidades especiais e os indígenas.

- Prever transporte escolar e alimentação para os alunos.

3. Quanto aos recursos financeiros

- Assegurar recursos financeiros no orçamento dos municípios, estados e União.

4. Quanto aos recursos técnico-pedagógicos

- Elaborar Propostas Político-Pedagógicas e Regimento Escolar que contemplem a modalidade.

- Oferecer e/ou ampliar o ensino de EJA na zona rural.

- Produzir e divulgar material didático adequado.

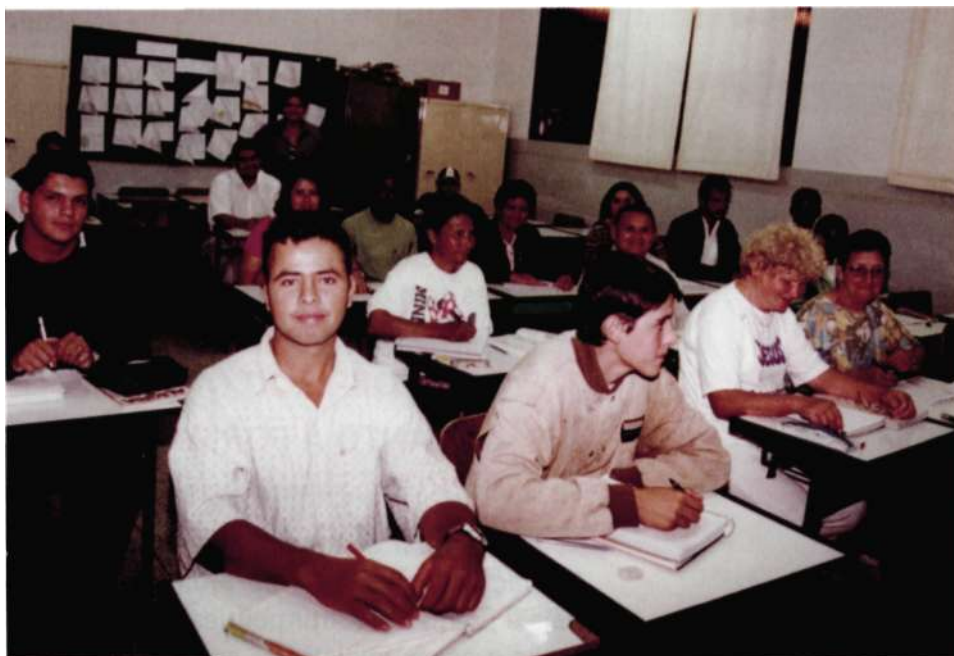
- Organizar nas Secretarias de Educação equipes que efetivamente coordenem o ensino da EJA.

5. Quanto ao Sistema Municipal

- Constituir conselhos municipais de educação.

- Incluir a EJA nos Planos Municipais de Educação apoiada numa nova concepção.

Essas discussões contribuíram para a construção de uma consciência coletiva sobre uma nova concepção de Educação de Jovens e Adultos, desvinculada do atendimento pontual e temporário, em prol de uma educação continuada que respeita a especificidade dos jovens e adultos. Esses pressupostos apontam um caminho possível e poderão servir de referência para os investimentos dos sistemas de ensino no incremento da EJA como política pública, assegurando a obrigatoriedade da oferta com qualidade.



Alunos - Pólo Mogi-Mirim/SP

3 - PERSPECTIVAS

Num mundo caracterizado por profundas e constantes transformações, a EJA precisa responder aos desafios presentes e futuros, no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de homens e mulheres que não tiveram oportunidade de estudar na idade própria.

Por isso,

a educação de jovens e adultos toma-se mais que um direito, dentro desse contexto, é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania, como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, a educação de adultos é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida (V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - Hamburgo, 1997).

O marco da Declaração de Hamburgo, bem como as ações desenvolvidas por esta Coordenação no decorrer de 1995 a 2002, apontam para caminhos possíveis de serem concretizados no país, visando assegurar tanto a expansão como a qualidade da oferta nessa modalidade de ensino.

3.1 - QUANTO À INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA EJA

A discussão sobre uma política pública para EJA é uma questão que precisa ser retroalimentada nos sistemas municipais, pois o que está sendo proposto é a mudança de concepção sobre o que é essa modalidade de ensino e sobre a articulação entre os fatores institucionais e os pedagógicos, essenciais para o seu incremento. Para tanto, é necessário que as ações do MEC continuem a desencadear discussões coerentes com os pressupostos da legislação vigente e da política educacional em curso.

3.2 - QUANTO À FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NOS ESTADOS E MUNICÍPIOS

Para ajudar os municípios e estados a consolidarem projetos de formação permanente de professores em seus sistemas educacionais é preciso garantir políticas federais que apoiem e dêem sustentação a essas iniciativas, com recursos financeiros e materiais, as-

essorando o trabalho e tendo como meta a autonomia das Secretarias na gestão dessa formação. Desse modo, a consolidação da política de formação continuada que está em curso só se efetivará com a oferta de novos subsídios para o trabalho dos coordenadores e para o acompanhamento ao trabalho destes que atuam no Parâmetros em Ação.

3.3 - QUANTO AO RECOMEÇO - SUPLETIVO DE QUALIDADE

Como modalidade da educação básica, a EJA demanda a continuidade do Programa com a garantia dos recursos financeiros e apoio técnico. Além disto, é necessário realizar uma avaliação da implantação do Programa para se obter indicadores sobre a viabilidade da manutenção de um fundo permanente de apoio a EJA.

Os resultados das observações realizadas até o momento indicam ainda a necessidade de ampliação do programa às regiões metropolitanas e zona rural das Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, por concentrarem altos índices de analfabetismo e acolher jovens e adultos não escolarizados, migrantes das regiões dos grandes bolsões de pobreza do país - Norte e Nordeste.

3.4 - QUANTO AOS MATERIAIS DESTINADOS À EJA

Visando estimular a produção de livros didáticos próprios para essa modalidade, propõe-se a sua inclusão no processo de avaliação do Plano Nacional do Livro Didático.

Essa proposição baseia-se na importância do livro didático como um apoio ao desenvolvimento de currículos adequados aos jovens e adultos e como instrumento para o professor planejar suas aulas. Isso se refere particularmente ao 2º segmento da EJA, tendo em vista a recente elaboração e divulgação da Proposta Curricular para o 2º segmento da EJA do Ensino Fundamental, pelo MEC.

3.5 - QUANTO À ARTICULAÇÃO DOS PROJETOS E PROGRAMAS NA ÁREA DE EJA

O MEC, no seu papel de indutor e articulador da política nacional de EJA, precisa ser a instância que possibilita a convergência das ações sobre a modalidade. Para tanto, faz-se necessário integrar os vários projetos e programas promovidos pelo MEC, ou em parceria com outros ministérios e instituições.

3.6 - QUANTO AO CENSO ESPECIAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para viabilizar a continuidade das ações de apoio à oferta de EJA é necessário realizar um levantamento do atendimento efetivo, não somente na rede formal de ensino, como já é feito pelo INEP, mas também da oferta não-formal, bem como oferecer incentivos para a pesquisa nessa área. A partir dos dados obtidos propõe-se a realização da pesquisa/diagnóstico, estabelecendo o estado da arte sobre a modalidade Educação de Jovens e Adultos no país. Esses estudos certamente indicarão o número de alunos acima de 15 anos, registrados no Censo Escolar do Ensino Fundamental de 7 a 14 anos, e a possibilidade de reencaminhá-los para a EJA.

BIBLIOGRAFIA E DOCUMENTOS DE CONSULTA

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC/SEF/COEJA, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96*. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros em Ação*. A natureza da assessoria no Programa Parâmetros em Ação. Brasília: MEC/SEF, 2000. 26p.

_____. *Programa de desenvolvimento profissional continuado: Parâmetros em Ação*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. *Educação de Jovens e Adultos*. Ensino Fundamental: Proposta Curricular- 1º segmento. São Paulo/Brasília: Ação Educativa/SEF, 1998.

_____. *Educação de Jovens e Adultos*. Ensino Fundamental: Proposta Curricular- 2º segmento. Brasília: SEF, 2002.

_____. *Estudo histórico da educação básica de jovens e adultos* (Período: 1960-1988). Brasília: Secretaria-Geral, Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), 1989.

CONFERÊNCIA REGIONAL PREPARATÓRIA. Brasília, 1997. *Anais...* Brasília: MEC/SEF, 1998. 128p.

INEP SEEC- Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais. *Censo 2000-2002*.

DATASUS/IBGE. *Censo demográfico 2000*.

Educação Ambiental



FICHA TÉCNICA

Coordenadora-Geral de Educação Ambiental

Lucila Pinsard Vianna

Assessoria

Patrícia Ramos Mendonça

Sônia Marina Muhringer

Equipe da COEA

Ângela Martins

Anna Lourdes Lima Vieira Tani

Daisy Elizabete de Vasconcelos Cordeiro

Regina Célia Ferreira de Oliveira

Marcela Souto de Oliveira Cabral Tavares

Maria Alessandra Lima Moulin

Estagiários

Sérgio Antonio Leitão Pereira

Patrícia Ferreira Lago

Viviane Evangelista dos Santos

Apoio

Kátia Nóbrega Dutra

Leandro Pereira de Oliveira

Elaboração do Documento

Antonia Terra de Calazans Fernandes

Sônia Marina Muhringer

Daisy Elizabete de Vasconcelos Cordeiro

Lucila Pinsard Vianna

Marcela Souto de Oliveira Cabral Tavares

Maria Alessandra Lima Moulin

Patrícia Ramos Mendonça

Regina Célia Ferreira de Oliveira

Colaboração

Anna Lamberti

Anna Lourdes Lima Vieira Tani

Sérgio Antonio Leitão Pereira

Patrícia Ferreira Lago

Viviane Evangelista dos Santos

Fabrizio Violini

Leandro Pereira

Maria Lúcia Barros de Azambuja Guardia

Equipe PAMA

Coordenação-Geral

Lucila Pinsard Vianna

Coordenação Pedagógica

Antonia Terra de Calazans Fernandes

Sônia Marina Muhringer Tokitaka

Formadores

Rosana Nubia, Rosemari Jellmayer Fechio, Maria Alessandra Moulin, Marcela Tavares, Jecy Bulhões, Fabrizio Violini, Adriane Costa

Fotos

Lucila Pinsard Vianna

Maria Alessandra Moulin

Rosemari J. Fechio

Regina Ferreira

Katia Abreu

INTRODUÇÃO

O objetivo desta publicação é apresentar uma avaliação político-institucional da Educação Ambiental (EA) no Ministério da Educação de 1999 até 2002, período que compreende a atual gestão da Coordenação-Geral de Educação Ambiental (COEA) na Secretaria de Educação Fundamental.

Para avaliar a trajetória da EA no Ministério da Educação e em particular no Ensino Fundamental, é importante falar um pouco da amplitude da questão ambiental nas políticas públicas, na legislação e nas discussões internacionais. A sincronia existente entre os movimentos ambientalistas, a história da EA e sua trajetória são determinantes para entender seu tratamento nos sistemas de ensino.

Este trabalho está dividido em três partes. A primeira, *De onde saímos*, esclarece, ainda que de forma sucinta, a história da EA como estratégia utilizada na defesa do meio ambiente e sua trajetória nas políticas ambientais que, em muitos momentos, impulsiona a EA nas políticas educacionais. A segunda, *Como avançamos*, comenta as ações em EA no MEC, no período de 1991 a 1998, incluindo as contribuições na II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - Rio 92 e outras ações que difundiram a EA no contexto da educação. Em seguida, discutiremos a gestão atual de 1999 a 2002, quando a Coordenação-Geral de Educação Ambiental, inserida na estrutura da Secretaria de Educação Fundamental, propõe como missão a institucionalização da EA no MEC e nas Secretarias de Educação e formula as políticas de inserção do tema nos sistemas de ensino. Na última parte, *Aonde chegamos*, descrevemos o Programa de Formação Continuada, Parâmetros em Ação - Meio Ambiente na Escola (PAMA), como eixo de institucionalização da EA na escola e no MEC para o Ensino Fundamental.

Finalmente, foram elencadas *as dificuldades e avanços* observados nos sistemas de ensino e nas políticas públicas de educação, para absorver e assumir como sua responsabilidade o tema meio ambiente; e *propostas de encaminhamento*, para fortalecer este processo de institucionalização da EA nos sistemas de ensino, considerando os espaços conquistados.

1 - DE ONDE SAÍMOS

1.1 - UM POUCO DA HISTÓRIA

A incorporação da questão ambiental no cotidiano das pessoas pode propiciar uma nova percepção nas relações entre o ser humano, a sociedade e a natureza, promover uma reavaliação de valores e atitudes na convivência coletiva e individual e, sem dúvida, reforçar a necessidade de ser e agir como cidadão na busca de soluções para problemas ambientais locais e nacionais que prejudiquem a qualidade de vida. Esta idéia, um tanto corriqueira hoje em dia, tem uma trajetória de quase meio século de história de discussões, movimentos, desafios e conquistas até se consolidar em políticas públicas, ocupar e criar novos espaços na educação e enriquecer, junto com novas metodologias, a prática pedagógica do ensino formal.

A partir do momento em que sociedades vivenciam a degradação ambiental proveniente de modelos de desenvolvimento político-econômicos e sociais, surgem reações, questionamentos e denúncias. É o início da década de 60, quando a preocupação com o ambiente, em nível internacional, tinha um caráter predominantemente preservacionista e proporcionou a organização de movimentos em defesa do meio ambiente. Esses movimentos ambientalistas começaram a mobilizar formadores de opinião e vários setores da sociedade com a finalidade de exigir dos governos medidas preventivas e punitivas para frear a degradação ambiental. A partir de então, essas organizações se multiplicaram, fortaleceram e ampliaram suas ações. Neste contexto é então concebida a Educação Ambiental, como estratégia fundamental de conscientização para a preservação do meio ambiente e suas implicações.

"...É preciso enfrentar o caos com o espírito de enxergar as ordens parciais implícitas".

Balandier

Em 1971, ocorre a primeira reunião do Conselho Interministerial da Coordenação do Programa sobre o Homem e a Biosfera (MAB)¹, na qual as discussões começam a dar ênfase ao caráter multidisciplinar do meio ambiente, considerando a conservação da natureza não só como questão científica, mas, sobretudo, de caráter político, social e econômico, ou seja, de ações antrópicas sobre a biosfera. Esta concepção, determinante para a questão ambiental, consolida-se em 1982, quando a Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento publica, no Relatório *Brundtland*, o conceito de *desenvolvimento sustentável* como contraponto ao crescimento econômico mundial sem limites. O relatório define um tipo de desenvolvimento que "atenda as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem suas próprias necessidades". A partir de então, esse conceito se tornou a base das discussões dos modelos econômicos, sociais e políticos a serem adotados nos tratados internacionais e nacionais sobre meio ambiente.

¹ Participaram 30 países e diversos organismos internacionais - FAO, OMS, IUCN. Um dos seus objetivos era o de "fomentar a educação mesológica em seu sentido mais amplo".

Durante as décadas de 60 e 70, a questão ambiental era juridicamente fragmentada e desenvolvimentista. O poder público se pautava no binômio desenvolvimento/progresso para preservar alguns segmentos dos recursos naturais sem a preocupação da conservação ambiental como um todo². No Brasil, por exemplo, durante a ditadura militar e o *milagre econômico*, temos a edição de leis de proteção da flora (Lei nº 4.771/65 - Código Florestal) , da fauna (Lei nº 5.197/67 - Proteção à Fauna, Decreto-Lei nº 221/67 - Proteção à Pesca), de regulamentação da exploração mineral (Decreto-Lei nº 2.27/67 - Código de Minas) e da função social da terra (Lei nº 4.504/64 - Estatuto da Terra). Verificamos que tanto o Código Florestal (art. 42) como a Lei de Proteção à Fauna (art. 35)³ obrigam a inserção de textos sobre estes temas nos livros escolares com prévia aprovação do Conselho Federal de Educação, sem maiores orientações de como e onde fazer essas inserções dentro do currículo escolar.

Ao mesmo tempo que no Brasil a visão jurídica ainda tratava o meio ambiente de forma fragmentada, começaram a surgir discussões entre países sobre o papel do estado e das leis na questão ambiental global. Um marco dessas discussões foi a I Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento em 1972, em Estocolmo, onde os países desenvolvidos demonstraram a preocupação com a escassez de recursos naturais e mudanças climáticas e propuseram o controle de iniciativas desenvolvimentistas. Houve reações de países em desenvolvimento (inclusive do Brasil), que reivindicaram o mesmo ritmo e padrão de desenvolvimento dos países mais ricos, ou seja, com direito de poluir com a mesma intensidade, sem interferência dos regulamentos internacionais que pudessem retardar este processo.

É importante registrar que, em Estocolmo, foi a primeira vez que se pensou no planeta como um todo, considerando o caráter global das questões ambientais, sem fronteiras, atingindo tanto os países ricos como os pobres, independente de onde se origina. Este novo enfoque passa também a propor a modificação dos programas educacionais como estratégia para prática do desenvolvimento sustentável. Uma das recomendações da Conferência refere-se ao trabalho de *educação em questões ambientais* para jovens, adultos e setores menos privilegiados da população "para ampliar as base de uma opinião bem informada e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e da coletividade, inspirada no sentido de sua responsabilidade quanto à proteção e melhoramento do meio em toda sua dimensão humana". Outra recomendação do Plano de Ação, dirigida especialmente à Organização das Nações Unidas para

² O termo conservação é compreendido de forma ampla, designado tanto para uso sustentado dos recursos como para a preservação dos mesmos, englobando assim o termo preservação.

³ Art. 42 do Código Florestal diz que "dois anos depois da promulgação desta lei, nenhuma autoridade poderá permitir a adoção de livros escolares de leitura que não contenham textos de educação florestal, previamente aprovados pelo Conselho Federal de Educação ou órgão competente".

Art. 35 da Lei de Proteção da Fauna diz que "dentro de dois anos, a partir da promulgação desta lei, nenhuma autoridade poderá permitir a adoção de livros escolares de leitura que não contenham textos sobre proteção da fauna, previamente aprovados pelo Conselho Federal de Educação ou órgão competente".

a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), foram as consultas necessárias para o estabelecimento de um Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA).

Em 1975, na cidade de Belgrado, ocorreu o Seminário Internacional de Educação Ambiental, o qual resultou na famosa *Carta de Belgrado*⁴. Neste encontro, 65 países se reuniram para formular os princípios orientadores do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), que passa, então, a existir formalmente.

No mesmo ano, é fundado no Chile o PIEA, cujas principais ações foram: promover nos Estados-Membros o interesse pelos problemas de meio ambiente e, particularmente, com relação à instrumentalização de uma educação ambiental a estes relacionada; elaborar os marcos conceituais e metodológicos da EA; impulsionar o desenvolvimento de atividades práticas de capacitação em projetos piloto relativos à incorporação prática da EA na educação escolar. Desativado alguns anos mais tarde, o PIEA desencadeou a elaboração de programas nacionais de Educação Ambiental. No Brasil apenas em 1994 foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea).

Vale citar ainda a Conferência Intergovernamental de Tbilise, primeira conferência dedicada especialmente à EA, ocorrida em 1977, quando a EA constrói seus princípios, objetivos e estratégias de implementação internacionalmente reconhecidas, tais como o enfoque humanístico, holístico, sistêmico, descentralizado, democrático e participativo. A recomendação fundamental da Conferência aos Estados-Membros foi a integração da EA às políticas nacionais e a definição de se "confiar à escola um papel determinante no conjunto da Educação Ambiental e organizar, com este objetivo, uma ação sistemática na educação primária e secundária", quando a EA é compreendida como tema a ser contemplado em cada área de conhecimento, e não como disciplina específica, singular.

No Brasil esse pensamento globalizante em relação às questões ambientais se efetivou com a promulgação da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) em 1981. Foi a primeira lei que assegurou um tratamento abrangente, sistemático e instrumentalizado para a proteção do meio ambiente em todo o território nacional. Entre outras coisas, o PNMA introduziu um conceito mais preciso de meio ambiente, definiu poluição, impôs a responsabilidade objetiva para o poluidor, reorientou a gestão ambiental, criou o Sistema Nacional de Meio Ambiente (Sisnama), instituiu instrumentos de gestão eficazes e incluiu a Educação Ambiental a "todos os níveis de ensino, inclusive a educação da

Principais Eventos Internacionais de Educação Ambiental:

1972 - Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - Estocolmo/Suécia

1975 - Seminário Internacional sobre Educação Ambiental - Belgrado/Logoslávia

1977 - Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental - Tbilisi/Geórgia

1987 - Congresso Internacional sobre Educação Ambiental - Moscou/Rússia

1992 - II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento - Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis - Rio de Janeiro/Brasil

1997 - Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade - Thessaloniki/Grécia

⁴ A Carta de Belgrado (1975) preconizou a necessidade de uma nova ética global, capaz de promover a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição, da exploração e da dominação humana. Além disso o documento censura o desenvolvimento de uma nação às custas de outra. O informe final do Seminário em Belgrado contém dados importantes para a construção do marco histórico da EA: elenca seus princípios básicos, recomenda o uso de ambientes educativos diversificados e diferentes métodos pedagógicos, enfatiza a realização de atividades práticas e de experiências pessoais e respeita os conhecimentos prévios dos alunos.

comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa do meio ambiente". O Decreto nº 88.351/85, que regulamenta a lei, estabelece que compete ao poder público "orientar a educação em todos os níveis, para a participação efetiva do cidadão e da comunidade na defesa do meio ambiente", cuidando para que as diversas matérias complementem o estudo de ecologia.

Em 1987, no Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativa ao Meio Ambiente, realizado em Moscou, foi ressaltada a importância da formação de recursos humanos nas áreas formais e não-formais da Educação Ambiental e a inclusão da dimensão ambiental nos currículos de todos os níveis de ensino.

Na Constituição Federal Brasileira de 1988, vários dispositivos instituídos pela PNMA foram explicitamente recepcionados, especialmente no artigo 225, que reconhece: "Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações" e no §1º, inciso VI - "promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente".

Quatro anos após a promulgação da Constituição, é realizado no Rio de Janeiro o mais importante evento sobre desenvolvimento sustentável, reunindo cerca de 179 países: a II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - Rio 92. Um dos principais documentos resultantes do evento foi a Agenda 21, que se constitui em um programa recomendado aos governos, agências de desenvolvimento, órgãos das Nações Unidas, organizações não-governamentais e sociedade civil de um modo geral, para ser colocado em prática a partir de sua aprovação, em 14 de junho de 1992, e implementado ao longo do século 21. O documento, de caráter abrangente, engloba uma série de decisões resultantes de conferências específicas e temáticas, incorporando, inclusive, as decisões da Conferência de Tbilise (1977) sobre Educação Ambiental. Seu capítulo 36, que trata da promoção do ensino, da conscientização e treinamento em relação à questão ambiental, refere-se à reorientação do ensino formal no sentido de "promover o desenvolvimento sustentável e aumentar a capacidade do povo para abordar questões de meio ambiente e desenvolvimento".

Também como resultado da Rio 92, o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis - celebrado por diversas organizações da sociedade civil - trata especificamente da EA e reconhece a "educação como um processo dinâmico em permanente construção" que deve propiciar a reflexão, o debate e a autotransformação das pessoas. Reconhece ainda que a "educação ambiental para uma sustentabilidade eqüitativa é um processo de aprendizagem permanente baseado no respeito a todas as formas de vida".

São inúmeros os tratados internacionais, eventos e políticas relacionadas à questão ambiental e à EA especificamente que definem o escopo do trabalho com esta temática, com consenso de que a educação é um importante instrumento no processo de construção de uma sociedade sustentável.

Sendo uma educação essencialmente política, o conceito de Educação Ambiental foi mudando ao longo do tempo. Concebida no interior do movimento ambientalista, primeiramente a EA procurava envolver os cidadãos em ações ambientalmente corretas, visando de preferência a conservação da natureza. Hoje, se considera a necessidade de incluir os diversos aspectos da realidade, dando condições aos educandos para se posicionarem a agir em busca de caminhos justos e solidários para os desafios do processo de construção, ocupação e transformação não só do mundo natural, mas de sua vertente social, cultural e ética. Uma educação que complementa os princípios da educação básica, referendada no artigo 26 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e detalhada nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e Educação Fundamental emanadas pelo Conselho Nacional de Educação.

A trajetória descrita até o momento nos mostra que a concepção, as discussões e práticas de EA foram iniciativas do Sisnama e das políticas ambientais. Os sistemas de ensino absorveram a prática da Educação Ambiental em parceria com os órgãos governamentais e não-governamentais dedicados ao meio ambiente, por meio de projetos pontuais e temáticos. As organizações não-governamentais (ONGs) desempenharam, e ainda desempenham, importante papel no processo de expansão e aprofundamento das ações de Educação Ambiental e, com frequência, impulsionaram as iniciativas governamentais. Assim, nas políticas educacionais, a EA tem tido um enfoque extracurricular e esta prática influi diretamente no modo como foi e ainda é trabalhada nas escolas.

No entanto, uma lei merece destaque por ser o marco que propiciou a legitimação da Educação Ambiental como política pública nos sistemas de ensino: a Lei nº 9.795, de 28 de abril de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), determina a inclusão da EA de modo organizado e oficial no sistema escolar brasileiro. Essa lei consolida os princípios da EA discutidos nos fóruns internacionais e nacionais desde 1977, quando os torna legais ao fornecer à sociedade um instrumento de cobrança para a promoção da Educação Ambiental. Ao definir responsabilidades e inserir a EA na pauta dos diversos setores da sociedade, a PNEA institucionaliza a EA e a torna objeto de políticas públicas. Dentre esses setores, os sistemas de ensino são apontados também como responsáveis pela implementação da EA. Conseqüentemente, a promulgação dessa lei impulsionou a estruturação/fortalecimento da Coordenação Geral de Educação Ambiental (COEA).

Educação Ambiental no Brasil:

- 1981 - Política Nacional de Meio Ambiente - Lei nº 6.938
- 1988 - Constituição Federal - Art. 225
- 1992 - Carta Brasileira para a EA - Rio 92
- 1999 - Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9.795
- 2001 - Plano Nacional de Educação- Lei nº 10.172

Oportunamente, o Plano Nacional de Educação- PNE (2001-2010) aprovado pelo Congresso Nacional (Lei nº 10.172/2001), além de cumprir uma determinação da LDBEN em seu art. 87, fixa diretrizes, objetivos e metas para o período de 10 anos, garantindo coerência nas prioridades educacionais para este período. Nos objetivos e metas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, o PNE propõe: "A Educação Ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.795/99". As novas estruturas curriculares deverão estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos conselhos de educação dos estados e municípios e constituem a base das políticas de institucionalização da EA nos sistemas de ensino.

2 - COMO AVANÇAMOS

2.1 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MEC - 1991-1998

As iniciativas de EA no MEC começaram a ocorrer durante o processo preparatório da Rio 92, por meio da Portaria nº 2.421, de 21 de novembro de 1991. Esta Portaria instituiu, em caráter permanente, um Grupo de Trabalho com o objetivo de definir junto às Secretarias de Educação as metas e estratégias para implantação da EA no país, elaborar a proposta de atuação do MEC para a educação formal e não-formal e preparar sua participação para a II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - Rio 92.

Anteriormente a essa data, já existiam algumas portarias do MEC e pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) sobre a inclusão da EA nas propostas curriculares das escolas da educação básica⁵. Dois anos antes da Rio 92, alguns eventos significativos para o avanço da temática ambiental na educação começaram a exigir uma nova postura política do MEC em relação ao tema. Os mais significativos foram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), que "confere aos membros de uma sociedade [...] a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente..." e mais tarde a Portaria nº 678/1991 do MEC, que determinou que a educação escolar deveria contemplar a Educação Ambiental permeando todos os currículos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, antecedendo a característica transversal do tema meio ambiente.

⁵ O Parecer nº 819/85 do MEC reforça a necessidade da inclusão de conteúdos ecológicos ao longo do processo de formação do 1º e 2º Graus de ensino, integrando todas as áreas do conhecimento. Em 1987, o CFE aprova o Parecer nº 226 em relação à necessidade de inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares de 1º e 2º Graus.

Durante a Rio 92, o MEC participou de um *Workshop* sobre Educação Ambiental em Jacarepaguá entre os dias 1º e 12 de junho. Este encontro teve como documento final a *Carta Brasileira para Educação Ambiental* que, entre outras coisas, reconhece ser a Educação Ambiental um dos instrumentos mais importantes para viabilizar o desenvolvimento sustentável como estratégia de sobrevivência do planeta e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade de vida. Admite, ainda, que a lentidão da produção de conhecimentos, a falta de comprometimento real do poder público no cumprimento e complementação da legislação em relação às políticas específicas de Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, consolidam um modelo educacional que não responde às reais necessidades do país. Procurando reverter este quadro e aproveitando a oportunidade política das discussões ambientais, o Grupo de Trabalho promoveu o 1º *Encontro Nacional de Centros de Educação Ambiental (CEAs)*, realizado em Foz de Iguaçu em dez/1992, onde os coordenadores dos centros já existentes e técnicos das Secretarias de Educação debateram propostas pedagógicas, recursos institucionais e apresentaram projetos e experiências exitosas.

Como resultado desse evento, o MEC apoiou a implantação de Centros de EA como espaço de referência, visando à formação integral do cidadão para interagir em diversos níveis e modalidades de ensino e introduzir práticas de EA junto às comunidades. Em 1993 existiam cinco CEAs e cinco anos mais tarde, em 1997, já eram dezenas, criados por diferentes instituições governamentais ou não-governamentais. Embora este programa não seja mais realizado pela COEA, alguns CEAs continuam desenvolvendo trabalhos com as escolas/comunidade, fornecendo cursos de capacitação para professores e trabalhando em projetos de EA.

Em virtude dessas ações, aliado à repercussão que a Rio 92 deixou no cenário das políticas públicas brasileiras, o Grupo de Trabalho é transformado em Coordenação de Educação Ambiental (CEA), pela Portaria nº 773 de 10/05/1993, diretamente ligada ao Gabinete do Ministro da Educação. Um ano depois, em 1994, a CEA/MEC, em parceria com o Ibama/MMA/MCT, cria o Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea), com o objetivo de "capacitar o sistema de educação formal e não-formal, supletivo e profissionalizante em seus diversos níveis e modalidades". O Pronea foi uma proposta de implementação da Educação Ambiental no ensino formal e não formal, incorporando em seus princípios e objetivos as definições dos tratados internacionais, tornando-se uma das bases para a discussão e proposição da PNEA (Lei nº 9.795/99). As articulações interministeriais para elaboração do programa nacional incentivaram a assinatura de um Protocolo de Intenção entre o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o Ministério da Educação (MEC) em 1996, no qual foi estabelecido um canal formal para que ambos os órgãos desenvolvessem ações conjuntas e formassem políticas de implantação da EA no ensino formal e não-formal, cabendo a cada participante a responsabilidade de implementar a EA na sua área de abrangência. Este protocolo não garantiu a efetiva participação do MEC

nas ações de EA em ensino formal, mantendo uma atuação coadjuvante das iniciativas do MMA nos trabalhos e projetos dentro do espaço escolar. Em sua renovação, em 2001, os novos termos do protocolo registraram um avanço nas atribuições do MEC como órgão indutor das políticas da EA nos sistemas de ensino, contemplando o contexto da educação e não só do meio ambiente.

Em resposta às orientações do Pronea, tendo como roteiro de implementação o capítulo 36 da Agenda 21, a COEAMEC promoveu entre os anos de 1996 e 1998 dezoito cursos de capacitação para instrumentalizar os técnicos das Secretarias de Educação, das delegacias regionais do MEC, professores das escolas técnicas federais e dos cursos de pedagogia de algumas universidades, para atuarem como agentes multiplicadores. Esses cursos tinham carga horária de 100 horas, divididas em dois momentos, um em cada ano. A metodologia adotada pelo MEC consistiu na discussão de matrizes seqüências que enfocavam desde a identificação dos problemas sócio-ambientais, até o planejamento para introduzir a Educação Ambiental no currículo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, fruto de um longo processo de discussões sobre as reformas curriculares que tiveram início nos anos 80, ressaltam a importância da participação da sociedade no cotidiano escolar, como forma de promover o exercício da cidadania e a necessidade de articulação e integração entre as diferentes instâncias de governo. Ressaltam ainda a importância da elaboração do projeto educativo da escola, inserindo procedimentos, atitudes e valores no convívio escolar e a necessidade de tratar de alguns temas sociais urgentes, de abrangência nacional, denominados como temas transversais. A princípio foram elencados os seguintes temas transversais: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo (com possibilidade das escolas e/ou comunidade elegerem outros de importância relevante para sua realidade). Os temas transversais não se enquadram nas disciplinas tradicionais mas extrapolam seus limites e devem e podem ser explorados nos conteúdos destas e trabalhados de forma articulada por meio de projetos.

Outras ações de destaque neste período foram as teleconferências promovidas pela CEA. A primeira, em 1997, teve abrangência nacional e contou com a participação dos ministros da Educação e do Meio Ambiente, do presidente do Ibama, representante de EA do Ibama e do MEC, além da coordenadora dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais da SEF/MEC. Ainda no mesmo ano foram executadas mais cinco teleconferências regionais com vários especialistas convidados e vídeo-reportagens sobre as experiências regionais de EA.

Finalmente foi publicado o livro *Implantação da Educação Ambiental no Brasil*, que sintetiza as principais ações institucionais de EA e a história da Educação Ambiental no Brasil. Sem a pretensão de discutir pedagogicamente os conteúdos da EA, esta publicação foi muito importante porque mostrou de maneira contextualizada a evolução

histórica da EA no Brasil até 1998, incluindo as ações do MEC até este momento⁶. Sua distribuição foi principalmente para professores e estudantes que queriam iniciar pesquisas sobre Educação Ambiental.

Nesta gestão (1991-1998), a presença da EA no MEC teve um forte caráter de apoio às ações de Educação Ambiental que eram desenvolvidas no sistema do meio ambiente. Não havia uma definição nítida que indicasse a construção de uma identidade da EA nos diversos sistemas de ensino. A criação de Centros de EA, os cursos de capacitação para multiplicadores e a divulgação dos objetivos e princípios da EA, assim como os projetos de EA nas escolas mostrados nas teleconferências e vídeos, garantiram a sensibilização dos atores da área educacional, mas não penetraram no universo das políticas e ações educacionais das instituições como era de se esperar. A proposta dos temas transversais no currículo (1997-1998), foi uma novidade que o sistema de ensino não pôde absorver de imediato como uma política educacional nem como uma prática pedagógica, tamanhas as mudanças que isto exige. O MEC precisaria então iniciar um movimento de institucionalização e formulação de políticas para inserir a EA como um tema transversal no Ensino Fundamental. Uma das providências foi transferir a CEA da Secretaria Executiva do Gabinete do Ministro para a Diretoria de Políticas de Educação Fundamental (DPE) da SEF e efetivá-la como uma coordenação oficial no organograma do MEC.

2.2 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MEC - 1999-2002

No segundo semestre de 1999, quase um ano após a transferência oficial para a Secretaria de Educação Fundamental, período em que ficou praticamente sem atividades, inicia-se a atual gestão da Coordenação-Geral de Educação Ambiental (COEA). Os avanços históricos e políticos de propostas de inserção da EA nos sistemas de ensino criaram um momento favorável para sua consolidação como órgão federal e como indutor de políticas no sistema educacional.

Por um lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, publicados em 1998, introduziram a proposta dos temas transversais como forma de contribuir para práticas de uma concepção de educação tratada como um valor social, imprescindível para construção da cidadania. A transversalização do tema meio ambiente no currículo foi uma das melhores propostas para definição de um campo de atuação da Educação Ambiental na escola. Por outro lado, a Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº 9.795/99, após quase cinco anos de debates e discussões nacionais, reconhece a EA como um componente urgente, essencial e permanente em todo o processo educativo, formal e/ou não-formal. Pela primeira vez uma lei responsabiliza os sistemas de ensino como responsáveis diretos pela EA nas escolas e reserva um



⁶ A publicação *Implantação da Educação Ambiental no Brasil* está disponível no site <www.mec.gov.br/sef/ambiental> em Materiais de Referência.

capítulo específico (cap.II, seçãoII) para a EA formal, onde define suas especificidades.

Apesar do momento propício, a COEA teve que percorrer caminhos íngremes para conquistar seu espaço institucional no MEC. Primeiramente, porque a Educação Ambiental tinha até então um caráter predominantemente de ações ambientais e não de conteúdo curricular; utilizava a escola e seus alunos como espaço de reivindicação para resolução de problemas pontuais ou festejar datas comemorativas ligadas ao meio ambiente; não dialogava com a escola e seus projetos educativos, nem com os sistemas de ensino, tendo em vista as características específicas deste universo. Segundo, as instituições governamentais que financiavam projetos de EA e tinham ações nas escolas eram geralmente ligadas ao Sistema Nacional de Meio Ambiente (Sisnama) ou às ONGs ambientalistas, apenas supervisionadas pela Secretaria de Educação. E, finalmente, mesmo considerando todas as iniciativas da gestão anterior (cursos, teleconferências, eventos, etc), a EA ainda não se efetivava como política pública do MEC nos sistemas de ensino e tampouco atingia o universo dos professores.

Neste contexto, a COEA definiu como missão a institucionalização da EA nos sistemas de ensino (federal, estadual e municipal). Para cumpri-la, optou pela estratégia de pautar o tema meio ambiente nas políticas educacionais como forma mais eficaz de sensibilizar as instituições educacionais para a incorporação do tema transversal meio ambiente em suas políticas, ações, currículos e projetos educativos das escolas. Nesse sentido, estabeleceu como prioridades a implementação de uma política de formação continuada em serviço para o tema, a difusão de informações sobre EA no ensino formal, a articulação e fortalecimento de parcerias com os sistemas de ensino, universidades e ONGs.

Ao mesmo tempo que organizava sua equipe e infra-estrutura de trabalho, a COEA resgatava o contato com os multiplicadores que fizeram os cursos de EA na gestão anterior para atuarem como interlocutores de EA nos estados e para conhecer um pouco da história e da metodologia adotada na gestão anterior. A intenção foi iniciara constituição de uma rede de educadores ambientais nos sistemas de ensino de cada estado para serem nossos parceiros. Infelizmente, os registros das ações da gestão anterior não foram sistemáticos, dificultando as possibilidades de continuidade. Nesta gestão, a COEA, atenta a esta questão e em consonância com sua proposta de institucionalizar a EA, tem registrado todas as suas propostas, contatos, metodologias e procedimentos, quer seja por meio de publicações, quer seja por meio de banco de dados, mala direta, arquivamentos.

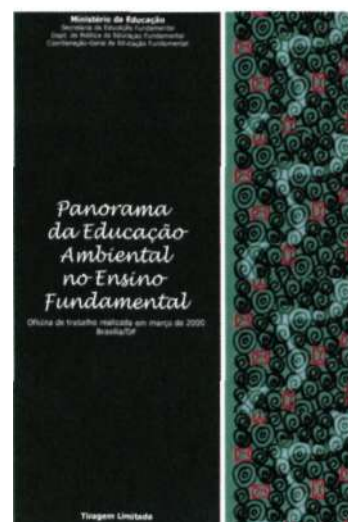
Era necessário também conhecer que tipo de trabalho as escolas realizavam com EA. Por meio de um diagnóstico preliminar de projetos e iniciativas de Educação Ambiental desenvolvidos no Ensino Fundamental por instituições governamentais e não-governamentais no Brasil, foi possível conhecer os êxitos e identificar as lacunas existentes. Solicitamos

aos nossos interlocutores que enviassem projetos de EA elaborados no Ensino Fundamental. Dos 147 projetos recebidos, analisamos somente os 71 específicos das últimas séries do Ensino Fundamental. Concluímos que os projetos não especificavam claramente o conteúdo e o público-alvo, o que acarretava sua desarticulação com o projeto político-pedagógico da escola e do currículo. O desconhecimento do repertório ambiental pelos professores dificultava o entendimento e a utilização de termos e conceitos de meio ambiente no contexto do projeto e os objetivos da proposta eram desconectados da realidade da escola e da comunidade onde estava inserida. A seqüência desta análise foi organizar, para o início de 2000, uma oficina de trabalho com especialistas da área de Educação Ambiental, com o objetivo de discutir a questão da formação continuada de professores e projetos de meio ambiente na escola, cujos resultados apontaram para a mesma direção.

Enquanto se estruturava como coordenação no interior do MEC, a COEA retoma externamente o contato com o Sisnama, ocupando o assento que o Ministério da Educação possui no Conselho Nacional de Meio Ambiente (Conama), fórum político mais importante de discussões e decisões da área ambiental. Em junho de 1999, a COEA/SEF tornou-se presidente da Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental para um mandato de dois anos. Durante os oitos meses subseqüentes, encaminhou a discussão sobre a regulamentação da Lei nº 9.795/99 sobre Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) neste âmbito. O processo da discussão contemplou consultas diretas aos estados e instituições representados na Câmara Técnica, além de consultas via e-mail a todas as Secretarias Estaduais de Educação (SEDUCs) por meio da rede de educadores ambientais. A proposta de regulamentação foi aprovada pela plenária do Conama e posteriormente pelas Câmaras de Ensino Básico e Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação. Após tramitar por estas instâncias, a PNEA foi então regulamentada pelo Decreto nº 4.821, de 25 de junho de 2002. A regulamentação define que os coordenadores do Órgão Gestor responsáveis pela implementação da Política da Educação Ambiental são os Ministérios da Educação e do Meio Ambiente⁷. A regulamentação da PNEA, que representa um avanço, potencializou as possibilidades de ampliação das práticas da EA nos diversos setores da sociedade.

Embora muito incipiente, ações da COEA neste momento como, por exemplo, a formação de uma rede de educadores ambientais das Secretarias Estaduais de Educação e a participação na elaboração da PNEA, foram o início da sua consolidação.

O ano de 2000 foi caracterizado pela expansão da COEA tanto internamente, no MEC, como externamente. Neste período foi realizada a



⁷ Hoje há uma distinção entre educação ambiental formal (a praticada no espaço escolar) e a não-formal (fora do espaço escolar). Embora a meta seja ultrapassar os muros das escolas nas ações de EA, esta distinção é importante quando pensamos as responsabilidades e papéis dos diferentes atores que desenvolvem processos de EA, particularmente quando pensamos a EA na educação formal.



Cartazes elaborados pelo INEP sobre o "Ciclo de Palestras" promovido pelo Cibec/COEA

Oficina Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental, cujo objetivo era discutir sobre projetos e formação de professores em EA com especialistas renomados pertencentes a instituições não-governamentais e a universidades, e reconhecidos tanto nacional como internacionalmente.

A participação em diversos eventos permitiu à COEA disseminar a PNEA, sua missão, objetivos e estratégias para diferentes organizações e instituições, e articular parcerias e interlocutores para a construção de uma política pública de EA para o MEC.

Cumprindo o objetivo de disseminar informações sobre a temática ambiental, a COEA promoveu diversas ações, juntamente com seus parceiros, tais como: participou de uma teleconferência, com a TV Executiva; do programa "Salto para o Futuro" com a TV Escola, que resultou numa publicação com artigos que constituem uma importante fonte de pesquisa para professores e estudantes; do Ciclo de Palestra com o Cibec/INEP, que resultou na produção de textos de especialistas para subsidiar e informar funcionários, professores e alunos sobre a questão ambiental, tendo por base as dez palestras realizadas no auditório do MEC; produziu o *clipping* ambiental, jornal semanal eletrônico com notícias ambientais disponibilizado para funcionários do MEC, para a rede de educadores ambientais dos sistemas de ensino e para a rede de formadores do MEC e, finalmente, elaborou a *homepage* com informações sobre a COEA e a disponibilização de todas as suas publicações. Além disso, foram produzidos vários textos para revistas, jornais, eventos e ainda realizadas entrevistas em rádio e televisão. Essas ações de divulgação ampliaram o espaço para que o tema meio ambiente fosse contemplado no âmbito da instituição, contribuindo para a construção da política de institucionalização da EA, para a implementação de suas propostas e para a construção de uma identidade da EA nos sistemas de ensino.

No final de 2000, a COEA realizou o Encontro Nacional de Educação Ambiental para os técnicos das SEDUCs. Cabe destacar que muitos destes representantes haviam sido multiplicadores que participaram dos cursos de Educação Ambiental da gestão anterior.

Foi o momento oportuno para oferecer aos estados uma proposta concreta de política para implementação da EA no ensino formal: formação de professores em serviço. Neste sentido, a política de formação continuada de professores em EA tanto do MEC quanto das SEDUCs foi o foco do seminário. O encontro possibilitou também compartilhar trabalhos e experiências sobre as práticas de EA na escola em todos os estados ali representados. Além disso, por meio de um questionário enviado anteriormente aos participantes sobre a situação institucional da EA nas respectivas SEDUCs, foi possível fazer uma análise do estado da arte da EA no Brasil, confirmando a hipótese de que a EA funciona de forma marginal às políticas educacionais dos estados e ocupa um espaço muito frágil nestes sistemas.⁸

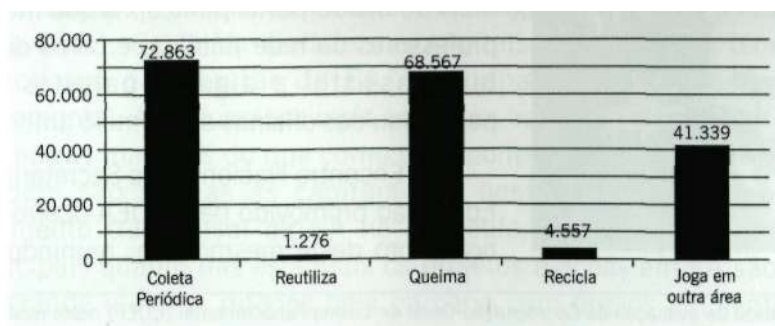
⁸ Está disponível na COEA e na *homepage* <www.mec.gov.br> os Anais do I e do II Encontro com Representantes da Educação Ambiental das Secretarias de Educação.

Prosseguindo sua pesquisa sobre o estado da arte da EA no ensino formal, a COEA propôs ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) a inserção de duas questões sobre o tratamento da EA nas escolas para constar do levantamento do Censo Escolar da Educação Básica de 2001. É importante lembrar que o Censo é respondido por cada unidade escolar do país (cerca de 177.000 escolas), o que possibilitaria estimar o quantitativo das ações de EA neste universo. Os resultados apontam que, do total de alunos do Ensino Fundamental, 71,2% estão em escolas que trabalham de alguma forma com a temática. Entre os alunos que freqüentam da 5ª à 8ª séries, esse índice é de 73%, ou 11,4 milhões de estudantes. Já entre os alunos da 1ª à 4ª séries, 70% têm Educação Ambiental, o que corresponde a 13,8 milhões de estudantes. Esses dados retrataram o interesse pela Educação Ambiental, demonstrando que existe uma grande demanda de trabalho na área, e que, embora não permitissem avaliar a qualidade das ações de EA, reforçaram a necessidade de estabelecer uma política efetiva sobre este assunto para atender esta manifestação. Sem dúvida, a presença da temática ambiental na cultura educacional e nas propostas curriculares reflete a crescente preocupação da sociedade com a natureza e o meio ambiente.

Outra questão de destaque do Censo que poderá subsidiar futuras políticas de meio ambiente no MEC foi a destinação do material que compõe o lixo nos estabelecimentos escolares do Ensino Fundamental. Das 177.780 escolas pesquisadas, quase 50% têm o serviço público de coleta periódica, 38,56% queima o lixo, 23,2% joga em outra área, 2,5% recicla e apenas 0,7% reutiliza. Como é possível preencher mais de uma questão da pesquisa, a escola que queima parte do lixo pode jogá-lo em outra área, reciclar ou utilizar uma parte.

A inclusão desta questão no levantamento do Censo Escolar é, por si só, uma ação de sensibilização ambiental que estimula as escolas a pensarem sobre o assunto. Como indutor de políticas, o MEC demonstra preocupação com o tema, conferindo importância à destinação do lixo. Neste sentido, essa questão pode estimular o professor à reflexão sobre as diferentes possibilidades de destinação do lixo, suas conseqüências para o meio ambiente e como seu aproveitamento e reutilização podem gerar "novos materiais", além de empregos. O resultado pode ser utilizado como

Gráfico 1: Destinação do lixo nos estabelecimentos escolares do Ensino Fundamental



Fonte: MEC/INEP Censo da Educação Básica 2001.

subsídio para outras campanhas governamentais, principalmente aquelas ligadas à área da saúde e prevenção sanitária.

Paralelamente aos eventos que promovia, a COEA já discutia a proposta de inserção do tema transversal meio ambiente no currículo e nos projetos educativos da escola por meio da elaboração de um material para a formação em serviço dos professores. Aos poucos fomos construindo uma proposta de elaboração de uma modalidade do Programa Parâmetros em Ação⁹ com o tema transversal meio ambiente: o *Parâmetros em Ação - Meio Ambiente na Escola (PAMA)*. Este programa teria uma abordagem pedagógica similar ao Programa Parâmetros em Ação, mas com conteúdo e materiais de suporte diferenciados, adequados ao desenvolvimento dos trabalhos para área de EA. A proposta metodológica do Programa Parâmetros em Ação foi enriquecida com a discussão de conteúdos conceituais do tema meio ambiente e com materiais de apoio, como fitas de vídeos, CDs de músicas e legislação ambiental, mapas e textos informativos e de pesquisa oferecidos ao formador e ao formando. Todos esses recursos encontram-se reunidos em dois kits - kit do formador e kit do professor¹⁰.

Após mais de seis meses de trabalho a COEA comemorou o Dia Internacional do Meio Ambiente (5 de junho de 2001) com o lançamento oficial do *Programa Parâmetros em Ação - Meio Ambiente na Escola*. Compareceram a essa iniciativa inédita da SEF/COEA cerca de 300 convidados, entre eles governadores, diretores de ONGs, representantes de empresas que trabalham com meio ambiente, secretários de educação, técnicos, professores, colaboradores, parceiros, etc. Nesta ocasião, o MEC assume oficialmente a inserção do tema transversal meio ambiente na escola e na política de formação continuada de professores para o Ensino Fundamental.

O Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação, promovido pela SEF/MEC em outubro de 2001, concretizou pela primeira vez - e isto certamente não se refere apenas ao Brasil - uma intensa programação sobre meio ambiente num evento voltado especificamente para a área da educação. Este fato oportunizou uma ampla discussão, reflexão e diálogo sobre a temática com os educadores participantes do evento. Foram mais de 3.000 participantes, na sua maioria professores da rede pública, e cerca de um terço assistiu a alguma palestra e/ou participou das oficinas sobre meio ambiente.

O II Encontro Nacional das Secretarias de Educação promovido pela COEA ocorreu em novembro deste mesmo ano, reunindo não

Lançamento do PAMA
no MEC



⁹ Ver texto de avaliação da Coordenação-Geral de Ensino Fundamental (COEF) neste relatório.

¹⁰ O *Parâmetros em Ação - Meio Ambiente na Escola* será detalhado na segunda parte deste trabalho.

só os técnicos das Secretarias Estaduais de Educação (SEDUCs), como também das Secretarias Municipais de Educação das capitais (SEMEDs), ampliando, assim, a rede de educadores ambientais vinculados aos sistemas de ensino.

Nesta ocasião, todos os participantes receberam os kits do Programa Parâmetros em Ação - Meio Ambiente na Escola, e nossos formadores realizaram simulações da metodologia a ser aplicada. Foi apresentada a estrutura de implementação e os instrumentos necessários para aderir ao Programa. Foi solicitada a atualização das informações *sobre o status* institucional da EA nas SEDUCs e nas SEMEDs das capitais, ampliando nossa investigação sobre a situação da EA nos estados e nossas possibilidades de apoio institucional.

Pela análise das respostas dos questionários enviadas pelas SEDUCs, pudemos perceber situações de avanço entre o ano de 2000 e 2001. Hoje, praticamente todas as SEDUCs têm pessoas responsáveis pela EA, embora poucas tenham setores/divisões específicos para esta modalidade. Na maioria dessas instituições a EA ainda é vinculada ao departamento/diretoria de currículo ou estudos pedagógicos do Ensino Fundamental. Embora seja complexo especificar os fluxos organizacionais de cada SEDUC, a

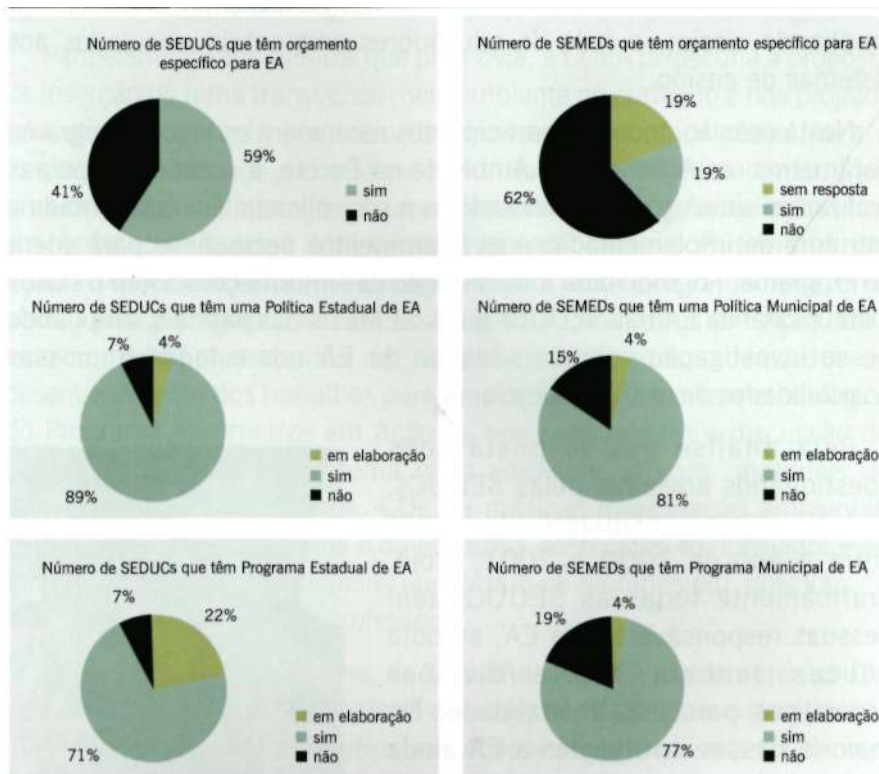


II Encontro com representantes de EA das SEDUCs e SEMEDs

presença de técnicos específicos para EA em todas elas, ainda que de forma tímida, já constitui um avanço. Este indicador tem possibilitado a existência de representatividade das SEDUCs nas comissões interinstitucionais que elaboraram ou estão elaborando os Programas Estaduais de Educação Ambiental. A diretriz básica que norteou essas Secretarias na implementação da EA na escola foi a introdução do tema transversal meio ambiente no currículo, conforme colocado nos Parâmetros Curriculares Nacionais propostos pelo MEC e na Lei nº 9.795/99 sobre Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

A situação da EA nas SEMEDs é mais fragilizada que nas SEDUCs (ver gráfico). Cerca de metade das capitais não possuem técnicos específicos para tratar de EA nos departamentos do Ensino Fundamental. A EA funciona mais como um conteúdo a ser trabalhado com outras matérias do que como uma política a ser implementada. Também são poucas as capitais que destacam como diretriz o tratamento transversal da EA no currículo. Tanto nas Secretarias municipais quanto nas estaduais os projetos e ações em EA são, em sua grande maioria, ditados pela parceria com órgãos ambientais e ONGs ambientalistas.

Gráfico 2: Resultado da pesquisa nas Secretarias de Educação



Acrescente-se a essa realidade o fato de que a EA ainda não está devidamente institucionalizada nas Secretarias de Educação: isto fica claro no espaço a ela atribuído na estrutura organizacional dessas instituições, tanto quanto na ausência de articulação com as demais políticas educacionais. Com frequência, ela é inserida em projetos especiais desenvolvidos pela Secretaria em parceria com instituições externas.

3 - AONDE CHEGAMOS

3.1 - DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE EDUCADORES NO TEMA MEIO AMBIENTE

A Educação Ambiental nas escolas deve desenvolver atitudes e posturas éticas em relação à questão ambiental e propiciar a reflexão sobre as mesmas. Há muitos conceitos de EA focando princípios políticos, interdisciplinares, com o objetivo de desenvolver capacidades ligadas à participação, à co-responsabilidade, à solidariedade, à tolerância, à justiça, à liberdade e à negociação em busca de um consenso em relação ao meio ambiente, respeitando as diferentes formas de vida e culturas e buscando o bem-estar de todos. Ora, estes não são justamente os princípios da educação fundamental, expressos nos parâmetros curriculares e nas diretrizes para o Ensino Fundamental? Não estaríamos então buscando

delinear uma educação de qualidade que, se for efetivada conforme o que propõem os princípios da educação nacional para o Ensino Fundamental, contemplaria o tema meio ambiente e os princípios da Educação Ambiental, expressos nos tratados internacionais e na Lei nº 9.795/99?

Nos itens anteriores, esclarecemos que apenas recentemente a EA tornou-se objeto de políticas públicas nos sistemas de ensino. Isto significa que estamos diante da possibilidade de construir propostas de trabalho com o tema meio ambiente que contemplem as especificidades do contexto escolar e dos sistemas de ensino. Este é o pressuposto que subsidia as ações, políticas e estratégias propostas pela COEA.

3.1.1 - COMO É A EA NAS ESCOLAS

Pelo trabalho realizado ao longo do processo de constituição da COEA nos últimos três anos (1999-2002) pudemos perceber que a EA praticada nas escolas tem algumas características comuns e freqüentes, fruto da sua trajetória histórica e do espaço que ocupa no âmbito das Secretarias de Educação. A situação da EA nos sistemas de ensino estaduais e municipais influencia a forma como a EA acontece nas escolas.

Em geral, as escolas restringem sua prática de Educação Ambiental a projetos temáticos, desarticulados do currículo e das possibilidades de diálogo das áreas de conhecimento com a temática. Freqüentemente são campanhas isoladas, ou ações isoladas em datas comemorativas. Muitas vezes são iniciativas de um professor ou de alguns professores interessados, que acabam por desenvolvê-los de forma extracurricular. Além disso, os projetos de Educação Ambiental em geral não estão articulados ao projeto educativo da escola e não podem oferecer aos professores condições espaciais, temporais e materiais para trabalhar coletivamente e de forma integrada. Esse quadro dificulta um trabalho com a transversalidade e a interdisciplinaridade propostas para a prática da Educação Ambiental.

Há inúmeros projetos com objetivos genéricos e pouco claros, estratégias imprecisas e dirigidas a ações localizadas e efêmeras. Muitas vezes são descontextualizados, sem se basear em diagnósticos regionais e locais, e/ou se concentram em aspectos puramente ecológicos, deixando de lado os fatores culturais, políticos, econômicos e sociais que são parte integrante da temática ambiental. Outra característica desses projetos é a tendência a trabalhar uma visão catastrófica do mundo, do futuro e das ações do ser humano e basear-se em situações problemáticas. Poucas vezes os projetos são pensados a partir das potencialidades das regiões em que a escola está inserida.

Outra característica a ser destacada é o discurso do "dever ser" e do "dever fazer" desses projetos. A forte influência sobre a Educação Ambiental do movimento ambientalista reforçou a reprodução de um discurso "politicamente correto" peculiar. Propostas educativas como as

de Educação Ambiental, que pretendem transformar atitudes e valores - não só dos alunos, mas também da equipe escolar e da comunidade em que a escola está inserida - não alcançam resultados esperados quando se apóiam em práticas pedagógicas assentadas em discursos deste tipo. O aprendizado de atitudes e valores não depende exclusivamente do acesso à informação. Por exemplo, para aprender a ser solidário, escutar e respeitar o outro, não promover desperdício e preservar a natureza é preciso vivenciar situações exemplares em que essas ações fazem sentido e são valorizadas. Nesse caso, o contexto em que se vive ensina muito mais do que as informações que se procura transmitir em palavras. Apesar do quadro acima descrito, tem sido crescente nos últimos anos o interesse pela questão ambiental nas escolas brasileiras, e as práticas da Educação Ambiental vêm se tornando cada vez mais freqüentes e mobilizadoras da comunidade escolar, conforme retratou o Censo Escolar de 2001.

Um aspecto a ser considerado inerente aos projetos de EA propostos nas escolas é o fato de que as propostas de EA nas escolas não são contextualizadas na realidade escolar. Particularmente nas escolas públicas, não há uma infra-estrutura física e institucional que promova encontros e planejamento coletivos e nem disponibilidade de materiais de qualidade que propiciem acesso a informações. A relação professor/aluno não é suficiente para a construção de vínculos e a direção geralmente não dá o apoio necessário para implementar processos de Educação Ambiental. Podemos considerar também a situação profissional vivida pelos professores, a qual ainda carece de valorização.

A proposta dos parâmetros e referenciais curriculares introduz mudanças nesse quadro, ao colocar entre os objetivos do Ensino Fundamental a necessidade de tornar os alunos capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeito ao outro e a si mesmo; e de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

Atingir esses objetivos, que se coadunam com as propostas da Educação Ambiental, é ainda um grande desafio para os educadores. Considerando este desafio¹¹, a COEA propôs uma política de desenvolvimento profissional de educadores em serviço no tema meio ambiente como eixo articulador e integrador das ações educativas dos sistemas de ensino, com o Programa Parâmetros em Ação - Meio Ambiente na Escola¹².

¹¹ A PNEA aponta a formação inicial e continuada de professores como estratégia básica para institucionalizar a Educação Ambiental e favorecer a superação das lacunas e dos problemas existentes no currículo escolar. Em seu artigo 11, diz que "[...] os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental".

¹² Este programa se insere dentro da política de formação continuada da SEF - Programa Parâmetros em Ação - e vem complementar e ampliar a parceria do MEC com as Secretarias de Educação.

3.1.2 - A EA E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO

A educação de qualidade depende, em última instância, do trabalho do educador. O conhecimento profissional do professor deve ser construído fundamentalmente no curso de formação inicial, para ir se ampliando depois, à medida que ele participa de ações de formação em serviço.

Porém, o modelo de formação em serviço convencional é, em geral, basicamente teórico e transmissivo; prioriza modalidades convencionais de comunicação (como aula, seminário, palestra, curso); tem como foco exclusivo a docência (não trata, portanto, de formas de participação no projeto educativo da escola, ou de possibilidades de elaboração de propostas alternativas ao trabalho em sala de aula); desconsidera os pontos de partida dos professores; não se organiza a partir de uma avaliação das necessidades de formação decorrentes das expectativas depositadas na escola; e não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação das competências profissionais hoje esperadas dos professores. Dessa forma, as práticas de formação de professores não favorecem o desenvolvimento de competências profissionais que implicam a capacidade de mobilizar múltiplos recursos - entre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal - para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão. Ou seja, implicam a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar problemas e de pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis para resolvê-los.

Além disso, a formação em serviço geralmente tem um caráter esporádico, característico de cursos isolados, sem garantia de continuidade e sem articulação com as demais ações de formação desenvolvidas pelas Secretarias de Educação. Frequentemente esses cursos não estão previstos na carga horária do calendário escolar. Este quadro gera desmotivação e dificuldades para a implementação de uma política de formação continuada permanente e eficaz.

Finalmente, no caso de EA, temos que considerar as especificidades e os significados do tema transversal meio ambiente. Os cursos de bacharelado e licenciatura, em sua grande maioria, não incorporaram os princípios e objetivos da EA às suas diretrizes curriculares. A formação inicial de professores é fragmentada e alimenta uma prática de ensino descontextualizada da realidade em que irão atuar. Esse quadro acentua a necessidade de formação em serviço para trabalhar com o tema meio ambiente, enfocando não só questões metodológicas como também o aprendizado dos conteúdos da temática. Outra característica a ser considerada é que a questão ambiental, complexa e atual, não se



Participantes da Fase 1 estudando o material do PAMA em Campo Grande/MS

circunscreve a uma área de conhecimento e sua discussão depende do acesso a informações atualizadas que dêem condições aos professores de apropriar esse repertório.

Mas sabemos também que a qualidade da formação dos professores, quer seja a inicial, quer seja a realizada em serviço, não garante por si só a qualidade da educação escolar. Para garantir a efetividade do desenvolvimento profissional dos professores, é necessário articulá-lo com as condições institucionais necessárias para um trabalho educativo sério, considerando:

- *A consolidação de projetos educativos nas escolas*: formas ágeis e flexíveis de organização e funcionamento da rede; quadro estável de pessoal e formação adequada de professores e técnicos.

A infra-estrutura material: adequação do espaço físico e das instalações; qualidade dos recursos didáticos disponíveis; existência de biblioteca e de acervo de materiais diversificados de leitura e pesquisa; tempo adequado de permanência dos alunos na escola; e proporção apropriada na relação aluno-professor.

A carreira: valorização profissional real, salário justo, disponibilidade de tempo para a formação permanente prevista na jornada de trabalho, a ser ocupado com planejamento, estudos, discussões e produção coletiva.

A proposta do Programa Parâmetros em Ação¹³ contempla essas perspectivas e considera o contexto em que a formação inicial e continuada vem ocorrendo. Uma política de formação em serviço pode e deve ser o eixo articulador das políticas e ações educativas dos sistemas de ensino, quer seja nos aspectos pedagógicos, quer seja nos aspectos institucionais. No caso de uma proposta de política de formação em serviço para o tema meio ambiente, é preciso considerar também as especificidades do tema transversal meio ambiente.

3.2 - PARÂMETROS EM AÇÃO - MEIO AMBIENTE NA ESCOLA (PAMA)

As propostas de formação de professores existentes contribuem para o exercício de EA no ensino formal? Como a presença de EA no currículo pode contribuir para a formação dos alunos como cidadãos? Estes questionamentos nortearam a COEA na sua responsabilidade de propor uma política pública de formação continuada de professores (*Programa Parâmetros em Ação - Meio Ambiente na Escola*) que atendesse a amplitude e diversidade de uma país continental como o Brasil.

O PAMA é a continuidade do Programa Parâmetros em Ação - PCN em Ação, das séries finais do Ensino Fundamental. O PCN em Ação é a política pública do governo federal (SEF/MEC) para o desenvolvimento

¹³ O Programa Parâmetros em Ação está detalhado no Relatório da Coordenação-Geral de Ensino Fundamental (COEF).

profissional em serviço dos professores de todos os segmentos e modalidades do Ensino Fundamental e vem sendo implementado desde 1999 em parceria com os sistemas de ensino. Tem como referências:



Reunião de Apresentação em São José dos Campos/SP

- Entendimento de que o universo escolar, como espaço reconhecido pela sociedade de aprendizagem planejada e sistemática, é privilegiado para a vivência, reflexão e discussão de referenciais éticos necessários e constituidores de toda e qualquer ação de cidadania. Também é um espaço propício a incentivar ações de intervenção.
- A consciência de que ninguém promove aprendizagem que não domina, nem constrói conhecimentos significativos que não possui, ou promove autonomia que não teve oportunidade de construir.
- A importância do desenvolvimento de competências¹⁴ profissionais para a prática do professor. O programa elegeu 4 competências profissionais básicas: leitura e escrita; trabalho compartilhado; administração da própria formação; reflexão da prática pedagógica.
- A importância de a formação de professores em serviço ser contínua, evitando ações fragmentadas e pulverizadas, garantindo melhoria da qualidade do ensino. A continuidade tem mais possibilidades de se realizar a partir de políticas públicas dos sistemas de ensino que tenham este objetivo, propostas e implementadas por meio de uma organização de trabalho e de uma equipe de formadores nas Secretarias.

Os objetivos principais do Programa, definidos a partir dessas referências são: incentivar a prática de formação continuada no interior dos sistemas educacionais; fortalecer o papel das Secretarias na formação dos professores, evitando a fragmentação e a pulverização das ações educacionais; favorecer a continuidade das ações de formação, incentivando o estabelecimento de uma organização de trabalho e de uma equipe de formadores nas Secretarias de Educação; contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica; criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar, trocar experiências e realizar trabalho coletivo nas escolas; colocar à disposição dos sistemas de ensino, de forma organizada, os conteúdos e as metodologias de formação.

¹⁴ Atualmente o conceito de competência é muito disseminado nas discussões entre educadores, porém sempre é válido retomá-lo: competência é a capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Neste sentido a construção das competências acontece em situação, a partir da articulação entre teoria e prática.

A estratégia para atingir esses objetivos é a constituição de *grupos de estudo* de professores, liderados por um *coordenador de grupo*, os quais são orientados por um *coordenador-geral*. Os grupos de estudo devem discutir e decidir coletivamente sobre situações dos professores no exercício de sua profissão, adequando-as à realidade e às prioridades das escolas. Não se trata, portanto, de um curso que tenha um fim. A idéia, e isto de fato tem ocorrido, é que os professores tomem gosto pelo estudo coletivo e conquistem espaço institucional para sua realização, garantindo a continuidade e freqüência dos encontros. Para coordenar os trabalhos nos estados e municípios o MEC estruturou e contratou uma *Rede Nacional de Formadores* (RNF) para implementar o Programa.

Entre os resultados qualitativos obtidos pelo Programa, destacamos o impacto nos sistemas de ensino quanto ao seu papel na promoção de políticas de formação continuada e quanto à construção de planos de carreira. Destacamos também o favorecimento do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, a intensificação do gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico e a criação de novas possibilidades de trabalho em sala de aula, aprimorando a qualidade da aprendizagem. É importante ressaltar que estes resultados fortalecem o papel do educador como organizador da sua formação.

Como podemos perceber, a proposta do Programa Parâmetros em Ação se coaduna com os princípios da EA bem como com algumas das preocupações postas para a prática da EA nas escolas. Por exemplo, as preocupações acerca dos cursos de "capacitação" em EA para professores, muito comuns, e que em geral são considerados curtos para atenderem as necessidades dos professores em relação ao tema.¹⁵ A proposta do Parâmetros em Ação é justamente uma resposta a este tipo de iniciativa de formação em serviço baseada em cursos: a formação em serviço deve ser continuada, freqüente e regular. Outros princípios e orientações para a formação de professores em EA, expressas em publicações e nas recomendações da Oficina Panorama da EA no Brasil, são o comprometimento com a aprendizagem contínua, o fortalecimento da autonomia do professor para sua própria formação e o desenvolvimento da competência de trabalhar e aprender em equipes cooperativas, todas contempladas pela proposta do Programa Parâmetros em Ação.

Diante da realidade da escola pública brasileira, o PAMA foi organizado a partir do desafio de introduzir e enraizar a EA como tema transversal por meio de conteúdos interdisciplinares nas escolas e nos sistemas de ensino a partir da formação permanente e continuada de docentes. Um dos maiores desafios é disseminar uma concepção de EA que, de um lado, atenda seus princípios e objetivos (presentes na legislação, acordos e documentos internacionais) e, de outro, considere a realidade ambiental da escola, as ações de intervenção na realidade por meio de projetos em parceria com a comunidade e a construção de valores éticos - valores estes, relacionados à aquisição de conhecimentos e atitudes voltados

¹⁵ Ver resultado da Oficina Panorama da EA, também disponível na Internet.

para um modo de vida e ocupação do espaço, que conciliem justiça social e conservação da natureza. A viabilização destes desafios implica planejamento, construção de processos participativos e postura crítica em relação à questão ambiental.

Assim, o PAMA tem como pressupostos assegurar:

1. conhecimento de conteúdos relacionados à problemática ambiental;
2. acesso e domínio de procedimentos que favoreçam a pesquisa de temas complexos e abrangentes em diferentes fontes de informação e em *estudos do meio*;¹⁶
3. desenvolvimento de uma atitude de disponibilidade para a aprendizagem e para a atualização constante;
4. reflexão sobre a prática, especialmente no que se refere ao tratamento didático dos conteúdos e aos próprios valores e atitudes em relação ao meio ambiente;
5. fortalecimento das diversas dimensões da atuação dos professores, como a docência, e a participação no projeto educativo e curricular da escola, a produção de conhecimentos pedagógicos e a participação na comunidade educacional;
6. fortalecimento de políticas públicas nos sistemas de ensino, destinadas a melhorar não só a formação em serviço, mas todo o conjunto de condições que interfere na qualidade do ensino, embora às vezes de forma indireta.

Além de incorporar objetivos, estratégias e propostas metodológicas do Programa Parâmetros em Ação, o PAMA acrescenta outras dimensões que diferenciam seus materiais e formas de implementação. É importante considerar que esta é a primeira proposta de trabalho sistemática de formação em serviço de docentes com um tema transversal, o que lhe confere um caráter inovador. Um dos grandes desafios enfrentados foi justamente concretizar a transversalidade do tema meio ambiente, que é um tema complexo, polêmico e que envolve interesses e entendimentos diversos que implicam resolução de conflitos.

Desde o início, o PAMA considerou a necessidade de desconstruir uma prática freqüente no processos de EA: a transmissão de informações, idéias dogmatizadas ou discurso "politicamente correto", cobrando comportamentos considerados adequados. A perspectiva do Programa entende que, se o espaço escolar não é uma instância normativa, mas sim de vivência e de discussão de referenciais éticos necessários e constituidores da ação de cidadania, o desenvolvimento de atitudes pressupõe conhecer diferentes valores e concepções, vivenciá-los, analisá-los de forma crítica e reflexiva, para poder se posicionar diante de questões do dia-a-dia de cada cidadão. O processo de concepção dos materiais já tinha essas questões como referenciais.

¹⁶ Estudo do Meio é uma atividade realizada fora da sala, em lugar previamente escolhido pela Secretaria que está promovendo o encontro de formação (parque, nascente de rio, etc), cujo objetivo é trabalhar com métodos de pesquisa e diagnóstico ambiental. Esse assunto será aprofundado nas etapas de implementação do Programa.

O envolvimento de profissionais de diferentes áreas, nem sempre diretamente ligadas às questões ambientais, demandou uma longa discussão para a construção de entendimentos e de uma linguagem comum na compreensão do tema e suas possíveis formas de abordagem. A idéia central foi a de disponibilizar, além de estratégias de ensino-aprendizagem de acordo com a proposta metodológica do Programa Parâmetros em Ação, conteúdos fundamentais acerca da questão ambiental que propiciassem o ingresso dos educadores neste âmbito. O material elaborado pelo Programa expressa a preocupação com a compreensão da complexidade da questão ambiental, apontando as divergências e conflitos inerentes à abordagem do tema, proporcionando a discussão e o confronto de valores fundamentais para o professor poder construir suas próprias percepções sobre a temática e fortalecer sua autonomia. Esta preocupação revela-se na disponibilização de diferentes visões contidas nos textos e artigos, bem como na abordagem em cada atividade proposta nos 11 módulos do Programa. A relativização do olhar sobre o espaço, a natureza, as relações humanas, o meio ambiente em função das representações sobre os mesmos determinadas por fatores históricos, culturais e sociais são abordagens inovadoras.

No conteúdo conceitual do Programa Parâmetros em Ação - Meio Ambiente na Escola procurou-se garantir outras concepções como as idéias de processo e de sistema, ou seja, o encadeamento e inter-relações no tempo e espaço entre os elementos da questão ambiental. Tais concepções são também importantes por provocarem intervenções que consideram a dimensão da responsabilidade individual e coletiva bem como o desenvolvimento de valores tais como solidariedade, justiça e respeito ao outro.

A construção do Programa enfrentou outros desafios para os quais se buscaram soluções também no processo de implementação. Uma delas é a concretização da transversalidade da temática: tratar as questões de relevância social cujos conteúdos ultrapassam os limites das disciplinas específicas, resgatam as dimensões contraditórias da sociedade, podendo instrumentalizar a construção de uma educação que propicie transformações e intervenções sociais. Portanto, o Programa precisava estimular o trabalho interdisciplinar, a construção de projetos de trabalho que promovessem a intervenção na realidade e favorecessem a reflexão sobre atitudes e valores, bem como precisava dialogar com cada área de conhecimento, em consonância com o projeto educativo da escola. O material expressa essas preocupações na medida em que não se dirige apenas aos educadores das áreas ligadas às ciências naturais. Todos os temas propostos pelos módulos são trabalhados em atividades das diferentes áreas do conhecimento, a fim de que os educadores identifiquem no corpo de sua especialidade conteúdos que expressam de alguma maneira - ou possam expressar - a questão ambiental. Por isso, as atividades põem em evidência o campo comum às áreas de conhecimento e ao discurso construído socialmente em torno do tema ambiental.

No âmbito da implementação, as propostas presentes no material tiveram que ser pensadas e solucionadas localmente na organização dos grupos de estudo e na seleção dos módulos. A proposta de trabalho em grupos de estudo propicia a concretização da interdisciplinaridade a partir do trabalho coletivo, compartilhado e integrado. Propicia também que cada educador possa perceber a contribuição de sua área para o entendimento da temática ambiental e construa um conhecimento coletivo. O trabalho em grupo é, ainda, um momento que, por ser coletivo e implicar organização e planejamento, acarreta necessariamente o repensar do espaço escolar e seu entorno, o convívio entre os atores do universo escolar e entre estes e a comunidade onde está inserido. O trabalho em grupo propicia, ainda, o desenvolvimento de valores fundamentais para a temática ambiental, tais como solidariedade, respeito, noção de processo e interdependência. Esta perspectiva considera que aquilo que está fora do processo formal de ensino e aprendizagem na sala de aula também educa, particularmente quando trabalhamos com temas transversais. Não basta cuidar apenas do discurso pedagógico, é preciso cuidar dos atos e atitudes que têm lugar no espaço escolar. Quando se pensa na formação integral do cidadão, é necessário considerar os conteúdos da educação escolar em sua totalidade, incluindo-se:

- fatos e conceitos: o que os alunos devem aprender a conhecer;
- procedimentos: o que os alunos devem aprender a fazer;
- valores, atitudes e normas: o que os alunos devem aprender a ser e de que necessitam para aprender a viver juntos.

Neste sentido, o modo como as pessoas se relacionam, as atitudes que os adultos têm em relação às crianças, o relacionamento nas famílias e com a comunidade, o funcionamento geral da escola, a dinâmica do intervalo de recreio, a forma de lidar com a limpeza e com o lixo, as prioridades que se estabelecem; tudo isso, a despeito da intenção explícita dos educadores, representa situações de ensino e aprendizagem. Não basta, portanto, cuidar apenas do planejamento curricular, é preciso se preocupar também com o contexto em que ele se concretiza; não basta cuidar apenas do discurso pedagógico, é preciso cuidar dos atos e atitudes que têm lugar no espaço escolar. Assim, um dos principais desafios que se apresentam é o de desenvolver, sob todos os aspectos, uma prática coerente com o que se pretende transmitir aos alunos.

A COEA definiu o nome do Programa como Meio Ambiente na Escola, evitando o uso do termo *educação ambiental*. A idéia foi fugir do senso comum que hoje envolve o termo educação ambiental¹⁷ para criar uma identidade própria, que considere estas preocupações e os desafios da EA nas escolas. A COEA pretendeu assim discutir com os educadores as possibilidades de trabalho com o tema meio ambiente para que eles

¹⁷O termo educação ambiental hoje tem sido entendido como sensibilização, comunicação, informação, formação.

próprios possam propor, formular e construir suas propostas particulares de EA para suas escolas.

O PAMA tem por metas a incorporação e o fortalecimento da EA nas políticas de formação continuada de educadores em serviço e a organização de uma proposta de trabalho e de uma equipe de formadores em EA nas Secretarias. Seus objetivos específicos são: provocar mudanças qualitativas nas concepções dos educadores no trabalho com o tema transversal meio ambiente (e abrir caminhos para a inclusão de outros temas transversais); incluir atividades com o tema nos currículos; formular projetos interdisciplinares articulados ao projeto educativo das unidades escolares de modo a estimular ações de intervenção; abrir canais de comunicação e aquisição de novos conhecimentos sobre a questão ambiental; incentivar a pesquisa e a investigação, quer seja em campo, por meio de estudos do meio e diagnósticos, quer seja buscando conteúdos conceituais; fortalecer a autonomia profissional dos educadores para trabalhar com o tema; superar visões parciais e especializadas do mundo; refletir sobre valores éticos e solidários que sirvam de base às relações sociais e às relações da sociedade com a natureza; repensar o espaço e o convívio escolar; e refletir sobre o ambiente onde a escola se situa.

3.2.1-OS MATERIAIS

O Programa se destina aos professores das séries finais do Ensino Fundamental. Apóia-se em um conjunto de materiais que os professores poderão utilizar tanto em sua própria formação quanto em seu trabalho cotidiano de formação de cidadãos. Em dois kits - um para o coordenador, outro para o professor- esses materiais incluem textos escritos, programas de vídeo, CDs de música, CD-ROM com informações da legislação ambiental, cartaz com mapa das ecorregiões do Brasil e compilação de diversas informações ambientais de utilidade para o professor. No *Kit do Formador* temos:

- *Guia de Orientações Metodológicas Gerais*: elaborado pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores¹⁸, explicita a concepção e as metodologias de formação adotadas pelo MEC. Apresenta propostas e depoimentos de formadores que registraram por escrito suas reflexões a respeito de sua prática com grupos de educadores.
- *Guia do Formador*: destina-se a orientar o coordenador de grupo. Em onze módulos, aborda a Educação Ambiental na escola sob a ótica de diferentes conteúdos conceituais. Os módulos reúnem sugestões de seqüências de atividades de formação, textos para leitura e sites para subsidiar o formador no encaminhamento das atividades propostas.

- *Programas de vídeo:* em três fitas VHS estão reunidos dezenove documentários e programas. Trata-se de um material complementar, a ser utilizado tanto nas atividades propostas nos módulos quanto nas atividades complementares sugeridas no *Guia de Orientação para Trabalhar com Vídeos*. Os programas de vídeo também podem auxiliar o professor em seu trabalho com os alunos.
- *Guia de Orientação para Trabalhar com Vídeos:* sugere atividades para explorar os programas de vídeo contidos nas três fitas VHS. Tais atividades complementam as sugestões apresentadas nos módulos do *Guia do Formador* e orientam em relação a formas de trabalhar também com outros vídeos como, por exemplo, os que são sugeridos no tópico "Para saber mais" do *Guia do Formador*. Todas as atividades dão ênfase à integração das diferentes áreas do conhecimento, recorrendo ao trabalho por projetos e apontando possíveis caminhos para a prática da transversalidade do tema meio ambiente.
- *Mapa das Ecorregiões Brasileiras:* esse cartaz, elaborado pela organização não-governamental WWF (World Wildlife Fund), mostra o mapa do Brasil dividido em 49 áreas de aspectos ecológicos diferenciados - as chamadas ecorregiões - que, segundo alguns especialistas, são detalhamentos de informações ambientais significativas para a proteção de algumas regiões.
- *CD-ROM de Legislação Ambiental:* apresenta o texto da legislação ambiental brasileira, além de tratados e documentos internacionais sobre meio ambiente e Educação Ambiental.



O Guia do Formador foi organizado em dois blocos de idéias. O primeiro bloco é composto pelas idéias organizadoras da questão ambiental, fundamentais para o ingresso nesse âmbito, tal como foram elaboradas pelos movimentos ambientalistas e posteriormente consagradas em vários documentos nacionais e internacionais. Essas idéias são: o conceito de meio ambiente e as várias noções que o cercam (*Módulo 3*); a idéia-chave de sustentabilidade, marco das referências de busca de relações alternativas ao modelo hegemônico nas sociedades ocidentais da relação ser humano/natureza (*Módulo 5*); o conceito de biodiversidade (*Módulo 6*), responsável atual pela revalorização da idéia de diversidade como virtude e riqueza, inclusive no campo social - onde se destaca, por exemplo, a luta pela manutenção da diversidade cultural. Há ainda três outros módulos temáticos que tratam de: água (*Módulo 7*); energia (*Módulo 8*); e resíduos (*Módulo 9*).

O segundo bloco de idéias se refere à efetivação do tema meio ambiente nas práticas pedagógicas e no projeto educativo da escola como: acordos e vínculos (*Módulo 1*), os temas transversais (*Módulo 2*), meio ambiente na escola (*Módulo 5*), diálogo com as áreas (*Módulo 10*) e projetos de trabalho em Educação Ambiental (*Módulo 11*).

É importante ressaltar que as atividades propostas nos módulos representam apenas sugestões: elas podem - e devem - ser repensadas segundo as especificidades de cada região, município ou escola, com as necessárias adequações à realidade local, acréscimos e adaptações de atividades e materiais. São previstas 115 horas de trabalho no total dos onze módulos propostos. Destes, 7¹⁹ são considerados imprescindíveis, totalizando um mínimo de 75 horas de estudo. Os demais podem ser optativos, o que flexibiliza o uso do material.

O *Kit do Professor* apresenta um diferencial em relação às outras modalidades dos Parâmetros em Ação oferecidos pela SEF, pois contém materiais úteis para auxiliar os professores na prática da Educação Ambiental em sala de aula e nas suas escolas. É composto pelos seguintes materiais:

- *Caderno de Apresentação*: explica a proposta do PAMA expondo suas finalidades e justificativas, descrevendo os materiais oferecidos e a metodologia para sua implementação. Destaca a história da Educação Ambiental como estratégia dos movimentos ambientalistas e a importância da inserção do tema meio ambiente nos sistemas de ensino, no currículo escolar e no projeto educativo da escola.
- *Guia de Atividades para Sala de Aula*. - traz sugestões de atividades para o professor trabalhar com seus alunos. Propõe também uma metodologia para a realização do diagnóstico e da avaliação ambiental, contribuindo para a elaboração de projetos que envolvam a escola e a comunidade em que ela se insere.
- *Bibliografia e Sites Comentados*: subsidia o trabalho dos educadores e apresenta uma ampla relação de livros, sites e redes de discussão da Internet, comentando cada título. Orienta também o professor na busca dos textos dos principais tratados a respeito de Educação Ambiental e meio ambiente.
- *Catálogo de Endereços para Ações e Informações em Educação Ambiental*: coloca à disposição de professores, alunos e toda a comunidade escolar canais adequados de comunicação, por meio de endereços e sites de órgãos públicos, associações e conselhos representativos, dos poderes Judiciário e Legislativo, organizações não-governamentais e instituições financeiras. Assim, possibilita que os educadores solicitem publicações e materiais; encaminhem denúncias e reivindicações; participem de decisões políticas legais

e institucionais; entrem em contato com possíveis parceiros; troquem informações, apoios e experiências.

- *CD de Músicas para as Atividades*: traz músicas selecionadas para servir de apoio ao professor em algumas atividades sugeridas nos módulos e em seu trabalho com os alunos de modo geral.

O Guia de Atividades para Sala de Aula traz sugestões de atividades para os professores desenvolverem com seus alunos e para elaboração de projetos. Está dividido em duas partes: avaliação/diagnósticos e repertório de atividades. A primeira parte corresponde a guias de orientação, observação e análise, com base na tipologia de ambientes expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (ambientes urbanos, rurais - que incluem as zonas com predomínio de formações naturais - e costeiras). Os guias de observação, por sua vez, podem e devem, a critério dos envolvidos, sofrer modificações, adequações e combinações para se adequar a cada situação. A idéia básica consiste em propor a avaliação e o diagnóstico de um recorte do quadro ambiental da comunidade em que a escola está inserida, tendo em conta sua situação em relação à legislação ambiental e às orientações da Agenda 21. A partir desta metodologia, é possível desenvolver diversos projetos, orientando os professores para um trabalho de criação de laços da escola com a comunidade em que ela está inserida e de prática do exercício da cidadania. O que se pretende com esses projetos é propiciar aos estudantes as condições necessárias para exercitar um conhecimento sistêmico da questão ambiental, aproximando-os mais da realidade em que vivem. Essa proposta precisa estar articulada com o projeto educativo da escola, pois este tem como um de seus principais objetivos a busca de uma maior territorialização da escola na comunidade a que ela formalmente pertence. A realização de projetos, aliada à discussão dos conteúdos da temática ambiental, delinea um campo referencial de desenvolvimento de valores e atitudes e promove a presença sistemática das questões ambientais na escola.

A segunda parte, um repertório de atividades, exemplifica o diálogo entre a temática ambiental e as diferentes áreas de conhecimento, organizadas por tema.

**Distribuição de materiais para as Secretarias de Educação
participantes do Programa por estado e região***

Região Norte	Kit Coordenador	Kit Professor
AC	59	2363
AM	02	20
AP	12	30
RO	4	54
PA	70	425
TO	20	87
RR	6	6
Região Nordeste		
MA	65	1277
PI	10	40
CE	70	665
RN	180	1250
PB	5	130
PE	32	1269
AL	75	1485
SE	1	11
BA	200	2595
Região Centro-Oeste		
GO	13	63
MT	18	98
MS	41	118
DF	4	14
Região Sudeste		
ES	150	2247
RJ	60	549
SP	460	3008
MG	22	117
Região Sul		
PR	100	2246
SC	79	1458
TOTAL	1668	21625

Fonte: COEA/SEF/MEO2002. Não estão contemplados os kits de divulgação, que somam 740 kits conjugados, nem os da reserva técnica, que somam 300 kits de professores e 300 de coordenadores.

Ao todo foram impressos 23 mil kits de professores e 3 mil kits de coordenador. Desse total, cerca de 650 kits do coordenador e do professor foram destinados à divulgação do Programa, assim distribuídos: dirigentes do MEC, Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), ONGs ambientalistas que têm contatos com a COEA,

Organizações Estaduais de Meio Ambiente (OEMAs), SEDUCs, SEMEDs das capitais e escolas técnicas federais, professores e educadores ambientais de algumas universidades.

Para os estados e municípios que participaram do Programa, foram estabelecidos critérios de distribuição dos kits: todos os futuros coordenadores de grupo, participantes da Fase 1, receberam um conjunto contendo o Kit do Coordenador e um Kit do Professor; aos professores e/ou escolas participantes do Programa foram disponibilizados os kits dos professores. Embora o material fosse amplamente solicitado pelo público em geral, a prioridade de distribuição foi o atendimento às Secretarias de Educação participantes do Programa.

3. 3 - ETAPAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

O lançamento do Programa aconteceu em junho de 2001, e sua implementação teve início em março de 2002²⁰. A condição inicial para participação no Programa foi o envio de solicitação oficial de adesão por parte das Secretarias de Educação estaduais ou municipais.

A implementação do PAMA foi planejada para ocorrer em 3 etapas subseqüentes:

- Reunião de Apresentação (Fase Preparatória);
- Fase 1 (formação dos coordenadores-gerais e de grupo);
- Fase 2 (funcionamento dos grupos de estudo de professores).

Na implementação foram definidos alguns critérios de priorização e condições de atendimento. A primeira condição, eliminatória, foi que os municípios/estados solicitantes já participassem do Programa Parâmetros em Ação de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental. Inicialmente a pretensão da COEA era atender aqueles que já tivessem concluído os PCNs em Ação, porém, ao constatar que poucos contemplavam este critério, foi ampliada a possibilidade de atendimento para estados e municípios que já haviam finalizado os módulos comuns, desde que os coordenadores-gerais e de grupo tivessem disponibilidade de carga horária para viabilizar a implementação do Programa.

A exigência de já estar no PCN em Ação também teve a perspectiva de trabalhar com os coordenadores de grupo que já estavam familiarizados com a proposta metodológica do Programa, além de haver a possibilidade de aproveitamento da organização dos grupos de estudo, dos pólos e da



Reunião de Apresentação em Chapadinha/MA

²⁰ Em novembro de 2001 foi feito um piloto da implementação do PAMA, com xérox do guia do formador, no Acre (SEDUC/SEMED de Rio Branco) e no Pólo Irecê (BA).



Abertura da Fase 1 em Ceará-Mirim/RN

Rede Nacional de Formadores do MEC. Finalmente, esta condição contribuiria para o fortalecimento das políticas de formação em serviço das Secretarias de Educação, enraizando a proposta metodológica do PCN em Ação.

O processo de implementação do PAMA enfrentou o desafio da exiguidade de tempo para sua efetivação, bem como a situação frágil que a Educação Ambiental ocupa nas Secretarias. Com esses referenciais, este processo buscou garantir o cumprimento de

todas as etapas propostas pelo PAMA, bem como a realização de uma avaliação quantitativa e qualitativa realizada pela COEA no fim da sua gestão. Neste sentido, para garantir a assessoria da COEA aos grupos de estudo durante a Fase 2²¹ e a elaboração da avaliação preliminar do Programa no segundo semestre, as reuniões de apresentação e a Fase 1 precisariam ser implementadas em apenas 3 meses (de março a julho de 2002). Em decorrência deste contexto, outro critério de priorização foi definido para o atendimento: a possibilidade real de os municípios iniciarem a Fase 2 até o mês de julho, a fim de viabilizar o acompanhamento e a avaliação.

Considerando ainda a limitação de tempo, a COEA reuniu os municípios dos estados para a realização da Reunião de Apresentação e, posteriormente, a Fase 1.

A quantidade de material disponível e o número de formadores da equipe COEA foram variáveis que limitaram, em no máximo 10, o número de encontros de formação a serem realizados no período.

Entretanto, nos primeiros contatos realizados, em função dos pedidos de adesão, poucos municípios/estados já haviam terminado os módulos propostos pelo Parâmetros em Ação, das séries finais do Ensino Fundamental. Após uma entrevista realizada com representantes da Rede Nacional de Formadores, em encontro realizado em Brasília, no mês de fevereiro de 2002, a COEA obteve um panorama das possibilidades de atendimento em cada estado, considerando as condições e critérios iniciais. Nesta ocasião foi possível flexibilizar o atendimento incorporando também os estados e municípios que estivessem terminado os módulos comuns do Parâmetros em Ação da 5ª à 8ª séries.

O atendimento aos estados e municípios que se encontravam nessas condições implicaria intercalar os encontros dos grupos de estudo dos dois programas, imprimindo maior lentidão ao andamento da formação continuada. Esta estratégia possibilitou a continuidade dos grupos

²¹ O início da Fase 2 implica a organização dos grupos de professores e o planejamento, estudo e preparação dos módulos pelos coordenadores de grupo.

interdisciplinares (formados para o trabalho com os módulos comuns do Programa Parâmetros em Ação de 5ª à 8ª séries), necessários à metodologia apresentada pelo PAMA.

Segundo dados da COEA, 371 municípios de 24 estados e mais o Distrito Federal solicitaram adesão ao Programa até setembro de 2002. Desse total, a COEA atendeu 17 Secretarias Estaduais de Educação (SEDUCs) e 348 Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs) e o Distrito Federal.

3.3.1 - REUNIÃO DE APRESENTAÇÃO

A Reunião de Apresentação teve a finalidade de explicitar aos gestores responsáveis pela parceria as propostas, as metas, os objetivos, as condições, as dificuldades e os critérios de implementação do Programa. Nesta ocasião, realizou-se a apresentação do Programa simultaneamente, em diferentes locais, para os coordenadores, parceiros e para os secretários de educação e equipe técnica da Secretaria responsável pelo Programa.

Para a realização da Reunião de Apresentação, a primeira providência foi levantar as informações iniciais dos municípios que solicitaram adesão ao PAMA e analisar as situações de atendimento segundo os critérios estabelecidos anteriormente. A COEA agendou a reunião com os municípios que atendiam aos critérios, sugerindo, também, a participação de todos os integrantes do Parâmetros em Ação de 5ª à 8ª séries, ainda que no início do Programa.

Na reunião com os secretários foi realizada uma pauta que incluía a discussão sobre a presença da EA nos sistemas de ensino, as condições e as dificuldades inerentes à implementação do Programa. A partir dessas discussões, foi possível perceber a representação que os secretários tinham da EA e do meio ambiente, os problemas ambientais mais freqüentes em seus municípios, os projetos realizados, o espaço da Educação Ambiental nas Secretarias e o envolvimento dos participantes com este tema. Confirmando os diagnósticos realizados anteriormente na Coordenação, em geral, a EA é ainda considerada uma ação especial realizada freqüentemente por meio de parcerias com os órgãos responsáveis pelo meio ambiente e ONGs ambientalistas,



Reunião de Apresentação em Rio Branco/AC



Reunião com os secretários em Joinville/SC

proponentes dos projetos realizados nas escolas. A representação sobre EA e meio ambiente têm, com raras exceções, um enfoque preservacionista vinculado aos problemas ambientais naturais locais. Raramente há um setor ou responsável pela Educação Ambiental nas Secretarias de Educação.

O atendimento aos municípios dependeu do cumprimento das seguintes condições:

- formação de grupos de estudo interdisciplinares por escola (garantir professores da mesma escola no mesmo grupo);
- garantia de que pelo menos 50% dos professores de 5ª à 8ª séries das escolas participantes façam adesão ao Programa;
- disponibilidade de horário e local para a realização dos grupos de estudo.

A formação dos grupos de estudo por escola foi fundamental para a elaboração de projetos compartilhados e integrados como desdobramento dos estudos dos módulos. Neste sentido a exigência de 50% dos professores visou evitar que fizessem adesão apenas os professores das áreas afins ao programa (o que naturalmente poderia ocorrer), já que a proposta pretende dialogar com todas as áreas e garantir a interdisciplinaridade na construção do conhecimento sobre meio ambiente. Segundo a avaliação preliminar do Programa, este critério foi respeitado em grande parte dos municípios onde os grupos de estudo já iniciaram.

Ainda nesta reunião, foram esclarecidos os critérios de implementação do Programa. Verificamos caso a caso as possibilidades do seu cumprimento, e, caso houvesse número de municípios e de coordenadores significativos, agendaríamos a realização da Fase 1. Somente para os municípios que cumprissem os critérios de atendimento seria feita a parceria oficial, concretizada com a assinatura do Termo de Adesão e a elaboração do Plano de Trabalho pelas Secretarias de Educação para implementação do Programa²². Os municípios presentes que não atendessem a esses critérios poderiam participar da Fase 1, aproveitando a oportunidade da formação, mas deveriam se comprometer a iniciar a Fase 2 quando reunissem condições, mesmo sem a efetivação da parceria com o MEC.

Na reunião com os secretários consolidamos e complementamos as informações levantadas inicialmente. Os dados coletados ilustraram a situação dos municípios no que se refere ao ensino de 5ª à 8ª séries (número total de professores, número de escolas, número de coordenadores gerais e de grupo) e do momento em que se encontravam no estudo dos módulos do Programa Parâmetros em Ação de 5ª à 8ª séries. Estes dados são a base da organização e sistematização das

O Termo de Adesão e o Plano de Trabalho das Secretarias estabelecem as responsabilidades e compromissos das partes, o período de execução do Programa, entre outros itens.

informações do Programa utilizados na avaliação e acompanhamento. Foi neste encontro, com os secretários, que ressaltamos a importância da parceria das Secretarias de Educação com outras instituições de meio ambiente para a implementação do PAMA, assim como a articulação das parcerias na organização e na realização do *estudo do meio*.

A reunião com os diretores foi fundamental para seu envolvimento na organização de grupos representativos de estudo de professores nas escolas. Os diretores têm diversas funções, dentre elas a de articulador, mediador e gestor das atividades administrativas, com papel relevante na discussão e elaboração do Projeto Político-pedagógico da escola. Portanto, onde houve a participação dos diretores, estes mostraram-se muito mais decididos a viabilizarem a implementação do Programa, particularmente por terem sido contemplados e ouvidos.

A COEA avalia que este momento foi fundamental para o sucesso da implementação do PAMA, visto que disparou a discussão e organização dos grupos de estudo, por meio da adesão de escolas e professores, além de conquistar apoio dos diretores para o trabalho dos grupos de forma continuada. Ao final da Reunião de Apresentação, solicitamos uma série de documentos contendo as informações necessárias para a realização da Fase 1.

Foram realizadas, até junho, 13 reuniões de apresentação atendendo por volta de 350 representantes das redes municipais e estaduais dos seguintes estados: SC/PR/SP/RN/AUBA/ES/MA/AC, onde realizamos a Fase 1 posteriormente. Foram ainda realizadas reuniões de apresentação em PE/CE/RJ/BA (Guanambi), onde a implementação da Fase 1 não ficou a cargo da COEA (ver item Alternativas de Implementação). Ao todo foram realizadas 17 reuniões de apresentação.

3.3.2 - FASE 1

A etapa seguinte à Reunião de Apresentação foi a Fase 1, momento da formação dos coordenadores locais (gerais e de grupo) pela equipe de formadores da COEA em parceria com as Secretarias de Educação dos municípios/estados envolvidos, pautada no desenvolvimento das competências elencadas no Programa Parâmetros em Ação.

Paralelamente à formação, foi realizada a reunião com secretários de educação e/ou coordenadores-gerais para garantir total apoio à implementação do Programa, planejando conjuntamente os horários, as condições de estudo dos coordenadores e professores, além de discutir o espaço institucional da EA nas Secretarias - o que denominamos de *Reunião Paralela*.

O período entre a Reunião de Apresentação e a realização da Fase 1 - um mês - foi tempo suficiente para a COEA receber as devolutivas dos documentos solicitados, os quais geraram uma tabela síntese com as informações necessárias para subsidiar a Reunião Paralela. Esses

documentos continham informações sobre o estágio de organização e de trabalho do Programa Parâmetros em Ação nos municípios tais como: números de coordenadores de grupo e gerais, números de escolas de 5ª à 8ª séries, etc. Além disso, a COEA recebeu o Termo de Adesão e a Carta de Aceitação do município interessado para realização da Fase 1.



Peças do evento elaboradas pelos municípios nos encontros da Fase 1

Os objetivos da Fase 1 são:

- possibilitar aos coordenadores contato com os materiais do programa e conhecimento das estratégias e atividades propostas no Guia do Formador;
- contribuir para a segurança da abordagem dos coordenadores nos estudos com os professores com o tema meio ambiente;
- discutir e oferecer modelo de formação em serviço alternativo ao modelo convencional.

• A Formação

A Fase 1 incluiu a formação dos coordenadores para o desenvolvimento das quatro competências profissionais básicas, já pautadas no Programa Parâmetros em Ação, quais sejam: leitura e escrita; trabalho compartilhado; administração da própria formação; e reflexão sobre a prática pedagógica. Na sua especificidade, como já colocado anteriormente, o Programa Parâmetros em Ação - Meio Ambiente na Escola prioriza a discussão dos conteúdos da temática ambiental, propondo desenvolvê-la de forma transversal e interdisciplinar, valorizando o diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento presentes no currículo escolar.

A pauta elaborada para esta fase contempla atividades específicas para debater interdisciplinaridade no cotidiano da escola e desenvolve um trabalho de *estudo do meio* tematizando questões ambientais locais que geraram um avanço no entendimento do tema meio ambiente. Como fruto das experiências do Parâmetros em Ação, foi incluída também uma atividade específica para exercitar o *planejamento da implementação do Programa* localmente, considerando tempo de estudo para coordenadores, cronograma de trabalho e as condições políticas e de infra-estrutura fornecidas pelas Secretarias.

O *estudo do meio* procurou valorizar aspectos ambientais locais e debater metodologias de pesquisa de campo (a partir de uma perspectiva ampla), incentivando trabalhos semelhantes entre professores e alunos. Suas atividades têm sido planejadas com antecedência, com a parceria da Secretaria de Educação local, e desenvolvidas por equipe de especialistas da região. A Secretaria, por exemplo, providencia as condições, como transporte (quando necessário) e pessoas para orientar e debater questões ambientais locais (um educador ambiental, um professor especializado ou representante de ONG ambientalista). A

avaliação feita tanto pelas Secretarias quanto pelos participantes da formação apontou o *estudo do meio* como uma atividade fundamental no entendimento do meio ambiente, proporcionando outro olhar e compreensão acerca da questão.²³

Como decorrência de reflexões gerais do Programa Parâmetros em Ação foi introduzida, também na Fase 1, uma discussão com os coordenadores sobre a coerência interna dos módulos e a imprudência de selecionar atividades soltas para os professores. A idéia tem sido suscitar uma discussão que evidencie as *seqüências didáticas* das atividades e suas relações no módulo. Neste esforço, trabalham-se as finalidades e inter-relações conceituais e didáticas das atividades.

Um ponto importante no encontro da Fase 1 foi a idéia de favorecer a escuta ao outro, o respeito, a negociação, a cooperação, o trabalho coletivo, a *construção de vínculos*, a reflexão individual, a exposição de formas de pensar diferentes, troca de conhecimentos, situações de aprendizagem, debates, discernimentos de conceitos, reflexões didáticas e metodológicas e avaliações permanentes, tanto para o formador como para os coordenadores em formação.

Da perspectiva do formador, de modo geral, o trabalho representou um desafio de aprendizagem, pesquisa e avaliação sobre questões pertinentes aos temas em debate e às metodologias de formação de professores. É importante ressaltar que a COEA priorizou, na constituição da sua equipe de formadores, pessoas com experiência de formação em serviço que não necessariamente detinham conhecimentos acerca da questão ambiental. A equipe se preparou para o trabalho por seis meses, quando tomou conhecimento do material e se apropriou do seu conteúdo. Esta iniciativa foi significativa na discussão da escolha dos coordenadores-gerais e de grupo que iriam participar do Programa, visto que não precisariam ter conhecimentos específicos sobre a questão ambiental, já que a proposta é de construção coletiva do conhecimento.

Na avaliação da Fase 1 realizada pelas Secretarias de Educação (por meio de documento respondido pelos coordenadores-gerais ou -



Estudo do Meio em Guanambi/BA



Estudo do Meio em Chapadinha/MA

²³ Nas referências sobre estudo do meio existentes nas avaliações dos participantes pôde-se perceber a valorização da metodologia utilizada (planejamento e registro das observações e percepções) e o reconhecimento do estudo do meio como importante instrumento para os projetos de meio ambiente na escola.

secretários), pudemos perceber que a maioria dos participantes elogiou a metodologia utilizada pelo Programa, o *estudo do meio*, a condução dos formadores da COEA, o material utilizado e o tratamento dos conteúdos ambientais. Por uma questão cultural já discutida anteriormente, muitos participantes ainda vinculam essa metodologia de formação continuada com a idéia de curso de capacitação. A COEA avalia que novas formas de entendimento de qualquer questão têm seu tempo de assimilação necessário para se efetivarem mudanças concretas. O primeiro passo já foi dado...

Segundo a avaliação, para os coordenadores participantes do PAMA, os objetivos da Fase 1 foram: possibilitar o contato com os materiais do programa; conhecer as estratégias e atividades propostas no Guia do Formador; discutir e oferecer modelo de formação alternativo ao modelo convencional. Para os secretários de educação e coordenadores-gerais, os objetivos desta fase foram impulsionar a criação de políticas de desenvolvimento profissional permanente nos sistemas de ensino público, garantir local, espaço e horário para os grupos de estudo dos professores.

A tabela abaixo apresenta os valores médios das tabelas de avaliação de cada encontro de formação, representando uma avaliação geral dos coordenadores-gerais e de grupo, participantes dos encontros de formação.

Avaliação feita pelos participantes nos encontros da Fase 1 (em %)

	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
Conteúdo	0	1,7	31,2	67,1
Metodologia	0,2	3,7	48,1	48,0
Trabalho em grupo	0	5,5	53,6	40,6
Material PCN em Ação _ Meio Ambiente	0	0,5	13,6	85,9
Atuação do formador	0,3	3,9	34,7	61,1
Espaço físico	3,1	19,5	45,6	31,8
Recursos didáticos	1,0	6,4	47,3	45,1
Carga horária	3,0	23,7	50,5	22,7

Fonte: MEC/SEF/COEA - julho de 2002.

• A Reunião Paralela

As reuniões paralelas aconteceram concomitantemente à Fase 1 e contaram com a presença dos secretários e coordenadores-gerais dos municípios participantes. A idéia dessa reunião foi retomar e aprofundar a discussão iniciada durante a Reunião de Apresentação em relação ao espaço da EA nas Secretarias de Educação e nas políticas de formação continuada propostas pelas mesmas. Além disso, a reunião propôs um planejamento compartilhado para implementação do Programa, visando garantir a disponibilidade real dos professores e dos coordenadores de grupo para estudar o material do Programa e para participarem dos encontros. Nesta ocasião confirmamos os dados que recebemos entre a Reunião de Apresentação e a Fase 1.

Nesta oportunidade, retomamos as discussões sobre as dificuldades de implementação do Programa no segmento de 5ª à 8ª séries como, por exemplo, o trabalho desses professores em diferentes escolas, a pouca disponibilidade de carga horária e a forma individual e fragmentada com que atuam tradicionalmente. Apontamos ainda as dificuldades de implementar o Programa sem ter finalizado o estudo dos módulos comuns do Parâmetros em Ação desse segmento, o que significava um acúmulo de horas de estudo (para os professores de 5ª à 8ª séries e para os coordenadores, que em muitos casos eram os mesmos para os dois programas) e de encontros com grupos diferentes (grupo interdisciplinar, para estudar o meio ambiente, e grupo por área, para o Parâmetros em Ação das séries finais do Ensino Fundamental). Ressaltamos também os aspectos que envolvem as dificuldades em se manter a frequência e a periodicidade de estudos, tendo em vista que grande parte dos grupos o faz fora da jornada de trabalho: a falta de espaço adequado para estudos nas escolas; a complexidade do tema meio ambiente, o qual exige atualização constante, equipamentos (por exemplo, a Internet); e o acesso a materiais para pesquisa.



Reunião Paralela em Timon/MA

A partir da situação de cada município, realizamos uma proposta de planejamento compartilhada com os secretários, questionando o tempo previsto para o desenvolvimento dos módulos, as metas a serem alcançadas, o horário disponível dos coordenadores para o planejamento, estudo e realização dos encontros dos grupos, a frequência dos encontros e as etapas de realização do Programa. Este planejamento, feito em conjunto, incentivou o compromisso das Secretarias com o PAMA e gerou um documento utilizado como



Simulação da Fase 1 em Maceió/AL

referência no *exercício de planejamento* (pauta do último dia da formação), propiciando aos coordenadores informações que subsidiariam o exercício proposto. É interessante notar que as informações da Reunião Paralela tinham um peso legitimado pelo acordo entre as Secretarias de Educação e o MEC. Assim, mesmo quando este acordo não retratava a realidade²⁴, os coordenadores estavam de posse dos dados que davam subsídio para uma possível negociação com os secretários, para que se identifique de modo real a disponibilidade de tempo para o desenvolvimento do Programa,

Via de regra, o tempo disponível fornecido pelos secretários é muito maior do que o verificado na prática.

considerando a existência de outras atividades. Assim, as reuniões paralelas criaram uma situação favorável para que os professores e coordenadores pudessem negociar as condições com seus secretários, possibilitando a garantia do desenvolvimento do PAMA durante a carga horária de trabalho.

Durante o acompanhamento pedagógico e institucional realizado pela COEA, após o início da Fase 2, verificou-se, por meio dos relatos dos coordenadores presentes, que o fato de os secretários terem participado da Reunião Paralela e terem recebido um atendimento individual, fez com que os mesmos tivessem maior envolvimento, comprometimento e interesse pelo Programa. Segundo os relatos, ainda foi possível constatar que as orientações dadas pela equipe da COEA para os secretários e coordenadores gerais influenciaram na formulação de políticas de cargos e salários. Em alguns casos, previu-se a remuneração das horas de estudo dos coordenadores e professores que estivessem envolvidos com a formação continuada. Isto impulsionou um *status* maior conquistado pelo Programa dentro destes municípios. Além da remuneração, as horas de estudo começaram a ser contadas para efeito de progressão na carreira. É o caso dos municípios de Guarapari (ES), Concórdia (SC) e Ceará-Mirim (RN).

Em outras localidades, como em Santa Catarina, foram contratados professores substitutos para cobrirem o horário do professor coordenador, no sentido de que eles pudessem planejar as atividades com os professores e estudar para os encontros de formação continuada, sem perdas para os alunos, que não precisaram ser dispensados das aulas nos momentos de estudo do coordenador.



Apresentação do texto através de dramatização em Campo Grande/MS

Nos municípios onde o Programa foi implementado, por não estar previsto no calendário escolar, houve necessidade de adequação de horários. No Paraná, por exemplo, alguns municípios combinaram com alunos e pais que todas as últimas sextas-feiras do mês seriam destinadas à realização do estudo dos professores. Os pais dos alunos, por estarem envolvidos no processo, passaram a apoiar essa iniciativa.

Nesta reunião foram distribuídos documentos para serem preenchidos e posteriormente enviados à COEA (como, por exemplo, o cadastro dos grupos formados e dos professores participantes), cujas informações subsidiaram a COEA no registro do PAMA, na definição do acompanhamento e na elaboração desta avaliação.

Durante a Reunião Paralela foi discutida, ainda, a distribuição dos kits do professor, condicionando-se o envio dos materiais ao número de professores que aderiram ao Programa (conforme informado na ocasião pelos secretários) e ao recebimento dos documentos

solicitados. Os critérios acordados para a distribuição do material foram: todos os participantes da Fase 1 receberam o kit do Coordenador e o kit do professor; cada participante dos grupos de estudo somente receberia o kit do professor caso iniciasse a Fase 2 até o final do ano letivo de 2002 e, também, se tivesse enviado os documentos solicitados pela COEA até 30 de junho de 2002; para os municípios que não se encontravam em condições de iniciar a Fase 2 dentro dos critérios estabelecidos pela COEA, foi acordado o envio de um quantitativo de kits do professor para as escolas participantes, selecionadas conforme orientações da COEA.

Alguns temas foram discutidos e acordados, tais como: organização dos horários dos grupos de estudo dos Parâmetros em Ação de 5ª à 8ª séries e do PAMA; garantia da continuidade dos dois Programas; garantia do horário de estudo e planejamento para os coordenadores específico para o PAMA; garantia da adesão por escola contemplando o mínimo de 50% da participação de seus professores. Ao término da reunião, cada secretário presente definiu a carga horária do Programa que seria adotada em seu município, uma vez que o Programa oferece duas opções de carga horária: mínimo de 75 horas e máximo de 115 horas, conforme o critério estabelecido pela COEA (ver item 3.2.1 sobre descrição dos materiais).

Foram realizadas, até junho de 2002, 14 Fases 1, atendendo as 220 redes municipais e 9 redes estaduais, nos estados que estavam de acordo com os critérios de participação do Programa²⁵: PR (Laranjeiras do Sul e Toledo), SC, AC (rede estadual e SEMED de Rio Branco), BA (Irecê e Teixeira de Freitas), SP (São José dos Campos), AL, RN (Mossoró e Ceará-Mirim), MA (Timon e Chapadinha), ES. Segundo a previsão constatada durante as reuniões paralelas, 148 SEMEDs iniciariam grupos de estudo com os professores até julho de 2002.

Em julho foi realizada a Fase 1 no Ceará e em Ribeirão Preto (SP), atendendo os representantes dos municípios da região e municípios circunvizinhos; nos meses de agosto e setembro realizaram-se os encontros regionais do Centro-Oeste e do Norte.

Ao todo foram 18 Fases 1, realizadas pela COEA em 9 meses, formando 1.205 pessoas e perfazendo o envolvimento de 348 municípios e 18 redes estaduais de educação.

²⁵ A COEA convidou para participar da Fase 1 todos os municípios presentes na Reunião de Apresentação, embora tenha estabelecido parceria formal apenas com aqueles que se comprometeram a iniciara Fase 2 até julho (148 municípios). É importante ressaltar que estabelecer parceria significa a assinatura, pelo MEC e pelas Secretarias de Educação, do termo de referência do Programa.

3.3.3 - FASE 2

Esta é a fase onde de fato se efetiva a implementação do Programa. Após o estudo dos dois primeiros módulos, inicia-se o trabalho com os professores. Para isso, os coordenadores de grupo elaboram antecipadamente um cronograma, definindo horas de estudo individual, horas de encontros coletivos para trocas de reflexões e organização de pautas de atividades, que orientam os encontros com os professores. Os encontros são registrados pelos coordenadores de grupo e esses registros, posteriormente, subsidiam a elaboração de relatórios, que são enviados aos coordenadores-gerais e à COEA.

A COEA comprometeu-se a realizar o acompanhamento e a dar assessoria somente aos municípios que iniciaram a Fase 2 até julho, dadas as particularidades gerenciais que caracterizam um ano de final de mandato. A proposta de acompanhamento inclui uma dimensão pedagógica e outra institucional e tem como objetivos: permanecer discutindo com os sistemas de ensino uma organização que favoreça o desenvolvimento de ações de formação e de incorporação dessas ações na jornada de trabalho dos professores; acompanhar e realizar o estudo dos módulos do Programa, de modo a garantir a apropriação, pelos professores, das reflexões referentes à questão ambiental; e acompanhar e realizar o estudo dos módulos a partir de uma perspectiva metodológica que visa, prioritariamente, o desenvolvimento de competências profissionais do coordenador e do professor para realizar o trabalho coletivo, para aprimorar seus processos de leitura e escrita, para ampliar sua autonomia e para gerir seu desenvolvimento profissional.

Ao longo do trabalho das Secretarias, em algumas localidades, a Rede Nacional de Formadores da SEF/MEC e a Rede de Formadores da COEA acompanharam o desenvolvimento dos estudos e atividades: participando de reuniões promovidas pelos próprios coordenadores; solicitando, lendo e avaliando relatórios; coordenando encontros específicos para debater metodologias de formação continuada e aprofundar, eventualmente, temas propostos pelos módulos.

Da perspectiva pedagógica, os temas propostos para debate com os coordenadores locais foram selecionados a partir dos relatórios dos formadores da COEA, por meio dos dados coletados na Fase 1, e por contatos telefônicos feitos diretamente com a coordenação.

Entre as inúmeras questões identificadas como importantes para o aprofundamento do Programa, a coordenação pedagógica elencou alguns temas por sua abrangência e relevância. São eles:

- a elaboração da pauta de trabalho do coordenador de grupo;
- os conteúdos fundamentais que devem estar presentes nos relatórios dos coordenadores gerais e de grupo;
- os conceitos de *meio ambiente* e de *natureza*;
- a sugestão de atividades para utilizar o kit do professor;
- a organização do *estudo do meio*.

Há um esforço para que os coordenadores, antecipadamente, explicitem os temas que necessitam de aprofundamento, ou questões implícitas ao trabalho que necessitem de aconselhamento ou trocas de experiências. Além disso, há sempre a expectativa de socialização do trabalho realizado em cada um dos municípios, escolas e grupos de professores, e de relatos das soluções encontradas pelas Secretarias para implementar e desenvolver o Programa.

O acompanhamento institucional realizado pela COEA envolve uma reunião com os secretários de educação e/ou com os coordenadores-gerais de cada município. A idéia foi dar, nessa ocasião, uma devolutiva aos secretários, discutir os avanços do Programa, suas dificuldades e propor estratégias para alcançar soluções. Este processo deu continuidade à interlocução, cumplicidade e co-responsabilidade pelo PAMA estabelecido desde a Reunião de Apresentação e fortalecido pela Reunião Paralela realizada durante a Fase 1. Desta maneira, o PAMA incentiva a articulação entre as dimensões pedagógicas e institucionais nas ações de desenvolvimento profissional dos educadores em serviço.



Acompanhamento Institucional na Fase 2 no Pólo de Irecê/BA

O trabalho institucional de acompanhamento da Fase 2 inclui a confrontação de dados fornecidos antecipadamente pelas Secretarias, por meio de documentos enviados à equipe da COEA. Entre os dados confrontados, estão: número de coordenadores, número de professores, modalidade de grupos de estudo, carga horária do Programa, cronograma de trabalho, momento em que se encontram os estudos dos módulos, entre outros. Neste momento são retomadas as informações acerca do espaço institucional da EA nas Secretarias e uma reflexão sobre a inclusão da EA na implementação de políticas públicas de formação profissional em serviço.

Aproximadamente dois meses após a Fase 1, iniciaram-se os primeiros grupos de estudo, dado constatado por meio do documento *Cadastro do Grupo e Previsão dos Encontros*, enviado à COEA, no qual identificava-se o grupo de estudos dos professores e o cronograma de trabalho. Após o recebimento do referido documento, constatamos que 130 grupos haviam iniciado o trabalho com os professores e estavam aptos a participar do acompanhamento institucional e pedagógico. A COEA organizou então um cronograma prevendo uma reunião em cada um dos estados com municípios na Fase 2. Os estados que fizeram parte deste cronograma foram: Espírito Santo, Bahia, Santa Catarina, Rio Grande do Norte, Alagoas, Maranhão e São Paulo. Dos estados atendidos, 9 possuem municípios que estão na Fase 2 do Programa. São eles: Acre (2 municípios), Alagoas (10 municípios), Bahia (9 municípios), Espírito

Santo (20), Maranhão (13), Santa Catarina (5), Rio Grande do Norte (12), Paraná (38) e São Paulo (13). Ao todo são 122 SEMEDs na Fase 2 do Programa.

O acompanhamento da COEA foi organizado de modo que cada um dos estados onde o Programa estava em desenvolvimento recebesse formadores *in loco* para esclarecer dúvidas, possibilitar a troca de experiências e orientar os registros e o envio de relatórios.

Na maioria dos estados o acompanhamento foi organizado aproveitando a estrutura dos pólos. No Rio Grande do Norte estão sendo acompanhados os municípios do pólo de Mossoró e Ceará-Mirim. Na Bahia o atendimento foi realizado nos municípios pertencentes ao pólo de Irecê. No Espírito Santo receberam o acompanhamento os municípios do pólo de Aracruz, Vitória, Mimoso do Sul e Guarapari, e no Maranhão foram atendidos os municípios dos pólos de Timon e Chapadinha, organizados em cada estado, em um único encontro. Em Santa Catarina o atendimento foi feito para um grupo de municípios pertencentes a diferentes pólos. Já em Alagoas foram atendidos os municípios dos pólos de Cajueiro, Rio Largo, Piaçabuçu, Marechal Deodoro, Porto Calvo, Arapiraca e Maceió. Apesar da prioridade de atendimento serem aqueles municípios que estavam dentro de critérios preestabelecidos, na prática compareceram muitos municípios que não se adequavam totalmente àquelas condições. Ao todo foram atendidos 100 municípios nas reuniões de acompanhamento.

Segundo acordos da Reunião Paralela, dos 148 municípios que participaram da Fase 1, 82,43% iniciariam a Fase 2 em aproximadamente 2 meses.

Segundo a documentação enviada para a COEA, foram formados 365 grupos de estudo, atendendo 10.859 professores. É interessante ressaltar que, segundo os acordos da Reunião Paralela, previa-se que 148 municípios participantes da Fase 1 iniciariam a Fase 2 até julho. Dos municípios previstos, segundo documentos enviados à COEA com o cronograma de trabalho, entrariam em Fase 2, no período determinado, 122 municípios. O que significa que 82,43% dos municípios previstos iniciariam a Fase 2 num período de aproximadamente dois meses.

A realização do acompanhamento confirmou sua função na recuperação da auto-estima dos educadores, na valorização do trabalho dos coordenadores-gerais e de grupo, bem como das Secretarias de Educação, no fortalecimento institucional. Os municípios valorizaram muito os momentos diferentes do acompanhamento (pedagógico e institucional), bem como a organização dos mesmos - em termos de pautas, dos instrumentos propostos e da organização e sistematização das informações.

3.4-IMPLEMENTAÇÃO

A COEA, composta por uma equipe institucional e por uma equipe pedagógica, foi responsável pela elaboração do material e implementação do Programa. A equipe pedagógica é responsável pela formulação das pautas, formação dos coordenadores de grupo e acompanhamento

pedagógico da Fase 2, além da produção de relatórios e de orientações pedagógicas. A equipe institucional é responsável por assegurar as condições necessárias à viabilização e operacionalização da implementação do Programa: enviar o material; apoiar a realização das reuniões de apresentação e reuniões paralelas; providenciar deslocamento da equipe; manter e atualizar os dados e informações sobre o PAMA; organizar os eventos da Fase 1 e do acompanhamento institucional da Fase 2; promover reuniões entre formadores e equipe institucional para discutir a implementação do Programa nos seus aspectos pedagógicos e institucionais.

A implementação do PAMA foi construída a partir das experiências acumuladas do Programa Parâmetros em Ação e, ao longo do processo, com contribuição de cada membro da equipe da COEA. Esse processo necessariamente aconteceu em parceria com as Secretarias de Educação municipais e/ou estaduais e muitas vezes com instituições de ensino superior, ONGs e órgãos do sistema de meio ambiente.

O processo de implantação do PAMA tem conseguido fomentar o envolvimento de instituições parceiras, já que, na maioria das formações realizadas, estas têm estado presentes (ao todo participaram 211 parceiros nas Fase 1). A parceria das Secretarias de Educação com estas instituições propiciam o acesso ao conhecimento já acumulado sobre a realidade local, além de contribuir para o desenvolvimento do Programa. Foi freqüente o envolvimento dos parceiros na organização dos *estudos do meio* durante a Fase 1. Em alguns municípios, a participação destes para assessoria de conteúdos conceituais tem sido assídua nos encontros de estudo.

Uma parceria que merece destaque foi a que ocorreu entre a SEDUC do Acre, a Universidade Federal do Acre (UFAC) e o MEC. A UFAC foi responsável pelos cursos de licenciatura, elaborados especialmente para atender os professores da rede estadual de ensino. Os materiais e a proposta do Programa necessitaram sofrer uma adaptação para serem incorporados como disciplina naqueles cursos, respeitando a condição básica das turmas serem formadas por grupos interdisciplinares.

Outras parcerias a serem destacadas, no Espírito Santo e Bahia, foram as das Secretarias de Educação com a Empresa Aracruz Celulose, a qual tem apoiado com recursos técnicos e materiais os encontros de formação continuada.

Para auxiliar a demanda do Programa em alguns estados, a COEA contou com o auxílio da Rede Nacional de Formadores (RNF) do MEC na organização dos encontros e na articulação dos participantes. Em alguns estados, a RNF assumiu fazer a Fase 1. Para este fim, representantes da rede participaram da Fase 1 em outros estados: a rede RJ participou da Fase 1 no Espírito Santo e a rede Bahia da Fase 1 em Santa Catarina. Até setembro de 2002, foram realizadas pela rede Bahia uma Fase 1, com uma turma de 30 pessoas do pólo de Guanambi, e duas Fases 1, pela rede RJ, nos pólos de Macaé e Silva Jardim.

O Programa Parâmetros em Ação utilizou a organização em pólos de municípios para o seu desenvolvimento. Ao longo do processo de

implementação do PAMA, houve necessidade de realizar alguns desmembramentos dos pólos, em função tanto do estágio dos municípios no Programa Parâmetros em Ação de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental, quanto ao fato de que nem todos os município pediram adesão ao PAMA. O Programa realizou Fases 1 nos estados em grandes encontros que reuniram, em um mesmo momento, municípios pertencentes a pólos diferentes.

Relação de Pólos e Municípios que participaram da Fase 1 até Julho de 2002

UF	Pólos	Municípios
AC		Rio Branco e Sena Madureira.
AL	Cajueiro	Cajueiro, Viçosa, Quebrângulo, Paulo Jacinto e Barra de São Miguel.
	Rio Largo	Rio Largo e Atalaia.
	Palmeira dos índios	Santana do Ipanema
	Piaçabuçu	Piaçabuçu, Coruripe, Feliz Deserto e Teotônio Vilela.
	Marechal Deodoro	Marechal Deodoro, Jequiá da Praia, São Miguel dos Campos e Campo Alegre.
	Porto Calvo	Porto Calvo
	Penedo	Junqueira
	União dos Palmares	Colônia Leopoldina e Flexeiras.
	Arapiraca	Arapiraca
BA	Maceió	Maceió
	Teixeira de Freitas	Teixeira De Freitas, Pardo, Nova Viçosa, Cariacica, Mucuri e Caravelas.
CE	Irecê	Irecê, São Gabriel, América Dourada, Carfanaum, Central, Gentio do Ouro, Ibipeba, Ibititá, Itaguaçu da Bahia, Xique-Xique, João Dourado, Jussara, Lapão e Presidente Dutra.
		Fortaleza
ES	Aracruz	Aracruz, Sta. Teresa, Sta. Maria de Jetibá, Ibirapu, Fundão, João Neiva e S. Roque do Canaã.
	Vitória	Vitória, Cariacica, Nova Venécia, Viana e Vila Velha.
MA	Mimoso do Sul	Mimoso do Sul, Castelo, Presidente Kenedy, Apiacá, Vargem Alta, Cachoeira do Itapemirim, Alegre, Muqui, Munis Freire e Guaçuí.
	Guarapari	Guarapari, Anchieta, Piúma, Iconia, Barra de São Francisco, Linhares e Afonso Cláudio.
PR	Timon	Timon Wall Ferraz, São Raimundo das Mangabeiras, Passagem Franca, Balsas, São Domingos, Rosário, Bacabeira, Santa Inês, Monsenhor Gil e Barro Durro.
	Chapadinha	Chapadinha, Gov. Luís Rocha, Anapurus, Belágua, Luzilândia, Itapecuru-Mirim, Tutóia, Mata Roma, Milagres do Maranhão, Vargem Grande, Aldeias Altas, Duque Bacelar, Urbano Santos, Paulino Neves, Buriti, Nina Rodrigues, São Benedito do Rio Preto, Brejo Maranhão, Coelho Neto e Santa Rita.
	Toledo	Assis Chateaubriand, Toledo, Terra Rocha, Maripá, São José das Palmeiras, Palóina, Santa Helena, Marechal Cândido Rondon, Guaíra, Nova Santa Rosa, São Pedro do Iguaçu, Formosa do Oeste, Jesuítas, Tupássí, Iracema do Oeste, Nova Aurora, Brasilândia do Sul, Guarapuava e Quatro Pontes.
PR	Apucarana	Apucarana
	Ponta Grossa	Ponta Grossa e Pirai do Sul.
	Laranjeiras do Sul	Laranjeiras do Sul, Rio Bonito do Iguaçu, Quedas do Iguaçu, Porto Barreiro, Nova Laranjeiras, Virmont, Saudades do Iguaçu e Espigão Alto do Iguaçu.
	Francisco Beltrão	Francisco Beltrão
	Campo Mourão	Campo Mourão
	Loanda	Santa Isabel do Ivaí
	Maringá	Querência do Norte, Iguaçu, Califórnia, Munhoz de Melo, Lobato e Lobão.
PB	Umuarama	Umuarama, Araruma, Primavera e Vaiporam.
	Rosana	Rosana, Terra Rica e Pato Bragado.
RN		João Pessoa, Patos, Maturéia, Guarabira e Cajazeiras.
	Natal	Natal, Pamamirim e São Gonçalo do Amarante.
	Mossoró	Mossoró, Areia Branca, Caraubas, Grassos, Serra do Mel, Governador Dix-Sept Rosado, Severiano Mello, Janduis, Apodi e Upanema.
SP	Ceará-Mirim	Ceará-Mirim, Ielmo Marinho, São Miguel do Gostoso, Touros, Taipú, Maxaranguape, Rio do Fogo, Pureza e Baraúna.
	São José dos Campos	São José dos Campos, São Sebastião, Caçapava, Jacareí, Santa Branca, Ubatuba, Campos do Jordão, Caraguatuba, Cubatão, Monteiro Lobato e Lorena.
	Aparecida	Aparecida, Tremembé e Santo Antônio do Pinhal.
SC	Cruzeiro	Queluz, Bananal, Arapeí e São José do Barreiro.
	Ribeirão Preto	Parati*
SC		Altinópolis, Américo Brasiliense, Araporá, Areiópolis, Araraquara, Alumínio, Barra Bonita, Barretos, Brotas, Boa Esperança do Sul, Borebi, Botucatu, Brodoswki, Cajamar, Campo Limpo Paulista, Colina, Corumbataí, Caconde, Divinolândia, Descalvado, Dracena, Guapiaçu, Guariba, Guataparã, Ibirá, Itatiba, Itapeva, Itacaré, Igarapava, Jaú, Jardimópolis, Joanópolis, José, Bonifácio, Lençóis Paulista, Miguelópolis, Mococa, Orindúva, Ouroeste, Potirendaba, Pradópolis, Piracaia, Porto Ferreira, Pindorama, Ribeirão Preto, Serrana, São Carlos, São Roque, São José do Rio Preto, Trabiçu, Terra Roxa, Ubarana, Valinhos, Vinhedo e São José do Rio Pardo.
		São Bento do Sul, Canoinhas, Garuva, Mafra, Joinville, Concórdia, Águas de Chapecó, Tubarão, Rio do Sul, Joaçaba, Lages, Maravilha, Dionísio Cerqueira, Itajaí, Jaraguá do Sul, Bombinhas, Coronel Freitas, Capinzal, Santa Teresinha, Rio Negro, M. Dias e Florianópolis.
Encontro Regional CO		Palmas, Araguaína, Paraiso, Porto Nacional, Dianópolis, Guaraí, Gurupi, Araguatins, Arraías, Miracema, Tocantinópolis, Cuiabá, Diamantina, Sinop, Alta Floresta, Barra do Garça, Cáceres, Matupá, Juína, Rondonópolis, Cassilândia, Naviraí, Anastácio, Corumbá, São Gabriel do Oeste, Bonito, Siderlândia, Campo Grande, Maripá de Minas, Araxá, Frutal, Juáina, São Sebastião do Paraiso e Juatuba.
Encontro Regional NORTE		Belém, Ulianópolis, Cametá, Oriximira, Xinguara, Tucuruí, Acará, Trairão, Medicilândia, Senador José Porfírio, Alenquer, Marabá, Benevides, Ananindeua, Concórdia, Don Eliseu, Iucumam, Bacarena, Bujaru, Tucumã, Goianésia, Redenção, São Domingos do Araguaia, Santarém, Uruará, Conceição do Araguaia, Moju, Óbidos, Almeirim, Parauapebas, São Félix do Xingu, Paragominas, Rio Maria, Itaituba, Manaus, Porto Velho e Espigão do Oeste.

Fonte: MEC/SEF/COEA. Dados retirado das listas de frequência da Fase 1 - julho de 2002.

* Parati, município do Estado do Rio de Janeiro, foi incluído na Formação da Fase 1 em São Paulo.

Segundo dados recolhidos nos estados durante a Fase 1, obteve-se a seguinte realidade, quanto à presença dos coordenadores-gerais e de grupo, no processo de formação:

Número de Participantes da Fase 1 do PAMA

Estado	Coordenadores Gerais	Coordenadores de Grupo	Parceiros/outros
Acre	02	39	19
Alagoas	24	47	06
Bahia	32	104	03
Ceará	20	42	00
Espírito Santo	28	64	25
Maranhão	24	33	11
Paraná	17	74	11
Paraíba	01	04	00
Pernambuco	01	02	00
Piauí	01	04	00
Rio Grande do Norte	28	49	37
Santa Catarina	14	67	14
São Paulo	53	106	20
Sergipe	01	00	00
Encontro Regional Centro-Oeste	21	38	40
Encontro Regional Norte	18	36	25
SUBTOTAL	285	709	211
TOTAL	1.205		

Fonte: MEC/SEF/COEA. Dados retirados das listas de frequência da Fase 1 - setembro de 2002.
Não incluem dados da Fase 1 de Macaé, Silva Jardim e Guanambi.

Disciplinas lecionadas pelos 709 Coordenadores de Grupo que participaram da Fase 1

Ciências Naturais	Ed. Artística	Ed. Física	Geografia	Ling. Estrang.	História	Matemática	Português
13	1	3	4	1	0	3	4
2	1	0	2	2	1	3	6
9	1	1	4	4	1	3	7
0	0	0	0	0	0	0	0
4	1	0	1	1	2	2	8
1	0	0	0	0	0	0	1
1	1	1	2	2	1	2	1
2	0	0	1	0	0	0	0
3	1	1	2	1	0	0	0
0	0	0	4	0	0	1	1
13	4	7	10	8	4	5	12
0	0	0	0	0	0	0	0
9	7	1	8	11	6	4	14
1	1	0	0	0	0	1	1
22	6	1	13	14	10	13	16
1	0	0	1	0	0	0	0
81	24	15	52	44	25	37	71
17.20%	5.10%	3.18%	11.04%	9.34%	5.31%	7.86%	15.07%

Fonte: MEC/SEF/COEA. Dados retirados das listas de frequência da Fase 1 - setembro de 2002.
Não incluem dados da Fase 1 de Macaé, Silva Jardim e Guanambi.

Entre os professores participantes da Fase 1, percebemos uma situação equilibrada em relação às disciplinas lecionadas, confirmando a intenção da proposta do Programa em agregar todas as áreas como pressuposto inicial da transversalidade do tema meio ambiente. Obviamente as matérias afins como Ciências Naturais e Geografia, tiveram boa representação com 28,24% dos professores. No entanto, nos surpreendemos com os resultados dos professores de Português, com 15,07%, e das outras disciplinas, que totalizaram 71,76%.

O Acre foi o primeiro estado a ser atendido. Nesse estado participaram 1.850 professores da rede estadual de ensino por meio de parceria entre a SEDUC e a UFAC. Também foram atendidos professores da rede estadual participantes de grupos de estudo em 11 escolas da rede estadual e 9 escolas da rede municipal de Rio Branco. Contabilizando os professores das redes estadual e municipal, atingiu-se um total de 2.264 professores no estado como um todo.

As análises a seguir referem-se aos municípios que foram atendidos nas formações até o mês de julho, visto que apenas destes temos dados referentes à Fase 2, possibilitando análises comparativas. Infelizmente não foi possível computar os números de professores e coordenadores no Acre (professores/coordenadores) nas análises que se seguem, visto não terem sido enviados os cadastros e documentos solicitados.

O PAMA atendeu as redes municipais de 8 estados, totalizando 13 Fases 1, nos estados e municípios que estavam dentro das condições preestabelecidas, até julho. Do total dos 219 municípios que participaram da Fase 1, 55% estão em Fase 2, totalizando 120 municípios.

Participaram da Fase 1, até julho de 2002, 764 coordenadores; destes, 297 estão na Fase 2, o que corresponde a 39% dos coordenadores formados. Nota-se que os grupos de professores iniciaram seus encontros, neste caso, em média 2 meses após a Fase 1.

Até setembro de 2002, nos estados de Alagoas, Rio Grande do Norte, Paraná, Santa Catarina, Espírito Santo, Bahia, São Paulo e Maranhão, 685 escolas das redes municipais de educação fizeram adesão ao Programa. Esse número corresponde a 70% do total das escolas dessas redes municipais. Segundo documentação, foram formados 365 grupos de estudo. Analisando esse número, pode-se afirmar que foi formado um grupo de estudos de professores para cada duas escolas, com 29 participantes por grupo, em média. Ao todo, são 10.859 professores cadastrados participando do Programa, o que corresponde a 83% do total de professores das redes municipais atendidas.

A implementação do PAMA esbarrou em variáveis que delimitaram suas prioridades e formas de atendimento, conforme descrito. Em função da magnitude territorial do país e da exigüidade de tempo, visto que este é o último ano desta gestão, e ainda do quantitativo insuficiente de materiais produzidos para a implementação do Programa, a COEA ficou impossibilitada de atender toda a demanda. Estas variáveis também definiram alternativas de implementação, construídas ao longo do

processo de articulação e negociação com as Secretarias de Educação e a RNF. Houve situações em que nem todas as etapas da implementação foram realizadas, como nos Encontros Regionais, por exemplo.

3.4.1 - ALTERNATIVAS DE IMPLEMENTAÇÃO NAS SEDUCS E SEMEDS DAS CAPITAIS

Em dezembro de 2001, no I Encontro Nacional das SEDUCs e SEMEDs das capitais, a COEA distribuiu um conjunto de kits do PAMA aos representantes de EA daquelas Secretarias. Durante a implementação do Programa em 2002, alguns técnicos das Secretarias Estaduais mostraram-se interessados em implantar o Programa em seus estados. Por não atenderem às circunstâncias necessárias para a sua realização, a COEA sugeriu que dentro de cada Diretoria Regional de Educação (DRE)²⁶ fossem escolhidas escolas piloto para participar do Programa. O número de escolas piloto de cada DRE deveria ser proporcional ao número de coordenadores com horário de estudo disponível para sua implementação nas escolas.

O mesmo aconteceu em alguns municípios que solicitaram adesão ao Programa, mas não se adequavam aos critérios de implementação exigidos. Assim, a orientação dada pela COEA foi a mesma, qual seja, seleção de escolas piloto, também pelo critério de proporcionalidade e tempo de estudo dos coordenadores.

**Atendimento das SEDUCs e SEMEDs das capitais
participantes da Fase 1 até julho/ 2002**

SEDUC	Número de Escolas Piloto	SEMED	Número de Escolas Piloto
AL	06	João Pessoa	06
CE	564	Maceió	06
ES	24	Fortaleza	15
PE	1187	Vitória	08
RN	16	Natal	08
SC	27		
Total	1824	Total	43

Fonte: MEC/SEF/COEA. Dados da Reunião Paralela - 2002.

Entretanto, nem sempre os coordenadores de grupo das escolas piloto participaram da Fase 1. Neste caso, estiveram presentes representantes das Secretarias, das regionais ou dos pólos do Programa. A SEMED de Natal, por exemplo, participou em Ceará-Mirim com um representante de cada regional, que se comprometeu a trabalhar com as escolas piloto em suas regiões. Pernambuco participou com técnicos da SEDUC que se encarregaram de atender toda a rede estadual. Foi o mesmo caso do Ceará, cujos técnicos da SEDUC participaram da Fase 1 em Alagoas. Em qualquer dessas situações, procurou-se garantir que os coordenadores de grupo tivessem acesso ao kit do coordenador.

²⁶ As Diretorias Regionais de Educação (DREs) são subdivisões das Secretarias Estaduais de Educação que respondem dentro do estados por um grupo de municípios e suas respectivas escolas. Nem sempre as regionais atendem pelo mesmo nome, mas a função é a mesma.

3.4.2 - ENCONTROS REGIONAIS DO CENTRO-OESTE E NORTE

Para atender a demanda dos estados e municípios das regiões Centro-Oeste e Norte, foram realizados nos meses de agosto e setembro de 2002 dois encontros regionais da Fase 1, nas localidades de Campo Grande (MS) e em Belém (PA).

Esses encontros atenderam os estados e municípios das regiões Centro-Oeste e Norte que não tiveram oportunidade de participar da Fase 1, por não cumprirem as condições do PAMA. Neste caso, não foi realizada Reunião de Apresentação, apenas a Fase 1.

Um dos diferenciais desta proposta foi focar a formação para os coordenadores-gerais das Secretarias de Educação que formariam seus coordenadores de grupo locais. Para esta situação, foi elaborado um manual que passou a subsidiar os coordenadores-gerais para que assumissem a *função de formador*, semelhante a dos formadores da COEA.

O *Manual do Formador* foi estruturado com pautas, sugestões, informações e relatos de experiências para orientar a formação inicial de coordenadores, além de oferecer subsídios para a condução de trabalhos em grupo, estratégias de formação e propostas para o encaminhamento dos conteúdos do *Guia do Formador*.

Relação de SEDUCs e SEMEDs atendidas nos Encontros Regionais
CENTRO-OESTE

UF	SEDUC	SEMED
TO*	sim	Palmas, Araguaína, Paraíso, Porto Nacional, Dianópolis, Guaraí, Gurupi, Araguatins, Arraias, Miracema e Tocantinópolis.
GO	sim	
MT	sim	Cuiabá, Diamantina, Sinop, Alta Floresta, Barra do Garça, Cáceres, Matupá, Juína e Rondonópolis.
MS	sim	Cassilândia, Naviraí, Anastácio, Corumbá, São Gabriel do Oeste, Bonito, Sidrolândia e Campo Grande.
DF	sim	
MG*	sim	Maripá de Minas, Araxá, Frutal, Juáina, São Sebastião do Paraíso e Juatuba.

UF	SEDUC	SEMED
AM	sim	Manaus
AP	sim	
RO	não	Porto Velho e Espigão do Oeste.
PA	sim	Belém, Ulianópolis, Cametá, Oriximirá, Xinguara, Tucuruí, Acará, Trairão, Medicilândia, Senador José Porfírio, Alenquer, Marabá, Benevides, Ananindeua, Concórdia, Don Eliseu, Lucumã, Bacarena, Bujaru, Tucumã, Goianésia, Redenção, São Domingos do Araguaia, Santarém, Uruará, Conceição do Araguaia, Moju, Óbidos, Almeirim, Parauapebas, São Félix do Xingu, Paragominas, Rio Maria e Itaituba.

Fonte: MEC/SEF/COEA. Dados das listas de presença - agosto e setembro de 2002.
* TO e MG, embora não pertençam à região Centro-Oeste, participaram do evento.

Ao todo foram 34 municípios de 6 estados participantes na região Centro-Oeste. Na região Norte foram 38 municípios participantes de 3 estados.

É importante salientar que a demanda para participação foi muito alta, necessitando estabelecimento de critérios que limitassem o número de participantes.

No caso do encontro da região Norte, por exemplo, os 15 pólos do estado do Pará participaram com apenas 2 representantes cada. Esses representantes serão os encarregados de realizar a formação nos seus pólos. Essa mesma proposta será efetivada pela SEDUC do Amapá e pela SEMED de Porto Velho (Rondônia), configurando já a expansão do Programa.

A distribuição de materiais nos encontros regionais foi acordado com os representantes das Secretarias, procurando garantir que os coordenadores de grupo tenham acesso ao Guia do Formador. Muitas Secretarias, em função do quantitativo insuficiente de material, decidiram por trabalhar com escolas piloto em seus municípios.

Na ocasião distribuimos o manual do secretário a fim de socializar os instrumentos e formas de organização da COEA para implementação do Programa.

3.4.3 - RESULTADOS GERAIS DO PAMA

Abrangência:

- Realização, pela COEA, de 18 encontros de formação - Fase 1 no período de 9 meses.
- Realização de Fase 1, pela rede da Bahia no Pólo de Guanambi; pela rede do Rio de Janeiro nos municípios de Macaé e Silva Jardim e pela rede Pará (15 pólos).
- 348 redes municipais de educação participaram da Fase 1 do PAMA.
- 17 redes estaduais de educação e o Distrito Federal participaram da Fase 1 do PAMA.
- O Programa atendeu redes municipais e estaduais de quase todos os estados da Federação (exceto Rio Grande do Sul e Roraima).

Concretização - Fase 2:

- Adesão de 700 escolas.
Formação de 994 coordenadores nos encontros de Fase 1.
- 297 coordenadores, segundo os documentos enviados à COEA, estão em Fase 2.
- 39% dos coordenadores participantes da Fase 1 até junho estão na Fase 2, em média 2 meses após a Fase 1.
- 122 municípios estão em Fase 2, segundo documentação enviada à COEA, pertencentes aos seguintes estados: SP, MA, SC, ES, RN, AL, BA, PR, AC.

82% dos municípios participantes da Fase 1 até junho estão na Fase 2, em média 2 meses após a formação.

Formação de 365 grupos de estudo, atendendo 10.859 professores cadastrados como participantes do Programa.²⁷

O PAMA fez desabrochar iniciativas ambientais nos mais diferentes biomas deste país. Devido ao caráter sócio-ambiental de sua proposta percebem-se mudanças, como a que ocorreu no município de Jussara (pólo de Irecê - BA), onde coordenadores e professores, já exercitando a metodologia proposta no PAMA, realizaram um *estudo do meio* em um parque com pinturas rupestres, preocupados com a preservação das mesmas. Estas ações têm resgatado a auto-estima dos participantes, que passaram a valorizar suas tradições, a reconhecer a importância dessas atividades e a verem sua cultura respeitada e admirada pelos visitantes, conforme retratam os relatórios de acompanhamento. Nesse mesmo pólo foram constatadas mudanças comportamentais em relação à conservação da escola, ao patrimônio público e ao aumento de tolerância em relação ao outro. O processo de acompanhamento também nos noticiou que alguns municípios de Santa Catarina adquiriram acervo de livros baseado nas sugestões presentes nos kits do Programa. Em Alagoas, constatamos um aumento do hábito de leitura, da busca de informações pelos professores e a aproximação Secretaria - escola/ professores. De modo geral, os depoimentos dos coordenadores-gerais durante o acompanhamento relatam que os professores já iniciaram algum trabalho em sala de aula com os alunos incluindo a temática ambiental.

²⁷ Não estão contabilizados neste quantitativo os professores atendidos nos encontros regionais - Centro-Oeste e Norte; no encontro de Ribeirão Preto/ SP; nos encontros realizados pela RNF; os professores das escolas piloto selecionadas pelas redes estaduais e municipais de ensino e os professores da rede estadual de educação do Acre participantes do programa pela Universidade Federal do Acre (1.850 professores).

4 - SÍNTESES, DIFICULDADES, AVANÇOS E ENCAMINHAMENTOS

4.1 - SÍNTESES

A COEA, neste período de três anos, fez grandes avanços para a institucionalização da EA nos sistemas de ensino, por meio da disseminação de informações acerca das questões ambientais; da elaboração do Decreto de Regulamentação da Política Nacional de Educação Ambiental; da implementação da Política Nacional de Educação Ambiental; da manutenção, expansão e fortalecimento de contatos com técnicos de todas as Secretarias de Educação estaduais e municipais das capitais (por meio da rede de educadores ambientais para o Ensino Fundamental); e, principalmente, por meio de discussões com secretários de educação e suas equipes sobre a importância da existência de espaço institucional para a EA nas Secretarias, como forma de assumir a responsabilidade dos sistemas de ensino na prática da EA nas escolas.

A proposta de política pública de formação continuada em serviço, formulada pela SEF/MEC-Programa Parâmetros em Ação-incorporada pela COEA na elaboração e implementação do PAMA, descortina no horizonte condições para propostas locais de projetos de EA, elaboradas em consonância com o projeto político-pedagógico da escola e com o envolvimento de toda a comunidade, tornando-se ações efetivas fundamentadas em conhecimentos construídos nos grupos interdisciplinares de estudo nas escolas.

A COEA considera que a institucionalização da EA nos sistemas de ensino e sua abordagem de forma transversalizada no currículo, propostas pelo PAMA, são marcos expressivos na implementação da Política Nacional de Educação Ambiental e associam impactos pedagógicos e institucionais no trato das questões ambientais nos sistemas de ensinos.

Quanto ao PAMA, eixo da política para EA proposta pelo MEC, podemos sintetizar abaixo suas características e diferenciais.

- *Objetivo:* Inserir a Educação Ambiental nas políticas de formação em serviço de educadores dos sistemas de ensino, propondo uma metodologia de formação continuada em meio ambiente no segmento de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental, focada em grupos de estudo interdisciplinares.

Metodologia: Abordagem de conteúdos conceituais temáticos sobre interdisciplinaridade; sobre construção de projetos de trabalho (módulos específicos, caderno de projeto, coletânea de artigos sobre meio ambiente, guia do professor); tematização do comportamento dos educadores frente às questões ambientais; reflexão sobre espaço escolar e seu entorno (desenvolvimento do estudo do meio); formação da competência para investigação (estudo do meio,

disponibilização de informações e canais de aprofundamento da temática, via Internet, bibliografias, contatos); reflexão sobre a seqüência didática/conceitual proposta pelo Programa; avaliação pautada a cada passo do Programa.

Condições/Critérios: Participação prévia dos professores no Programa Parâmetros em Ação para as séries finais do Ensino Fundamental, finalizando no mínimo os módulos comuns; formação de grupos interdisciplinares de estudo por escola, garantindo professores da mesma escola no mesmo grupo; adesão de pelo menos 50% dos professores da escola.

- *Atendimento:* Diálogo direto com as redes estaduais e municipais de educação. Em situações específicas, o trabalho de organização dos municípios foi realizado com o pólo. Em qualquer das situações, a parceria e as informações foram estabelecidas diretamente com os municípios.
- *Carga horária flexível:* Mínimo de 75 horas e máximo de 115 horas, num total de 11 módulos, sendo 7 módulos obrigatórios e 4 módulos temáticos a serem selecionados conforme a necessidade e interesse local.

Etapas de Implementação:

1. *Reunião de Apresentação:* Envolvimento de secretários de educação, técnicos das Secretarias, diretores de escolas, coordenadores-gerais e de grupo e demais parceiros;
2. *Fase 1;* Formação dos coordenadores e parceiros realizada em 5 dias (sem plenárias); realização de Reunião Paralela com os secretários de educação e/ou coordenadores-gerais, paralelamente à formação, com o objetivo de garantir total apoio à implementação do programa
3. *Fase 2:* Acompanhamento pedagógico e institucional realizado após o início do grupo de estudo dos professores.

4.2 - DIFICULDADES

Elencamos a seguir algumas dificuldades enfrentadas para a concretização da missão da COEA e da implementação do PAMA.

1. A concepção de formação em serviço das Secretarias de Educação para Educação Ambiental é feita por meio de cursos esporádicos de curta duração, envolvendo apenas os professores das áreas disciplinares afins, ministrado por especialistas de outras instituições (geralmente ONGs ambientalistas ou órgãos de meio ambiente). A formação em serviço para EA é vista como treinamento ou capacitação de multiplicadores.

2. O espaço da EA nos sistemas de ensino e nas escolas é restrito, pois geralmente não há um setor de EA nas Secretarias. A EA não tem o mesmo *status* institucional que as demais áreas de conhecimento e tem tratamento extracurricular nas escolas.
3. A representação é de que a EA implica conhecimentos específicos acerca de questões ecológicas, de que não é responsabilidade direta dos sistemas de ensino, de que é algo elitista, fruto do discurso ambientalista que se comunica apenas com os iniciados.
4. A concepção do tema meio ambiente e EA geralmente está relacionada apenas a problemas, a questões ecológicas e preservacionistas, atrelada à militância política e a discursos de dever ser/dever fazer. Trata-se de um desafio muito grande modificar estas concepções e discursos e desmistificar a questão ambiental e a EA.
5. Há pouca disponibilidade de informações acerca das questões ambientais.
6. As especificidades dos sistemas de ensino e do mundo escolar, bem como das políticas e propostas educacionais não são levadas em conta pelos responsáveis pela EA no meio ambientalista, o que dificulta o estabelecimento de parcerias.
7. Não há formação inicial para o tema, o que torna a formação em serviço fundamental. Esta situação tem causado, num primeiro momento, resistência entre os professores de áreas não diretamente relacionadas ao tema.
8. O tempo de implementação do Programa foi exíguo. O PAMA teve apenas um semestre para realizar suas formações e apenas 2 meses para realizar o acompanhamento, o que comprometeu o atendimento à demanda e a realização do acompanhamento. A quantidade de materiais disponíveis bem como a impossibilidade de reproduzi-los, ainda este ano, impediu atendimento a todos os participantes.
9. Há dificuldade de compatibilizar os Parâmetros em Ação das séries finais do Ensino Fundamental e o de meio ambiente.
10. O Programa é direcionado apenas às séries finais do Ensino Fundamental, quando, pela Lei nº 9.795, temos responsabilidade de implementar a EA em todos os níveis e modalidades de ensino. A demanda para o atendimento às séries iniciais do Ensino Fundamental é muito grande. A inclusão da EA na formação superior é fundamental para seu tratamento adequado nas escolas.
11. Os representantes de EA das Secretarias de Educação geralmente são ligados à questão ambiental, mas muitas vezes não comungam com a concepção de formação proposta pelo PAMA.

4.3 - AVANÇOS

Elencamos a seguir os avanços conquistados para concretização da *missão da COEA*.

1. (relacionado às dificuldades 1 e 2) - Política de formação continuada - PAMA como *eixo articulador* de uma proposta de política pública para EA, incentivando mudanças institucionais, inovando na pauta de formação, quando inclui estudo do meio e planejamento organizacional, dialogando diretamente com os professores por meio de seus materiais, articulando informação e planejamento, impulsionando o fortalecimento da EA nos sistemas de ensino.
2. (relacionado à dificuldade 1) - Incorporação pelo sistema de ensino de uma *proposta diferenciada de metodologia* para formação para formação continuada em meio ambiente e de construção de projetos de EA. Por não ser um curso, o PAMA incentivou a conquista de espaço da EA nas ações educacionais, na política de formação continuada das Secretarias e nas escolas. Além disso, a estratégia de grupos de estudo criam vínculos entre os professores e abrem espaços para conquistas institucionais, reforçadas pelos trabalhos realizados nas reuniões paralelas e de apresentação, tais como tempo remunerado para sua formação em serviço. O PAMA impulsionou nos sistemas de ensino processos de formação em EA permanentes, contínuos e de qualidade para os professores.
3. (relacionado às dificuldades 2 e 10) - Incorporação, incipiente, nas SEDUCs de *condições de institucionalização para pautar meio ambiente* nas políticas de formação continuada e ações propostas, com a designação de um representante para EA junto ao MEC, participante da rede de EA do sistema de Ensino Fundamental. Em alguns casos, pudemos detectar a expansão das áreas de EA nas Secretarias.
4. (relacionado às dificuldades 2 e 10) - *Incorporação do tema meio ambiente nas políticas propostas pelo MEC* como, por exemplo, no Censo Escolar, que retratou a amplitude da demanda das escolas para o trabalho com meio ambiente. Outro exemplo é a incorporação efetiva do tema nas políticas de desenvolvimento profissional em serviço para o Ensino Fundamental do MEC.
5. (relacionado às dificuldades 2 e 11) - *Construção de uma rede de educadores ambientais* nos sistemas de ensino para o Ensino Fundamental, envolvendo todas as Secretarias estaduais e as municipais das capitais.
6. (relacionado às dificuldades 1,2,3,4,5,6,7 e 11) - *Disponibilização de informações* acerca das questões ambientais, com publicações, *clipping* ambiental, site.
7. (relacionado às dificuldades 2, 6, 7 e 10) - Coordenação da elaboração do Decreto de *Regulamentação da Política Nacional*

de *Educação Ambiental* (Lei nº 9.795/99), o que garantiu a participação mais ativa dos sistemas de ensino e suas preocupações, propostas e necessidades.

Em relação ao PAMA, que é a ação mais importante proposta pela política da COEA, destacamos alguns avanços, primeiro comparando-o com o Programa Parâmetros em Ação e, em seguida, elencamos avanços em geral.

É preciso considerar a responsabilidade do PAMA, que tem sido implantado como continuidade ao Parâmetros em Ação, respeitando seus princípios iniciais, sem ser redundante em temas e metodologias. Ao mesmo tempo, na continuidade, há a responsabilidade de possibilitar o aprofundamento de questões já iniciadas como, por exemplo, o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, e o espaço instigante para debater a diversidade de concepções (seja dos professores, dos alunos, da comunidade; seja de idéias, conceitos, culturas, épocas, espaços e referências sociais, que contribuem para resultados já diagnosticados pela pesquisa realizada pelo Ideca²⁸, como a ampliação da "tolerância".

A equipe da COEA teve a sensibilidade de, em contato com a coordenação do Parâmetros em Ação, identificar dificuldades no processo de implantação do Programa, criando condições, na medida do possível, para superá-las. Entre as dificuldades enfrentadas pelo Parâmetros em Ação - Meio Ambiente na Escola, podemos especificar:

- *distribuição de todo material necessário para os coordenadores* - A dificuldade de acesso aos programas de vídeo nos Parâmetros em Ação levou a um esforço do Meio Ambiente na Escola de distribuir aos coordenadores (nos kits) todos os programas de vídeo, músicas e textos necessários às atividades sugeridas nos módulos.
- *a viabilidade dos grupos de estudo de 5ª à 8ª séries* - As dificuldades enfrentadas pelos grupos de 5ª à 8ª do Parâmetros em Ação em dar continuidade aos estudos depois dos módulos comuns, por meio do trabalho com os módulos específicos das disciplinas, resultaram em soluções de como manter grupos interdisciplinares para trabalhar o tema transversal meio ambiente.
- *indicação de referências bibliográficas com sinopses de livros e sites* - A expectativa dos coordenadores e professores de ampliar conhecimentos levou à inclusão de referências para pesquisa no *Guia do Formador*, no *Guia de Atividade para Sala de Aula* e em cadernos específicos sobre bibliografia, trabalho com vídeos e endereços úteis ligados às agências e instituições ambientais.
- *aprofundamento dos conteúdos referendados nos PCNs* - A necessidade de fornecer ao coordenador materiais e debates conceituais para ir além de uma discussão da proposta curricular

²⁸ Avaliação Externa - Programa Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação realizado pelo IDECA-Instituto de Desenvolvimento Educacional, Cultural e Ação Comunitária (Ideca). MEC/SEF-2002.

em si, ou seja, de aprofundarem os temas de estudo, tendo subsídios para o trabalho com temas específicos, levou à inclusão no *Guia do Formador* de uma diversidade de textos e temas verticalizados.

- *envolvimento dos diretores na formação continuada dos professores* - A não previsibilidade da importância do envolvimento de diretores no Programa Parâmetros em Ação implicou a ausência de seus compromissos no processo de formação continuada e sua alienação em relação às mudanças no cotidiano escolar. Por outro lado, o PAMA considerou fundamental envolver os diretores na divulgação e engajamento das escolas na adesão ao Programa, já que a proposta tem sido desenvolver grupos de estudo na escola. Assim foram realizadas reuniões de apresentação para diretores e deles foi solicitado apresentar a proposta aos professores para adesão individual.
- *repercussão no cotidiano escolar* - A tendência no processo de formação continuada de professores é afetar o cotidiano escolar a médio e longo prazo. No caso do PAMA isto fica invertido, já que a finalidade é a construção de um projeto político pedagógico para toda a instituição escolar e a formação de grupos de estudo de professores por escolas foi uma condição para participar do Programa. Além disso, o PAMA oferece material para o professor, dialogando diretamente com o responsável pela formação dos alunos.
- *compromissos dos secretários de educação com a formação continuada de professores* - O Programa tem enfrentado a flutuação do engajamento e apoio político dos secretários de educação com a formação continuada de professores. Isto levou o PAMA a investir em reuniões e instrumentos institucionais que comprometam os secretários com o Programa. Foram realizadas reuniões em dois momentos (Reunião de Apresentação e Fase 1), para explicitação das finalidades do trabalho e as condições fundamentais para sua implantação. Este esforço tem repercussão nas atitudes dos secretários de acompanhar de perto o andamento dos trabalhos, de facilitar as condições materiais, de criar mecanismos institucionais para favorecer a remuneração de coordenadores e professores.
- *carga horária flexível* - Proposta pelo PAMA, a sugestão levantou discussão entre os gestores e os coordenadores sobre a importância da seqüência dos módulos e definiu critérios para a escolha dos mesmos.

Enumeramos a seguir outros avanços proporcionados pelo PAMA para a implementação de uma política efetiva e de qualidade de desenvolvimento profissional de educadores em serviço no tema meio ambiente:

1. (relacionado as dificuldades 1, 2 e 3) - A implementação do Programa em suas diferentes etapas realizou *trabalhos específicos com os gestores*, visando discussão sobre a presença do tema meio ambiente nas Secretarias e escolas e suas possibilidades de institucionalização; definição de alternativas reais e efetivas de funcionamento e implementação dos grupos de estudo de professores; trabalhos coletivos de planejamento e estudo dos coordenadores, integrados aos cronogramas das instituições, em locais adequados e remunerados. Nesses momentos foi observada a necessidade de garantir institucionalmente o tempo e as condições para o desenvolvimento do trabalho coletivo, da formação continuada e o desenvolvimento de projetos.
2. (relacionado às dificuldades 3, 4, 5, 6 e 7) - O *material e a implementação do PAMA* tiveram a *preocupação* de dialogar e envolver todos os professores. Os módulos dialogam com cada disciplina, propondo que reavaliem os conteúdos tradicionais dos seus currículos, sensibilizando-os para os recortes e cruzamentos interdisciplinares. Destaca os conflitos de visão e representação sobre a questão ambiental, proporcionando aos professores a oportunidade de conhecer as diferentes concepções acerca dos temas propostos, refletir e se posicionar perante os mesmos. A proposta do PAMA, presente nos materiais e na pauta de formação, modifica o discurso do dever ser/fazer. O estudo do meio e as investigações propostas valorizam o potencial do ambiente, para além dos problemas das questões ambientais. Os conteúdos conceituais propostos direcionam o entendimento da questão para a compreensão das relações ser humano-sociedade-natureza, ultrapassando os limites das questões ecológicas. Por sua vez, a implementação teve por condição a formação de grupos interdisciplinares de estudo por escola, com a participação de pelo menos 50% dos professores das séries finais do Ensino Fundamental, o que ocorreu em todos os casos. Esta iniciativa evitou a participação no PAMA tão-somente daqueles professores que geralmente participam das propostas de formação continuada. A formação de grupos por escola garante o trabalho interdisciplinar e é a possibilidade concreta de construção de conhecimento compartilhado do tema transversal meio ambiente e da elaboração e implementação de projetos de trabalho em EA, em consonância com o projeto educativo da escola. Além disso, a pauta de formação da Fase 1 incluiu discussão sobre interdisciplinaridade, discussão sobre concepção de meio ambiente e natureza, observação, discussão sobre a seqüência didático-conceitual dos módulos e estudo do meio.
3. (relacionado à dificuldade 6) - Envolvimento dos parceiros na primeira etapa do Programa (Reunião de Apresentação) e na formação. Realização de reuniões específicas, durante a Fase 1, com os parceiros.

4. (relacionado às dificuldades 7 e 10) - Envolvimento das *universidades* no Programa como *parceiras*. Formação do Grupo de Trabalho de Meio Ambiente do Ministério da Educação, com a participação de todas as Secretarias do MEC. O grupo infelizmente não se reuniu muitas vezes, mas possibilitou a articulação da COEA com os diferentes níveis e modalidades de ensino para pautar meio ambiente em suas atividades, ações e propostas. Um bom exemplo foi a parceria com a SEED e com as escolas técnicas federais da Semtec.
5. (relacionado à dificuldade 8) - Para contornar o problema do *tempo para implementação do PAMA*, estabelecemos prioridades de atendimento segundo as condições e critérios preestabelecidos e discutidos com a RNF. Ao longo da implementação, foram construídas alternativas para o atendimento das diferentes situações que se apresentaram como, por exemplo, as escolas piloto e os encontros regionais. Todo o atendimento foi feito por estado, quando reunimos os interessados pelo Programa no estado, muitas vezes limitando o número de participantes por município em função da infra-estrutura oferecida pelo organizador do evento e pelo número de formadores disponível. Em relação ao material, muitos professores participantes não conseguiram recebê-lo, mas garantimos que todas as escolas participantes recebessem pelo menos um exemplar do kit do professor. Todos os participantes da Fase 1 receberam o kit do formador e do professor. Finalmente, para fortalecer o trabalho local das Secretarias, foram produzidos os manuais do formador (no qual disponibilizamos toda a pauta, dicas e sugestões acerca da Fase 1) e o manual do secretário (no qual disponibilizamos às instituições todas as etapas de sistematização e implementação do Programa utilizadas pela COEA, a fim de auxiliar em seus processos de implementação). Temos que destacar que o fato do PAMA ter acontecido apenas este ano trouxe, por um lado, as dificuldades apontadas, mas, por outro, possibilitou incorporar uma série de avaliações do Programa Parâmetros em Ação, avançando assim em diversos aspectos como, por exemplo, no registro dos dados e informações (desde o início do PAMA), o que facilitou a avaliação, ou nos demais itens já relacionados anteriormente. Além disso, o PAMA encontrou os municípios já organizados e familiarizados com sua proposta. A rapidez com que se organizaram para o início do Programa (em média 2 meses) é um indicador neste sentido.
6. (relacionado à dificuldade 8) - *Discussão* individualizada com cada município para planejamento do tempo dos coordenadores e dos professores de modo a não sobrecarregá-los com os dois programas. Planejamento compartilhado.
7. (relacionado à dificuldade 11) - Realização de *dois encontros nacionais com representantes das Secretarias de Educação*,

ocasião em que foram oferecidas oficinas do PAMA. Todos os representantes foram convidados oficialmente a participar de alguma Fase 1, ainda que seu estado/município não participasse do Programa. Alimentamos a rede de educadores ambientais dos sistemas de ensino com informações, *clipping* ambiental, publicações e convite para participar das discussões realizadas sobre a PNEA.

4.4 - ENCAMINHAMENTOS

- Apesar dos avanços da COEA e da estruturação da coordenação dentro do organograma do MEC, a continuidade dos trabalhos está ameaçada com o final da gestão, pois 100% de sua equipe não faz parte do quadro da instituição. Será necessária a recontração da equipe (já preparada e em sintonia com as propostas), para dar continuidade ao trabalho. Entretanto, preocupada com essa questão, a COEA tem registrado e sistematizado todo seu processo de trabalho, resultados, documentos, etc.
- *Para* possibilitar o atendimento às Secretarias de Educação que já solicitaram adesão ao Programa, bem como sua expansão àquelas que futuramente se interessarão (o recebimento das solicitações de adesão fecharam em julho), é necessário que haja continuidade das formações (Fase 1) realizadas pelo PAMA. Para este fim, a COEA registrou todos os municípios interessados que não participaram do Programa. Há também a expansão da participação dos professores nos municípios que já estão no Programa e nas redes que estão trabalhando com escolas piloto. A COEA também registrou e sistematizou esta informação para futuro atendimento. Para dar continuidade ao atendimento será necessária a organização de equipe de formadores e a reimpressão do material. Quanto aos materiais, a expansão deverá dar conta também dos professores e coordenadores de grupo que estão no Programa, porém sem material.
- O acompanhamento pedagógico e institucional e o assessoramento às equipes locais, no caso do PAMA, que está no início de seu processo de implementação, é a garantia do enraizamento do mesmo, da consolidação dos grupos de estudo, da conquista da autonomia dos professores e do retorno dos investimentos dos gestores. Devido à falta de tempo, a COEA retornou apenas uma vez em cada local onde foi realizada a Fase 1 até junho. É necessário que um Programa como este, que fomenta tantas mudanças institucionais de concepções pedagógicas e conceituais, continue sendo acompanhado de perto. O acompanhamento deve contemplar não só os municípios já visitados, como também aqueles que não entraram neste processo, em função do início da Fase 2 ter ocorrido após julho de 2002. O acompanhamento deverá constar da

presença *in loco* e das devolutivas dos relatórios dos coordenadores-gerais, observação de grupos de professores e formação dos coordenadores-gerais.

- Garantir a continuidade do processo de discussão sobre a política pública de EA nos sistemas de ensino, coerente com a política de EA definida pela Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, integrados ao conjunto das políticas educacionais para o Ensino Fundamental. Viabilizar condições de institucionalização para pautar meio ambiente nas políticas de formação continuada articulada com a dimensão institucional. Criar estratégias de formação continuada de gestores em EA poderia ser uma proposta neste sentido.
- Incentivar a parceria institucional com universidades, ONGs e outros parceiros.
- Ampliar a EA para todos os níveis/segmentos de modo a criar áreas de EA no organograma dos sistemas de ensino que atendam outros níveis/segmentos.
- Ampliar o Parâmetros em Ação - Meio Ambiente na Escola para as séries iniciais do Ensino Fundamental, para a Educação Infantil, Educação Escolar Indígena e Educação de Jovens e Adultos.
- Incentivar as Secretarias de Educação na construção de currículos específicos e particulares para as escolas do interior e entorno das unidades de conservação.
- Garantir o funcionamento da rede de EA dos sistemas de ensino.
- Implementar Parâmetros em Ação de outros temas transversais, como saúde, ética e consumo, articulados à implementação do PAMA.
- Instalar o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, destinando recursos para seu funcionamento.
- Submeter as diretrizes de EA para o Ensino Fundamental à aprovação do CNE.
- Incorporar a EA em outras políticas propostas pelo MEC, particularmente no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), considerando a EA no processo de avaliação, no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), nos sistemas de avaliação do INEP (SAEB).
- Disponibilizar na Internet este relatório e os manuais do PAMA.
- Fazer uma avaliação externa do PAMA.
- Elaborar material para subsidiar a discussão e o desenvolvimento do Projeto Político-pedagógico da Escola.
- Propiciar troca de experiências sobre EA e formação continuada entre os municípios.

- Apoiar e orientar as Secretarias de Educação para pedidos de financiamento destinados à formação de professores em serviço e à elaboração e realização de projetos de trabalho sobre temas transversais nas escolas.
- Fortalecer a autonomia das Secretarias de Educação.
- Realizar, no primeiro semestre de 2003, Encontro de Educação Ambiental com os coordenadores gerais e secretários dos municípios participantes do Parâmetros em Ação - Meio Ambiente na Escola, com todos os representantes da rede de EA das Secretarias de Educação, para avaliar e articular o trabalho de EA nos sistemas de ensino estaduais e municipais.
- Realizar um censo especial para Educação Ambiental, pesquisa específica que levante as iniciativas de EA no Ensino Fundamental e a qualidade das propostas.

Finalmente, embora sejam muitos e significativos os avanços obtidos nesse curto espaço de tempo, é certo que ainda há muito o que fazer para consolidar a presença da EA nas políticas e ações educacionais propostas e adotadas pelos sistemas de ensino.

BIBLIOGRAFIA

PAGNOCCHESCI, Bruno. *Educação Ambiental: experiências e perspectivas*. Série Documental: Relatos de Pesquisa, n.2C, INEP, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação/Unesco. *Educação Ambiental*. Brasília: 1997.

BRASIL. Ministério da Educação/Unesco. *Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA*. Brasília: 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Implantação da Educação Ambiental no Brasil*. Brasília: 1998.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Ambiental*. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Educação Ambiental: curso básico a distância*. 4 v. Programa de Educação Ambiental, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Textos da Série Educação Ambiental do programa Salto para o Futuro*. Brasília: SEF/COEA, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental*. Brasília: SEF/COEA, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório Final do I Encontro Nacional das Secretarias de Educação*. Brasília: SEF/COEA, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório Final do II Encontro Nacional das Secretarias de Educação*. Brasília: SEF/COEA, 2001.

WINTHER, João Roberto Cilento. *Evolução Histórica da Legislação Ambiental Brasileira*. Brasília: MEC/SEF/COEA, 2001.

BRASIL. Senado Federal/Unesco. *Plano Nacional da Educação*. Brasília: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório de Avaliação da Coordenação-Geral de Educação Fundamental*. Brasília: COEF/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Caderno de Apresentação do Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola*. Brasília: COEASEF, 2001.

VIANNA, Lucila Pinsard. Formação em Meio Ambiente para o Ensino Formal: uma proposta de formação continuada em serviço para as séries finais do ensino fundamental. CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, Brasília, 2001. *Anais...* MEC/SEF, 2002. v.3.

_____. Reflexões sobre Educação Ambiental e os Sistemas de Ensino. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, Brasília, 2001. *Anais...* MEC/SEF, 2002. v.3.

RUSCHEINSKY, Aloísio e colab. *Educação Ambiental - Abordagens Múltiplas*, Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEI Nº 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999*

Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPUBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2ª A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Art. 3º Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo:

I - ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

II - às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem;

III - aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - Sisnama, promover ações de educação ambiental integradas aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

IV - aos meios de comunicação de massa, colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação;

V - às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente;

VI - à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais.

* Publicado no DOU de 28 abr. 1999.

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental:

- I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
- II - a garantia de democratização das informações ambientais;
- III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;
- IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;
- V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;
- VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;
- VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

CAPÍTULO II

DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Seção I

Disposições Gerais

Art. 6º É instituída a Política Nacional de Educação Ambiental.

Art. 7º A Política Nacional de Educação Ambiental envolve em sua esfera de ação, além dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - Sisnama, instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, os órgãos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e organizações não-governamentais com atuação em educação ambiental.

Art. 8º As atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar, por meio das seguintes linhas de atuação inter-relacionadas:

- I - capacitação de recursos humanos;

II - desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações;

III - produção e divulgação de material educativo;

IV - acompanhamento e avaliação.

§ 1º Nas atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental serão respeitados os princípios e objetivos fixados por esta Lei.

§ 2º A capacitação de recursos humanos voltar-se-á para:

I - a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino;

II - a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas;

III - a preparação de profissionais orientados para as atividades de gestão ambiental;

IV - a formação, especialização e atualização de profissionais na área de meio ambiente;

V - o atendimento da demanda dos diversos segmentos da sociedade no que diz respeito à problemática ambiental.

§ 3º As ações de estudos, pesquisas e experimentações voltar-se-ão para:

I - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino;

II - a difusão de conhecimentos, tecnologias e informações sobre a questão ambiental;

III - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à participação dos interessados na formulação e execução de pesquisas relacionadas à problemática ambiental;

IV - a busca de alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental;

V - o apoio a iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo;

VI - a montagem de uma rede de banco de dados e imagens, para apoio às ações enumeradas nos incisos I a V.

Seção II

Da Educação Ambiental no Ensino Formal

Art. 9º Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:

I - educação básica:

a. educação infantil;

b. ensino fundamental; e

c. ensino médio;

II - educação superior;

III - educação especial;

IV - educação profissional;

V - educação de jovens e adultos.

230 *Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação - Um Balanço Institucional*

Art. 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.

§ 2º Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica.

§ 3º Nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas.

Art. 11. A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.

Art. 12. A autorização e supervisão do funcionamento de instituições de ensino e de seus cursos, nas redes pública e privada, observarão o cumprimento do disposto nos arts. 10 e 11 desta Lei.

Seção III

Da Educação Ambiental Não-Formal

Art. 13. Entendem-se por educação ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente.

Parágrafo único. O Poder Público, em níveis federal, estadual e municipal, incentivará:

I - a difusão, por intermédio dos meios de comunicação de massa, em espaços nobres, de programas e campanhas educativas, e de informações acerca de temas relacionados ao meio ambiente;

II - a ampla participação da escola, da universidade e de organizações não-governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação ambiental não-formal;

III - a participação de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas de educação ambiental em parceria com a escola, a universidade e as organizações não-governamentais;

IV - a sensibilização da sociedade para a importância das unidades de conservação;

V - a sensibilização ambiental das populações tradicionais ligadas às unidades de conservação;

VI - a sensibilização ambiental dos agricultores;

VII - o ecoturismo.

CAPÍTULO III

DA EXECUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Art. 14. A coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental ficará a cargo de um órgão gestor, na forma definida pela regulamentação desta Lei.

Art. 15. São atribuições do órgão gestor:

I - definição de diretrizes para implementação em âmbito nacional;

II - articulação, coordenação e supervisão de planos, programas e projetos na área de educação ambiental, em âmbito nacional;

III - participação na negociação de financiamentos a planos, programas e projetos na área de educação ambiental.

Art. 16. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, na esfera de sua competência e nas áreas de sua jurisdição, definirão diretrizes, normas e critérios para a educação ambiental, respeitados os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.

Art. 17. A eleição de planos e programas, para fins de alocação de recursos públicos vinculados à Política Nacional de Educação Ambiental, deve ser realizada levando-se em conta os seguintes critérios:

I - conformidade com os princípios, objetivos e diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental;

II - prioridade dos órgãos integrantes do Sisnama e do Sistema Nacional de Educação;

III - economicidade, medida pela relação entre a magnitude dos recursos a alocar e o retorno social propiciado pelo plano ou programa proposto.

Parágrafo único. Na eleição a que se refere o *caput* deste artigo, devem ser contemplados, de forma eqüitativa, os planos, programas e projetos das diferentes regiões do País.

Art. 18. (VETADO)

Art. 19. Os programas de assistência técnica e financeira relativos a meio ambiente e educação, em níveis federal, estadual e municipal, devem alocar recursos às ações de educação ambiental.

CAPÍTULO IV

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 20. O Poder Executivo regulamentará esta Lei no prazo de noventa dias de sua publicação, ouvidos o Conselho Nacional de Meio Ambiente e o Conselho Nacional de Educação.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de abril de 1999; 178º da Independência e 111º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

José Sarney Filho

DECRETO Nº 4.281, DE 25 DE JUNHO DE 2002*

Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, D E C R E T A :

Art. 1º A Política Nacional de Educação Ambiental será executada pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA, pelas instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, pelos órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade.

Art. 2- Fica criado o Órgão Gestor, nos termos do art. 14 da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, responsável pela coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental, que será dirigido pelos Ministros de Estado do Meio Ambiente e da Educação.

§ 1º Aos dirigentes caberá indicar seus respectivos representantes responsáveis pelas questões de Educação Ambiental em cada Ministério.

§ 2º As Secretarias-Executivas dos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação proverão o suporte técnico e administrativo necessários ao desempenho das atribuições do Órgão Gestor.

§ 3º Cabe aos dirigentes a decisão, direção e coordenação das atividades do Órgão Gestor, consultando, quando necessário, o Comitê Assessor, na forma do art. 4º deste Decreto.

Art. 3º Compete ao Órgão Gestor:

I - avaliar e intermediar, se for o caso, programas e projetos da área de educação ambiental, inclusive supervisionando a recepção e emprego dos recursos públicos e privados aplicados em atividades dessa área;

II - observar as deliberações do Conselho Nacional de Meio Ambiente - CONAMA e do Conselho Nacional de Educação - CNE;

III - apoiar o processo de implementação e avaliação da Política Nacional de Educação Ambiental em todos os níveis, delegando competências quando necessário;

IV - sistematizar e divulgar as diretrizes nacionais definidas, garantindo o processo participativo;

V - estimular e promover parcerias entre instituições públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, objetivando o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre questões ambientais;

VI - promover o levantamento de programas e projetos desenvolvidos na área de Educação Ambiental e o intercâmbio de informações;

VII - indicar critérios e metodologias qualitativas e quantitativas para a avaliação de programas e projetos de Educação Ambiental;

VIII - estimular o desenvolvimento de instrumentos e metodologias visando o acompanhamento e avaliação de projetos de Educação Ambiental;

* Publicado no DOU de 26 jun. 2002.

IX - levantar, sistematizar e divulgar as fontes de financiamento disponíveis no País e no exterior para a realização de programas e projetos de educação ambiental;

X - definir critérios considerando, inclusive, indicadores de sustentabilidade, para o apoio institucional e alocação de recursos a projetos da área não formal;

XI - assegurar que sejam contemplados como objetivos do acompanhamento e avaliação das iniciativas em Educação Ambiental: a) a orientação e consolidação de projetos; b) o incentivo e multiplicação dos projetos bem sucedidos; c) a compatibilização com os objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.

Art. 4º Fica criado Comitê Assessor com o objetivo de assessorar o Órgão Gestor, integrado por um representante dos seguintes órgãos, entidades ou setores:

I - setor educacional-ambiental, indicado pelas Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental;

II - setor produtivo patronal, indicado pelas Confederações Nacionais da Indústria, do Comércio e da Agricultura, garantida a alternância;

III - setor produtivo laboral, indicado pelas Centrais Sindicais, garantida a alternância;

IV - Organizações Não-Governamentais que desenvolvam ações em Educação Ambiental, indicado pela Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais-ABONG;

V - Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB;

VI - Municípios, indicado pela Associação Nacional dos Municípios e Meio Ambiente - ANAMMA;

VII - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC;

VIII - Conselho Nacional do Meio Ambiente - CONAMA, indicado pela Câmara Técnica de Educação Ambiental, excluindo-se os já representados neste Comitê;

IX - Conselho Nacional de Educação - CNE;

X - União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;

XI - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA;

XII - da Associação Brasileira de Imprensa - ABI; e

XIII - da Associação Brasileira de Entidades Estaduais de Estado de Meio Ambiente - ABEMA.

§ 1º A participação dos representantes no Comitê Assessor não enseja qualquer tipo de remuneração, sendo considerada serviço de relevante interesse público. § 2º O Órgão Gestor poderá solicitar assessoria de órgãos, instituições e pessoas de notório saber, na área de sua competência, em assuntos que necessitem de conhecimento específico.

Art. 5º Na inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, recomenda-se como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, observando-se:

I - a integração da Educação Ambiental às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente; e

II - a adequação dos programas já vigentes de formação continuada de educadores.

Art. 6º Para o cumprimento do estabelecido neste Decreto, deverão ser criados, mantidos e implementados, sem prejuízo de outras ações, programas de educação ambiental integrados:

I - a todos os níveis e modalidades de ensino;

II - às atividades de conservação da biodiversidade, de zoneamento ambiental, de licenciamento e revisão de atividades efetivas ou potencialmente poluidoras, de gerenciamento de resíduos, de gerenciamento costeiro, de gestão de recursos hídricos, de ordenamento de recursos pesqueiros, de manejo sustentável de recursos ambientais, de ecoturismo e melhoria de qualidade ambiental;

III - às políticas públicas, econômicas, sociais e culturais, de ciência e tecnologia de comunicação, de transporte, de saneamento e de saúde;

IV - aos processos de capacitação de profissionais promovidos por empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas;

V - a projetos financiados com recursos públicos;

e VI - ao cumprimento da Agenda 21.

§ 1º Cabe ao Poder Público estabelecer mecanismos de incentivo à aplicação de recursos privados em projetos de Educação Ambiental.

§ 2º O Órgão Gestor estimulará os Fundos de Meio Ambiente e de Educação, nos níveis Federal, Estadual e Municipal a alocarem recursos para o desenvolvimento de projetos de Educação Ambiental.

Art. 7º O Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Educação e seus órgãos vinculados, na elaboração dos seus respectivos orçamentos, deverão consignar recursos para a realização das atividades e para o cumprimento dos objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.

Art. 8º A definição de diretrizes para implementação da Política Nacional de Educação Ambiental em âmbito nacional, conforme a atribuição do Órgão Gestor definida na Lei, deverá ocorrer no prazo de oito meses após a publicação deste Decreto, ouvidos o Conselho Nacional do Meio Ambiente- CONAMA e o Conselho Nacional de Educação - CNE.

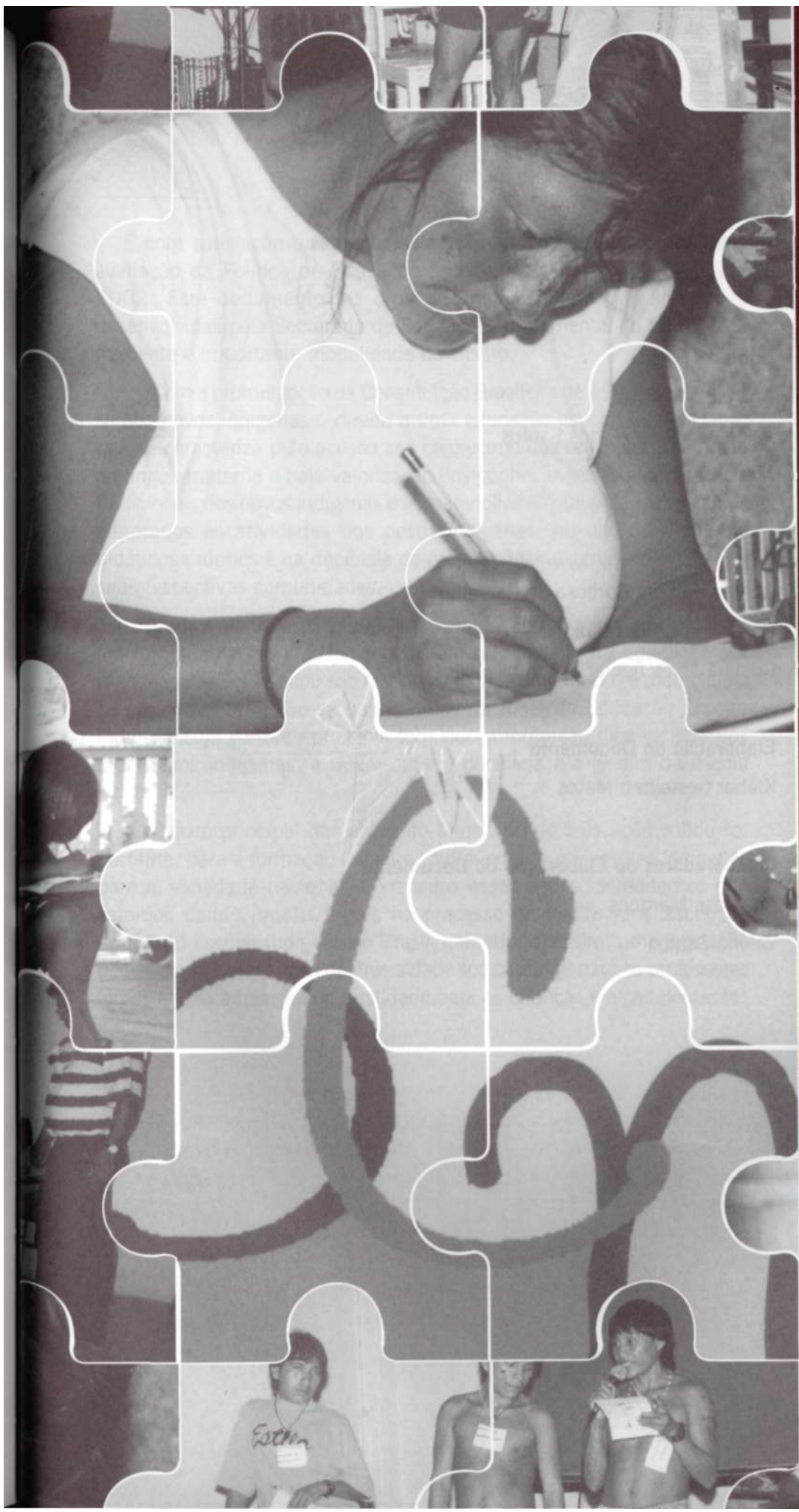
Art. 9º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 25 de junho de 2002, 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO, Presidente da República

Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação

José Carlos Carvalho, Ministro do Meio Ambiente



Educação Escolar Indígena

FICHA TÉCNICA

Coordenador-Geral de Apoio às Escolas Indígenas

Jean Paraizo Alves

Equipe Técnica

Ana José Marques

Valéria Moreira N. dos Santos

Maria Eustáquia da Silva

Apoio Técnico

Andréa Patrícia Barbosa de Carvalho

Deusalina Gomes Eirão

Cristina Alves Aguiar

Elaboração do Documento

Kléber Gesteira e Matos

Colaboradores da Elaboração do Documento

Ana José Marques

Valéria Santos

INTRODUÇÃO

É com satisfação que apresentamos para a sociedade brasileira a avaliação da Política de Educação Escolar Indígena - período 1995/2002. Este documento faz uma descrição sucinta das atividades desenvolvidas pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC nesta nascente e importante modalidade de ensino.

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, assegurou-se aos povos indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada, que se caracteriza pelo acesso aos conhecimentos universais, pelo uso da língua materna e pela valorização dos conhecimentos e das práticas tradicionais dos povos indígenas e se materializa em calendários escolares adaptados às atividades dos povos indígenas, no uso de materiais didáticos próprios e na docência de professores indígenas, membros de suas respectivas comunidades.

Com o Decreto nº 26/91, a coordenação de ações educacionais em terras indígenas foi transferida para o Ministério da Educação e a execução das ações ficou sob responsabilidade dos estados e municípios. Desde então, formulou-se uma política nacional de Educação Escolar Indígena cuja vertente principal tem sido a formação diferenciada dos professores indígenas, a quem cabe a docência e a gestão da escola indígena.

O foco principal das ações do Ministério da Educação voltou-se, portanto, para a formação inicial e continuada de professores indígenas para a sociedade nacional. Com todas essas ações, acreditamos que estamos dando passos firmes no processo de institucionalização da Educação Escolar Indígena no Brasil, garantindo, assim, uma formação diferenciada e respeitosa de diversidade sociocultural para os professores índios e uma educação de qualidade para as crianças e os adolescentes indígenas.

1 - DE ONDE SAÍMOS

1.1-INTRODUÇÃO

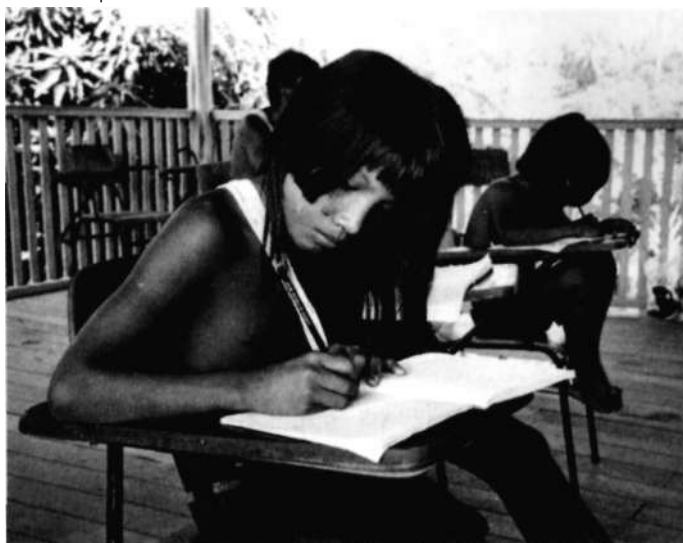
Atendendo aos princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996), o Ministério da Educação tem desenvolvido ações e programas em Educação Escolar Indígena caracterizados pelo respeito ao processo de lutas e conquistas dos povos indígenas, pela descentralização e pelo atendimento a demandas que contemplem a educação intercultural e bilíngüe.

O MEC assumiu a coordenação das ações em Educação Escolar Indígena em 1991. Algumas ações começaram a ser desenvolvidas no período 1991/1994; no entanto, o trabalho do Ministério, por meio de sua Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas, só toma vulto entre 1995 e 2002. Nesse período, as principais linhas de trabalho são implementadas. Dezenas de parceiros passam a colaborar com o Ministério. Investimentos notáveis são destinados para a formação e capacitação de recursos humanos, a produção e edição de materiais didáticos específicos e o apoio direto a projetos de Educação Escolar Indígena em todo o país.

Para termos uma medida do que se realizou nesses oito anos, basta afirmar que em 1995 não havia, no sistema educacional brasileiro, dados confiáveis a respeito do atendimento escolar em áreas indígenas. Naquela época, a maioria das crianças indígenas não tinha acesso à educação escolar. As escolas indígenas que funcionavam, em sua maioria, não tinham nenhuma regularização administrativa e legal.

Devemos encerrar o ano de 2002 com mais de 100 mil estudantes indígenas freqüentando quase 1.500 escolas indígenas, que funcionam em centenas de aldeias, em aproximadamente 580 terras indígenas, sob a responsabilidade de mais de 4 mil professores, sendo 75 % oriundos de suas próprias etnias. Nesta publicação desenvolveremos uma análise das ações do Ministério da Educação nesse período.

Foto: Dominique T. Gallois



Crianças Waiãpi na escola

Devemos encerrar o ano de 2002 com mais de 100 mil estudantes indígenas freqüentando quase 1.500 escolas indígenas.

1.2 - EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS POPULAÇÕES INDÍGENAS NO BRASIL

Segundo dados preliminares do Censo 2000, a população que se declara indígena, no Brasil, atinge hoje a cifra de 701.462 indivíduos. Essa população espalha-se por todo território nacional. Apenas os estados

do Piauí e do Rio Grande do Norte e o Distrito Federal não registram a presença de sociedades indígenas. Vivendo em cidades e em milhares de aldeias localizadas em 582 terras indígenas, os povos indígenas constituem mais de 220 etnias, falando, além do Português, cerca de 170 línguas diferentes. Esses povos são extremamente diversificados entre si. Podemos afirmar que cada etnia é portadora de uma forma particular de ver e de interpretar o mundo. São posturas de vida, éticas, filosofias e cosmologias particulares. São, enfim, mais de duas centenas de tradições culturais específicas.

Outro fator de enorme diferenciação entre os povos indígenas são os variados níveis de contato que mantêm com a sociedade nacional. Encontramos em nosso território remanescentes de etnias que conviveram com portugueses e espanhóis que aqui chegaram há 502 anos, como os Guarani, e povos que ainda hoje recusam o contato contínuo, como cerca de trinta grupos de "índios isolados" que habitam áreas remotas na Amazônia Legal.

Quanto ao aspecto lingüístico há povos que só falam sua língua indígena original e outros que, por força do contato, fizeram do Português sua língua materna. Existem povos que participam de complexos culturais onde cada indivíduo deve saber duas ou mais línguas indígenas, como no Alto Rio Negro ou na Terra Indígena do Xingu, e povos que além da língua indígena usam correntemente o Português e o Espanhol, como nas áreas próximas a nossas fronteiras ocidentais.

Um primeiro esboço de análise da política de Educação Escolar Indígena implementada pelo MEC exige um breve exercício diacrônico para melhor compreendermos as linhas de força que impulsionaram o desenvolvimento das ações nos últimos oito anos.

Entre os povos indígenas, a educação escolar foi empregada como um recurso, muitas vezes extremamente eficaz, de aniquilação das diferenças étnicas. Inúmeras iniciativas de civilização e de integração forçada à sociedade ocidental foram implementadas pela Coroa portuguesa, pelo Império e pela República. Ao longo de cinco séculos a tônica foi uma só: negar a diferença, fazer com que os índios deixassem de ser eles mesmos. A escola foi usada como instrumento para imposição de valores, para negação de identidades, línguas e culturas diferenciadas.

Recorrendo a diversas formas de resistência, os povos indígenas tentaram "domesticar" a escola ou, quando isso não era possível, tornaram-se totalmente refratários a ela. A partir da década de 1970, surgiram tentativas de transformar a instituição escolar em algo benéfico aos índios. Grupos organizados da sociedade civil passaram a assessorar algumas etnias na construção de um modelo de escola mais respeitoso. Experiências que tinham como conceito central o protagonismo e a afirmação da autoria indígena surgiram e se firmaram. Essas experiências se constituíram em referências importantes para a nova política de Educação Escolar Indígena implementada a partir de 1995.

Recorrendo a diversas formas de resistência, os povos indígenas tentaram "domesticar" a escola ou, quando isso não era possível, tornaram-se totalmente refratários a ela.

Em 1988 uma nova possibilidade é criada por meio da conquista, consagrada na Carta Magna (art. 231), do direito à manutenção da diferença. A educação escolar passa a ser encarada como uma das ferramentas para defesa desse direito (art. 210). Um novo paradigma estava estabelecido, tratava-se agora de construir uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe.

1.3 - POLITICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PÓS 1988 - LEGISLAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A Constituição Federal de 1988, no que se refere às populações indígenas, desenha um quadro jurídico inédito no Brasil até então. Rompendo com quase cinco séculos de uma política integracionista, ela reconhece aos índios "...sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens" (CF 1988, art. 231).

Em conformidade com esses princípios, a educação escolar a ser construída entre os povos indígenas deverá, segundo o artigo 210, ser ministrada em língua portuguesa, asseguradas às comunidades indígenas, também, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. O artigo 215, em seu § 1º, determina, ainda, que "O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional". De acordo com esses preceitos, a escola passa a constituir um instrumento de valorização, pesquisa, registro e difusão dos saberes tradicionais e processos próprios de ensino e aprendizagem.

A escola passa a constituir um instrumento de valorização, pesquisa, registro e difusão dos saberes tradicionais e processos próprios de ensino e aprendizagem.

A construção de uma nova política de Educação Escolar Indígena toma corpo a partir de 1991, quando é promulgado o Decreto nº 26, que trata da oferta de ensino escolar nas áreas indígenas no Brasil. Esse decreto determinou que o Ministério da Educação coordenaria as ações de Educação Escolar Indígena em todos os níveis e modalidades de ensino. Ficou estabelecido que a execução das ações seria pelas Secretarias de Educação dos estados e municípios, em consonância com o Ministério da Educação. Em decorrência desse decreto o Ministério passou a conduzir a política de educação escolar a ser ofertada às comunidades indígenas, substituindo a Funai nesse trabalho.

Ainda em 1991, a Portaria nº 559, dos Ministérios da Justiça e da Educação, reafirma e detalha os dispositivos do Decreto nº 26/91, criando ainda, no Ministério da Educação, uma Coordenação Nacional de Educação Indígena com a função de coordenar, acompanhar e avaliar as ações em educação escolar nas terras indígenas. Posteriormente é criado, no âmbito do Ministério da Educação, o Comitê de Educação Escolar Indígena, com o objetivo de subsidiar as ações da Coordenação Nacional e proporcionar-lhe apoio técnico-científico.

Após recebera incumbência pela coordenação da política de Educação Escolar Indígena, o Ministério da Educação começa a conhecer a enorme demanda por esse ensino específico em todo o país. Com raras exceções, a maioria das 220 etnias contava com um atendimento escolar que não chegava ao equivalente à 4ª série do Ensino Fundamental. As escolas que funcionavam em terras indígenas localizavam-se, em geral, apenas nas sedes dos postos da Funai; na maioria dos casos não mantinham registro da vida escolar dos alunos, não propiciavam a progressão de estudos, não estavam registradas legalmente em nenhum sistema de ensino. Eram poucos os professores indígenas e não havia materiais didáticos adequados. Em algumas áreas a alfabetização era feita em língua indígena e a continuidade dos estudos era desenvolvida em Português, configurando, assim, o chamado bilingüismo de transição, implantado pelos agentes missionários em fins da década de 1950.

Em março de 1993, o Comitê de Educação Escolar indígena produz um documento intitulado "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena".

Em março de 1993, o Comitê de Educação Escolar Indígena produz um documento intitulado "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena". Discorrendo sobre a legislação recentemente promulgada, o documento discutia, pela primeira vez, para um público mais amplo, conceitos norteadores da nova Educação Escolar Indígena, tais como *escolas indígenas específicas e diferenciadas; Interculturalidade; língua materna; bilingüismo e globalidade dos processos de aprendizagem.*

1.4 - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM 1995

No início da atual gestão do Ministério da Educação, o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena era insatisfatório. No sul do país, vários municípios atendiam as crianças indígenas em escolas municipais rurais. Nas Regiões Sudeste e Nordeste a situação era pior, pois a maioria das populações indígenas não tinha atendimento escolar de qualquer espécie. O quadro não muda muito na Região Centro-Oeste. Na Região Norte, somente em três estados havia um corpo de professores indígenas apreciável: 1.067, segundo dados levantados no VII Encontro de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. Esses professores atendiam, à época, aproximadamente 25 mil estudantes indígenas. Mesmo assim, parte significativa dos professores daqueles estados trabalhavam em projetos de educação não-governamentais, como os da Comissão Pró-índio, no Acre, e da Organização-Geral de Professores Ticuna, no Amazonas. Poucos eram os professores indígenas efetivamente contratados por Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação.

Em relação à formação de professores indígenas o quadro também era desolador. Com exceção das organizações não-governamentais que desenvolviam projetos de formação de professores, muitas vezes sem qualquer apoio financeiro ou técnico do governo brasileiro, apenas nos estados de Roraima e Amazonas havia formação de professores indígenas conduzida pelas Secretarias de Educação.

Com relação à produção de material didático específico e em línguas indígenas, apenas três livros haviam sido publicados com apoio do Ministério da Educação no ano anterior. Todos os outros materiais publicados eram originados em projetos de Educação Escolar Indígena de organizações não-governamentais que desenvolviam seu trabalho com recursos externos aos orçamentos dos órgãos públicos de gestão educacional.

No campo da legislação muito ainda estava para ser feito. A maioria das escolas indígenas não tinha regulamentação oficial. Não havia nenhuma proposta de criação de escolas indígenas específicas e diferenciadas nos estados. Não havia nenhum instrumento jurídico definindo, com maior precisão, os direitos indígenas a uma educação diferenciada. Muitos debates estavam em curso, encontravam-se em tramitação, à época, as propostas de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, mas eram poucos os recursos legais que poderiam ser mobilizados pelos professores e lideranças indígenas em defesa de uma educação escolar adequada às suas especificidades socioculturais.

Com base no exposto, podemos afirmar que é no quadriênio 1995/1998 do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso que a Educação Escolar Indígena irá ser implementada como política pública governamental e, nos anos seguintes, a nova escola indígena irá se consolidar e ampliar sua ação.

Podemos afirmar que é no quadriênio 1995/1998 do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso que a Educação Escolar Indígena irá ser implementada como política pública governamental e, nos anos seguintes, a nova escola indígena irá se consolidar e ampliar sua ação.

2 - COMO AVANÇAMOS

2.1 - A COORDENAÇÃO-GERAL DE APOIO ÀS ESCOLAS INDÍGENAS E A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Para implementar uma nova política de Educação Escolar Indígena, o Ministério da Educação contava com um corpo de especialistas universitários, nas áreas de Educação, Antropologia e Lingüística, que desenvolviam pesquisas científicas ou projetos de educação em algumas comunidades indígenas. Havia a possibilidade de dialogar com experiências educativas inovadoras desenvolvidas no âmbito de projetos geridos por organizações não-governamentais. Podia, ainda, contar com a participação de professores, lideranças e intelectuais indígenas em fóruns de discussão a respeito da nova política em construção. Uma das formas encontradas para organizar todo esse espectro de colaboradores e experiências foi a criação do Comitê de Educação Escolar Indígena, composto por índios e não-índios de comprovada militância no campo da educação intercultural. Nas reuniões do Comitê foram debatidos todos os conceitos, as demandas e os problemas relacionados com a implementação da política de Educação Escolar Indígena.

Em 1995 foi instituída a Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas. Além de responder às demandas imediatas que surgiam no processo de construção e implementação da política de Educação Escolar Indígena do Ministério, a Coordenação-Geral passou a conduzir um rol de ações com o objetivo de induzir o desenvolvimento da educação escolar nas áreas indígenas. Com o intuito de analisar as realizações dos últimos oito anos, iremos destacar as seguintes linhas de ação que possibilitaram os avanços:

- Elaboração, edição e distribuição de documentos e subsídios para a implantação da política de Educação Escolar Indígena.
- Investimento na formação inicial e continuada de professores indígenas.
- Estímulo à produção e à publicação de material didático específico, de autoria indígena.
- Apoio às Secretarias Estaduais de Educação na implantação e na implementação de programas de Educação Escolar Indígena.
- Apoio à construção de uma legislação educacional adequada às necessidades e às aspirações dos povos indígenas.
- Divulgação da temática indígena para a sociedade nacional.

2.2 - ELABORAÇÃO, EDIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS E SUBSÍDIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Tratava-se, na verdade, de elaborar e desenvolver uma política de Educação Escolar Indígena, pois todo um novo campo de trabalho abria-se para o sistema nacional de educação.

O diálogo respeitoso, que então se instalava, entre atores da sociedade civil organizada e agências governamentais, será a marca da atuação do MEC nesses últimos oito anos.

A nova política já havia sido esboçada no documento *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, lançado no final do ano de 1993. Com base nos pressupostos e conceitos apresentados por esse documento é que uma série de encontros, reuniões e seminários passam a ser realizados nos estados da Federação. Essas atividades, que contavam com a participação de membros da Coordenação-Geral e do Comitê de Educação Escolar Indígena, tinham por objetivo debater a política de educação indígena com especialistas, membros de organizações não-governamentais e técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Nesses encontros, os novos conceitos eram apresentados e debatidos ao mesmo tempo que se socializavam experiências paradigmáticas de formação de professores, produção de materiais didáticos específicos e implantação de escolas em aldeias indígenas. O diálogo respeitoso, que então se instalava, entre atores da sociedade civil organizada e agências governamentais, será a marca da atuação do MEC nesses últimos oito anos.

Essas iniciativas seriam complementadas nos anos seguintes com a realização de encontros regionais de técnicos das Secretarias, dos cursos de capacitação, dos encontros nacionais de técnicos em Brasília e com atividades diversificadas nos vários estados da Federação, tais como: presença de consultores da Coordenação-Geral em seminários, simpósios e reuniões de trabalho; assessoria técnica aos responsáveis pela Educação Escolar Indígena nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; envio de materiais e informações de apoio etc.

Os frutos de todo esse trabalho começam a surgir por volta de 1996, quando algumas Secretarias Estaduais de Educação iniciam cursos de formação de professores indígenas, como, por exemplo, as Secretarias de Minas Gerais e de Mato Grosso. Em alguns estados, grupos de profissionais articulados em universidades e centros de pesquisa propõem o desenvolvimento de tais cursos, como é o caso do Estado da Bahia. Em outros estados, são as Secretarias Municipais que assumem a responsabilidade de iniciar a formação diferenciada de professores indígenas, como no Município de Aracruz, no Estado do Espírito Santo. Além de induzir o desenvolvimento dessas ações nos estados e posteriormente apoiá-las, o MEC estabeleceu, por meio da Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas, uma linha de financiamento para garantir a realização de diversos cursos de formação organizados por grupos de profissionais baseados em universidades e cursos de organizações não-governamentais de apoio aos índios. Iremos nos deter nessa linha de ação com mais vagar à frente.

2.2.1 - REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS

Entre 1995 e 1998, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação elaborou os Parâmetros e os Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, para a Educação Infantil, para a Educação de Jovens e Adultos e, também, para a Formação de Professores. Tais referenciais curriculares visam oferecer uma educação de qualidade, capaz de assegurar às crianças e aos jovens e adultos brasileiros, mesmo em locais com pouca infra-estrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Ao mesmo tempo também, se propõe a fortalecer a unidade nacional e a assegurar o respeito à diversidade, que é a marca cultural do nosso país.

Para a Educação Escolar Indígena o documento foi denominado *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas — RCNEI*. Concebido especialmente para as escolas, os professores e os técnicos, tem a função de apoiar o desenvolvimento da política de Educação Escolar Indígena em todo território nacional.

A elaboração do RCNEI pautou-se em discussões coletivas de múltiplos atores em diferentes situações: cursos de formação de professores

indígenas, encontros de professores índios realizados em algumas regiões do país, inúmeras reuniões de trabalho e discussão de práticas escolares indígenas documentadas e em depoimentos de assessores e consultores de comprovada experiência na área.

Para preparar a primeira versão do documento, o MEC constituiu uma equipe formada por um conjunto de educadores vinculados, em sua maioria, a ações de implantação, de assessoria às escolas indígenas e de formação de professores índios. Paralelamente, por meio de um roteiro de discussão, um significativo grupo de professores indígenas foi convidado a enviar suas reflexões para subsidiar a elaboração do texto. Foram também consideradas propostas curriculares de algumas Secretarias de Educação e de organizações não-governamentais entendidas como exemplares.

A primeira versão foi submetida a uma avaliação por um conjunto, ainda mais amplo, de educadores, especialistas e instituições indígenas e não-indígenas, envolvidos com a educação escolar nas aldeias. As contribuições advindas desses especialistas enriqueceram muito o texto original. A relação completa de pareceristas, instituições, escolas, órgãos governamentais e intelectuais indígenas que contribuíram com o texto final está registrada nas páginas finais do RCNEI.

Em decorrência desse processo, o RCNEI reflete, de alguma forma, essas múltiplas vozes e autorias, constituindo um painel extremamente vivo e diversificado de como o campo da Educação Escolar Indígena se apresentava à época. Esse documento veio a se constituir um poderoso instrumento para a implementação da política de Educação Escolar Indígena no Brasil. Em primeiro lugar, porque seu processo de produção implicou, durante quase dois anos, um profundo e amplo debate a respeito do tema. Centenas de professores indígenas puderam apreciar as formulações iniciais e contribuir para seu formato final. O mesmo ocorreu com dezenas de especialistas universitários e técnicos governamentais. Uma vez concluída a redação do documento, o debate continuou, pois o texto produzido foi intensamente utilizado nos cursos de formação de professores indígenas que se realizaram no país a partir de 1998.

O RCNEI constitui uma importante ferramenta para formação inicial e continuada de professores indígenas,

o RCNEI foi e continua sendo utilizado como uma fonte inspiradora de propostas didáticas. Dessa forma, o documento constitui uma importante ferramenta para formação inicial e continuada de professores indígenas. Pelo mesmo motivo, o RCNEI também é intensamente utilizado no processo de formação de técnicos governamentais que atuam na área da Educação Escolar Indígena, como ocorreu, por exemplo, no desenvolvimento do Curso de Capacitação para Técnicos Governamentais, oferecido pela Coordenação-Geral às diversas Secretarias de Educação do país, ao longo de 2001 e 2002. Dadas as dimensões continentais do nosso território e a dispersão das escolas indígenas, uma avaliação mais rigorosa do alcance e da influência do documento no desenvolvimento da educação nas aldeias só será possível com a execução de uma pesquisa especialmente concebida para esse fim.

O RCNEI foi muito utilizado, principalmente por lideranças e professores indígenas, como instrumento político, uma vez que nele estavam registradas as obrigações dos órgãos governamentais no atendimento aos direitos indígenas. Muitos professores indígenas participaram de reuniões e de atividades em defesa de seus direitos utilizando o RCNEI. O documento constitui, dessa forma, um instrumento de luta.



Foto: Rosamir M. Leitão

Índios Karajá - Ilha do Bananal/
Estado do Tocantins
Aldeia de Santa Izabel do Morro

Finalmente, o RCNEI foi importante, também, para consolidar o espaço que a Educação Escolar Indígena já ocupava entre as políticas públicas de atenção à educação, uma vez que foi amplamente distribuído para escolas, órgãos e gestores da educação em nível municipal, estadual e federal e até mesmo para autoridades e especialistas estrangeiros.

Junto com o Referencial, o MEC disponibilizou para as escolas indígenas, ainda em 1998, uma coleção de dez livros didáticos produzidos por professores indígenas de várias etnias, acompanhado de um volume temático abordando a Matemática e os Povos Indígenas e de um livreto contendo o cadastro nacional de consultores da Educação Escolar Indígena.

2.2.2 - PARÂMETROS EM AÇÃO EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Os documentos referenciais elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental devem subsidiar os sistemas de ensino, favorecendo a elaboração de propostas pedagógicas de qualidade. O desenvolvimento dessa política gerou uma nova série de ações, a partir de 1999, contidos no Programa Parâmetros em Ação. Esse programa envolve um conjunto de atividades voltadas para a formação de educadores de diferentes segmentos da comunidade educacional: professores, equipes técnicas, diretores de escolas. A proposta central do Programa Parâmetros em Ação consiste em desenvolver quatro competências profissionais básicas: leitura e escrita; trabalho compartilhado; administração da própria formação; e reflexão sobre a prática pedagógica.

O Programa Parâmetros em Ação consiste em desenvolver quatro competências profissionais básicas: leitura e escrita; trabalho compartilhado; administração da própria formação; e reflexão sobre a prática pedagógica.

Para as escolas e professores indígenas foi elaborado o Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, lançado em abril de 2002 e imediatamente colocado à disposição das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Estava dado mais um passo para a institucionalização da política nacional de Educação Escolar Indígena no Brasil.

O objetivo central do Parâmetros em Ação é a leitura e a discussão do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Com esse programa o Ministério pretende dar continuidade ao esforço de formação e de titulação de professores, membros das próprias comunidades indígenas envolvidas em processos de escolarização. São estes os principais

objetivos do *PCN em Ação - Educação Escolar Indígena*: incentivar a prática de formação continuada no interior dos sistemas educacionais; fortalecer o papel das Secretarias na formação dos professores indígenas; contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica; criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e o trabalho coletivo nas escolas; identificar as idéias nucleares presentes no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e fazer as adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas no âmbito da comunidade indígena, da própria escola e dos sistemas estaduais/municipais; incentivar o uso da TV Escola como suporte para atividades de formação de professores; incentivara criação e o desenvolvimento de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino, visando a titulação desses profissionais e o reconhecimento público do magistério indígena diferenciado.

O Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena está organizado em 12 módulos, a serem desenvolvidos num total de 265 horas.

O Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena está organizado em 12 módulos, a serem desenvolvidos num total de 265 horas. Os módulos foram estruturados prevendo a organização de grupos de professores indígenas, que poderão ser compostos tendo por base uma única terra ou povo indígena, ou reunindo professores de várias terras e povos. As experiências de formação anteriores, a distância das escolas indígenas, o local de realização dos módulos, o número de professores no município ou no estado são alguns dos fatores que influenciarão o tipo de composição dos grupos de professores em cada Secretaria.

O desenvolvimento dos módulos pode se dar de forma contínua, numa única etapa, ou fragmentado ao longo de um certo período. Cada Secretaria definirá a melhor forma de desenvolvimento do programa. Professores indígenas que já estão participando de cursos de formação em magistério indígena poderão ter os módulos realizados como parte desse processo. No caso das Secretarias de Educação que ainda não iniciaram um processo de formação de seus professores indígenas, o desenvolvimento dos módulos poderá ser o embrião de um projeto de formação visando a titulação de seus professores. Como se vê, a flexibilidade, para proporcionar o atendimento pleno às múltiplas e variadas situações de formação espalhadas pelo nosso território, é a principal marca desse programa.

Para o desenvolvimento do programa foram preparados um conjunto de materiais que os professores poderão utilizar tanto em sua própria formação quanto em seu trabalho cotidiano em sala de aula com seus alunos. Esses materiais incluem textos escritos, programas de vídeo, mapa das terras indígenas, compilação de dados estatísticos sobre os povos indígenas e caderno de registro. Faremos mais algumas referências a esse programa ao discorrermos a respeito das ações de formação de professores indígenas apoiadas pelo Ministério da Educação.

2.2.3 - REFERENCIAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Este documento é um subsídio para a discussão e a implantação de programas de formação inicial de professores indígenas nos sistemas

estaduais de ensino, visando a sua habilitação no magistério intercultural. Seu texto está baseado em diferentes experiências de formação de professores indígenas já em andamento no Brasil e em outros países. Foi formulado a partir de reuniões técnicas promovidas pela Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas, entre 1999 e 2001, com setores da sociedade envolvidos com a Educação Escolar Indígena. Participaram das reuniões preparatórias desse documento 15 professores indígenas, de 13 povos, vivendo em 11 estados brasileiros; consultores e especialistas de diversas universidades; técnicos das Secretarias Estaduais de Educação; coordenadores de 10 programas de formação de professores indígenas de organizações não-governamentais e governamentais do país. O texto também é produto de consultas a um grupo de pareceristas.

O documento sistematiza as principais idéias e práticas implementadas nos últimos anos por diferentes projetos e programas de formação desenvolvidos no país. O objetivo é, assim, construir referenciais e orientações que possam nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação de professores indígenas pelos sistemas estaduais de ensino, para atender às demandas das comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas no Brasil.

A publicação e a distribuição desses referenciais constituirá mais uma importante ação de institucionalização da política de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação. Aos sistemas estaduais de ensino, responsáveis pela oferta de programas de formação, cabem o respeito e o incentivo às novas práticas de atuação profissional, que permitam ao professor indígena responder aos anseios das comunidades indígenas dentro dos novos parâmetros e consensos da Educação Escolar Indígena no Brasil.

É importante ainda registrar, nessa avaliação, a totalidade dos documentos de subsídios para a implantação da política de Educação Escolar Indígena que foram oferecidos aos sistemas de ensino e à sociedade em geral:

Título da Publicação	Ano
<i>O debate sobre a Educação Indígena no Brasil (1975/1995)</i>	1995
<i>Cadastro nacional de consultores da educação escolar indígena</i>	1998
<i>Coleção de livros didáticos do Referencial Nacional Curricular para as Escolas Indígenas: informações para o professor</i>	1998
<i>Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI</i>	1998
<i>Parâmetros em Ação - Educação Escolar Indígena</i>	2002
<i>As leis e a Educação Escolar Indígena</i>	2002
<i>Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?</i>	2002
<i>Referenciais para a implantação de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino</i>	2002

O Referencial para a Formação de Professores Indígenas sistematiza as principais idéias e práticas implementadas nos últimos anos por diferentes projetos e programas de formação desenvolvidos no país.

2.3 - INVESTIMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES INDÍGENAS

No contexto sociopolítico assegurado pela Constituição de 1988 a escola indígena assume um novo papel social. De mera reprodutora de informações e conhecimentos alienígenas, a escola deve se constituir um centro de pesquisa, registro e valorização dos conhecimentos tradicionais, além de veicular de forma crítica e criativa os conhecimentos ocidentais relevantes para cada comunidade. O papel do professor nesse processo é central. Trata-se de um profissional que terá, entre outras, a função de contribuir para assegurar o uso e a manutenção das línguas maternas e o respeito aos processos próprios de ensino e aprendizagem da sua sociedade. Para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. As crianças e os jovens das aldeias serão mais bem atendidos por professores da própria etnia que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias e conhecimentos indígenas.

O professor terá, entre outras, a função de contribuir para assegurar o uso e a manutenção das línguas maternas e o respeito aos processos próprios de ensino e aprendizagem da sua sociedade,

Em 1995 não havia qualquer estimativa segura a respeito do número de professores trabalhando em escolas localizadas no interior das terras indígenas. Sabia-se, no entanto, que, em sua quase-totalidade, aqueles professores não haviam passado pela formação convencional em magistério. Em função disso, era fundamental a elaboração de programas diferenciados de formação inicial e continuada de professores, visando sua titulação, que deveria ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização, uma vez que boa parte do professorado indígena não possuía a formação completa no Ensino Fundamental. Por outro lado, a lei que criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) extinguiu, no prazo de cinco anos, a partir de sua publicação, a categoria do professor leigo, na qual encontrava-se a maioria dos professores índios. Portanto, para que a educação indígena pudesse adequar-se a esse novo contexto jurídico, muitos investimentos deveriam ser feitos para possibilitar a formação do maior número possível de professores.

Por tudo isso a formação de professores indígenas passou a ser uma prioridade para o Ministério da Educação. Para desenvolver esse trabalho foi fundamental a efetiva articulação entre o MEC, Secretarias de Educação, organizações indígenas, universidades, organizações não-governamentais, associações de professores indígenas e as próprias comunidades. Viabilizando essas ações, o MEC tem priorizado o financiamento de projetos encaminhados por Secretarias Estaduais de Educação, bem como por organizações não-governamentais e universidades que atuam em área indígena.

A partir de 1996, a Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas passou a receber propostas e projetos de formação de professores

indígenas, que eram julgados por uma comissão independente, especialmente constituída para tal. Os critérios a serem observados para aprovação e financiamento exigem que, na formação dos professores, sejam contempladas e desenvolvidas as seguintes competências:

- Competência para elaborar currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas.
- Competência para produzir material didático específico tanto em língua indígena quanto em Português.
- Competência para um ensino bilíngüe, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de metodologia de ensino de segundas línguas, seja a língua portuguesa ou a língua indígena.
- Competência para a condução de pesquisas de cunho histórico, lingüístico e antropológico, uma vez que esse profissional, como autor e condutor dos processos de elaboração de materiais didáticos, deve ser capaz de realizar levantamentos da literatura indígena tradicional e atual, realizar levantamentos étnico-científicos, lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena, realizar levantamento sociogeográfico de sua comunidade.

Diferentemente do professor não-índio, o professor indígena exerce um papel de liderança importante em sua comunidade, servindo, freqüentemente, como mediador cultural nas relações interétnicas estabelecidas com a sociedade nacional. Nesse sentido, certas capacitações específicas, como, por exemplo, a compreensão do discurso legal e do funcionamento político-burocrático, têm de ser contempladas em seus cursos de formação.

Nestes últimos oito anos foram apoiados projetos gestados a partir das reivindicações das próprias comunidades indígenas, projetos que refletem as necessidades e as realidades indígenas e que se enquadram nas exigências listadas anteriormente. Na tabela a seguir indicamos, por ano em que foram realizados, o número de projetos apoiados, o número de estados da Federação onde os projetos foram desenvolvidos e o número aproximado de professores indígenas beneficiados. A relação completa dos projetos apoiados encontra-se no Anexo desta publicação. Essa relação nos dá uma medida dos investimentos diretos do Ministério da Educação na formação de professores indígenas. Ao longo de sete anos, 65 projetos foram apoiados, uma média de 9 projetos ao ano. Foram realizadas ações em quase todos os estados da Federação que têm população indígena em seu território, em todas as regiões geográficas do país. Houve ano em que o Ministério apoiou projetos de formação que beneficiaram 993 professores indígenas, ou seja, um terço de todos os professores indígenas no Brasil.

A simples relação de todas essas ações já é suficiente para demonstrar o papel desempenhado pelo MEC na consolidação da Educação Escolar Indígena em nosso país. Vamos analisar alguns aspectos dos dados discriminados acima.

Diferentemente do professor não-índio, o professor indígena exerce um papel de liderança importante em sua comunidade, servindo, freqüentemente, como mediador cultural nas relações interétnicas estabelecidas com a sociedade nacional.

Ao longo de sete anos, 65 projetos foram apoiados, uma média de 9 projetos ao ano.

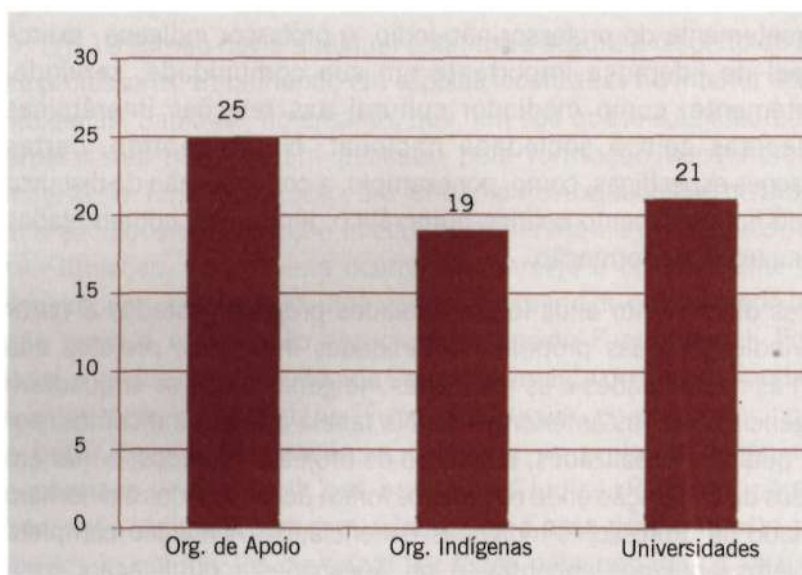
Projetos apoiados pela CGAEI a partir de 1996

Ano	Número de projetos apoiados	Número de estados onde os projetos foram desenvolvidos	Número de professores indígenas beneficiados
1996	03	04	135
1997	11	10	615
1998	10	07	581
1999	08	07	449
2000	11	07	577
2001	20	16	993
2002	02	02	280

Fonte: MEC/SEF/CGAEI.

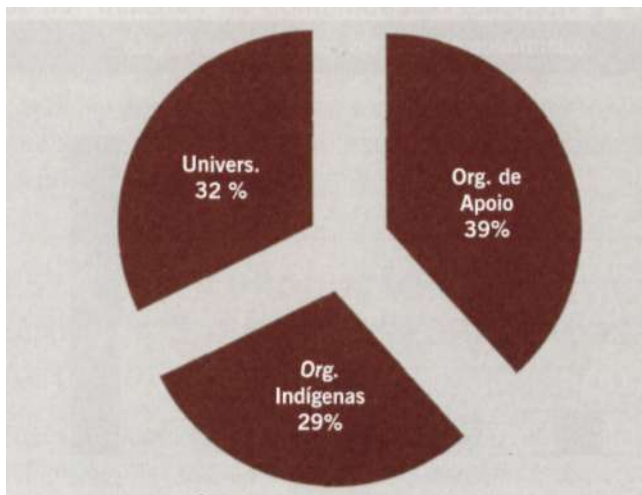
Os projetos apoiados foram formulados por organizações não-governamentais de apoio aos índios, organizações indígenas e grupos de educadores e pesquisadores de universidades. O gráfico a seguir mostra a distribuição dos projetos aprovados de acordo com o tipo de entidade proponente:

Os projetos apoiados foram formulados por organizações não-governamentais de apoio aos índios, organizações indígenas e grupos de educadores e pesquisadores de universidades.



Fonte: MEC/SEF/CGAEI.

Vejamos a distribuição percentual dos projetos aprovados por entidade proponente:



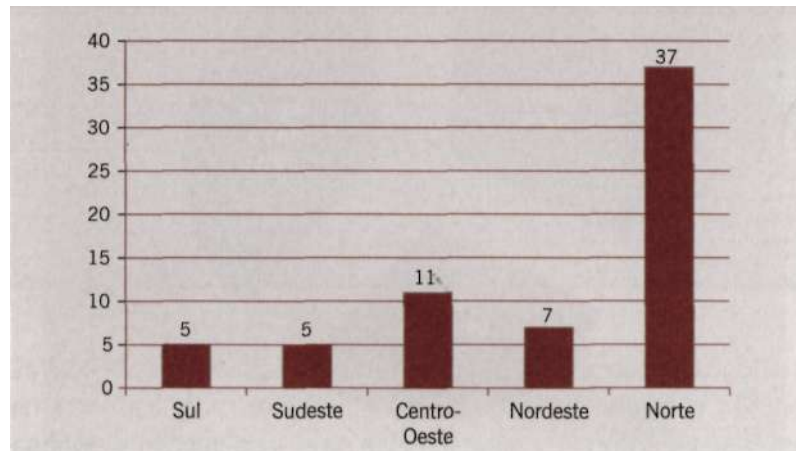
Fonte: MEC/SEF/CGAEI.

Com base na distribuição mostrada podemos afirmar que, além de contribuir decisivamente para a implantação da Educação Escolar Indígena, os financiamentos do MEC, por meio da CGAEI, tiveram ainda dois efeitos de grande importância: por um lado, representaram um significativo apoio institucional às organizações indígenas, que amalharam mais de um terço dos recursos. Outro efeito importante foi o decisivo apoio do Ministério da Educação às organizações não-governamentais que mantêm projetos de formação de professores indígenas de excelência comprovada. Nesse último caso se enquadram os projetos *Uma Experiência de Autoria*, da Comissão Pró-índio do Acre; *Projeto de Formação dos Professores Ticuna*, da Organização-Geral dos Professores Ticuna Bilíngües; *Projeto de Formação dos Professores da Terra Indígena do Xingu*, do Instituto Socioambiental; e *Projeto de Formação de Professores Waiãpi*, de Centro do Trabalho Indigenista.

Os financiamentos do MEC, por meio da CGAEI, representaram um significativo apoio institucional às organizações indígenas, que amalharam mais de um terço dos recursos.

E interessante analisar também como os projetos apoiados pelo MEC se distribuem no território nacional:

Quantidade de Projetos aprovados por Região

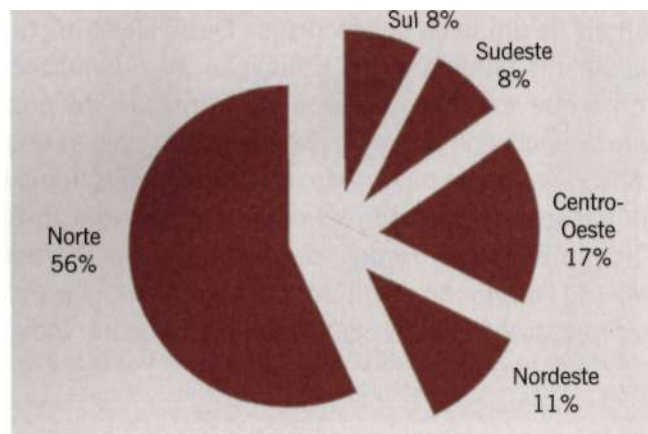


Fonte: MEC/SEF/CGAEI.

O crescimento, tanto quantitativo quanto qualitativo, da Educação Escolar Indígena em nosso país é inquestionável.

Em termos percentuais, temos a seguinte distribuição:

Distribuição de Projetos aprovados por Região



Fonte: MEC/SEF/CGAEI.

Pelos dados do Censo Escolar Indígena a Região Norte abriga 56% dos professores indígenas no Brasil. O gráfico acima mostra que a política de financiamentos da formação de professores indígenas, implementada pela CGAEI, foi correta, pois 56% dos projetos financiados foram daquela região. A única região que poderia ser mais aquinhoadada é o Nordeste, que conta com 18% do total de professores indígenas no país e, do total de projetos de formação apoiados, apenas 11% foram daquela região.

O crescimento, tanto quantitativo quanto qualitativo, da Educação Escolar Indígena em nosso país é inquestionável: mais e mais comunidades reivindicam a implantação de escolas diferenciadas em suas aldeias; dezenas de comunidades solicitam a expansão do atendimento, de modo que seja oferecido, pelo menos, todo o Ensino Fundamental em suas escolas. Tudo isso aponta para a necessidade de intensificar os investimentos para a formação de professores indígenas. Essa deverá ser, por muitos anos ainda, uma ação prioritária do MEC no campo da Educação Escolar Indígena.

2.4 - ESTIMULO A PRODUÇÃO E A PUBLICAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ESPECÍFICOS DE AUTORIA INDÍGENA

Atualmente a necessidade de produzir livros e materiais didáticos de autoria indígena, para uso nas escolas das aldeias, é um consenso. Nem sempre foi assim. Até o Ministério da Educação estabelecer uma linha de financiamento específica para apoiar a publicação de tais livros, não havia no Brasil livros de autores indígenas publicados e distribuídos em grande escala. Os primeiros livros indígenas foram editados pelo MEC em 1994. Eram dois livros de professores Xerente e um dos professores Karajá que participavam do curso de formação da Secretaria de Educação de Tocantins.

O MEC ousou apoiar a produção de livros de pessoas e conjunto de professores que, até recentemente, estavam absolutamente colocados à margem do universo da escrita autoral.

Dentro do próprio Ministério o consenso referido acima foi sendo construído lentamente. No documento *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, de 1993, podemos ler:

A elaboração de material didático-pedagógico deve contemplar dois níveis distintos:

- o primeiro é a produção de material de alfabetização destinado às salas de aula. Os professores índios *devem ser preparados* para a construção desse material;
- o segundo nível diz respeito à *crucial necessidade dos professores índios acompanharem a produção do material de literatura, do etnoconhecimento, da gramática, dos dicionários*. Caberá aos técnicos e profissionais de pedagogia, lingüística e demais áreas do conhecimento formal sistematizado, contribuir no projeto político da construção e sistematização do saber indígena.

Os trechos grifados demonstram claramente que a produção de publicações de autoria indígena é um avanço que só foi plenamente conquistado no período posterior a 1995. Sensível às necessidades, às potencialidades e às reivindicações dos professores indígenas e suas escolas, o MEC ousou apoiar a produção de livros de pessoas e conjunto de professores que, até recentemente, estavam absolutamente colocados à margem do universo da escrita autoral.

Entre 1995 e 2002 foram apoiadas 51 novas publicações. Segue a relação completa de publicações, com a organização ou o projeto de educação de origem bem como a data da edição:

Publicações didático-pedagógicas para escolas indígenas

Título da publicação	Data	Organização ou instituição que produziu o livro
<i>Adornos e pintura corporal Karajá</i>	1994	Secretaria Estadual de Educação e Universidade Federal de Goiás
<i>Cobras da área Xerente</i>	1994	
<i>Festas indígenas Xerente</i>	1994	
<i>Geografia indígena</i>	1996	Instituto Socioambiental
<i>Tisakisü</i>	1996	
<i>Pangyjej Kue Sep</i>	1996	Núcleo de Educação Indígena de Rondônia
<i>Xanetawa Parageta: histórias das nossas aldeias</i>	1996	MARI - Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo
<i>Eg Jamen Ky Mu Textos Kanhgág</i>	1997	Associação dos Professores Bilingües Kaingang e Guarani
<i>Amji Kin Krahó Me hokar xá nã itajê - Festas Krahó: Instrumentos musicais</i>	1997	Secretaria Estadual de Educação do Tocantins
<i>Mano: um ritual Bororo e uma experiência didático-pedagógica</i>	1997	Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso
<i>Livro Xacriabá de plantas medicinais</i>	1997	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
<i>O povo Pataxó e sua história</i>	1997	
<i>O tempo passa e a história fica</i>	1997	
<i>Rithioc Krenak coisa tudo na língua Krenak</i>	1997	
<i>Txopaie Itôhã</i>	1997	
<i>fama ki hwerimamouwi the ã oni</i>	1997	Comissão Pró-Yanomami
<i>Aprendendo português nas escolas da floresta</i>	1998	Comissão Pró-Índio do Acre
<i>Caderno de alfabetização</i>	1998	
<i>Atlas geográfico indígena do Acre</i>	1998	
<i>Dicionário Português - Tiriyo</i>	1998	MARI - Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo
<i>Yudja Kamena Dju'a Papera</i>	1998	Instituto Socioambiental
<i>Histórias Karajá</i>	1998	Secretaria de Educação do Estado do Tocantins
<i>Ampo itajê no ca alyj no Kãm to apê: objetos do dia-a-dia Krahó</i>	1998	
<i>Kamajura Jemo'Etap</i>	1998	Instituto Socioambiental
<i>Livro de história - volume 1</i>	1998	
<i>Povos indígenas do Alto Rio Negro - mapa etno-histórico</i>	1998	Instituto Socioambiental e Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
<i>O livro que conta história de antigamente</i>	1998	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
<i>Receitas Krahó e Apinajé</i>	1998	Secretaria de Educação do Estado do Tocantins e UF de Goiás
<i>Receitas Xerente</i>	1998	
<i>Livro das Árvores</i>	1998	Organização-Geral dos Professores Ticuna Bilingües
<i>Satere-Mawe Pusu Etiat Wemu'e Hap</i>	1998	Organização dos Professores Indígenas Satere-Mawe
<i>Histórias de Kanamari</i>	1998	Operação Amazônia Nativa

Publicações didático-pedagógicas para escolas indígenas

Título da publicação	Data	Organização ou instituição que produziu o livro
<i>Estudando os cerrados</i>	1999	Centro de Trabalho Indigenista
<i>Livro de artesanato Waiãpi</i>	1999	
<i>História do povo Terena</i>	1999	
<i>Cadernos de Matemática 1</i>	1999	
<i>Cadernos de Matemática 2</i>	1999	
<i>A terra dos Terena</i>	1999	
<i>Histórias de hoje e de antigamente</i>	1999	Instituto Socioambiental
<i>Jane Jemu' Jawa Ypyrungawa Jane Je' Enga</i>	1999	
<i>Ai 'ute ma rowatsu ú - Livro de literatura Xavante</i>	1999	Universidade Católica Dom Bosco
<i>E assim começou a história que já havia começado</i>	1999	Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
<i>Wantym as'awy etiat</i>	1999	Organização dos Professores Indígenas Satere-Mawé
<i>Warana as'awy atiat</i>	1999	
<i>História da reconquista de Mirandela</i>	2000	Universidade Federal da Bahia
<i>A história do peixe tesoura - Sero nai sarataimo iwehtopompo</i>	2000	MARI - Grupo de Educação da Universidade de São Paulo
<i>Geografia da nossa aldeia - Uxuxet ax, Hâm xeka ägtux</i>	2000	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais
<i>Contos do Jerônimo (gravação em cassete)</i>	2000	Universidade Católica Dom Bosco
<i>Os Tupinikim e Guarani na luta pela terra</i>	2000	Secretaria Municipal de Educação de Aracruz
<i>Histórias Kiriri</i>	2000	Universidade Federal da Bahia
<i>Hinkaklu-MTA - Mitos Machineri</i>	2001	Comissão Pró-Índio do Acre
<i>Cada dia uma história</i>	2001	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais
<i>Mariya Dita Maçada Hira Inanunuse Masire</i>	2001	Instituto Socioambiental
<i>Uma história Kaingang de São Paulo</i>	2001	MARI - Grupo de Educação da Universidade de São Paulo

Autores indígenas de 25 etnias produziram obras registrando **seus** conhecimentos tradicionais ou a apropriação que fazem de conteúdos escolares não especificamente indígenas.

Autores indígenas de 25 etnias produziram obras registrando seus conhecimentos tradicionais ou a apropriação que fazem de conteúdos escolares não especificamente indígenas. Nessa categoria de publicações foram contempladas as seguintes etnias: Karajá, Xerente, Suruí, Kaingang, Guarani, Krahó, Xacriabá, Bororo, Pataxó, Krenak, Maxakali, Yanomami, Tiryó, Juruna, Apinajé, Ticuna, Sateré-Mawé, Waiãpi, Terena, Xavante, Kiriri, Guarani Kaiowá, Tupinikim, Manchineri. A maior parte dessas publicações foram exclusivamente em língua indígena ou bilíngües.

Alguns livros foram produzidos durante cursos de formação, nos quais várias etnias eram representadas por seus professores. É o caso de algumas publicações do Instituto Socioambiental, que coordena o Projeto de Formação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro (21 etnias) e o Projeto de Formação de Professores Indígenas do Parque do Xingu (19 etnias). A Comissão Pró-Índio do Acre produziu publicações, apoiadas pelo MEC, de autoria dos professores indígenas de 11 etnias do Acre.

O mesmo acontece com algumas publicações do Centro de Trabalho Indigenista que atende a sete etnias nos estados do Maranhão e Tocantins.

Levando em conta esses dados, podemos afirmar que com o apoio da CGAEI foi possível o registro escrito de conhecimentos tradicionais, de histórias, de mitos ou de reelaboração de conhecimentos ocidentais de pelo menos 83 etnias ameríndias que habitam o território nacional. Muitas dessas etnias tiveram pela primeira vez a oportunidade de utilizar essa tecnologia para difusão de seus conhecimentos. Muitas das línguas indígenas encontraram expressão escrita para um público mais amplo, pela primeira vez em sua história.

Além do uso direto nas escolas das aldeias de todas essas etnias, os livros publicados com o apoio da CGAEI tiveram muitas outras funções. Em um primeiro momento, os livros de cada etnia desempenharam um papel político muito amplo. Os professores e as lideranças indígenas passaram a apresentar "os seus livros" às diversas autoridades com as quais tinham de negociar, trabalhar ou até confrontar, na sua luta cotidiana por melhores condições de vida, na defesa de seus territórios ou mesmo nos processos de reafirmação de suas identidades étnicas. Os livros representavam, nesse contexto, uma prova cabal da capacidade dos indígenas de dominar a tecnologia e a lógica ocidental, o que tem sempre importância fundamental nos processos de legitimação de suas reivindicações.

Outro aspecto de enorme importância é o papel de divulgação da cultura indígena proporcionado pela difusão dos livros editados pelo Ministério da Educação.

Os livros representaram, também, um importante fator de aumento da auto-estima de populações que viveram décadas, séculos em alguns casos, submetidos a uma relação com a sociedade nacional de racismo explícito. Depois de anos e anos buscando afirmarem-se como povos diferentes e não apenas "populações atrasadas", expressões de mentalidades "pré-lógicas", algumas etnias puderam expor a setores da sociedade nacional que os discriminava parte de seu enorme acervo cultural em um suporte especialmente valorizado pela sociedade ocidental: o livro.

Outro aspecto de enorme importância é o papel de divulgação da cultura indígena proporcionado pela difusão dos livros editados pelo Ministério da Educação. Pela primeira vez, brasileiros do sul do país tomaram contato, por exemplo, com a extraordinária escrita e produção pictórica dos Ticuna do Alto Solimões. Brasileiros do Nordeste leram sobre histórias Kaingang, os do Centro-Oeste conheceram os Pataxó e assim por diante.

Entre as diversas etnias o intercâmbio de experiências, lutas, histórias, tecnologias, desenhos, padrões geométricos, etc. também foi intenso. Os Potiguara da Paraíba conheceram os Xacriabá do norte de Minas Gerais; Karajá e Xerente do Tocantins tiveram acesso a textos produzidos por seus vizinhos do Parque do Xingu; os Baniwa, que vivem na fronteira com a Venezuela, puderam conhecer palavras Guarani do sul de nosso país... O efeito inspirador que essas publicações produziram ao longo de

nosso território dificilmente poderá ser corretamente avaliado. A publicação desses livros teve um forte efeito de indução em inúmeros projetos de Educação Escolar Indígena, liderados por organizações não-governamentais ou por Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Dezenas de outros livros passaram a ser produzidos e editados por aqueles órgãos e entidades inspirados no paradigma construído pelo MEC.

As publicações produzidas a partir de 1995 originaram-se de um amplo espectro de organizações e projetos de Educação Escolar Indígena. Foram analisadas e aceitas propostas de publicações de órgãos governamentais e de entidades da sociedade civil de apoio aos índios. Foram publicadas produções autônomas de entidades indígenas e materiais elaborados por professores indígenas que tiveram assessoria e apoio de equipes de professores de algumas das maiores universidades brasileiras. O quadro a seguir demonstra a diversificação do conjunto de proponentes de publicações para as escolas indígenas. Salta aos olhos, também, o equilíbrio com que o MEC tratou as propostas oriundas de entidades governamentais (universidades e Secretarias de Educação) e não-governamentais (indígenas ou indigenistas):

Salta aos olhos, também, o equilíbrio com que o MEC tratou as propostas oriundas de entidades governamentais (universidades e Secretarias de Educação) e não-governamentais (indígenas ou indigenistas).

Categoria	Número de Publicações	Porcentagem
Universidades	13	24%
Associações Indígenas	05	9%
Organizações de apoio aos índios	22	41 %
Órgãos governamentais	14	26%

O desdobramento dos dados referentes às publicações, segundo a categoria de seus proponentes, demonstra também que não ocorreu uma concentração indesejável das publicações contempladas. Podemos afirmar que os recursos foram partilhados de forma democrática:

Categoria	Órgão ou Organização	Número	Porcentagem
Universidades	Universidade Federal de Goiás	03	5%
	Grupo de Educação Indígena da USP	04	7%
	Universidade Católica Dom Bosco	02	4%
	Universidade Federal da Bahia	02	4%
Associações indígenas	Associação de Professores Kaingang e Guarani	01	2%
	Organização dos Professores Ticuna	01	2%
	Organização dos Professores Sateré-Mawé	03	5%
Organizações de apoio aos índios	Instituto Socioambiental	10	18%
	Comissão Pró-Yanomami	01	2%
	Comissão Pró-Índio do Acre	04	7%
	Centro de Trabalho Indigenista	06	10%
	Operação Amazônia Nativa	01	2%
	Associação Projeto de Educação Apeart	01	2%
Órgãos governamentais	Secretaria da Educação de Tocantins	05	9%
	Secretaria da Educação de Minas Gerais	09	16%
	Secretaria Municipal de Educação de Aracruz	01	2%
	Núcleo de Educação Indígena de Rondônia	01	2%
	Secretaria de Educação Fundamental / MEC	01	2%

A maior parte do investimento do MEC foi destinada para as Regiões Norte e Centro-Oeste, onde vivem o maior número de etnias e o maior contingente populacional indígena em nosso país.

Com relação à distribuição geográfica das publicações, o quadro a seguir demonstra que a maior parte do investimento do MEC foi destinada para as Regiões Norte e Centro-Oeste, onde vivem o maior número de etnias e o maior contingente populacional indígena em nosso país. A tabela aponta um único senão: as populações indígenas do Nordeste foram claramente "subcontempladas" nesse processo de produção de livros e materiais escritos de autoria indígena.

Publicações por Região do País	Número	Porcentagem
Sul	03	5%
Sudeste	10	18%
Nordeste	03	5%
Centro-Oeste	13	23%
Norte	27	49%

As regras para o financiamento dessas publicações foram amplamente divulgadas em editais distribuídos anualmente a partir de 1995. Dentre as exigências estabelecidas destacamos: a apresentação do "boneco" da obra com todo o conteúdo (textos e ilustrações); os pedidos de publicação deveriam prever o teste da obra na escola e informar as estratégias didáticas que seriam empregadas na sua utilização; as propostas de publicação em língua indígena, se possível, deveriam vir acompanhadas da tradução de parte ou do conjunto dos textos, de modo que possibilitasse a avaliação do material por não-falantes daquela língua. Essa tradução deveria ser encaminhada anexa, e não como parte da publicação, uma vez que o objetivo era apenas servir de orientação no processo de avaliação do material.

2.5 - APOIO AS SECRETARIAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Após assumir a coordenação das ações de oferta de programas educacionais às comunidades indígenas, o Ministério da Educação tem procurado apoiar as ações desenvolvidas pelas diferentes Secretarias de Educação do país. Para isso, tem organizado seminários e encontros entre técnicos governamentais, especialistas, universidades e representantes de organizações não-governamentais de apoio aos índios que desenvolvem projetos de educação indígena. Participou, ainda, de reuniões técnicas nos estados, designando assessores para colaborar com o trabalho desenvolvido pelas Secretarias de Educação.

Foto: Luis Donisete B. Grupioni



Professores Yanomami
- Manaus/1997

A formulação de princípios e orientações que possam subsidiar a elaboração de uma política nacional para o setor é também uma prioridade assumida pelo MEC, em seu trabalho de cooperação técnica com os estados e os municípios. Vários documentos norteadores da política de Educação Escolar Indígena foram preparados e distribuídos em todo o país.

Com o objetivo de fortalecer os programas de Educação Escolar Indígena conduzidos pelas Secretarias Estaduais de Educação, a CGAEI desenvolveu, nos últimos oito anos, uma série de ações. Ao longo de todo esse período muitas solicitações pontuais de diversas Secretarias foram atendidas. Auxílio técnico imediato, por meio de respostas a consultas, transmissão de informações, realização de contatos etc, são uma rotina no dia-a-dia da Coordenação. É impossível mensurar o volume

A formulação de princípios e orientações que possam subsidiar a elaboração de uma política nacional para o setor é também uma prioridade assumida pelo MEC, em seu trabalho de cooperação técnica com os estados e os municípios.

de contatos telefônicos, trocas de mensagens por correio eletrônico, fax ou ofícios que foram realizados em apoio direto a técnicos e gestores da Educação Escolar Indígena nos estados.

Outra atividade importante da CGAEI em apoio aos programas nos estados é a indicação, intermediação e organização de consultorias de especialistas de diversas áreas do conhecimento, com destaque para lingüistas, educadores e antropólogos, em resposta às solicitações dos dirigentes da Educação Escolar Indígena em cada unidade da Federação.

Atividades de maior fôlego, como a organização de encontros regionais de Educação Escolar Indígena, foram realizados no ano 2000, e posteriormente, nos dois últimos anos, foram realizados encontros periódicos de técnicos das Secretarias Estaduais em Brasília. Nesses encontros os técnicos participaram de discussões e decisões a respeito dos projetos e programas do MEC. As demandas e os problemas das diversas Secretarias foram registrados e debatidos em busca de um melhor direcionamento da política de Educação Escolar Indígena no país.

2.5.1 - CURSO DE CAPACITAÇÃO DE TÉCNICOS

A inclusão da escolas indígenas nos sistemas de ensino do país criou novas exigências para os técnicos desses sistemas.

Atendendo à demanda dos técnicos das Secretarias de Educação, a CGAEI organizou e executou, ao longo de 2001 e 2002, um curso de capacitação em Educação Escolar Indígena para técnicos governamentais.

A inclusão da escolas indígenas nos sistemas de ensino do país criou novas exigências para os técnicos desses sistemas. Em sua maioria, as Secretarias de Educação passaram a desenvolver ações na área da educação indígena sem contar com profissionais que possuíssem conhecimentos específicos para atuar junto dos diversos povos indígenas nos Estados. Para cumprir adequadamente os preceitos constitucionais que garantem o direito dos povos indígenas ao acesso a uma educação intercultural, específica, diferenciada e bilíngüe, os sistemas de ensino precisam qualificar seus técnicos, possibilitando-lhes a construção de um conhecimento especializado sobre os princípios que fundamentam a educação diferenciada, além dos conceitos antropológicos necessários ao pleno desenvolvimento de suas funções.

O curso elaborado pelo MEC teve o objetivo de suprir essa demanda e dar indicações seguras aos técnicos para que eles administrem sua própria formação na área de atuação, acompanhando os avanços das discussões teóricas e metodológicas que se desenvolviam no campo da educação diferenciada.

O curso foi organizado em dois módulos de ensino presencial, num total de 80 (oitenta) horas de atividades. Em seu primeiro módulo foram discutidos os fundamentos antropológicos e lingüísticos da Educação Escolar Indígena. Foram abordadas as teorias sobre a origem dos povos

ameríndios; a diversidade social e cultural desses povos, bem como os diferentes contextos de contato com a sociedade nacional. A enorme diversidade lingüística dos povos indígenas no Brasil e as implicações do bilingüismo na escola também foram debatidas.

O segundo módulo do curso foi dedicado aos fundamentos pedagógicos e legais da Educação Escolar Indígena. Foram estudados os direitos indígenas e a legislação educacional aplicável às escolas indígenas. Promoveu-se a discussão a respeito dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem presentes na vida dos povos indígenas e do caráter intercultural, específico, diferenciado, bilíngüe e comunitário de suas escolas. Finalmente, foram debatidas as diretrizes básicas para implantação de programas de Educação Escolar Indígena, formação de professores e produção de material didático específico.

Os módulos foram desenvolvidos por meio do uso de recursos didáticos, tais como:

- Aulas expositivas dialogadas.
- Apresentação e discussão de vídeos, com destaque para a série *Índios no Brasil*, da TV Escola.
- Análise de depoimentos e narrativas indígenas.
- Análise e interpretação de textos.
- Trabalhos em grupo.
- Miniseminários.
- Observação e discussão de acervos iconográficos.
- Análise de mapas históricos.
- Socialização de experiências dos cursistas.
- Debates.
- Produção de textos.
- Pesquisas em fontes qualificadas, com destaque para os livros e textos referenciais editados pelo MEC.

A avaliação de desempenho dos cursistas foi feita utilizando-se os seguintes procedimentos:

- Análise da produção escrita pelos cursistas (textos, cartazes, fichas etc).
- Análise qualitativa da participação dos cursistas no desenvolvimento das aulas expositivas dialogadas, apresentação de trabalhos de grupo, exposições etc.
- Auto-avaliação dos cursistas.
- Freqüência e pontualidade.

Participaram do curso grupos de técnicos dos seguintes estados:

Os módulos foram desenvolvidos por meio do uso de recursos didáticos.

Amazonas (seis pólos, cerca de 200 técnicos capacitados), Pará (30 técnicos), Amapá (35 técnicos), Roraima (40 técnicos), Acre (35 técnicos), Rondônia (40 técnicos), Tocantins (15 técnicos), Maranhão (42 técnicos), Ceará (25 técnicos), Paraíba (25 técnicos), Pernambuco (55 técnicos), Bahia e Sergipe (35 técnicos), Espírito Santo (25 técnicos), Goiás (25 técnicos), Mato Grosso (duas turmas, 75 técnicos), Mato Grosso do Sul (duas turmas, 65 técnicos), Paraná (20 técnicos) e Santa Catarina (40 técnicos).

Esse programa contribuiu decisivamente para fortalecer a Educação Escolar indígena nos sistemas estaduais de educação,

Tivemos, portanto, a adesão de 19 dos 24 estados brasileiros que têm população indígena em seu território. Foram capacitados mais de 820 técnicos de diversos setores das Secretarias Estaduais citadas. Esse programa contribuiu decisivamente para fortalecer a Educação Escolar Indígena nos sistemas estaduais de educação. O último encontro nacional de técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, realizado em dezembro de 2001, fez uma avaliação muito positiva do desenvolvimento do curso de capacitação. Foram destacadas principalmente a pertinência dos temas abordados, a adequação da metodologia empregada, a riqueza do material selecionado para o curso e a qualidade do trabalho desenvolvido pelos diversos formadores mobilizados pela CGAEI. Foi ressaltada a necessidade de o MEC continuar a desenvolver ações como essa, sendo reivindicada a construção de uma proposta de curso de especialização em Educação Escolar Indígena para técnicos governamentais. Em suma, os responsáveis pelo desenvolvimento da Educação Escolar Indígena nos estados aprovaram o curso de técnicos e necessitam de mais investimentos em sua formação profissional.

2.6 - APOIO À CONSTRUÇÃO DE UMA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL ADEQUADA ÀS NECESSIDADES E ASPIRAÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS

Como vimos, a promulgação da Constituição de 1988 constituiu um marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. Entre outros direitos foi assegurado às comunidades indígenas o acesso a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe. No decorrer desses últimos oito anos essas conquistas vêm sendo regulamentadas por meio de vários textos legais.

Os dispositivos constitucionais dão sustentação à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que garante aos povos indígenas, nos arts. 78 e 79, a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural. Dessa forma, garante-se aos índios o direito a uma escola com características específicas, que busque a valorização do conhecimento tradicional vigente em seu meio, ao mesmo tempo que lhes forneça instrumentos para enfrentar o contato com outras sociedades.

A Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas trabalhou ativamente, a partir de 1995, e de forma mais intensa e fundamentada,

depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, para a ampla divulgação, discussão e adoção, pelos sistemas estaduais de ensino, dos princípios estabelecidos nesses dois instrumentos legais. Em reuniões técnicas, encontros, seminários e outros eventos, os titulares da CGAEI ou os consultores especialmente designados discutiram com técnicos governamentais, professores e lideranças indígenas, nos diversos estados, a construção de uma legislação específica, no âmbito estadual, compatível com os princípios contidos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases. Em conseqüência, foi sendo construída, nos estados, um conjunto de instrumentos legais que passaram a garantir e a balizar a implantação e a implementação da escola indígena em nosso país. Resoluções dos diversos Conselhos Estaduais de Educação, portarias e outros instrumentos emitidos pelos titulares das Secretarias Estaduais de Educação e, mais recentemente, leis promulgadas pelas casas legislativas estaduais dão o amparo legal indispensável ao bom funcionamento das escolas indígenas. Muito ainda há que ser feito em todo o país, mas, em vista do quadro jurídico que estava estabelecido em 1995, podemos afirmar que os avanços são substanciais e definitivos.

Em janeiro de 2001 foi promulgado o Plano Nacional de Educação, que definiu objetivos e metas a serem alcançados a curto e médio prazos, no sentido de universalizar a oferta de uma educação de qualidade para os povos indígenas. Nessa lei assegurou-se autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o Plano estabeleceu a necessidade da criação da categoria escola indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe e sua regularização nos sistemas de ensino.

O MEC, por intermédio da Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas, contribuiu decisivamente para o estabelecimento de um conjunto de instrumentos legais, dialogando com representantes do Conselho Nacional de Educação. O ponto culminante desse trabalho foi o encaminhamento àquela instância normativa do sistema nacional de educação da proposta preliminar de diretrizes curriculares nacionais para as escolas indígenas. Com base nos documentos encaminhados pela CGAEI, a Câmara de Educação Básica do Conselho preparou um parecer e uma resolução que estabelecem, para todo o território nacional, um conjunto claro de orientações gerais.

As diretrizes para a educação indígena constituem o resultado das discussões que ocorreram na Câmara de Educação Básica quando esta se lançou na análise de dois documentos encaminhados pelo Ministério da Educação ao Conselho: a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e um documento especialmente preparado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena sobre a necessidade de regulamentação da educação indígena, bem como de uma consulta feita pelo Ministério Público Federal do Rio Grande do Sul.

O Plano Nacional de Educação estabeleceu a necessidade da criação da categoria escola indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe e sua regularização nos sistemas de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena foram aprovadas em 14 de setembro de 1999, por meio do Parecer nº 14/99, da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. O parecer apresenta a fundamentação da educação indígena, determina sua estrutura e funcionamento e propõe ações concretas em prol da Educação Escolar Indígena.

Acompanhando as Diretrizes, foi aprovada logo a seguir a Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, com "normas e ordenamento jurídico próprios", integradas como "unidades próprias, autônomas e específicas" nos sistemas estaduais de ensino. A escola indígena tem como elementos básicos de sua definição a localização em terras habitadas por comunidades indígenas, a exclusividade de atendimento à população indígena, o ensino ministrado nas línguas maternas e nas segundas línguas das comunidades atendidas e uma organização curricular própria. Tal organização deve levar em conta a participação das comunidades indígenas na definição do modelo de organização e gestão, consideradas suas estruturas sociais, práticas socioculturais e religiosas, formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, atividades econômicas e uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o seu contexto sociocultural.

Reconhecendo que a escola indígena diferenciada não se realiza sem a efetiva participação da comunidade e sem que à sua frente estejam professores indígenas preferencialmente pertencentes à mesma etnia, a Resolução nº 3/99 determina que os professores das escolas indígenas tenham uma formação específica, garantindo que esta se realize "em serviço" e, quando necessário, de forma concomitante à sua própria formação básica. A ênfase está no desenvolvimento de competências nos professores, que sejam referenciadas em conhecimentos, valores, atitudes, habilidades considerados relevantes por aquelas comunidades naquele momento histórico, e na sua capacitação progressiva para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas para suas escolas, para a produção de material didático que apóie esses currículos e para a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

A divulgação da temática indígena **para a** sociedade nacional objetiva o combate à discriminação e ao preconceito, ainda vigentes, em relação às sociedades indígenas e tem **por** meta valorizar a diversidade sociocultural do país.

2.7 - DIVULGAÇÃO DA TEMÁTICA INDÍGENA PARA A SOCIEDADE NACIONAL

A divulgação da temática indígena para a sociedade nacional objetiva o combate à discriminação e ao preconceito, ainda vigentes, em relação às sociedades indígenas e tem por meta valorizar a diversidade sociocultural do país. A temática indígena vem sendo abordada nas escolas não-indígenas a fim de abrir caminho para a reflexão sobre a riqueza que a diversidade étnica propicia, explorando a diferença e aproveitando a possibilidade de troca e de aprendizado recíproco entre

os diversos segmentos que compõem o Brasil. Livros, roteiros bibliográficos, exposições e programas de vídeo foram produzidos no intuito de divulgar, nas escolas dos não-índios, informações sobre a diversidade sociocultural e lingüística dos povos indígenas no Brasil.

A relação dos livros, exposições e programas de vídeo editados sob a responsabilidade do MEC é a seguinte:

Publicações sobre a temática indígena para escolas não-indígenas

Título da publicação	Data
Livro: <i>Índios no Brasil</i>	1994
Roteiro bibliográfico: <i>Por onde começa uma pesquisa sobre índios?</i>	1994
Livro: <i>A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus</i>	1995
Exposição: <i>Índios do nosso Brasil</i>	1997
Série de vídeos <i>Índios no Brasil</i> e respectivos cadernos de textos	2000
<i>Mapa etnográfico ilustrado do Brasil</i>	2002

Não podemos avaliar em profundidade o impacto dessas publicações e produtos sem a realização de uma pesquisa mais estruturada para esse fim, no entanto, podemos afirmar que o livro *A temática indígena na escola*, pela abrangência dos temas abordados e por sua ampla distribuição para escolas e bibliotecas, contribuiu de forma significativa para a divulgação da nossa sociodiversidade para um público mais amplo.

O mesmo pode ser dito em relação à série de dez programas de vídeo *Índios no Brasil*, que, além da distribuição de milhares de exemplares para a rede pública de ensino, teve sua divulgação e conseqüente impacto amplificados em virtude de sua constante veiculação na programação nacional da TV Escola.

Como em outras áreas de atuação, muito ainda tem de ser realizado no campo da divulgação da temática indígena para a sociedade brasileira; no entanto, os esforços e realizações dos últimos oito anos constituem, hoje, marcos referenciais para o desenvolvimento de futuras políticas públicas nessa área.

A temática indígena na escola contribuiu de forma significativa para a divulgação da nossa sociodiversidade para um público mais amplo.

3 - AONDE CHEGAMOS

3.1 - ESCOLAS INDÍGENAS EM 2002

De acordo com a Resolução nº 03 de 1999, do Conselho Nacional de Educação, são escolas indígenas os estabelecimentos escolares implantados em terras habitadas por comunidades indígenas, com atendimento voltado exclusivamente aos estudantes indígenas, possuindo organização escolar própria e diferenciada. Como ressaltamos

Os primeiros dados oficiais sobre as escolas indígenas divulgados pelo MEC aparecem na publicação *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* de 1998.

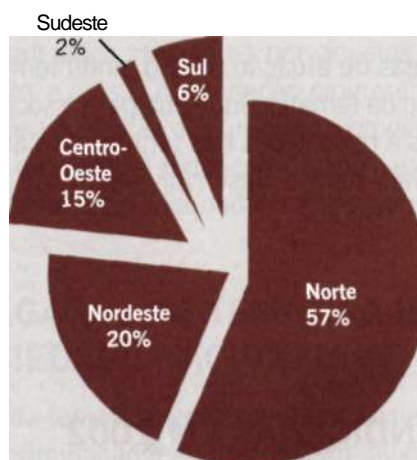
anteriormente, em 1995 não havia dados gerais disponíveis a respeito do número de escolas e de professores indígenas no Brasil. Com o início da atuação do Ministério da Educação nesse campo é que se instala uma preocupação de coletar dados quantitativos a respeito. Os primeiros dados oficiais sobre as escolas indígenas divulgados pelo MEC aparecem na publicação *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* de 1998. Posteriormente é realizado, em 1999, um Censo Escolar Indígena. Esse censo teve como objetivo coletar informações gerais sobre as escolas, os professores e os estudantes indígenas de todo o país e nos permite quantificar o nosso avanço no campo da Educação Escolar Indígena em oito anos.

De acordo com o Censo Escolar Indígena, existem 1.392 escolas em terras indígenas no país¹. Mais da metade dessas escolas localizam-se na Região Norte, onde vive a maior parte da população indígena.

Número de escolas indígenas no Brasil por Região

Região	Número de escolas Indígenas
Norte	786
Nordeste	283
Centro-Oeste	210
Sudeste	24
Sul	89
Total no Brasil	1.392

Proporção de escolas indígenas no Brasil por Região



¹ O número real de escolas indígenas é um pouco maior que o apontado acima, devido ao processo de nucleação de escolas, isto é, várias escolas são vinculadas a um único endereço e, portanto, aparecem como sendo uma única escola. É o caso, para citar um exemplo, de Minas Gerais, que nucleou, em cinco estabelecimentos, um total de 28 escolas.

No entanto, muitas dessas escolas ainda não são reconhecidas legalmente como escolas específicas e diferenciadas. Muitas ainda seguem os regulamentos e as normas aplicáveis às escolas rurais, principalmente na Região Nordeste.

Em termos de dependência administrativa, há um ligeiro predomínio das escolas municipais, que respondem por 54% do total das escolas indígenas no país, enquanto 43% são estaduais:



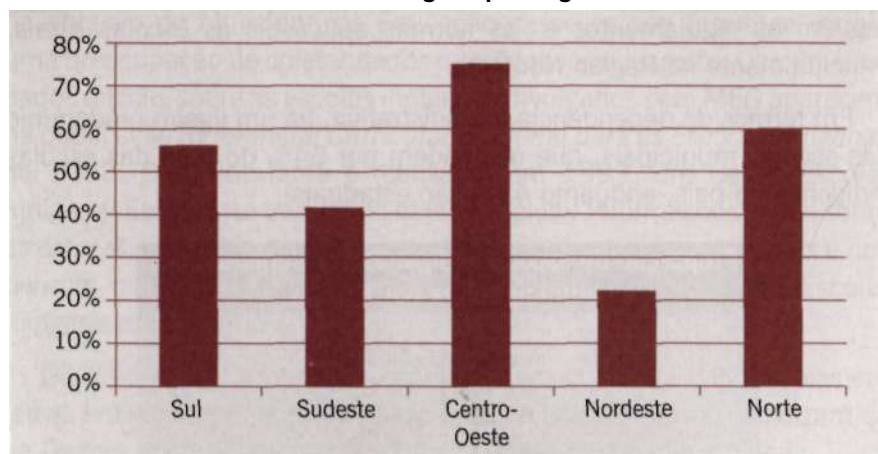
As escolas ditas "federais" são escolas ainda mantidas pela Funai, e sob o rótulo de "escolas particulares" temos uma diversidade de situações que abrangem desde escolas de missões religiosas até escolas de projetos de empresas estatais como as da Eletronorte no Pará.

Observa-se em todo o país a tendência a uma "estadualização" das escolas indígenas, pois grande número de comunidades indígenas opta pela esfera administrativa estadual como mantenedora de suas escolas. Os motivos para essa opção, que está em consonância com as atuais recomendações do Conselho Nacional de Educação, são de ordem predominantemente política.

Com relação à construção de currículos, o Censo Escolar Indígena indica alguns avanços significativos, pois em 1994 as escolas que atendiam às populações indígenas, com raras exceções, aplicavam nas aldeias os conteúdos curriculares das escolas nacionais. No entanto, quando solicitados a responder sobre o uso de temas especificamente indígenas em suas atividades cotidianas, muitos dos responsáveis pelas escolas indígenas ainda declaram não abordar esses temas com seus alunos, como mostram os dados do gráfico a seguir.

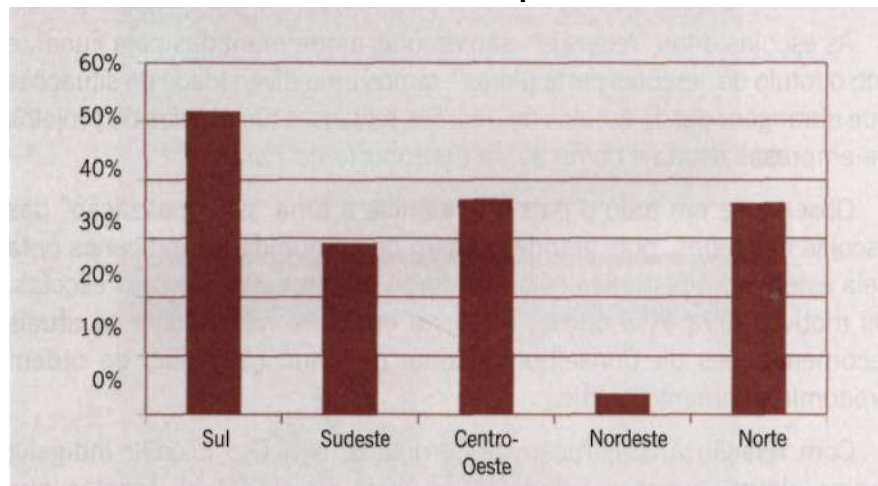
Observa-se em todo o país a tendência a uma "estadualização" das escolas indígenas, pois grande número de comunidades indígenas opta pela esfera administrativa estadual como mantenedora de suas escolas.

Percentual de escolas que usam aspectos da cultura indígena por Região



Quanto ao uso de materiais didáticos especificamente preparados para o ensino nas escolas indígenas, muito ainda há para se fazer, como nos mostram os dados do gráfico:

Proporção de escolas indígenas que usam material didático específico



Quanto ao uso de materiais didáticos especificamente preparados para o ensino nas escolas indígenas, muito ainda há para se fazer.

Podemos verificar que apenas um terço das escolas indígenas do país, 30,5%, utilizam material didático específico. E as diferenças entre as regiões e os estados se acentuam ainda mais. Enquanto na Região Sul, por exemplo, 51,7% das escolas contam com esse tipo de material, na Região Nordeste essas escolas correspondem a apenas 3,5%, o que indica a importância de estabelecermos, para os próximos anos, metas e recursos diferenciados para equilibrar um pouco mais esse quadro.

Esses números mostram que, apesar dos avanços conquistados nos últimos anos pelos povos indígenas em termos do direito a uma educação intercultural, muito ainda é preciso ser construído em termos de prática de sala de aula, de formação de professores indígenas, de produção de materiais para que as escolas em terras indígenas ofereçam uma educação

diferenciada, de qualidade e que valorize a língua e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas.

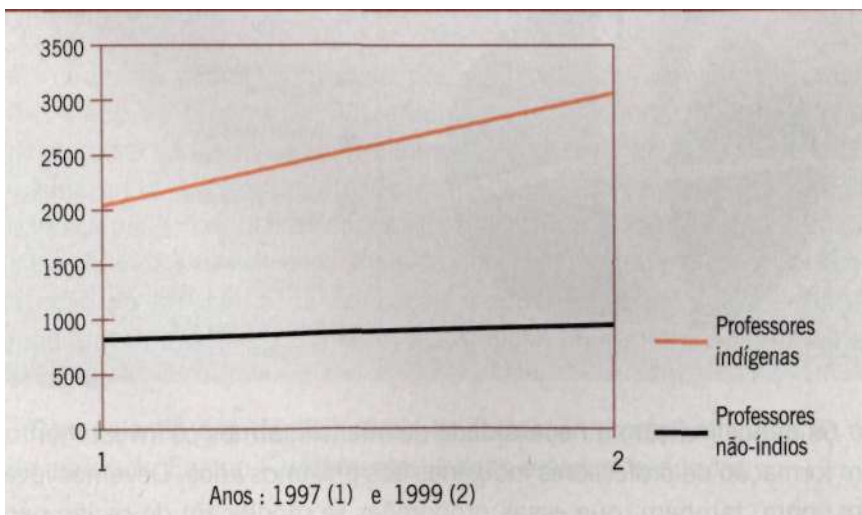
3.2 - OS PROFESSORES INDÍGENAS EM 2002

De acordo com o Censo Escolar Indígena, estão em atuação nas escolas indígenas de todo o país 3.998 professores. Destes, 3.059 são professores indígenas e 939 são não-índios. Com relação ao número de alunos das escolas indígenas, o Censo apontava a cifra de 93.037 alunos. Os dados anteriores de que dispomos, publicados no *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, indicavam 2.859 professores atuando em escolas indígenas, sendo que, desses, 2.041 eram professores indígenas. Pelos dados do RCNEI o número de crianças, jovens e adultos que freqüentavam escolas indígenas atingia o total de 76.293 estudantes.

As ações desencadeadas pelo Ministério da Educação e todos os seus parceiros de construção de uma nova escola indígena já apresentavam resultados consistentes em 1997.

Os dados do RCNEI referem-se à realidade das escolas indígenas em 1997 e os dados do Censo, dois anos depois, apresentam o mesmo quadro. Lembrando a situação de baixo atendimento que existia por volta de 1995, podemos tirar duas conclusões: em primeiro lugar, as ações desencadeadas pelo Ministério da Educação e todos os seus parceiros de construção de uma nova escola indígena já apresentavam resultados consistentes em 1997; em segundo lugar, podemos afirmar que a evolução continua e é detectada dois anos depois, pois em 1999 já verificamos um crescimento de 22% na matrícula das escolas indígenas. No mesmo período o número total de professores aumentou em 40%, mas o dado mais interessante refere-se ao crescimento no número de professores indígenas e não-indígenas em atuação: enquanto o número de professores não-indígenas cresceu 15%; o número de professores oriundos das próprias etnias crescia em 50%. Vejamos esses resultados em gráficos:

Professores atuando em escolas indígenas

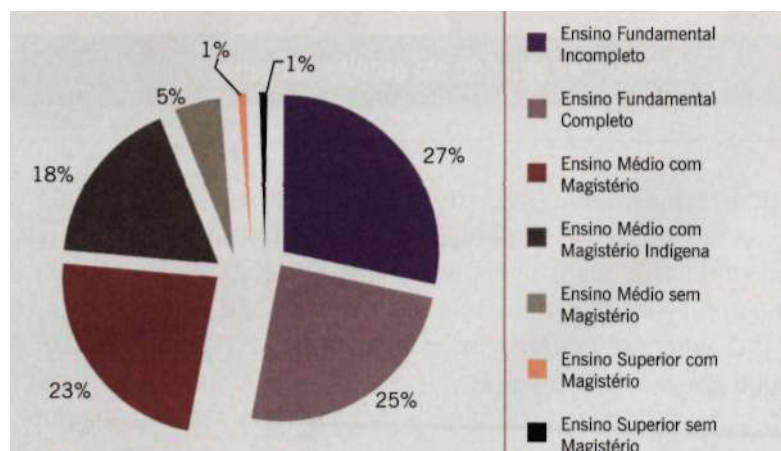


As ações visando a valorização dos professores indígenas e de seu trabalho deram frutos visíveis.

Evolução do número de estudantes indígenas no mesmo período: em 1997 tínhamos aproximadamente 76.300 estudantes indígenas, e em 1999 essa cifra superava a marca de 93.000. Podemos fazer algumas inferências a partir dos dados do gráfico acima. A taxa de crescimento populacional em terras indígenas, nos últimos anos, tem-se mantido em torno de 3,5%. No entanto, em apenas dois anos o número total de estudantes nas escolas indígenas aumentou em 22%, isso significa, sem sombra de dúvida, que as ações visando a valorização dos professores indígenas e de seu trabalho deram frutos visíveis. Outra conclusão é a de que as ações implementadas tiveram sucesso em promover o protagonismo de professores oriundos das próprias etnias, dado o acréscimo de 50% no número de professores indígenas. Outra inferência importante pode ser extraída ao compararmos as taxas de crescimento do número de alunos (22% em dois anos) e a taxa de crescimento do número total de professores (40% no mesmo período): em dois anos o número de professores nas escolas indígenas aumentou mais que o número de estudantes. Isso significa que o atendimento escolar foi ampliado, ou seja, mais turmas foram criadas em dois anos, indicando um possível desdobramento das chamadas "classes multisseriadas" e a progressão dos alunos para séries ou ciclos mais avançados de escolarização.

Quanto à formação dos professores atuando em escolas indígenas, não poderemos tecer considerações muito detalhadas, pois nos faltam dados para comparar a situação radiografada em 1999, pelo Censo, com o quadro de 1997. Mas os dados do Censo nos revelam que os professores indígenas apresentam uma grande heterogeneidade de níveis de formação. Vejamos o gráfico a seguir, que espelhava a realidade de 1999 em termos percentuais:

Proporção de professores indígenas por nível de formação no Brasil



Os dados indicam a necessidade de intensificarmos os investimentos em formação de professores indígenas nos próximos anos. Devemos levar em conta, também, que essas proporções se modificam de região para

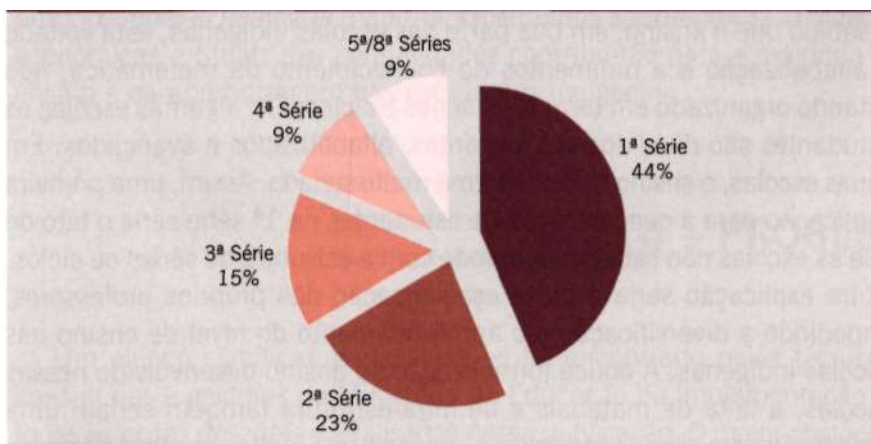
região e em cada estado. Os percentuais de formação de professores indígenas indicados acima já espelham o resultado de políticas específicas de formação de professores indígenas desenvolvidas por Secretarias Estaduais e Municipais de Educação sob a coordenação e o apoio do Ministério da Educação.

3.3 - OS ESTUDANTES INDÍGENAS EM 2002

Nas 1.392 escolas recenseadas pelo Censo Escolar Indígena do Ministério, estudam 93.037 estudantes indígenas. A maioria desses estudantes, 74.931, representando 80,6% do total, estão no Ensino Fundamental. E é nas primeiras séries do Ensino Fundamental que se concentra a maior parte dos estudantes indígenas. O gráfico a seguir nos mostra a distribuição percentual daqueles estudantes pelas diversas séries do Ensino Fundamental:

E nas primeiras séries do Ensino Fundamental que se concentra a maior parte dos estudantes indígenas.

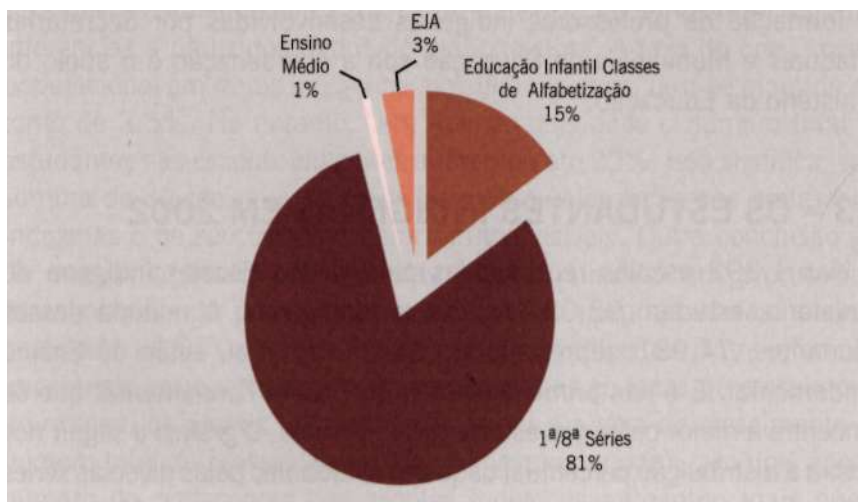
**Estudantes indígenas no Ensino Fundamental
Distribuição por séries**



Apesar de haveremos ressaltado os avanços ocorridos entre os anos de 1997 e 1999 no que se refere ao crescimento da matrícula nas escolas indígenas, os dados acima são preocupantes: parecem indicar uma dificuldade de progressão das crianças e jovens indígenas das séries iniciais para níveis mais acentuados de escolarização. Por outro lado, considerando o crescimento do número de professores no período, podemos especular que os dados nos mostram um flagrante da situação da escola indígena nos anos finais da década passada e que, em virtude da ação do Ministério da Educação e seus parceiros, essa situação tende a evoluir para uma melhor distribuição do número de estudantes por série.

Com relação aos demais níveis de formação, comparativamente às oito séries do Ensino Fundamental, temos o seguinte quadro:

Percentagem de alunos indígenas por nível de ensino

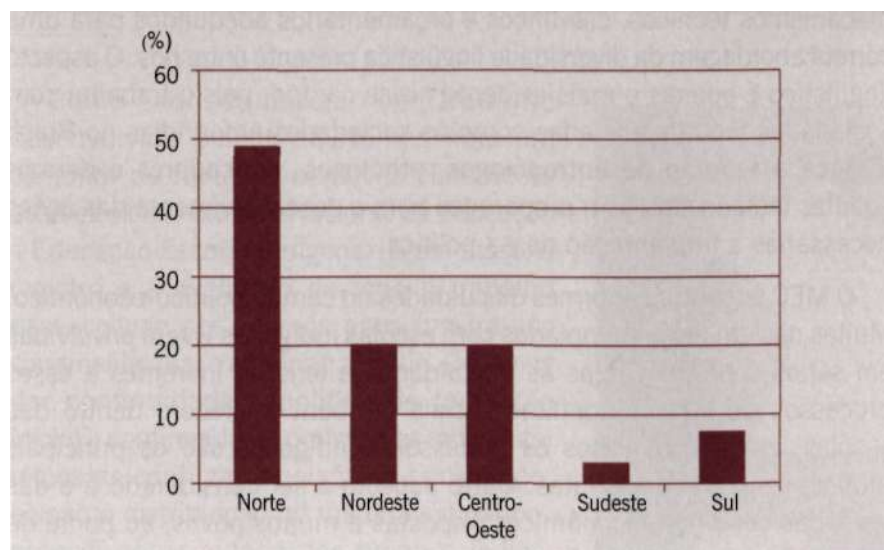


A concentração dos estudantes indígenas nas três primeiras séries do Ensino Fundamental tem muitas explicações.

A concentração dos estudantes indígenas nas três primeiras séries do Ensino Fundamental tem muitas explicações. Podemos ensaiar algumas aqui, embora o assunto merecesse uma investigação mais aprofundada. É sabido que o ensino, em boa parte das escolas indígenas, está voltado à alfabetização e a rudimentos do conhecimento da matemática, não estando organizado em termos de séries e ciclos. Em algumas escolas os estudantes são divididos em iniciantes, alfabetizados e avançados. Em várias escolas, o ensino se dá de forma multisseriada. Assim, uma primeira explicação para a concentração de estudantes na 1ª série seria o fato de que as escolas não estão trabalhando com a estrutura de séries ou ciclos. Outra explicação seria a baixa escolarização dos próprios professores, impedindo a diversificação e o aprofundamento do nível de ensino nas escolas indígenas. A pouca formalização do ensino desenvolvido nessas escolas, a falta de materiais e de infra-estrutura também seriam uma explicação para essa concentração, uma vez que muitas escolas indígenas só agora começam a ser regularizadas e, assim, a ingressar nos sistemas de ensino.

Em termos de distribuição geográfica as percentagens de estudantes indígenas por regiões, de acordo com o Censo, são as seguintes:

Proporção de matrículas no Ensino Fundamental por Região



Maior formação para os professores indígenas, materiais didáticos próprios, ensino na língua materna, calendários adaptados às atividades econômicas e rituais das comunidades contribuirão para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes indígenas.

4 - PROBLEMAS ENCONTRADOS

Um elenco significativo de entraves foi encontrado pelos técnicos, consultores e gestores do Ministério da Educação na implementação de todas as ações descritas e analisadas nessa publicação. O maior obstáculo foi, sem dúvida, lutar contra a mentalidade colonialista que foi construída ao longo de cinco séculos da nossa história. Implantar processos em que os membros das diversas etnias ameríndias deveriam ser os protagonistas, os autores, em um contexto sociopolítico como o nosso, é uma tarefa difícil de ser levada a bom termo.

Um segundo grande empecilho foi começar a vencer o caráter homogeneizador da escola nacional. Implantar escolas diferenciadas, fazer com que, na prática, cada etnia tivesse a possibilidade de construir um modelo próprio de escola, com procedimentos, currículos e conteúdos específicos, é extremamente complicado.

As dificuldades técnicas e científicas que o Ministério tem pela frente, ao desenvolver a política de Educação Escolar Indígena, também não são poucas. Basta lembrar que das 180 línguas indígenas em uso no nosso país pouco mais da metade foi contemplada com estudos lingüísticos adequados. Na verdade o Brasil precisa ainda construir

O interessante é que em quase todos os casos documentados podemos observar a escola desempenhando um papel positivo para a solução de enormes problemas sociais.

democraticamente uma verdadeira política lingüística para nossa imensa nação multiétnica e, dentro desse marco mais amplo, estabelecer mecanismos técnicos, científicos e orçamentários adequados para uma correta abordagem da diversidade lingüística presente entre nós. O aspecto lingüístico é apenas o mais evidente nesse campo, pois o trabalho com sociedades tão diferenciadas como as sociedades ameríndias no Brasil implica a reunião de antropólogos, etnólogos, educadores e demais agentes indigenistas bem preparados para o desenvolvimento das ações necessárias à implantação dessa política.

O MEC encontrou enormes dificuldades no campo político-econômico. Muitas das etnias contempladas com escolas indígenas vivem envolvidas em sérios conflitos. Todas as dificuldades e tensões inerentes a esses processos de lutas e conflitos sociais também aparecem dentro das escolas; em muitos casos os professores indígenas são os principais protagonistas daquelas lutas. Outro aspecto a ser considerado é o das precárias condições econômicas impostas a muitos povos, ao ponto de ameaçar sua existência física. Construir um processo escolar nessas condições não é tarefa fácil. O interessante é que em quase todos os casos documentados podemos observar a escola desempenhando um papel positivo para a solução de enormes problemas sociais.

Apesar de tudo, os produtos e números apresentados neste texto são a testemunha do quanto avançamos em poucos anos de construção de uma nova prática político-cultural no campo da Educação Escolar Indígena.

As dificuldades operacionais também não são desprezíveis quando um órgão público tem de implementar ações em tão larga escala, num país de dimensões continentais como o nosso. Acrescente-se a isso o fato de que quase todas as áreas indígenas têm sérios problemas de acesso, inclusive nos estados que contam com uma rede de transportes e comunicações bem implantada. Os técnicos, gestores e consultores do Ministério da Educação acostumaram-se a enfrentar horas de viagem em "voadeiras", por rios e igarapés; passaram dias enfrentando nuvens de mosquitos; encontraram, no desenvolvimento de suas funções, condições pouco adequadas de acomodação e hospedagem. Esses são exemplos prosaicos das dificuldades operacionais a serem vencidas na implantação de escolas em áreas indígenas.

Poderíamos prosseguir citando os entraves burocráticos, as dificuldades causadas pelas falhas administrativas, os desencontros causados por comunicações truncadas, as enormes necessidades de recursos financeiros nem sempre disponíveis etc. Como afirmamos acima, o elenco dessas dificuldades é apreciável, no entanto, apesar de tudo isso, os produtos e números apresentados neste texto são a testemunha do quanto avançamos em poucos anos de construção de uma nova prática político-cultural no campo da Educação Escolar Indígena.

5 - PROPOSTA PARA O FUTURO

Como consequência do trabalho desenvolvido pelo MEC, temos hoje um conjunto de metas e objetivos claramente estabelecidos no Plano Nacional de Educação - Educação Escolar Indígena. Além disso, o registro e a avaliação de todo o trabalho desenvolvido nos últimos anos mostra-nos claramente qual o caminho a seguir. Devemos dar continuidade à política de formação inicial e continuada de professores indígenas; temos de continuar apoiando a construção, edição e distribuição de materiais didáticos específicos de autoria dos próprios índios; precisamos dar prosseguimento às ações de formação de técnicos governamentais; é premente a necessidade de aperfeiçoarmos a legislação, principalmente no plano estadual; segue na ordem do dia o desenvolvimento de mecanismos de controle social por parte das comunidades indígenas sobre seus professores e suas escolas; devemos incentivar cada vez mais o desenvolvimento de pesquisas científicas de toda ordem para apoiar a construção de materiais didáticos e procedimentos pedagógicos adequados.

Foto: Luís Donisete B. Grupioni



Professora
Katxuyana/Pará

Podemos afirmar que as linhas de trabalho implementadas pelo MEC nos últimos oito anos e o parâmetro estabelecido pelo Plano Nacional de Educação mostram-nos claramente o que deve ser desenvolvido nos próximos anos. Para isso, uma reformulação administrativa adequada da Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas é tão necessária quanto o fortalecimento orçamentário, técnico e administrativo desse setor dentro do Ministério da Educação. Para embasar essa afirmação, basta lembrar que, hoje, a CGAEI está dentro do âmbito da Secretaria de Educação Fundamental e desenvolve ações em escolas e processos escolares do Ensino Médio e Superior, este, principalmente no que concerne à formação de professores.

As linhas de trabalho implementadas pelo MEC nos últimos oito anos e o parâmetro estabelecido pelo Plano Nacional de Educação mostram-nos claramente o que deve ser desenvolvido nos próximos anos.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais - Educação básica*. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Índios no Brasil*. Brasília: SEED/SEF, 2001. Cadernos da TV Escola.

BRASIL. Ministério da Educação. *O governo brasileiro e a Educação Escolar Indígena - 1995-2002*. Brasília: SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?* Brasília: SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *As leis e a Educação Escolar Indígena*. Brasília: SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros em Ação - Educação Escolar Indígena*. Caderno de Apresentação. Brasília: SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas. *Relatórios Finais dos Projetos Aprovados pela CGAEI/SEF*. Brasília: SEF, 1996-2001.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna (Orgs.). Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. *Em Aberto*, Brasília: INEP, ano 14, n. 63, p. 5-9, jul./set. 1999.

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MAR I/Unesco, 1995.

ANEXO:

RELAÇÃO DE PROJETOS APOIADOS PELA CGAEI

Projetos apoiados em 1996

Projeto	Proponente	UF	Número Profs.
Curso de Formação de Professores Indígenas do Xingu	Instituto Socioambiental (ISA)	MT	50
Programa de Educação Timbira	Centro de Trabalho Indigenista (CTI)	MA TO	55

1996: Dois projetos apoiados em três estados, 105 professores indígenas beneficiados.

Projetos apoiados em 1997

Projeto	Proponente	UF	Número Profs.
Curso de Formação de Professores Indígenas Kaingang	Associação Projetos Educacionais do Assalariado Rural Temporário - APEART	RS SC	40
Curso de Formação de Professores Baniwa	Organização Indígena da Bacia do Içana e Instituto Socioambiental	AM	25
Encontros Regionais dos Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima	Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima	AM AC RR	300
Curso de Formação de Professores Indígenas da Bahia	Universidade Federal da Bahia	BA	70
Curso de Formação Mebêngôkre	Associação Ipren-re Mebêngôkre	PA	15
Curso de Formação de Professores Indígenas Parintin, Tenharim, Torá, Diahói	Operação Amazônia Nativa - OPAN	AM	20
Curso de Formação de Professores Indígenas do Xingu (VI e VII etapas)	Instituto Socioambiental (ISA)	MT	56
Projeto de Educação Indígena Maurehi	Universidade Federal de Goiás	GO	10
Projeto Resgatando a Escola junto com os Tiriýó	Grupo de Estudos Mari - USP	AP	24
Formação de Educadores Kanamari	Associação da Igreja Metodista	AM	25

1997: Dez projetos apoiados em dez estados, 585 professores indígenas beneficiados.

Projetos apoiados em 1998

Projeto	Proponente	UF	Número Profs.
Curso de Educação Ambiental e Capacitação de Jovens Terena	Centro de Trabalho Indigenista (CTI)	MS	18
Programa de Educação Waiápi - Curso de Formação de Professores	Centro de Trabalho Indigenista (CTI)	AP	12
Formação de Professores Indígenas	Universidade Federal da Bahia	BA	80
Curso de Professores Indígenas do Médio Solimões	União das Nações Indígenas de Tefé	AM	40
Projeto Uma Experiência de Autoria - Formação de Professores Indígenas	Comissão Pró-Índio do Acre	AC	37
Curso Xukuru de Ororubá	Instituto de Cultura Luis Freire	PE	58
Curso de Formação de Professores Ticuna Bilingües	Organização-Geral dos Professores Ticuna Bilingües	AM	210
Programa de Educação Yanomami	Comissão Pró-Yanomami (CCPY)	RR	40
Curso de Formação de Professores Indígenas do Xingu (VII e IX etapas)	Instituto Socioambiental (ISA)	MT	56
Curso de Extensão Lingüística para Indígenas	Instituto Socioambiental (ISA)	MT	30

1998: Dez projetos apoiados em oito estados, 581 professores indígenas beneficiados.

Toda documentação referente a esses projetos encontra-se na Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas. Para grande parte dos processos podemos encontrar detalhados relatórios com o desenvolvimento das ações e a avaliação de desempenho dos cursistas.

Projetos apoiados em 1999

Projeto	Proponente	UF	Número Profs.
Programa de Educação Waiápi - Curso de Formação de Professores	Centro de Trabalho Indigenista (CTI)	AP	12
Curso de Formação Mebêngôkre	Associação Ipre-re Mebêngôkre	PA	20
As Escolas Kaingang, Terena e Krenak de Icatu e Vanuïre	Associação de Leitura do Brasil (ALB)	SP	10
Curso de Formação de Professores Indígenas da Bahia	Universidade Federal da Bahia	BA	80
Projeto de Educação Escolar Katukina - Reforço de Alfabetização	Operação Amazônia Nativa	AM	24
Projeto Uma Experiência de Autoria - Formação de Professores Indígenas	Comissão Pró-Índio do Acre	AC	37
Curso de Formação de Professores Indígenas do Xingu (X e XI etapas)	Instituto Socioambiental (ISA)	MT	56
Curso de Formação de Professores Ticuna Bilíngües	Organização-Geral dos Professores Ticuna Bilíngües	AM	210

1999: Oito projetos apoiados em sete estados, 449 professores indígenas beneficiados.

Projetos apoiados em 2000

Projeto	Proponente	UF	Número Profs.
Curso de Formação de Professores Ticuna Bilíngües (duas etapas)	Organização-Geral dos Professores Ticuna Bilíngües	AM	220
Projeto Uma Experiência de Autoria - Formação de Professores Indígenas	Comissão Pró-Índio do Acre	AC	40
Curso de Formação de Professores Indígenas da Bahia	Universidade Federal da Bahia	BA	85
Formação de Educadores Kanamari	Associação da Igreja Metodista	AM	25
Projeto Karó-Ikoló - Formação de Professores Arara e Gavião	Associação Indígena Panderej	RO	22
Projeto de Apoio às Escolas Indígenas do Rio Branco	Associação Agrária do Povo Indígena Rio Branco	RO	07
Projeto Anikê - Capacitação de Professores Indígenas de Roraima	Organização dos Professores Indígenas de Roraima	RR	42
Curso de Formação de Antropologia e Pedagogia para Professores Indígenas de Iauaretê	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro	AM	50
Curso de Formação de Professores Kaingang de Inhacorá e Votouro	Associação de Leitura do Brasil (ALB)	SP	15
Curso de Formação de Professores Indígenas do Xingu	Instituto Socioambiental (ISA)	MT	56
Curso de Formação do Professor índio	Associação Indígena Tupinikim Guarani	ES	15

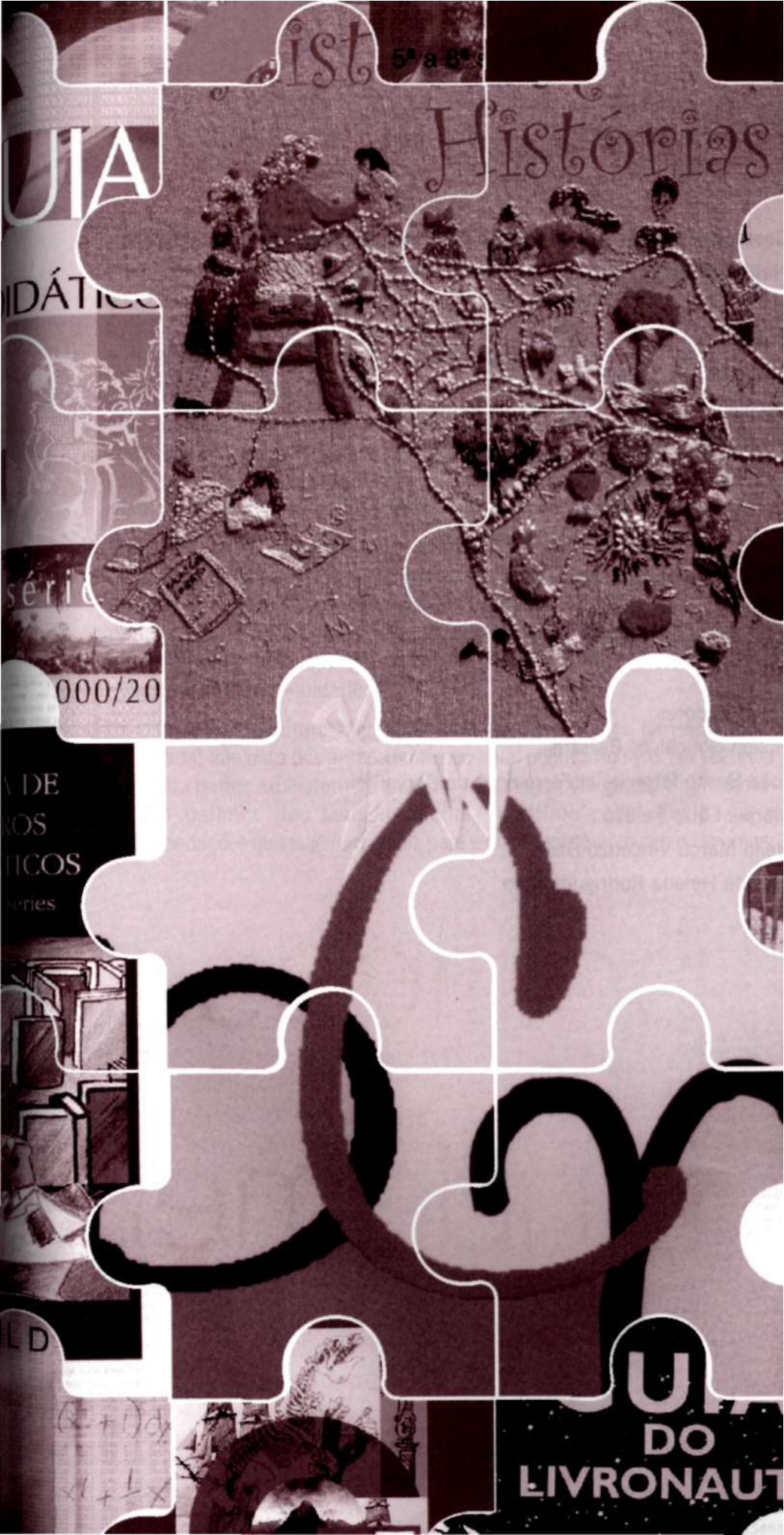
2000: Onze projetos apoiados em oito estados, 577 professores indígenas beneficiados.

Projetos apoiados em 2001			
Projeto	Proponente	UF	Número Profs.
Projeto Uma Experiência de Autoria - Formação de Professores Indígenas	Comissão Pró-Índio do Acre	AC	42
Curso de Formação de Professores Ticuna Bilingües (duas etapas)	Organização-Geral dos Professores Ticuna Bilingües	AM	220
Curso de Professores Indígenas do Médio Solimões	União das Nações Indígenas de Tefé	AM	40
Programa de Educação Timbira	Centro de Trabalho Indigenista (CTI)	MA TO	55
Curso de Formação de Professores Indígenas do Tocantins	SEDUC - TO	TO	121
Curso de Formação Mebêngôkre, Panará e Tapayuna	Associação Ipre-re Mebêngôkre	PA	36
Curso de Educação Ambiental e Capacitação de Jovens Terena	Centro de Trabalho Indigenista (CTI)	MS	41
Projeto de Capacitação Continuada de Professores Kaiowá Guarani	Universidade Católica Dom Bosco	MS	80
Programa de Educação Waiãpi - Curso de Formação de Professores (2 etapas)	Centro de Trabalho Indigenista (CTI)	AP	10
Curso de Formação de Professores Indígenas do Xingu	Instituto Socioambiental (ISA)	MT	55
Curso de Produção de Material em Língua Kaingang e Guarani	Associação de Leitura do Brasil	SP	23
Formação Continuada de Professores Guarani Nandeva	Universidade Paranaense	PR	06
Curso de Formação Continuada de Professores Indígenas de Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	MG	60
Curso de Teoria e Prática em Alfabetização	Associação de Leitura do Brasil	SP	23
Projeto de Educação Indígena Tupinikin e Guarani	Associação dos Educadores Indígenas Tupinikin e Guarani	ES	35
Projeto Maruai Atualização Pedagógica de Professores Indígenas	Organização dos Professores Indígenas de Roraima	RR	40
Projeto de Apoio às Escolas Indígenas do Rio Branco	Associação Agrária do Povo Indígena Rio Branco	RO	07
Projeto de Formação de Professores Indígenas e Não-Indígenas	Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário	PR	49
Oficina de Produção e Edição de Histórias Pataxó	Associação Nacional de Ação Indigenista	BA	30
Sistematização de textos Oraís e Escritos do Povo Tupinambá	Associação Nacional de Ação Indigenista	BA	20
2001: Vinte projetos apoiados em quinze estados, 993 professores indígenas beneficiados.			

Projetos aprovados 2002

Projeto	Proponente	UF	Número Profs.
Curso de Formação de Professores Ticuna Bilingües	Organização-Geral dos Professores Ticuna Bilingües	AM	220
Curso Economia e Ecologia - Formação de Professores Yanomami	Comissão Pró-Yanomami	RR	50

2002: Dois projetos apoiados em dois estados, 270 professores indígenas beneficiados.



Avaliação de Materiais Didáticos

FICHA TÉCNICA

Coordenadora-Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos

Nabiha Gebrim

Equipe Técnica

Andrea Kluge Costa

Cecília Correia Lima Sobreira de Sampaio

Cinara Dias Custódio

Ingrid Lilian Fuhr Raad

Jane Cristina da Silva

Elaboração do Documento

Cinara Dias Custódio

Cecília Correia Lima Sobreira de Sampaio

Colaboradores

Holien Gonçalves Bezerra

João Bosco Pitombeira Fernandes de Carvalho

Marília Luiza Peluso

Nelio Marco Vincenzo Bizzo

Roxane Helena Rodrigues Rojo

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação, ao longo desta gestão, veio mobilizando todos os seus esforços, quer financeiros, quer técnicos, no sentido de dar continuidade a e aprimorar o máximo possível seus programas relacionados ao livro escolar: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Esperam-se para o PNLD e para o PNBE avanços ainda maiores, o que vai depender da firme decisão política de manter o que já foi conseguido e superar os marcos alcançados até o momento, a fim de assegurar que essa política do livro no Ministério da Educação se mantenha como uma política de Estado.

Nesse sentido, este documento tem por objetivo situar o desenvolvimento desses programas no âmbito das políticas do Ministério da Educação (MEC), especialmente nos últimos oito anos, apontando os principais avanços e limites do período e delineando perspectivas futuras de desenvolvimento que permitam manter as atuais conquistas e dar suporte à sua continuidade.

O texto está estruturado em quatro partes. Na primeira, tem-se o ponto de partida, que trata dos antecedentes da atual política do livro. Na segunda e terceira partes explicitam-se as ações realizadas pela gestão e apresenta-se um balanço dos seus impactos. A última parte dedica-se a recomendações que sugerem pistas para o desenvolvimento dos programas.

AVALIAÇÃO DA GESTÃO DO PNLD E DO PNBE

1 - O PONTO DE PARTIDA

A literatura educacional brasileira vem difundindo amplamente que o livro didático ocupa muitas vezes um papel central nas atividades cotidianas de sala de aula das escolas públicas do país. Nesse contexto, o desenvolvimento, pelo Ministério da Educação, de programas relacionados ao livro não apenas didático, mas também literário e informativo, torna-se fundamental. De fato, a busca constante de informações, por parte de professores e alunos do Ensino Fundamental, aliada à garantia de acesso a materiais didático-pedagógicos e informativos em geral, é condição essencial para a construção dos seus saberes e da própria qualidade da educação.

Por essa razão, pautado pelo objetivo de promover a qualidade do ensino no âmbito das escolas públicas do Ensino Fundamental, a fim de proporcionar condições de acesso a materiais didático-pedagógicos mais qualificados e diversificados, o Ministério da Educação desenvolve o PNLD, que é o programa responsável pela avaliação e distribuição de livros didáticos e de dicionários da Língua Portuguesa para os alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, e o PNBE, que seleciona e distribui acervos compostos de clássicos da literatura e do pensamento econômico e social brasileiro, obras de literatura infanto-juvenil, além de obras de referência, contemplando escolas e alunos do Ensino Fundamental.

O programa do livro didático, tal como é concebido hoje, é o resultado de uma série de ações políticas desenvolvidas, desde 1938, pelo Ministério da Educação para disciplinar as relações do Estado com o livro didático brasileiro. O PNLD propriamente dito foi criado em 1985, estabelecendo parte das características atuais do Programa, como a escolha pelos professores, a aquisição com recursos do Governo Federal, a distribuição gratuita aos alunos das escolas públicas e a reutilização dos livros.

Em 1993, já com quase uma década de atuação e apesar de cumprir os propósitos para os quais fora criado, o PNLD se ressentia da falta de uma verificação, pelo Ministério, sobre a qualidade dos livros adquiridos, já que até então o conteúdo pedagógico desses livros não era avaliado. Até esse momento, os critérios adotados para aquisição dos livros para distribuição gratuita eram predominantemente técnicos e diziam respeito à qualidade material e à durabilidade. Os livros didáticos podiam ser escolhidos pelo professor e adquiridos pelo Ministério, independentemente de sua qualidade pedagógica, ou de sua adequação, ou não, ao projeto da escola.

No sentido de se conhecer melhor a produção didática brasileira, um Grupo de Trabalho foi então constituído com a incumbência de analisar

O PNLD propriamente dito foi criado em 1985, estabelecendo parte das características atuais do Programa, como a escolha pelos professores, a aquisição com recursos do Governo Federal, a distribuição gratuita aos alunos das escolas públicas e a reutilização dos livros.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola, por sua vez, foi criado em 1997 e resulta de uma série de propostas políticas implementadas pelo Ministério da Educação, desde 1983, que vêm ao longo desses anos se aprimorando progressivamente.

a qualidade dos conteúdos Programáticos e os aspectos pedagógico-metodológicos de livros adequados para as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Foram analisados por esse grupo os títulos mais solicitados pelos professores no ano de 1991 nas áreas de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, livros estes que correspondiam a 94% das aquisições do governo naquele ano. O resultado das análises desse Grupo de Trabalho, apresentado no documento *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos* (MEC, 1994), evidenciou a necessidade de uma ação governamental imediata e mais efetiva de verificação da qualidade desse material, tornando o livro didático uma questão amplamente problematizada em distintos segmentos da sociedade.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola, por sua vez, foi criado em 1997 e resulta de uma série de propostas políticas implementadas pelo Ministério da Educação, desde 1983, que vêm ao longo desses anos se aprimorando progressivamente.

O Programa tem como princípio proporcionar melhores condições de possibilidade de inserção efetiva dos alunos na cultura letrada, no momento de sua escolarização fundamental, como forma de romper com uma tendência de restrição desse bem cultural privilegiado a limitadas parcelas da sociedade brasileira. Dispensável relevar o fato de que a existência de um programa voltado para o incremento da biblioteca na escola, com provimento de acervos, quer literários, quer informativos, era uma condição básica para que o poder público pudesse atuar sobre a democratização de fontes de informação diversificadas, sobre o fomento à leitura e sobre a formação de alunos e professores leitores.

2 - O QUE FOI FEITO?

No âmbito do PNLD, ao assumir o governo em 1995, esta gestão elegeu a avaliação pedagógica sistemática dos livros didáticos do Ensino Fundamental e o zelo permanente pela sua qualidade como uma das suas prioridades. A avaliação, por um lado, constituiu um marco pedagógico no PNLD, porque colocou em discussão um modelo de livro cuja utilização, ao longo de vários anos, vinha se consolidando no sistema educacional brasileiro; e, por outro lado, a avaliação constituiu um marco político, por ter sido, ao longo de sete anos, assimilada, consolidada e institucionalizada como uma dimensão constituinte do Programa, o que pode ser considerado uma conquista na direção do fortalecimento do PNLD como uma política de Estado. A avaliação pedagógica tem o mérito de romper com um modelo de política do livro didático historicamente centrado numa ampla compra/distribuição de livros cuja qualidade era, por vezes, questionável.

A avaliação pedagógica tem o mérito de romper com um modelo de política do livro didático historicamente centrado numa ampla compra/distribuição de livros cuja qualidade era, por vezes, questionável.

É importante ressaltar ainda que até o estabelecimento do processo de avaliação pedagógica de livros didáticos, o atendimento às escolas pelo PNLD, com livros nas áreas de Língua Portuguesa - inclusive livros de Alfabetização -, Matemática, História, Geografia e Ciências, dava-se alternadamente, por disciplinas. Isso equivale a dizer que o aluno recebia

apenas parte dos livros que utilizaria durante o ano letivo. A partir dessa avaliação, o MEC passou a atender os alunos com livros de todas essas disciplinas, em todas as séries, alternadamente para o 1º e o 2º segmentos do Ensino Fundamental. Em termos quantitativos, de 1995 a 2002 foram distribuídos 720 milhões de livros didáticos, conforme se verifica na tabela que segue:

Tabela 1 - PNLD - Distribuição das obras didáticas em números, por ano				
PNLD	Anos de Aquisição e Distribuição	Total de Livros Adquiridos	Total de Recursos (Em R\$)	Disciplinas
1995	1994/1995	56.973.686	125.655.576,34	Língua Portuguesa e Matemática(1ª a 4ª Série); Estudos Sociais e Ciências (2ª a 4ª Série)
1996	1995/1996	80.267.799	196.408.625,96	Língua Portuguesa e Matemática(1ª a 4ª Série); Português, Matemática e Ciências (5ª a 8ª Série)
1997	1996/1997	84.732.227	223.251.104,59	Livros de Alfabetização; Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais (1ª Série); Estudos Sociais e Ciências (2ª a 4ª Série); História e Geografia (5ª a 8ª Série)
1998	1997/1998	84.254.768	253.871.511,35	Livros de Alfabetização; Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais (1ª a 4ª Série)
1999	1998/1999	109.159.542	373.008.768,44	Livros de Alfabetização; Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais (1ª a 4ª Série); Português, Matemática, Ciências, História e Geografia (5ª a 8ª Série)
2000	1999/2000	72.616.050	249.053.551,82	Livros de Alfabetização; Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais (1ª Série - Todos os Alunos); Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais (2ª a 4ª Série) (Complementação de Matrículas); Português, Matemática, Ciências, História E Geografia (5ª a 8ª Série - Complementação de Matrículas)
2001	2000	130.283.354*	474.334.698,90	Livros de Alfabetização ; Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História, Geografia e Dicionários (1ª a 4ª Série); Português, Matemática, Ciências, História e Geografia (5ª a 8ª Série)
2002	2001	120.695.592**	539.040.870,21	Livros de Alfabetização; Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais (1ª Série - Todos os Alunos); Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais (2ª a 4ª Série) (Complementação de Matrículas); Português, Matemática, Ciências, História e Geografia (5ª a 8ª Série)

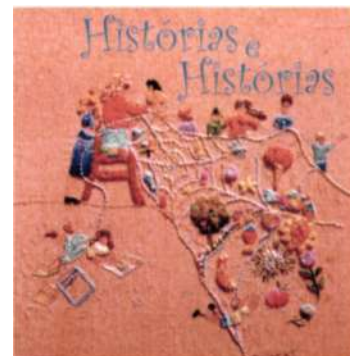
Fonte: FNDE

* Incluídos 20.231.351 dicionários.

** Incluídos 10.140.546 dicionários.

Igualmente, no âmbito do PNBE, sucessivas seleções de livros, desde 1997, permitiram o contato de alunos e professores do Ensino Fundamental com obras de grande valor informativo e literário. O PNBE/1998 distribuiu um acervo composto de 215 clássicos da literatura e do pensamento histórico, social e político brasileiro, dirigido a escolas de 1ª a 8ª série com mais de 500 alunos. No PNBE/1999, foram distribuídos às escolas de 1ª a 4ª série com mais de 150 alunos acervos compostos de 109 títulos de literatura infanto-juvenil. Além disso, o MEC produziu e distribuiu a essas escolas, em 2001 e 2002, dois manuais de orientação aos professores para a dinamização desses acervos: o *Histórias e histórias* e o *Guia do livronauta*. Especificamente para o atendimento de 2001 do PNBE, o Ministério da Educação desenvolveu, dentro do quadro mais geral do Programa, um projeto voltado diretamente para alunos de 4ª e 5ª séries. Diferentemente das sistemáticas anteriores de execução, que

No âmbito do PNBE, sucessivas seleções de livros, desde 1997, permitiram o contato de alunos e professores do Ensino Fundamental com obras de grande valor informativo e literário.



proviam exclusivamente as bibliotecas escolares pelo critério de faixa de matrícula, o PNBE/2001, além de prover as escolas do Ensino Fundamental, contemplou também todos os alunos matriculados na 4ª e na 5ª séries. Com um acervo intitulado *Literatura em minha casa*, que recebeu essa denominação por pretender promover a circulação do livro para além do ambiente escolar, o PNBE/2001, além de atingir a totalidade de escolas do Ensino Fundamental, inclusive rurais, pretendia a criação de uma rede de sociabilidade em torno do livro, ao estender, pela posse, o acesso ao círculo familiar e social do aluno. Para o atendimento de 2002, o PNBE atenderá com um novo acervo *Literatura em minha casa* todos os alunos de 4ª série e suas escolas. O quadro que segue apresenta o atendimento no âmbito do PNBE:

PNBE	Ano de Distribuição	Total de Escolas Atendidas	Total de Beneficiados	Total de Recursos (Em R\$)
1998	1999	20.000	16,6 milhões de alunos	23,5 milhões
1999	2000	36.000	10,8 milhões de alunos	17,5 milhões
2000	2000	30.718	Atendimento voltado para a formação continuada de professores	15,1 milhões
2001	2001	139.000	8,5 milhões* de alunos	50,3 milhões
2002	2002	70.455	3,5 milhões de alunos	19,6 milhões

Fonte: FNDE

* Este quantitativo diz respeito ao número de alunos matriculados na 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental no ano de 2001.

Como se pode perceber, o MEC, por meio da atual política do livro escolar, desloca sua atenção do objeto - o livro -, para os sujeitos - o professor e o aluno. Sendo assim, do ponto de vista político, o livro, de mercadoria, passa a ser efetivamente considerado um auxílio à prática docente e um dos instrumentos determinantes da formação intelectual e cultural dos alunos.

É importante não perder de vista que ambos os Programas PNLD e PNBE se integram a uma ação prioritária da SEF que, após a definição de um parâmetro curricular para todas as áreas e segmentos da educação, a partir de 1999, vem se concentrando no desenvolvimento de uma política de formação de professores, apoiando efetivamente as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais na melhoria das condições de ensino na sala de aula das escolas públicas do país.

2.1 - A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE AVALIAÇÃO DE LIVROS: O PNLD E O PNBE

A atuação do Estado no campo da avaliação dos livros escolares no contexto mundial é muito diversa, já que a política busca dar respostas adequadas a contextos também diferenciados. Pode-se dizer, no entanto, que a avaliação desses livros é uma prática recorrente em muitos países; o que muda são as formas de exercê-la.

Especificamente no caso dos livros didáticos, há países cuja ação política conduz a uma atuação conjunta entre o governo e a indústria editorial.

Nesses países não há avaliação do que é produzido pelas editoras porque o Estado intervém antes, ou seja, na própria produção do livro didático. Há ainda países em que o Estado, ao adotar e produzir ele mesmo um livro único, ocupa inteiramente o espaço da indústria e do mercado editorial. Historicamente, no campo dos livros didáticos, o Brasil sempre respeitou a livre concorrência do mercado, o que equivale a dizer que os editores têm liberdade para produzir obras didáticas que considerarem mais adequadas. Assim, a política de avaliação do livro didático no Brasil pode ser considerada inovadora em relação às demais no sentido de que estabelece parâmetros de qualidade sem, no entanto, inibir a livre iniciativa de produção. Isso é garantia de que os professores terão para escolha um amplo leque de alternativas em termos de abordagens teóricas e metodológicas, podendo optar, entre uma diversidade significativa de obras disponíveis, por aquelas mais adequadas à sua realidade e à de seus alunos.

Ao decidir realizar a avaliação pedagógica dos livros didáticos a serem adquiridos para distribuição à rede pública de ensino de todo o país, o MEC identificou, em várias instituições, especialistas com experiência reconhecida em suas áreas de conhecimento para participar desse processo, sob a coordenação do Ministério. A avaliação tem início com a publicação de um edital de convocação que disciplina a execução de **Os** **todas as etapas do processo.**

Os livros didáticos de 1ª a 8ª série e os dicionários são inscritos para avaliação por meio dos detentores do direito autoral, cabendo ao Ministério coordenar esse processo. As etapas da avaliação, que culminam com a confecção do *Guia* de escolha que contém as resenhas dos livros considerados recomendados, consistem em triagem e avaliação pedagógica. Na triagem, etapa de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as obras são avaliadas quanto aos seus aspectos físicos e adequação às normas do edital em vigor. Uma vez aprovados nessa etapa, os livros são submetidos a uma rigorosa análise pedagógica, etapa de responsabilidade da SEF. Para garantir a imparcialidade e a lisura do processo de avaliação, os livros são entregues aos avaliadores totalmente descaracterizados, ou seja, sem nome do autor, sem nome da editora, ou qualquer outra indicação que possa identificá-los.

Os critérios estabelecidos para a avaliação têm por objetivo oferecer, para a escolha dos professores, obras isentas de erros conceituais, inconsistência metodológica e abordagens prejudiciais ao exercício da cidadania. Além desses critérios gerais, cada uma das áreas, de acordo com suas particularidades, possui critérios específicos. Atendendo ainda uma antiga reivindicação dos professores, o MEC, nas duas últimas avaliações, PNLD/2002 e PNLD/2004, de livros de 5ª a 8ª série e de 1ª a 4ª série, respectivamente, estabeleceu a obrigatoriedade da inscrição de coleções completas para cada uma das áreas. Por coleção completa convencionou-se denominar a obra composta de um conjunto de volumes

critérios estabelecidos para a avaliação têm por objetivo oferecer, para a escolha dos professores, obras isentas de erros conceituais, inconsistência metodológica e abordagens prejudiciais ao exercício da cidadania.

destinados ao primeiro ou ao segundo segmento do Ensino Fundamental, organizados, por área, em torno de uma proposta pedagógica única e em seqüência articulada às séries ou ciclos de cada segmento. Esse critério visava manter uma coerência teórica e metodológica no desenvolvimento dos conteúdos, evitando rupturas e descontinuidades. Também a inscrição do Manual do Professor como parte integrante da coleção passou a ser obrigatória, devendo esse manual constituir um instrumento de auxílio em sala de aula, sugerindo ao docente atividades complementares, indicando leituras suplementares e procedimentos de avaliação do conteúdo ministrado.

Em razão do constante aperfeiçoamento do material inscrito, a cada processo de avaliação, os critérios estabelecidos em edital foram discutidos, reformulados e refinados, evitando assim a aquisição de obras desatualizadas ou incompatíveis com os objetivos do ensino das disciplinas. O Ministério da Educação, ao aprimorar e tornar mais rigorosos os critérios a cada nova avaliação, buscou também permitir e mesmo estimular editores e autores na reformulação e reapresentação de obras já avaliadas, além da inscrição de novas obras. Uma vez avaliados os livros, a escolha dos professores somente terá vigência até a realização de um novo processo avaliativo, disciplinado por critérios publicados em edital, que deverá orientar nova avaliação, escolha e distribuição.

Em razão do constante aperfeiçoamento do material inscrito, a cada processo de avaliação, os critérios estabelecidos em edital foram discutidos, reformulados e refinados, evitando assim a aquisição de obras desatualizadas ou incompatíveis com os objetivos do ensino das disciplinas.

Para o PNBE, o processo de avaliação e seleção de obras tem início com a publicação de um edital que disciplina o processo. As obras, seguindo as determinações contidas nesse edital, são inscritas pelos detentores de direito autoral. A avaliação desse material é feita conjuntamente por uma Comissão Técnica e por um Colegiado especificamente instituídos para esse fim. Esse trabalho é realizado sob a coordenação da SEF, utilizando critérios por ela definidos. A cada processo de seleção, um novo edital de convocação é publicado, com o objetivo de adequar os acervos distribuídos às escolas e aos alunos visados a cada atendimento.

2.1.1 - AS EQUIPES DE AVALIADORES

A composição das equipes de avaliação do PNLD, desde a primeira avaliação em 1997, sempre se pautou por critérios de competência, legitimidade e transparência. O perfil dos avaliadores vem ao longo do processo obedecendo necessariamente aos critérios de seleção, que consistem em: ser professor, ligado ao ensino e à pesquisa; ter conhecimento comprovado da realidade do Ensino Fundamental e da rede pública de Ensino Fundamental; ter comprovada experiência em prática de sala de aula do Ensino Fundamental; ter conhecimento e experiência em relação a metodologias de ensino-aprendizagem do componente curricular da obra em avaliação; ter comprovada experiência em pesquisa e elaboração de trabalho científico (preferencialmente mestrado ou doutorado, concluído ou em andamento); e ter comprovada experiência em atividades de avaliação de material didático. As avaliações referentes

aos PNLD/1997, PNLD/1998 e PNLD/1999 foram realizadas pelo MEC por meio de contratação de equipes de avaliação, por área de conhecimento.

A partir do PNLD/2002, superada uma primeira etapa de estabelecimento das bases do processo de avaliação, a avaliação pedagógica passou a ser realizada, sob a coordenação do MEC, pelas seguintes universidades públicas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), responsáveis, respectivamente, pela avaliação nas áreas de Língua Portuguesa (incluindo livros de Alfabetização e dicionários de Língua Portuguesa), Ciências, Matemática, História e Geografia. Por possuir competência e legitimidade, a indicação e a escolha dos avaliadores passaram a ser realizadas pela própria universidade que executa o processo de avaliação, cabendo ao MEC a coordenação-geral e à Comissão Técnica por ele constituída o monitoramento e acompanhamento do processo de avaliação. Essa parceria, que caracteriza uma etapa de consolidação do processo de avaliação, foi de fundamental importância tanto para o aprimoramento do trabalho no âmbito do PNLD, quanto para o estímulo ao interesse da pesquisa universitária sobre o livro didático. Ao assumir, entre suas responsabilidades, a avaliação de livros didáticos, as universidades terão melhores condições de fazer incidir o conhecimento, a partir daí acumulado, sobre a formação de professores e sua prática em sala de aula e sobre o próprio desenvolvimento do processo de avaliação.

Quanto ao PNBE, a composição das equipes de avaliação e seleção dos acervos, ao longo desses quatro processos realizados, sempre procurou agregar quadros de reconhecido conhecimento literário e da educação nacional. Para a composição do acervo PNBE/1998, a seleção foi realizada com uma comissão de intelectuais, alguns dos quais ligados à Academia Brasileira de Letras (ABL). A seleção do acervo distribuído pelo PNBE/1999, por sua vez, ficou a cargo da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Para o PNBE/2000, a seleção do material pedagógico disponibilizado foi feita por um grupo de especialistas em formação docente. Para o PNBE/2001 e PNBE/2002, a avaliação e a seleção das obras a serem distribuídas foram realizadas por uma Comissão Técnica e um Colegiado, instituídos e coordenados pela SEF, formados por especialistas nas áreas de leitura, literatura e educação, representantes de instituições ligadas à promoção da leitura, representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

2.1.2 - A ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS

No âmbito do PNLD, uma vez realizada a avaliação, é elaborado o *Guia de livros didáticos*, instrumento de apoio aos professores para a



Com base na qualidade dos livros retratada nesse *Guia*, que apresenta o resultado de todo o processo de avaliação, pais, professores e responsáveis pela comunidade escolar passam a dispor de um recurso que lhes possibilita mais amplas condições de exercer o direito de zelar por melhores livros para os alunos.

escolha desses livros. O *Guia* apresenta, em forma de resenhas, o resultado da avaliação de cada livro recomendado e é disponibilizado por meio impresso e via internet. Com base na qualidade dos livros retratada nesse *Guia*, que apresenta o resultado de todo o processo de avaliação, pais, professores e responsáveis pela comunidade escolar passam a dispor de um recurso que lhes possibilita mais amplas condições de exercer o direito de zelar por melhores livros para os alunos.

Respeitando a autonomia dos professores, o MEC oferece, por meio do *Guia*, uma variada opção de títulos para escolha, classificando as obras aprovadas em Recomendadas com Distinção (RD), Recomendadas (REC), e Recomendadas com Ressalvas (RR). São consideradas obras REC aquelas que conceitual e metodologicamente preenchem os critérios de qualidade estabelecidos. Enquadram-se na categoria RD as obras nas quais, além de atender aos critérios de qualidade, percebe-se um caráter inovador em relação às demais obras apresentadas. Já as obras consideradas RR são aquelas que vão exigir do professor mais atenção para preencher lacunas que eventualmente possam existir. O objetivo principal das resenhas é auxiliar os professores a perceber as diferenças existentes entre as várias coleções apresentadas e assim optar pela obra que melhor condiz com as necessidades de suas escolas e de seus alunos.

3 - A QUE PONTO SE CHEGOU?

A iniciativa do MEC de avaliar a qualidade didático-pedagógica dos livros didáticos distribuídos à rede pública pelo PNLD, a partir de 1995, é pioneira e apresenta muitos ganhos educativos e sociais, dentre os quais se podem destacar: a efetiva avaliação qualitativa dos materiais educativos produzidos por empresas privadas, mas adquiridos e distribuídos com dinheiro público; a estruturação de equipes de avaliadores por áreas escolares do conhecimento, adaptadas às especificidades das áreas e capazes de levar a efeito, com responsabilidade, lisura, sigilo e qualidade comprovados, os processos de avaliação; a elaboração e o refinamento contínuo de critérios de avaliação da qualidade pedagógica dos livros em cada área, consensuais e aceitos pelas comunidades científicas interessadas nos respectivos campos do conhecimento envolvidos em cada área disciplinar escolar; a operacionalização desses sucessivos processos de avaliação, cuja monta não precisa aqui ser retomada, em tempo hábil para que os livros chegassem às mãos de alunos e professores em todo o Brasil antes do início das aulas; além da formação de uma opinião pública favorável ao processo de avaliação pedagógica dos livros.

Os ganhos apontados, por si sós, justificam que o MEC tenha inicialmente realizado o processo de forma centralizada. Nesse momento,

o MEC funcionou como um agente captador e catalisador das equipes e dos quadros competentes e interessados no processo; como um mediador entre os interesses do mercado editorial e os interesses da educação nacional; e como disciplinador no estabelecimento de valores e normas capazes de regular a produção e de controlar a qualidade dos produtos da fatia de mercado interessada, que, por sua vez, tem papel importante no desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Cabe lembrar que esse processo, como se apresenta no caso brasileiro, é complexo, não só pelo tamanho continental da nação e por sua diversidade e complexidade regional e contextual, como também pelo fato de a produção dos livros didáticos ser privada e não pública. Esses fatos justificam que, num primeiro momento (PNLD/1997, PNLD/1998, PNLD/1999, PNLD/2001), a estruturação do processo de avaliação, os enfrentamentos e os impactos públicos dela decorrentes e o estabelecimento de consensos tivessem de ser conduzidos de maneira centralizada pelo governo. É possível que o programa não tivesse obtido os mesmos efeitos e impactos numa forma organizacional já de início descentralizada. Uma vez organizado e estabilizado o processo de avaliação, decidiu-se pela sua realização em parceria com as universidades.

Desde 1995 até o presente momento foram concluídas cinco avaliações, sendo três delas de livros didáticos de 1ª a 4ª série (PNLD/1997, PNLD/1998, PNLD/2001) e duas avaliações de livros de 5ª a 8ª série (PNLD/1999 e PNLD/2002). Atualmente encontra-se em processo de execução outra avaliação de livros de 1ª a 4ª série, o PNLD/2004, cujos livros deverão estar nas mãos do aluno no início do ano letivo de 2004, além de ter-se dado também início ao processo de avaliação do PNLD/2005. A seguir apresenta-se um panorama dos principais resultados dos processos de avaliação já realizados, além de demais ações deles decorrentes.

3.1 - OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO: A QUALIDADE DOS LIVROS

É inegável o avanço no campo da produção didática brasileira após ter sido instituído, pelo MEC, esse programa de avaliação. Um indicador da melhoria da qualidade dos livros é a redução da ocorrência de erros conceituais, em todas as disciplinas, em relação ao início da avaliação. A melhoria da qualidade dos livros nos permite inclusive distinguir dois momentos no âmbito da avaliação. Num primeiro momento, que compreende as avaliações do PNLD/1997, PNLD/1998 e PNLD/1999, a preocupação básica era eliminar as obras que apresentassem erros conceituais, estereótipos, preconceitos e doutrinação religiosa. Superada essa primeira fase e uma vez que os livros passaram a apresentar cada vez menos erros conceituais, foi possível introduzir critérios novos e mais rigorosos, como, por exemplo, a coerência entre os fundamentos teóricos

É inegável o avanço no campo da produção didática brasileira após ter sido instituído, pelo MEC, esse programa de avaliação.

e metodológicos explicitados e efetivamente utilizados na obra, a articulação e o tratamento adequados dos conteúdos e a formulação e dosagem de exercícios. Assim, além de serem avaliadas quanto à correção conceitual e contribuição para a construção da ética necessária ao convívio social, as obras passaram a ser avaliadas também quanto à sua contribuição para o desenvolvimento e domínio de habilidades e competências necessárias à construção do conhecimento pelo aluno.

Pode-se concluir que, como resultado dessa política do MEC, o país conta hoje com uma nova geração de livros didáticos que guarda pouca semelhança com aquela existente no início do processo de avaliação. Pelos quadros apresentados a seguir, é possível verificar a melhoria progressiva das obras inscritas para avaliação.

Tabela 3: Quadro comparativo das obras avaliadas, por menção, em cada PNLD - 1ª a 4ª série

PNLD	TOTAL LIVROS INSCRITOS	RECOMENDADOS	NÃO RECOMENDADOS EXCLUÍDOS
PNLD/1997	466	105 (22,53%)	361 (77,47%)
PNLD/1998	454	167 (38,46%)	287(61,54%)
PNLD/2001	569	321 (54,41%)	248 (43,59%)
PNLD/2004	Avaliação em curso		

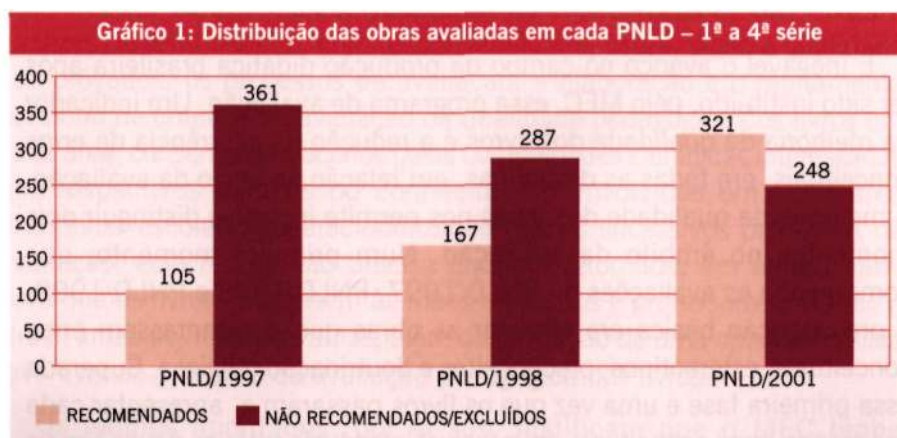
Fonte: MEC/SEF/Comdipe

Tabela 4: Quadro comparativo das obras avaliadas, por menção, em cada PNLD - 5ª a 8- série

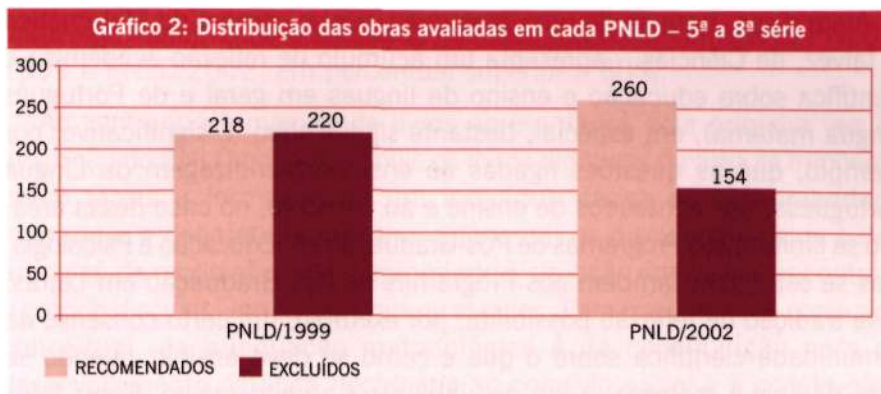
PNLD	TOTAL LIVROS INSCRITOS	RECOMENDADOS	NÃO RECOMENDADOS EXCLUÍDOS
PNLD/1999	438	218(49,77%)	220 (50,23%)
PNLD/2002	414	260 (62,50%)	154(37,50%)
PNLD/2005	Avaliação em processo inicial de execução		

Fonte: MECSEF/Comdipe

Nota-se, ainda, pelos gráficos a seguir, uma diminuição das obras excluídas e conseqüente aumento das obras recomendadas:



Fonte: MEC/SEF/Comdipe



Fonte: MEC/SEF/Comdipe

Como se pode observar até aqui, a avaliação pedagógica do PNLD redundou, de modo geral, na melhoria da qualidade dos livros, incidindo, sob vários aspectos, de forma diferenciada sobre as áreas em que atuou, quais sejam: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e, ainda, sobre o segmento de Dicionários. Nos textos a seguir busca-se traçar um panorama do impacto da avaliação sobre o surgimento de uma nova geração de livros em cada um desses campos.

Língua Portuguesa

A área de Língua Portuguesa apresenta especificidades que merecem apreciação. Aparentemente, a produção editorial de livros didáticos para essa área é muito maior que a das outras áreas, a se julgar pelo número de volumes avaliados nos sucessivos PNLDs. Nas avaliações realizadas até o presente, Língua Portuguesa tem sido responsável por cerca de um terço dos livros didáticos. Veja-se o quadro comparativo que segue:

Tabela 5: Quadro comparativo do quantitativo de obras submetidas à avaliação por PNLD, por área

Área	PNLD 1997	PNLD 1998	PNLD 1999	PNLD 2001	PNLD 2002	PNLD 2004	TOTAL
Língua Portuguesa	182	115	120	157	144	162	880
Cartilhas	-	51	-	36	-	48	135
Dicionários	-	-	-	35	-	20	55
Matemática	91	90	72	122	66	132	573
Ciências	81	89	65	98	72	136	541
Estudos Sociais	112	109	-	156	-	-	377
História	-	-	112	-	80	122	314
Geografia	-	-	69	-	52	115	236
TOTAL	466	454	438	604	414	735	3111

Fonte: MEC/SEF/Comdipe

Além disso, trata-se de uma área que - assim como a de Matemática e, talvez, de Ciências - apresenta um acúmulo de reflexão acadêmica e científica sobre educação e ensino de línguas em geral e de Português (língua materna), em especial, bastante significativo. É significativo, por exemplo, que as questões ligadas ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, aos conteúdos de ensino e ao currículo, no caso dessa área, não se limitem aos Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia, mas se estendam também aos Programas de Pós-Graduação em Letras. Essa tradição de reflexão possibilita, por exemplo, um certo consenso da comunidade científica sobre o que e como se deve ensinar quando se trata de língua materna, a fim de viabilizar a aprendizagem. Esses fatos são também responsáveis por uma certa concordância - interna à área no PNLD, mas também social e mais ampla - em torno dos critérios de avaliação, o que sem dúvida pode ser percebido pelo refinamento - rápido e contínuo - desses critérios ao longo dos diversos PNLDs.

Após terem sido realizados todos os processos de avaliação, percebe-se que os livros didáticos na área de Língua Portuguesa aprimoraram progressivamente, em seus conteúdos, o tratamento dos aspectos relacionados ao processo de apropriação da linguagem escrita e oral pelo aluno; ao desenvolvimento da proficiência na norma culta, tanto em sua modalidade escrita, como nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido; e à prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se faz necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos.

A tabela 6 permite visualizar como indicador dessa qualidade o número de obras recomendadas (RD, REC e RR) de 1ª a 4ª série no PNLD/1997, PNLD/1998, PNLD/2001, e de 5ª a 8ª série no PNLD/1999 e PNLD/2002.

Tabela 6: Recomendação/Exclusão de livros na área de Língua Portuguesa, por PNLD

PNLD	TOTAL	RECOMENDADOS	NÃO RECOMENDADOS/EXCLUÍDOS**
1997	182	15,93%	84,07%
1998	166*	37,35%	62,65%
2001	193*	48,70%	51,30%
1999	120	64,17%	35,83%
2002	144	61,11%	38,89%

Fonte: MEC/SEF/Comdipe

* Inclusive livros de alfabetização

** Categoria NR (Não Recomendado) existente apenas no PNLD/1997 e no PNLD/1998

No que se refere às obras avaliadas para 1ª a 4ª série, no PNLD/1997, a porcentagem de obras recomendadas foi de 15,93%; no PNLD seguinte, a porcentagem subiu para 37,35%; já no PNLD/2001, esse percentual se elevou para 48,70%. Quanto às obras avaliadas para 5ª a 8ª série, o

número de obras recomendadas se manteve estável em ambos os PNLD/1999 e PNLD/2002, em percentual superior a 60%.

Ao contrário da maioria de livros apresentados pela primeira vez à avaliação do PNLD em 1997, hoje os livros didáticos da área se impõem como tarefa a formação de um indivíduo capaz de compreender, interpretar e debater, de maneira autônoma, os discursos alheios e de articular, de modo eficiente e apropriado à situação em que se encontra, o próprio discurso, em textos orais ou escritos. Para isso, além da correção conceitual, da adequação metodológica e da contribuição para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania, o livro didático de Língua Portuguesa passou a contemplar uma maior diversidade de material textual. Assim os pseudotextos, criados única e exclusivamente com objetivos didáticos, como pretexto para o desenvolvimento de conteúdos curriculares, foram substituídos por gêneros discursivos e tipos de textos os mais diversos e variados possíveis, passando a explorar também diferentes registros, estilos e variedades sociais e regionais do Português. Além de textos pertencentes à tradição literária, notou-se também a progressiva presença de textos pertencentes a outras esferas de uso da linguagem, como a jornalística, a científica etc, bem como o incentivo a que professores e alunos busquem textos e informações fora dos limites do próprio livro didático.

Com relação ao trabalho com o texto, pode-se perceber que progressivamente os conhecimentos lingüísticos, nos livros didáticos, passaram a ter um peso sensivelmente menor que os relativos à leitura e compreensão, produção de textos e oralidade, sendo introduzidos tais conhecimentos na medida em que levam o aluno a refletir sobre aspectos relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita quanto para a capacidade de análise de fatos da língua e da linguagem.

Matemática

As primeiras avaliações dos livros didáticos de Matemática revelaram erros e inadequações particularmente abundantes na parte de geometria. Essas inadequações se caracterizavam, por exemplo, por uma preocupação exclusiva com a nomenclatura das formas geométricas, sem explorar nenhuma de suas propriedades ou utilizações.

Uma outra característica geral dos livros de Matemática analisados nas duas primeiras avaliações foi a inadequação do Manual do Professor que acompanha cada obra. Na maioria dos casos, ele era simplesmente o livro do aluno com os resultados dos exercícios impressos em cor diferente. Nos casos em que o Manual do Professor tecia considerações sobre o ensino de Matemática, em geral elas não eram coerentes com a metodologia utilizada no livro do aluno: enquanto o Manual do Professor anunciava que o livro tinha uma proposta construtivista de "fazer o aluno parceiro do processo de aprendizagem, na construção de seu

conhecimento", o livro do aluno explorava apenas a memorização, o treinamento na aplicação de procedimentos e algoritmos. Pode-se dizer que, até 1995, os livros didáticos adquiridos pelo MEC para o Ensino Fundamental se caracterizavam por:

- Existência de grande número de obras com erros grosseiros e freqüentes.
- Existência de grande número de livros que vinham sendo reimpressos há mais de dez anos, sem nenhuma modificação, inclusive mostrando sistemas monetários já abandonados, com dados estatísticos desatualizados e valores monetários completamente defasados em virtude da inflação vigente na década de 1980 e nos primeiros anos da década de 1990.
- Manutenção de um padrão de livro didático de Matemática vigente desde a década de 1970, com uso exagerado da linguagem da teoria dos conjuntos, ênfase no formalismo e na terminologia e descaso com a Geometria.
- Completo desprezo pelas tendências mais recentes e bem fundamentadas da metodologia do ensino de Matemática. A maioria das obras enfatizava unicamente o adestramento e a memorização, com a repetição de exercícios totalmente descontextualizados, cuja única finalidade era a mecanização de procedimentos e algoritmos.
- Compartimentalização rígida dos três grandes blocos da Matemática escolar - números e operações, medidas, geometria - e o isolamento mútuo entre eles.
- Falta de contextualização da Matemática apresentada aos alunos.

Hoje, ao contrário, pode-se afirmar que, graças às cinco avaliações já realizadas, a situação é a seguinte:

- Esforço por integrar os três grandes blocos da Matemática no Ensino Fundamental.
- Inexistência, nas coleções apresentadas para avaliação, de erros de conteúdo matemático.
- Preocupação crescente dos autores em adotar em suas obras uma metodologia calcada nas recomendações recentes dos estudiosos de Educação Matemática e incluídas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dentre elas, que estão presentes em muitas das coleções apresentadas, podem-se citar: o cuidado com a contextualização significativa dos conteúdos; a preocupação em encorajar a autonomia e a participação do aluno na construção de seu conhecimento matemático; a ênfase na resolução de problemas; a preocupação em propiciar o desenvolvimento simultâneo de várias habilidades cognitivas, como memorização, síntese, análise, generalização, indução, estabelecimento de hipóteses e conjecturas, validação de estratégias e resultados; a preocupação em conseguir uma integração

autêntica entre os grandes blocos da Matemática escolar, a saber, aritmética, álgebra, geometria e medidas.

Nota-se ainda um esforço genuíno de contextualização na maioria das coleções. A preocupação com a inserção da Matemática no dia-a-dia dos alunos é evidente. Usa-se cada vez mais o trabalho em grupo e é necessária a participação dos alunos em atividades e jogos.

O Manual do Professor tornou-se melhor. Em geral não se tem, como acontecia por vezes, a impressão de que o Manual do Professor e o livro do aluno são de autores diferentes. Malgrado esses progressos, os Manuais do Professor ainda apresentam deficiências, principalmente no que toca a métodos e procedimentos para avaliação da aprendizagem.

Os efeitos da avaliação pedagógica feita pela SEF/MEC sobre os livros didáticos de Matemática têm sido profundos, podendo-se afirmar, a partir do que foi exposto até aqui, que o universo de livros de Matemática disponíveis hoje para escolha pelo professor da rede pública de ensino é fundamentalmente melhor que aquele existente em torno de 1995.

História

O processo de avaliação que teve início com o PNLD/1997 abrangeu as áreas de Geografia e História sob a denominação de Estudos Sociais. Após terem sido realizados dois processos de avaliação de livros de 1ª a 4ª série e dois de livros de 5ª a 8ª, o PNLD/2001 apresentou um novo elemento ao processo, procurando, conforme o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), restabelecer, no currículo, as disciplinas Geografia e História. Nesse momento, foram aceitas inscrições para Estudos Sociais, Geografia e História, o que marca o retorno definitivo das áreas específicas de Geografia e História ao currículo do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. Já no PNLD/2004, o edital de convocação para inscrições passou a admitir apenas as áreas de Geografia e História, retirando a possibilidade de inscrição de livros sob a denominação Estudos Sociais.

Comparando-se os resultados das três avaliações de livros de 1ª a 4ª série - Estudos Sociais, Geografia e História -, nota-se uma ampliação das possibilidades de escolha dos professores, considerando-se o aumento do número de livros recomendados, em suas três modalidades. Constatou-se que o total de livros recomendados (RD,REC,RR), que são passíveis de escolha pelos professores, foram, respectivamente, 25, 29 e 68, nas três avaliações.

Tabela 7: Total de livros de Estudos Sociais - Geografia e História - 1ª a 4ª série, por menção

Classificação	1997		1998		2001	
	Nº livros	%	Nº livros	%	Nº livros	%
Recomendados com Distinção	Não havia essa classificação		2	1,8	4	2,6
Recomendados	12	10,7	8	7,4	15	9,6
Recomendados com Ressalvas	13	11,6	19	17,4	49	31,4
Não Recomendados	75	67,0	63	57,8	Classificação extinta	
Excluídos+Não Recomendados	12	10,7	17	15,6	88	56,4
Total de livros	112	100,0	109	100,0	156	100,0

Fonte: MEC/SEF/Comdipe

Do ponto de vista qualitativo, analisando-se principalmente os livros classificados, no PNLD/2001, como Recomendados com Distinção (4) e Recomendados (15), podem ser observados alguns avanços, tais como: maior atualidade dos temas; incremento das preocupações teórico-metodológicas; maior rigor conceitual; considerável aumento do espaço dedicado à formação de atitudes voltadas para a construção da cidadania, presentes, principalmente, nas atividades e exercícios, que levam o aluno a posicionar-se diante do mundo que o cerca. No geral, houve significativa redução de atitudes preconceituosas. A estrutura gráfica de muitos livros didáticos tornou-se mais cuidadosa, e os livros mais atraentes visualmente e mais corretos no tocante às peças gráficas. O Manual do Professor passou a ser, cada vez mais, um instrumento que orienta, de fato, o docente em suas atividades docentes.

A partir do PNLD/2002, as inscrições são feitas não mais por livros, mas por coleções completas de 5ª a 8ª série. Dessa forma, para possibilitar a comparação, registraram-se, na tabela que segue, as coleções e os livros em 2002.

Tabela 8: Total de obras didáticas de História, 5ª a 8ª série, por menção

Classificação	1999		2002		
	Livros	%	Coleções	Livros	%
Recomendados com Distinção	0		1	4	5,0
Recomendados	9	8,0	1	4	5,0
Recomendados com Ressalvas	42	37,5	15	60	75,0
Excluídos	61	54,5	3	12	15,0
Total de livros	112	100,0	20	80	100,0

Fonte: MEC/SEF/Comdipe

Duas constatações são claras: decresce o número de livros inscritos, diminui visivelmente o número de livros excluídos. A concentração dos aprovados situa-se entre os Recomendados com Ressalvas. Percebe-se que a qualidade dos livros tem melhoria constatável, se se considera a diminuição dos excluídos, permanecendo, porém, muito abaixo do desejável, pois 75% situam-se entre os RR. Estes, por sua vez, apresentam entre si diferenças acentuadas de qualidade.

Pode-se afirmar que, no seu conjunto, as melhorias mencionadas resultaram de um processo de avaliação que, aos poucos, vem atingindo o objetivo de contribuir para que sejam levados a alunos e professores do Ensino Fundamental livros de qualidade para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, é necessário observar, também, que muito ainda há por ser feito, para que se possa atingir a qualidade desejada na articulação dos conteúdos de História, no que diz respeito à sua transposição didática para os materiais dirigidos à escola do Ensino Fundamental.

Geografia

Os resultados da primeira avaliação realizada pelo Grupo de Trabalho formado pelo MEC, em 1993, confirmaram o que as pesquisas realizadas anteriormente já haviam indicado. Os livros continham vários tipos de erros, preconceitos, ideologias e mistificações. Os conteúdos dos livros até então avaliados como de Estudos Sociais pouco diferiam do conhecimento do senso comum, evidenciando despreparo no tratamento de conceitos geográficos e históricos. Os livros eram tradicionais em seus enfoques, de estrutura gráfica pouco inovadora e, na maioria dos casos, francamente deficiente, e mostravam grande defasagem entre os conhecimentos geográficos acadêmicos e o que era ensinado na escola. Especialmente para a Geografia, os livros eram extremamente deficientes no tratamento da linguagem cartográfica. A qualidade dos livros didáticos pouco estimulava os processos cognitivos, limitando-se a atividades de memorização, pouco atrativas para os alunos, o que dificultava a aprendizagem de aspectos básicos da realidade espacializada.

A necessidade de sanar os graves problemas encontrados nos livros didáticos levou a que o MEC desencadeasse então um processo contínuo e sistemático de avaliação pedagógica das obras a serem escolhidas pelo professor do Ensino Fundamental. Como todo processo que se inicia, a avaliação dos livros didáticos de Geografia passou, do PNLD/1997 ao PNLD/2004, por um amadurecimento na reflexão sobre a dimensão social da ciência, sobre a maneira de vincular a educação geográfica às práticas sociais e sobre o papel dos conhecimentos geográficos para a vivência cotidiana do aluno.

Considerou-se que o objetivo do trabalho de avaliação não era apenas excluir livros de má qualidade das possibilidades de escolha pelos professores, mas de sinalizar claramente o que se espera de uma boa

colecção de livros didáticos e de uma boa obra destinada às realidades regionais. Isso se fez com a especificação, para a área de Geografia dos critérios gerais de avaliação e da própria metodologia de análise. Os princípios teóricos gerais da Geografia, que norteiam os critérios eliminatórios e classificatórios, foram sendo reelaborados a cada nova etapa do PNLD, buscando-se aproximá-los dos desenvolvimentos teóricos recentes da área, considerando-se os problemas encontrados nas avaliações anteriores e as respostas dos autores e editoras.

Procurou-se, a cada novo PNLD, tornar sempre mais claro que a Geografia ministrada no Ensino Fundamental deixaria de ser descritiva e tradicional para tornar-se analítica e sistemática; para que trabalhasse com processos e não com causas e efeitos, a maior parte das vezes ideológicos e mistificadores da realidade social. Considerou-se que há um corpo de conhecimentos indispensável ao ensino-aprendizagem em Geografia que deveria formar os conteúdos dos livros didáticos, assentado sobre os conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região e lugar, incorporando dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais. Outra questão importante foi a ênfase na linguagem cartográfica, na qual os livros didáticos eram extremamente falhos, com uma metodologia de aprendizagem errada, quando não inexistente. Colocados de maneira ampla, os conhecimentos geográficos poderiam abrigar as várias correntes teóricas, para atingir clientela as mais diversas. Como metodologia de avaliação, a análise não deveria se ater a questões específicas, mas buscar os processos formadores do espaço geográfico em suas dimensões física e humana e em suas relações recíprocas.

Os resultados das alterações efetuadas mostraram-se altamente relevantes. Editoras e autores conscientizaram-se de que a avaliação das obras didáticas colocadas à disposição de alunos e professores de 1ª a 8ª série era um processo sério e que alterações deviam ser feitas. A tabela abaixo apresenta a evolução das categorias dos livros didáticos, distinguindo-se as destinadas às turmas de 1ª a 4ª série e às turmas de 5ª a 8ª série.

Tabela 9: Categorização dos livros didáticos da área, por PNLD, em porcentagem (%)

PNLD	RD	REC	RR	NR	EX	TOTAL DE LIVROS
1997*		10,71	11,61	66,96	10,71	112
1998*	1,83	7,34	17,43	57,80	16,00	109
1999**	0	4,35	27,54		68,12	69
2001*	2,59	9,62	31,41		56,41	156
2002**	0	23,08	30,77		46,15	52

Fonte: MEC/SEF/Comdipe

* 1ª a 4ª série ** 5ª a 8ª série

Verifica-se, pela análise do quadro, que os livros RD aumentaram de número, apesar de vagarosamente, enquanto a porcentagem dos livros recomendados nas três categorias (RD, REC, RR) cresceu significativamente: formavam 22,32% dos livros no PNLD/1997; 26,6% no PNLD/1998; 31,89% no PNLD/1999; 43,62% no PNLD/2000; 53,85% no PNLD/2002.

Observou-se, também, nos PNLDs uma tendência à renovação gradativa dos livros e autores. No PNLD/2000, das 156 obras inscritas, 104 eram de novos autores e somente 51 de autores antigos, alguns dos quais já vinham sendo analisados desde 1993. A mesma tendência se observou no PNLD/2002, mas em menor grau, pois, das 13 coleções inscritas, apenas quatro eram de autores novos, das quais uma recebeu categoria REC, uma RR e duas foram excluídas.

A tipologia das coleções avaliadas no PNLD/2002 traz informações que permitem visualizar as características de cada uma, quais os aspectos mais bem trabalhados e quais os que ainda deixam a desejar. Verifica-se que as coleções REC mostram grandes preocupações ligadas aos aspectos sociais, econômicos, políticos e históricos e com questões particularmente debatidas na atualidade pelos geógrafos, como a espacialidade, historicidade e interdisciplinaridade. São coleções inovadoras quanto à organização dos conteúdos e à articulação sociedade/natureza, porém menos inovadoras quando se trata de metodologias de ensino-aprendizagem ou de organização do Manual do Professor.

Verifica-se que as coleções RR diferem das REC por serem de um modo geral menos inovadoras e, principalmente, nada inovadoras na organização dos conteúdos, o que significa que continuam apresentando o esquema antigo de dicotomia Geografia Física/Geografia Humana, em que os conteúdos de Geografia Física são lecionados na 5ª série e pouco retomados posteriormente.

Uma análise da tipologia das coleções excluídas mostra que os aspectos que permitiram a renovação temática da Geografia, com a qual essa ciência procura uma visão própria e dinâmica da realidade, estão pouco presentes, quando não totalmente ausentes, das preocupações que nortearam os enfoques das coleções: aspectos ambientais, ecológicos, sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais, assim como a interdisciplinaridade e, inclusive, a preocupação com a espacialização dos fenômenos, que é própria da Geografia. São coleções, também, pouco inovadoras quanto à organização dos conteúdos, articulação entre o físico e o humano, metodologia de ensino-aprendizagem, desenvolvimento das atividades, Manual do Professor e projeto gráfico. Ou seja, são pouco inovadoras em todos aqueles aspectos que permitiriam uma boa prática pedagógica em sala de aula.

Os avanços mais significativos na área de Geografia apontam, já considerando os resultados parciais do PNLD/2004, que os encaminhamentos teórico-metodológicos e pedagógico-metodológicos

alteraram-se no sentido de levar o aluno a um raciocínio científico, respeitando as especificidades das diferentes faixas etárias. Assim, nas primeiras séries, o processo de ensino-aprendizagem segue do método indutivo ao dedutivo, levando o aluno gradativamente ao método dedutivo que será utilizado da 5ª a 8ª série, passando da maneira como a criança apreende o mundo para a maneira como a ciência apreende a realidade.

Os tipos de desenvolvimento dos conteúdos e das atividades que se vêm verificando indicam, cada vez mais, a formação geográfica de quem elabora as coleções e os livros de destinação regional, além de atualização da teoria e dos métodos de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, a Geografia passa a dirigir a adequação dos métodos de atuação em sala de aula, afastando-se do conhecimento do senso comum e permitindo uma leitura geográfica da realidade, como é enfatizado nos critérios de avaliação dos livros didáticos da área. Em outras palavras, por intermédio da Geografia se encaminha o aluno para uma explicação científica do ambiente, com a qual lhe são dadas oportunidades de desenvolver o espírito crítico indispensável para a formação do cidadão.

Ciências

Pesquisas realizadas na década de 1990 revelaram graves problemas nos livros didáticos de Ciências, desde a presença de figuras transmitindo preconceitos, até problemas sérios com relação à informação e à exatidão de conceitos. Em 1991, um trágico incidente que ocorreu numa cidade de São Paulo retrata a situação dos livros de Ciência no país, nesse período. Um jovem estudante morreu após ter sido picado por uma cobra peçonhenta e ser tratado com uso de tomiquete. A Secretaria de Estado da Saúde enviou um relatório à Secretária de Educação Estadual sobre o sinistro, indagando sobre a fonte de informação inadequada dos primeiros socorros ministrados, que se dizia estarem contidos no livro de Ciências adotado pela escola. A resposta comprovou que todos os livros de Ciências distribuídos nas escolas públicas continham instruções de primeiros socorros erradas. Em 1995, quatro anos depois, nenhuma correção importante tinha sido feita e quase todos os livros didáticos ainda continham a mesma informação inadequada. Este caso documentado é representativo da ineficiência dos autores, editores e autoridades educacionais na época.

Em 1993 foi realizada pelo Grupo de Trabalho instituído pelo MEC uma avaliação dos livros didáticos, especificando os primeiros parâmetros de qualidade dos livros. Na ocasião, todos os livros de Ciências avaliados foram rejeitados. Como objeto dessa avaliação foram consideradas as visões da natureza, matéria, espaço, tempo, transformações, seres vivos, corpo humano, saúde, ciência, tecnologia e vida cotidiana. A ênfase dos relatórios finais dessa avaliação recaía nas visões que se poderia depreender a partir dos textos e ilustrações, bem como das atividades propostas a

alunos e professores. Por exemplo, se o processo científico fosse descrito como cientistas isolados efetuando experiências a fim de descobrir a verdade, considerava-se o livro inadequado diante da visão de ciência apresentada. Os resultados da avaliação não focalizavam exatamente as afirmações encontradas nos livros, privilegiando conclusões genéricas. Os critérios adotados na época recaíam sobretudo em aspectos ideológicos.

A partir de 1995, a ênfase da avaliação do componente curricular Ciências recaiu no uso do conhecimento científico e no papel reservado à análise das evidências no processo ensino-aprendizagem. Uma primeira versão de critérios avaliativos foi apresentada aos autores e editores em outubro daquele ano, buscando-se um consenso mínimo. Houve concordância em torno de três pontos básicos, segundo os quais livros didáticos deveriam:

- a) conduzir ao correto uso do conhecimento científico de acordo com evidências plausíveis;
- b) proteger os estudantes de qualquer fonte de preconceito;
- c) evitar situações que pudessem, dentro de probabilidades razoáveis, ameaçar a saúde dos estudantes.

Havia uma sinalização de mudança clara no sentido da avaliação oficial. Reconhecendo as controvérsias envolvidas no estudo de aspectos ideológicos das visões de natureza, ciência, sociedade etc, os novos critérios de avaliação passaram a procurar parâmetros mais objetivos, que pudessem inclusive ter sua legitimidade reconhecida por instâncias jurídicas. O documento-base para a avaliação dos livros didáticos de Ciências do PNLD/1997 dizia, de forma clara, que o grande objetivo a ser perseguido estaria localizado nos erros conceituais e nos preconceitos. Definiu-se estrategicamente que os novos critérios de avaliação deveriam ter como ponto fulcral o compromisso com a mudança das práticas pedagógicas em sala de aula, a partir de uma leitura das principais características do trabalho com o componente curricular Ciências em nossas escolas e de um olhar crítico sobre avaliações oficiais anteriores. Em 1997, outro simpósio, com os representantes do governo, editores, autores, setor acadêmico e demais interessados, levou à melhoria dos critérios oficiais de avaliação do livro didático, incluindo um quarto critério de exclusão, relacionado aos aspectos metodológicos. Assim, os critérios de avaliação evoluíram de uma edição do PNLD a outra, acrescentando as contribuições que cada novo contexto apresentava.

Embora o rigor conceitual tenha sido a tônica das primeiras avaliações pedagógicas dos livros didáticos de Ciências, pretendeu-se ampliar, para o PNLD/2005, a investigação da eficácia didática das coleções inscritas, incluindo na avaliação um rigoroso escrutínio das tarefas a que os estudantes são estimulados a realizar. Em seguida, os critérios de avaliação passam a detalhar quatro áreas objeto de investigação que constituem

"critérios de suficiência". Por exemplo, em vez de se perguntar se existem erros conceituais graves, indaga-se se os conceitos são apresentados de forma correta ao longo da coleção de livros. As quatro áreas de avaliação aparecem assim retratadas:

1. Conteúdos científicos alinhados com os princípios da abrangência, da progressão e da correção conceitual.
2. Texto comprometido com a eficiência e a adequação metodológicas.
3. Materiais didáticos comprometidos com a construção da cidadania.
4. Livros que não comprometam a integridade física do aluno.

Seguindo as diretrizes traçadas para a área, tanto de ordem geral como específica, a equipe responsável pela análise dos livros didáticos encontrou inúmeros problemas em boa parte dos livros apresentados para a avaliação, desde o PNLD/1997, que podem se divididos em dois grandes grupos. O primeiro coloca em risco a integridade física e moral da criança, sujeitando-a a acidentes graves ou ao agravamento de ferimentos, ou então fazendo-a encarar com naturalidade uma situação reveladora de preconceito racial, social, contra minorias etc. O segundo grupo de problemas se refere ao tratamento conceitual conferido aos principais temas do currículo, básicos para a estruturação do conhecimento científico em suas áreas respectivas.

O PNLD/1997 buscou preservar a integridade física e moral dos estudantes. Foram encontrados nesse processo de avaliação livros didáticos que incentivavam, de forma explícita ou implícita, a realização de atividades práticas nas quais se podia prever, com grande probabilidade, a ocorrência de acidente grave ao lado de graves erros conceituais. Do ponto de vista dos valores veiculados pelos livros, algumas obras apresentavam acentuado desequilíbrio na veiculação de imagens de brancos e negros, estes últimos geralmente presentes em situação de inferioridade, seja de *status* social, seja de escolaridade ou valorização social de seu trabalho. Além disso, a maioria dos textos didáticos analisados tratava de forma equivocada conceitos centrais de diversas ciências. De forma geral, notava-se grande uniformidade nos diferentes livros produzidos por diferentes editoras, havendo inclusive curiosa repetição de erros de um livro para outro, mesmo de editoras diferentes. Foi raro encontrar um texto didático que não tivesse pelo menos uma dezena de erros conceituais graves em cada volume, afora outro erros (de informação, de ilustração etc). Já para o segmento final do Ensino Fundamental, no PNLD/1999, a situação dos livros didáticos não era melhor que a revelada nos anos iniciais, talvez até o contrário. Foram reprovados e retirados da lista de recomendados livros que induziam ao preconceito e que colocavam a saúde - e mesmo a vida - dos estudantes em risco.

A tabela 10 mostra os números dos livros de Ciências avaliados e o número de livros recomendados aos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

Tabela 10: Avaliação dos livros didáticos de Ciências de 1ª a 4ª série

PNLD	Livros avaliados (títulos)	Livros recomendados (títulos)
1997	81	10 (12,3%)
1998	89	19(21,3%)
2001	98	80(81,6%)
2004	136	(em andamento)

Fonte: MEC/SEF/Comdipe

Essa tabela mostra dois resultados que se sobressaem. O primeiro é o aumento significativo de livros recomendados na segunda avaliação e, de forma mais acentuada, na terceira avaliação.

No PNLD/2002, as unidades de avaliação foram coleções de quatro livros (de 5ª a 8ª série) e não mais livros isolados. Nos resultados da avaliação (tabela 11), verifica-se uma redução na percentagem de livros recomendados.

Tabela 11: Avaliação de livros didáticos de Ciências de 5ª a 8ª série

PNLD	Obras Avaliadas	Obras Recomendadas
1999	65 livros	30 livros (46%)
2002	18 coleções	3 coleções (33,3%)

Fonte: MEC/SEF/Comdipe

Conseqüência direta do modelo oficial de avaliação dos livros didáticos foi o aparecimento de uma nova safra de livros de Ciências, com autores novos, a maioria deles da comunidade brasileira de ensino de Ciências. O procedimento editorial agora inclui revisões por especialistas. Além disso, houve relevante investimento privado em novos autores e novos lançamentos editoriais. No nível do Ensino Fundamental, o aumento do número de livros novos, em todas as áreas, é significativo.

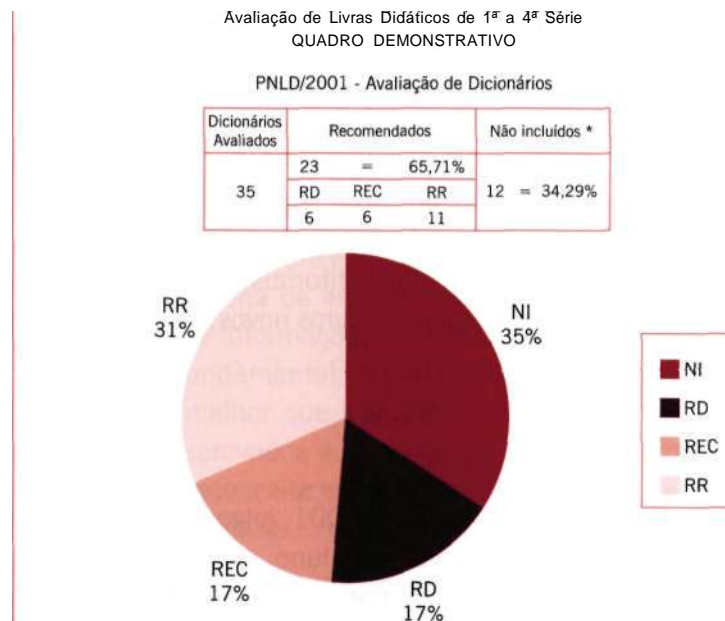
Dicionários

O Ministério da Educação, a partir de 2001, julgou importante incluir, entre o material didático fornecido ao aluno, dicionários da Língua Portuguesa devidamente adaptados para o uso das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Ao decidir por essa distribuição, o MEC se pautou pelo entendimento de que o fornecimento de obras

pedagógicas diversificadas a alunos e professores é uma condição necessária para a garantia do princípio de igualdade de direito de acesso a um ensino de qualidade e de que o uso do dicionário, ao lado da utilização de livros didáticos - já adquiridos pelo PNLD - e de outras fontes de informação - adquiridas pelo PNBE-, é de fundamental importância para um pleno acesso à cultura letrada. O uso do dicionário auxilia o aluno na aquisição da norma padrão do Português, possibilita o estabelecimento de relações entre o repertório lingüístico desse aluno e o conhecimento sistematizado, veiculado pelo livro didático e por outras fontes de informação, além de propiciar sua autonomia no que se refere à aquisição de conhecimentos lingüísticos por meio de um instrumento de uso social reconhecido.

Assim como foram avaliados os livros didáticos para as várias áreas anteriormente mencionadas, em 2001 também um conjunto de dicionários foi minuciosamente analisado por professores e especialistas. Além de terem sido avaliados quanto aos aspectos relativos à correção, à adequação das definições apresentadas e à adequação da linguagem adotada para alunos do Ensino Fundamental, os dicionários foram também analisados quanto à sua contribuição para a construção da cidadania e do respeito aos diferentes grupos sociais, culturais, religiosos, étnicos e de gênero. Além disso, as obras foram ainda avaliadas quanto aos aspectos materiais e qualidade gráfica, resistência ao manuseio, facilidade para a localização e leitura dos verbetes. No processo de aprendizagem da leitura, da produção de textos, da aquisição e do domínio das regras gramaticais e ortográficas, os alunos passaram a contar com mais esse recurso didático de qualidade assegurada e de uso permanente, já que este, uma vez distribuído, passa a pertencer ao aluno. Um novo processo de avaliação encontra-se em processo de execução para distribuição aos alunos no ano letivo de 2004.

Tabela 12: Quadro demonstrativo da avaliação dos dicionários - 2001



3.2 - A ESCOLHA E O USO DOS LIVROS DIDÁTICOS: ORIENTAÇÃO AOS PROFESSORES

A ação do PNLD, contudo, não se esgota na avaliação e na distribuição de livros didáticos. Complementando a avaliação pedagógica dos livros, o MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, propôs-se a estimular e intensificar o debate sobre a qualidade e o papel do livro didático nas ações de escolha consciente e uso crítico desse recurso didático-pedagógico.

Primeiramente realizou-se em Brasília, em 2000, uma reunião com o objetivo de discutir com coordenadores estaduais e municipais do livro didático as orientações para a escolha e a utilização desse livro, bem como discutir a reformulação das resenhas constantes do *Guia de livros didáticos*. Esse encontro teve como resultado uma série de sugestões quanto a possíveis ajustes ao Programa e à orientação aos professores, além do estímulo à realização de encontros regionais para a apresentação do *Guia* e orientação aos professores no processo de escolha do livro.

Como desdobramento desse encontro foram realizados encontros regionais e estaduais que redundaram na criação do programa PNLD em Ação. Com o objetivo de apresentar às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação as ações do Programa, estabelecer as bases de parceria com as instituições envolvidas, efetuar um diagnóstico inicial da situação das cinco macrorregiões, foi realizado um encontro nacional. A partir daí, foram promovidas pelo PNLD em Ação oficinas para a escolha do livro didático referente ao PNLD/2002, para que os profissionais das Secretarias de Educação envolvidas pudessem desenvolver em suas redes ações locais para este fim. Como desdobramento dessas oficinas regionais, vários estados e municípios realizaram, com a participação do MEC, oficinas locais, voltadas para o conjunto de dirigentes e técnicos de Secretarias de Educação, diretores e coordenadores de escolas, professores da rede pública e demais educadores envolvidos no processo de escolha. O PNLD em Ação vem atuando no sentido de divulgar o funcionamento do processo de avaliação, ouvir sugestões para seu aperfeiçoamento e contribuir para a capacitação de pessoal habilitado para avaliar livros didáticos no âmbito dos sistemas estaduais e municipais de ensino. O programa apresenta hoje uma programação básica de formação que tem por objetivo assessorar os sistemas educacionais na orientação aos professores, tanto para a escolha quanto para o uso mais qualificado do livro didático.

Complementando a avaliação pedagógica dos livros, o MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, propôs-se a estimular e intensificar o debate sobre a qualidade e o papel do livro didático nas ações de escolha consciente e uso crítico desse recurso didático-pedagógico.

3.3 - A PESQUISA SOBRE A ESCOLHA DOS PROFESSORES: RESULTADOS

Para conhecer melhor os padrões das escolhas de livros didáticos nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, realizadas pelos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental,

nos atendimentos do PNLD/1998 e PNLD/2001, bem como os fatores que determinam essas escolhas, o MEC encomendou a realização de uma pesquisa. Por encontrarem-se representadas todas as regiões brasileiras, por meio de grupos de amostragem, este se revelou um estudo muito útil para avaliar o efetivo impacto do PNLD, fornecendo inclusive subsídios para o aprimoramento dessa política.

Durante o 1º semestre de 2001, as Universidades Federais de Minas Gerais e de Pernambuco (UFMG e UFPE), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual Paulista (Unesp) elaboraram o projeto da pesquisa e, ainda no decorrer desse ano, foram realizados estudos de caso, de natureza exploratória, desenvolvidos em escolas com diferentes perfis e por meio de diversificados instrumentos de coleta e análise de dados.

Pelo estudo, as escolas demonstram, predominantemente, um padrão de preferência pelos livros situados nas categorias menos valorizadas pela avaliação, padrões esses que revelam a existência de um desacordo entre as escolhas dos docentes e a classificação das obras pela avaliação ministerial, no que diz respeito à definição de um livro de qualidade. Todos os estudos mostram, ainda, que a própria forma de organização do processo, relacionada ao grau de organização das instituições de ensino e à operacionalização do PNLD, não tem assegurado a realização de escolhas reflexivas e conscientes, nem uma efetiva participação dos professores na escolha do livro que utilizará.

Dependendo da área de ensino e da série, os padrões gerais de preferência podem se diversificar. No que diz respeito à área de ensino, se a escolha de livros de Português tende a repetir, de modo mais acentuado, o padrão nacional, a escolha na área de Matemática faz o inverso, com solicitações predominantes de livros mais qualificados. A mesma oposição, ainda que menos pronunciada, é observada entre as três últimas séries desse segmento do Ensino Fundamental e a 1ª série, para a qual se solicita um percentual maior de livros com recomendações mais altas.

Apesar desses dados, os estudos mostram que há também casos em que o processo de escolha se realiza de forma mais adequada. Nessas realidades diferenciadas se articulam fatores que terminam por promover formas mais qualificadas de escolha. A maior parte dessas escolas conta com quadros de professores mais habilitados e em processo de formação continuada; apresenta pouca rotatividade de docentes, já que os professores mantêm maior tempo de vínculo com suas instituições e maior tempo de dedicação em termos de jornada de trabalho; além disso, nessas escolas notou-se um maior envolvimento de docentes em processos coletivos.

Enfim, a pesquisa permitiu evidenciar a necessidade de que, além da reflexão sobre os critérios de avaliação de livros promovida pelo Ministério e de um aprimoramento da operacionalização do PNLD, seja ainda mais reforçada uma outra diretriz essencial para o aprimoramento da política de livros didáticos: aquela que diz respeito às ações de orientação aos professores, que são os que escolhem e utilizam os livros.

A pesquisa permitiu evidenciar a necessidade de que, além da reflexão sobre os critérios de avaliação de livros promovida pelo Ministério e de um aprimoramento da operacionalização do PNLD, seja ainda mais reforçada uma outra diretriz essencial para o aprimoramento da política de livros didáticos: aquela que diz respeito às ações de orientação aos professores, que são os que escolhem e utilizam os livros.

3.4 - OS IMPACTOS DA AVALIAÇÃO

São vários os impactos da avaliação dos livros didáticos, entre os quais se pode citar aqueles sobre o meio editorial, sobre a comunidade acadêmica e sobre a própria sociedade. É possível afirmar, de modo geral, que o livro didático já não é visto mais como um "mal necessário" no processo de ensino-aprendizagem. No que se refere ao mercado editorial de livros didáticos, constata-se que, ao longo desses anos em que foi se desenvolvendo, a avaliação trouxe uma saudável inquietação, estimulando a melhoria da qualidade dos livros pelos autores e editores e conseguindo, assim, retirar do acervo de livros distribuídos pelo MEC às escolas públicas uma série considerável de livros didáticos com problemas graves, a partir da demarcação de referências de qualidade para esse segmento. A avaliação induziu progressos em relação ao envolvimento dos professores em uma escolha mais consciente dos livros didáticos e provocou um debate sobre o assunto por intermédio dos meios de comunicação. Enfim, o livro didático deixou, em certa medida, de ser um assunto de segunda categoria nos meios científicos e começou a inquietar as pessoas interessadas e responsáveis pela educação em todo o país.

O meio editorial foi diretamente atingido pela avaliação do livro didático, o que de certa forma justificou sua veemente reação num primeiro momento. Habitadas ao fato de o governo até então adquirir, sem avaliação de qualidade científica e pedagógica, obras de seus catálogos, o mercado editorial interveio pressionando diretamente o MEC junto à Justiça e tentando mobilizar a mídia, a sociedade e os professores contra a avaliação. No entanto, em razão da transparência das regras e do processo de avaliação, que permitia o acesso de autores e editoras aos laudos técnicos e pareceres das obras excluídas, e em sendo o MEC o principal comprador de obras didáticas do mercado brasileiro, a avaliação foi paulatinamente sendo aceita pelo segmento editorial de livros didáticos.

Ao realizar avaliações periódicas de livros didáticos, o MEC cumpre seu papel institucional. No caso de discordância, há a possibilidade de recurso a decisões judiciais, tendo o Ministério, nos casos em que isso ocorreu, recebido parecer favorável da Justiça. O questionamento sobre a legitimidade da avaliação pelo mercado editorial, ocorrido no início do processo, cedeu lugar ao investimento na melhoria da qualidade dos livros. Muitas editoras renovaram sua equipe de autores e vêm investindo numa melhor qualificação do seu quadro de especialistas na área pedagógica. Vale ressaltar que a melhoria da qualidade dos livros a cada avaliação é decorrente, em parte, da ampla renovação de títulos e inscrição de novas obras.

A participação das editoras durante o período sofreu forte mudança logo na primeira avaliação. Em 1994, todas as grandes editoras tinham participação individual maior que o conjunto das pequenas editoras; em 1998 a situação é diametralmente oposta: nenhuma editora

individualmente se aproxima do total de vendas do grupo das pequenas editoras. Assim, se é verdade que o ano de 1994 demonstra o ápice do movimento de concentração de vendas, o ano de 1998 aponta uma nítida inversão dessa tendência, dado que o grupo que liderou as vendas ao FNDE foi o das editoras que nunca tinham conseguido mais do que 5% das vendas ao MEC. Além disso, a avaliação pedagógica efetivamente abriu a oportunidade de levar ao professor, por meio do *Guia*, títulos de livros que ele talvez jamais tivesse a oportunidade de conhecer, dada a capacidade financeira limitada de pequenas editoras que gera dificuldade de divulgação e propaganda.

A repercussão da avaliação se fez sentir também na sociedade, informada do processo pela imprensa. Num primeiro momento houve uma preocupação de que se tratava de uma "censura" pela ação do governo. Por outro lado, os meios de comunicação produziram matérias em que se colocavam em evidência os erros graves contidos nos livros didáticos, o que de certo modo justificava e referendava, para a opinião pública, o processo de avaliação em curso. Em fase posterior, quando os impactos haviam sido absorvidos pelas editoras, procurou-se colocar em evidência não tanto os aspectos negativos dos livros didáticos, mas, principalmente, os ganhos advindos do processo de avaliação, com o aparecimento de livros de melhor qualidade em praticamente todas as áreas.

Com relação aos impactos sobre a comunidade acadêmica, sabe-se que participantes das avaliações têm orientado dissertações de mestrado ou teses de doutorado sobre o assunto ou que o contemplam como parte de outro objetivo. Alguns passaram também a incluir a avaliação de livros didáticos nas disciplinas que lecionam nos cursos de licenciatura.

4 - PARA ONDE SE VAI?

A necessidade de que seja aprimorado ainda mais o modelo de livro didático até agora existente e, principalmente, a certeza de que novos materiais didáticos devem surgir para enriquecer ainda mais a prática pedagógica fazem que o PNLD e o PNBE sejam considerados uma conquista que merece de toda a sociedade e das autoridades competentes o empenho pela sua continuidade e pela abertura de horizontes de desenvolvimento. Esperam-se, para o PNLD e PNBE, graças aos esforços empreendidos até o momento, avanços ainda maiores, o que vai depender da firme decisão política de manter o que já foi conseguido e superar os marcos alcançados até agora. No caso do PNLD, alcançada, finalmente uma melhoria consistente da qualidade em termos dos conteúdos do material didático, o próximo desafio que se impõe é conscientizar um número cada vez maior de professores para uma boa escolha da coleção que irá ser utilizada em sala de aula. No caso do PNBE, a qualidade do material selecionado e a execução do Programa nesses últimos anos, sem solução de continuidade, impõem como próximo desafio manter

essas conquistas e a elas aliar uma maior dinamização da bibliotecas e espaços equivalentes e uma melhor utilização dos acervos.

Dados do SAEB/1999 demonstram que, entre os fatores que influenciam o desempenho dos alunos brasileiros, três deles se relacionam diretamente ao PNLD e ao PNBE. As tabelas apresentadas a seguir exibem as médias obtidas pelos alunos segundo a utilização de livros didáticos, segundo a utilização de livros de consulta pelos professores e segundo a utilização de livros de leitura pelos alunos.

Esses dados das tabelas nos permitem considerar que há evidências

Tabela 13: Média de desempenho dos alunos segundo utilização de livros didáticos como recurso pedagógico por série e disciplina Brasil - SAEB/99

Disciplina	Série	Desempenho segundo utilização de livros didáticos	
		Sim, uso.	Não, a escola não tem, ou tem, mas não usa.
Língua Portuguesa	4ª E.F.	170,76	163,65
	8ª E.F.	232,68	217,96
Matemática	4ª E.F.	181,57	175,69
	8ª E.F.	245,92	240,89

Fonte: MEC/INEP/DAEB

Tabela 14: Média de desempenho dos alunos segundo utilização de livros de consulta para os professores por série e disciplina Brasil - SAEB/99

Disciplina	Série	Desempenho segundo utilização de livros de consulta	
		Sim, uso.	Não, a escola não tem, ou tem, mas não usa.
Língua Portuguesa	4ª E.F.	172,04	156,29
	8ª E.F.	232,30	226,50
Matemática	4ª E.F.	182,44	170,74
	8ª E.F.	246,07	243,60

Fonte: MEC/INEP DAEB

Tabela 15 - Média de desempenho dos alunos segundo utilização de livros de leitura por série e disciplina Brasil - SAEB/99

Disciplina	Série	Desempenho segundo utilização de livros de leitura	
		Sim, uso.	Não, a escola não tem, ou tem, mas não usa.
Língua Portuguesa	4ª E.F.	171,06	158,08
	8ª E.F.	232,45	222,64
Matemática	4ª E.F.	181,66	173,75
	8ª E.F.	245,19	246,69

Fonte: MEC/INEP/DAEB

claras de que o uso do livro causa um impacto positivo no rendimento dos alunos, o que reforça a importância de que se assegure não apenas a manutenção da qualidade dos livros, mas, principalmente, o investimento na formação docente para a melhoria do trabalho com esse recurso didático. Os primeiros passos nesse sentido já foram dados com o PNLD em Ação, cujos resultados positivos tendem a se evidenciar progressivamente. Para o aprimoramento do processo de escolha do livro didático pelo professor, para que o livro didático de qualidade seja o parâmetro para o processo de ensino-aprendizagem e, enfim, para que esse processo de avaliação seja mais e mais assumido pelo professor, é necessário intensificar ações junto às Secretarias de Educação, visando envolver cada vez mais técnicos, coordenadores e professores em atividades sobre como escolher e usar um bom livro didático. Em vez de tentar conter a forte propaganda das editoras para induzir os professores a escolher seus livros, é melhor trabalhar a médio e longo prazos, orientando o professor.

4.1 - PERSPECTIVAS E RECOMENDAÇÕES



**Recomendações para
uma Política Pública
de Livros Didáticos**

A criação da Comissão Técnica do Livro para assessorar o Ministério na formulação de políticas públicas para o livro didático e acompanhar, juntamente com a SEF, a preparação e a execução das avaliações dos livros didáticos constituiu-se importante medida para o aperfeiçoamento do processo de avaliação de livros didáticos. Uma das importantes contribuições dessa Comissão se deu ao final do ano de 1999, quando a SEF iniciou um ciclo de discussões sobre o PNLD para que se aquilatassem seu alcance, suas dificuldades e suas perspectivas futuras. Dessas discussões com a Comissão resultou o esboço do documento intitulado *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*, que foi então encaminhado a especialistas e técnicos da área educacional de todo o país, tendo sido, a partir das contribuições recebidas, reformulado, publicado e posteriormente divulgado.

Uma das medidas de grande impacto resultante desse trabalho, já colocada em prática com êxito, foi o desenvolvimento do processo de avaliação em parceria com universidades públicas, por meio de convênios, como forma de impulsionar o interesse da pesquisa universitária sobre o tema, o acolhimento das contribuições promovidas por esse interesse e a melhoria da eficácia desse processo de análise de livros. Outras sugestões apresentadas se referem à continuidade da adoção de procedimentos que venham a superar a distância existente entre as orientações do MEC e a opção dos professores quanto à escolha do livro didático. Além dessas, demais sugestões constantes do referido documento encontram-se em processo de estudo para possível implementação, dentre as quais se pode citar a necessidade de se ampliar progressivamente a própria concepção de livro didático, o que viria a possibilitar a renovação dos padrões editoriais já cristalizados desse livro.

Visando à progressiva consolidação do PNLD para o permanente aprimoramento da qualidade do livro didático no Brasil, a manutenção do processo de avaliação nos próximos anos é fundamental. Chegou-se, graças à avaliação feita pelo MEC, a um novo patamar de qualidade, mas é preciso que esse padrão mínimo de qualidade se estabeleça definitivamente, pelo desaparecimento, no mercado, de obras que não o atingiram e pelo surgimento de novas gerações de obras. Toma-se portanto essencial garantir a continuidade do processo de avaliação de livros didáticos, transformando-o de uma ação de governo em uma política de Estado, por meio inclusive de legislação específica, já em tramitação, que o regulamente e o torne obrigatório, como etapa anterior à distribuição de livros pelo MEC.

Quanto às perspectivas para a realização do processo avaliativo, é fundamental que ele se mantenha, por convênio, como atribuição de instituições universitárias e que as unidades responsáveis pela avaliação nas áreas sejam sempre centros de pesquisas acadêmicas e não unidades administrativas ou mesmo acadêmico-administrativas, tais como fundações ou reitorias. Isso porque nas unidades acadêmicas há uma natural preocupação com a organização da pesquisa, com a divulgação de seus resultados e com a formação docente, em grande medida ausente em outras instâncias universitárias.

Pode-se afirmar que o problema de como assegurar que os alunos do Ensino Fundamental disponham de livros cada vez melhores está equacionado e parcialmente resolvido. A avaliação pedagógica realizada pelo MEC mostrou ser instrumento eficiente e eficaz para induzir as editoras a aprimorar a qualidade de seus livros. O processo de avaliação do livro didático em si, depois de cinco avaliações já concluídas, amadureceu e foi continuamente aperfeiçoado. Obter melhorias na escolha e na utilização do livro didático de agora em diante não depende mais apenas dos mecanismos de avaliação, já bem testados e desenvolvidos, mas das formas a serem definidas para motivar e envolver todos os responsáveis pela escolha e pelo uso dos livros didáticos. Deve-se, a partir dessa experiência, caminhar no sentido de integrar cada vez mais a avaliação com outras políticas e ações do MEC, especialmente com aquelas relacionadas à formação de professores e ao programa de bibliotecas escolares.

Para o PNBE, a expectativa é de que se empreendam cada vez mais esforços, quer financeiros, quer procedimentais, que permitam a consolidação e o desenvolvimento do Programa, com vistas a assegurar que progressivamente o PNBE e o PNLD consigam atingir o padrão de universalização do atendimento às escolas, para permitir, de forma equitativa, que o acesso à informação em fontes e suportes diversificados de leitura constitua um bem mais e mais democratizado na sociedade brasileira. Pretende-se que o PNBE, também por meio da já referida legislação em tramitação, se torne uma política de Estado que leve em conta não apenas a disponibilização de livros, mas sobretudo fomenta,

Como política pública, esses Programas se tornarão ainda mais fortalecidos e consolidados tanto com o apoio de professores, pais, autores e editores, quanto pela sociedade, em geral, na medida em que seus impactos na melhoria da qualidade educacional forem entendidos como positivos, ainda que de longo prazo.

nas Secretarias Estaduais e Municipais, práticas de formação docente que permitam tornar a biblioteca, de aparato acessório ao estabelecimento educacional, em efetivo suporte à formação autônoma de professores e alunos.

Por fim, o PNLD e o PNBE lograram conjuntamente constituir uma política coesa para o livro de circulação escolar. Como política pública, esses Programas se tornarão ainda mais fortalecidos e consolidados tanto com o apoio de professores, pais, autores e editores, quanto pela sociedade, em geral, na medida em que seus impactos na melhoria da qualidade educacional forem entendidos como positivos, ainda que de longo prazo. São a transparência e os resultados já demonstrados por ambos os Programas, ao lado de sua relevância social e política, que os têm credenciado para a garantia de sua continuidade. Tal continuidade é uma das bases para o estabelecimento de uma sociedade que se pretende verdadeiramente letrada e democratizada.

BIBLIOGRAFIA

BEZERRA, Holien Gonçalves. *Relatório do processo de avaliação do PNLD na área de História*. Brasília: Ministério da Educação, 2002 (mimeo.)

BIZZO, Nelio. *Relatório do processo de avaliação do PNLD na área de Ciências*. Brasília: Ministério da Educação, 2002 (mimeo.)

BRASIL. *Guia de livros didáticos-. 1ª a 4ª séries - PNLD 2000/2001*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. *Guia de livros didáticos-. 5ª a 8ª séries - PNLD 2002*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Elaborado por Antônio Augusto Gomes Batista. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

CARVALHO, João Bosco Pitombeira. *Relatório do processo de avaliação do PNLD na área de Matemática*. Brasília: Ministério da Educação, 2002 (mimeo.)

CUSTÓDIO, Cinara Dias. *Leitura, formação de leitores e Estado: concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação (1930 -1994)*. 2000. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PELUSO, Marília Luiza. *Relatório do processo de avaliação do PNLD na área de Geografia*. Brasília: Ministério da Educação, 2002 (mimeo.)

ROJO, Roxane. *Relatório do processo de avaliação do PNLD na área de Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 2002 (mimeo.)



**DEPARTAMENTO DE
DESENVOLVIMENTO
DOS SISTEMAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL
(DDSE)**

...ÇÃO DO
...ENTO
...ITAL

MEIO
AMB

LANÇAM
28 DE FEVERE
...APADI

APRESENTAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO DOS SISTEMAS PE ENSINO FUNDAMENTAL

O presente relatório explicita os objetivos e as ações desenvolvidas pelo Departamento de Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino Fundamental (DDSE).

O DDSE tem como objetivo subsidiar os sistemas de ensino no processo de planejamento e gestão da Educação Fundamental e apoiar os municípios que possuem áreas de remanescentes de quilombos quanto à elaboração de materiais didáticos e à formação de professores.

O Departamento é constituído por duas coordenações-gerais:

Coordenação-Geral de Monitorização de Planos, Programas e Projetos Educacionais (Cogepe), que tem como principal atribuição orientar os sistemas de ensino na elaboração de Planos de Trabalhos Anuais. Compete, ainda, à Cogepe analisar e emitir parecer técnico para apoio financeiro a organizações governamentais e não-governamentais no que se refere a projetos da Educação Pré-Escolar e do Ensino Fundamental, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos.

Coordenação-Geral de Articulação e Integração dos Sistemas de Ensino Fundamental (Caise), que teve como atribuição, nos primeiros quatro anos de governo, orientar os estados e os municípios no planejamento e gestão e, ainda, incentivar o regime de colaboração entre União, estados e municípios, para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade, mediante a cooperação técnica e financeira. Na segunda gestão do governo, teve como principal atribuição o apoio técnico aos municípios que possuem áreas de remanescentes de quilombos, tanto em relação a planejamento e gestão quanto na elaboração de materiais específicos para os alunos quilombolas, e ainda a formação de professores para as referidas áreas.

Ao longo do período 1995 a 2002, as Coordenações-Gerais do DDSE desenvolveram atividades de forma articulada, com o objetivo de cooperar técnica e financeiramente com os sistemas de ensino e promover a melhoria da qualidade da oferta educacional, conforme ações descritas a seguir.



Apoio Técnico e Financeiro aos Sistemas de Ensino

FICHA TÉCNICA

Coordenadora-Geral de Monitorização de Planos, Programas e Projetos Educacionais

Maria Cleusa de Almeida Guerra

Equipe Técnica Responsável

Geysa Maria Bacelar Pontes Melo

Gracely Mendonça da Costa

Itala Maria Rodrigues Coelho

Ivete da Costa Norberto

Luciana Morais Nascimento

Maria da Paz Ribeiro de Oliveira

Maria Lúcia da Silva Guimarães

Maria Rocha Ledo Jones

Miriam Porto

Sonia Maria Pereira de Oliveira

Apoio Técnico

Maria do Socorro Rodrigues de Paiva

Raíssa Gonçalves Dias da Silva

Wilani de Melo Arnaud

INTRODUÇÃO

A Coordenação-Geral de Monitorização de Planos, Programas e Projetos Educacionais (Cogepe) compete orientar os sistemas de ensino na elaboração de programas anuais que visam o apoio financeiro nas áreas de Ensino Fundamental e Pré-Escolar, encaminhados ao MEC/SEF por organizações governamentais e não-governamentais.

As políticas educacionais estabelecidas e implementadas pelo Ministério da Educação nos últimos anos, em parceria com estados e municípios, têm priorizado os programas universais e a descentralização de recursos.

Nos últimos oito anos, o Brasil deu um salto importante no atendimento escolar, ocasionando mudanças significativas no panorama educacional do país. Os avanços alcançados - tanto em termos de ampliação da cobertura quanto da melhoria da qualidade do ensino - traduzem os esforços articulados dos três níveis de governo e a crescente mobilização e engajamento da sociedade no resgate da escola pública.

O Ensino Fundamental nas modalidades regular e de Educação de Jovens e Adultos foi assumido, neste período, como prioridade das políticas públicas de educação e está contribuindo para alavancar os índices de escolaridade nos demais níveis de ensino.

Os resultados, nesses anos, demonstram que houve uma enorme expansão do sistema, com o aumento significativo do acesso de crianças e jovens à educação. O percentual de crianças na faixa etária de 7 a 14 anos, matriculadas no Ensino Fundamental, passou de 89,1%, em 1994, a 97% em 1999.

Os avanços alcançados - tanto em termos de ampliação da cobertura quanto da melhoria da qualidade do ensino - traduzem os esforços articulados dos três níveis de governo e a crescente mobilização e engajamento da sociedade no resgate da escola pública.

**Educação Básica - Variação da Matrícula por Nível de Ensino
Brasil - Período 1996-2002***

Período	Ensino Básico							
	Pré-Escola	Classe de Alfabetização	Fundamental				EJA	Médio
			1ª à 4ª	5ª à 8ª				
1996	4.270.376	1.443.927	20.027.240	13.104.030	-	5.739.077		
1997	4.292.208	1.992.793	20.568.128	13.661.260	2.881.770	6.405.057		
1998	4.111.120	381.804	21.333.330	14.459.224	2.881.231	6.967.905		
1999	4.235.278	666.017	20.939.076	15.120.666	3.071.906	7.769.199		
2000	4.421.332	653.193	20.211.506	15.506.442	3.410.830	8.192.948		
2001	4.818.803	652.866	19.727.684	15.570.405	3.777.989	8.398.008		
2002	4.973.329	607.127	19.419.624	15.814.372	3.792.738	8.783.737		
Variação da matrícula (%)	16%	-58%	-3%	20%	31%	53%		

Fonte: Censo Escolar 1996-2002. MEC/INEP
*dados preliminares.

O crescimento da matrícula da Educação Pré-Escolar, assim como a redução da matrícula em classes de alfabetização se justificam pelas metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) para os próximos anos.

A expansão da matrícula no Ensino Fundamental, no período de 1996 a 2002, deu-se de forma bastante diferenciada. Em 1999, pela primeira vez, o Censo Escolar registrou variação negativa da matrícula do Ensino Fundamental de 1,5% nas quatro séries iniciais, e variação positiva de 4,8% nas quatro séries finais. A redução do estoque de matrícula nas séries iniciais já estava previsto e é um bom sinal. Essas séries retêm um excedente de cerca de 60% das matrículas, em relação ao total de crianças de 7 a 10 anos, resultado das elevadas taxas de repetência de períodos anteriores.

A promoção de alunos para a 5ª série, maior do que o ingresso de novos alunos nas primeiras séries do Ensino Fundamental, é a primeira evidência de que está havendo correção do fluxo escolar de alunos nesta fase, diminuindo, assim, a defasagem idade/série e refletindo a melhoria qualitativa do ensino.

Em virtude das medidas adotadas nos últimos anos e da recuperação do percurso escolar da 1ª à 8ª séries, o número de alunos no Ensino Médio quase dobrou. Foi o crescimento mais significativo dentre todos os níveis de ensino e o mesmo tende a se acelerar principalmente em função da correção do fluxo escolar no Ensino Fundamental.

Outros fatores também foram fundamentais para o processo de transformação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996, e a implantação, em 1998, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). A LDB, ao redefinir os papéis e responsabilidades de cada sistema de ensino, criou um ambiente propício à implementação de mudanças significativas no panorama educacional do país, em especial no Ensino Fundamental. Aliados a outros fatores, essas mudanças ocasionaram os avanços conseguidos nos últimos anos, tanto do ponto de vista do crescimento quantitativo do sistema educacional, como da melhoria dos indicadores do seu desempenho.

Na condução da política de descentralização, o Ministério da Educação reforçou a importância do papel dos estados e municípios na implantação de diretrizes que orientem na direção de um sistema educacional eficiente.

1 - COOPERAÇÃO TÉCNICA E ARTICULAÇÃO INSTITUCIONAL

Como forma de melhor operacionalizar essas políticas nos sistemas de ensino, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), por meio da Cogepe, prestou assistência técnica às instituições governamentais e não-governamentais no que se refere ao apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino.

No período de 1995 a 2002, a Cogepe realizou cooperação técnica para elaboração de projetos educacionais em áreas prioritárias, entre as quais incluem-se os municípios da Comunidade Solidária, os municípios do Entorno do DF, as áreas remanescentes de Quilombos, as regiões metropolitanas das capitais com alto índice de violência, os municípios com índice de Desenvolvimento Humano (IDH) < 0,500 - Projeto Alvorada. Além dessas áreas prioritárias, a cooperação técnica foi destinada aos sistemas estaduais e municipais que vêm implementando o Programa Parâmetros em Ação no âmbito do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, e junto às organizações não-governamentais que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Como decorrência da reestruturação do processo de planejamento do governo federal, estabelecido no Plano Plurianual (PPA) 2000-2003, que prevê programas multissetoriais, surge como demanda à equipe técnica da Cogepe o desenvolvimento de um processo de articulação institucional com diferentes órgãos do governo federal, entre os quais situam-se o Ministério da Justiça, o Gabinete da Segurança Institucional da Presidência da República, o Ministério da Saúde, a Fundação Palmares e a Secretaria de Assistência Social. A articulação e a integração com os diversos órgãos e instituições visa ao desenvolvimento de um conjunto de ações que se apresentam como a solução de um problema localizado, em determinado contexto social. São ações voltadas para a erradicação do analfabetismo, para a prevenção à violência, combate à pobreza, entre outras.

2 - APOIO FINANCEIRO AOS SISTEMAS DE ENSINO

Considerando a ação supletiva e redistributiva da União para a correção das disparidades de acesso e de garantia do padrão mínimo de qualidade de ensino, o Ministério da Educação, com a participação da SEF, apoiou financeiramente estados e municípios no desenvolvimento da educação fundamental, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino.

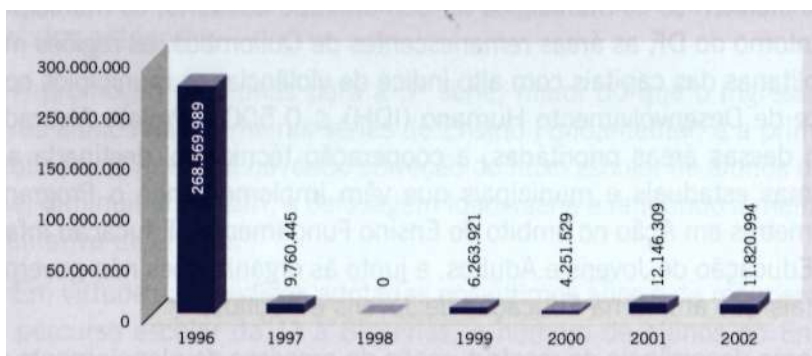
O apoio financeiro do MEC aos sistemas de ensino até 1999 destinava-se à construção, ampliação, conclusão, reforma, manutenção física e

O governo federal, mediante a ação do MEC, no período de 1995 a 2002, transferiu recursos na ordem de R\$ 649.476.399,00 aos estados e municípios mediante a celebração de convênios.

equipamento de unidades escolares. Destinava-se, ainda, à capacitação de professores, aquisição e distribuição de material didático para professores e alunos.

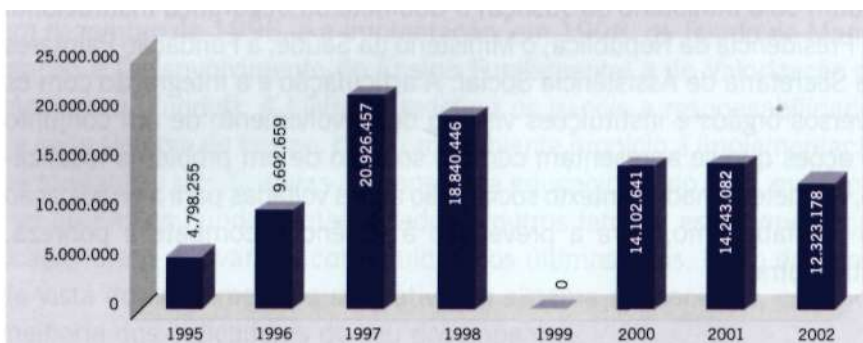
O governo federal, mediante a ação do MEC, no período de 1995 a 2002, transferiu recursos na ordem de R\$ 649.476.399,00 aos estados e municípios mediante a celebração de convênios. No caso da Educação de Jovens e Adultos foram realizados convênios, também, com as organizações não-governamentais que vêm desenvolvendo ações em parceria com o MEC nos últimos anos.

Apoio Financeiro aos Sistemas de Ensino - Ensino Fundamental
Recursos Executados - Período 1996-2002



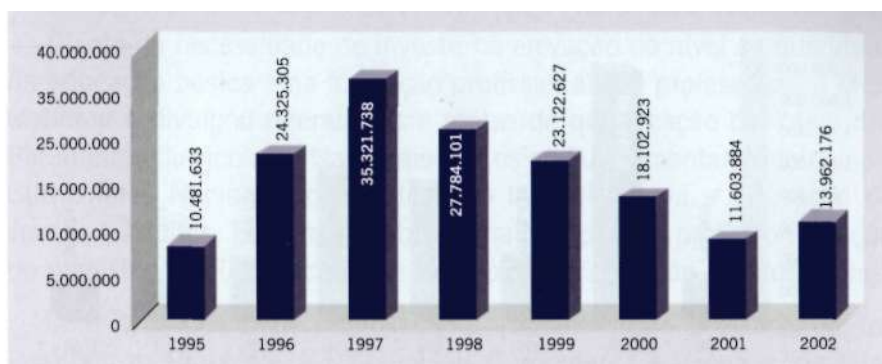
Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
Em 2002 - Metas atingidas até 06/07/2002.

Apoio Financeiro aos Sistemas de Ensino - Educação Pré-Escolar
Recursos Executados - Período 1995-2002



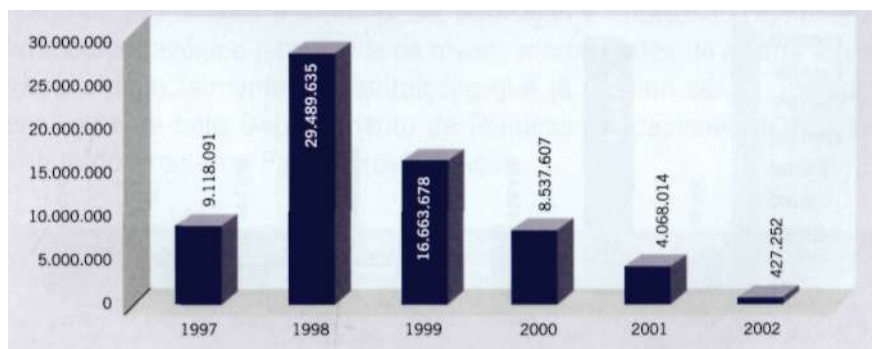
Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
Em 2002 - Metas atingidas até 06/07/2002.

**Apoio Financeiro aos Sistemas de Ensino - Educação de Jovens e Adultos
Recursos Executados - Período 1995-2002**



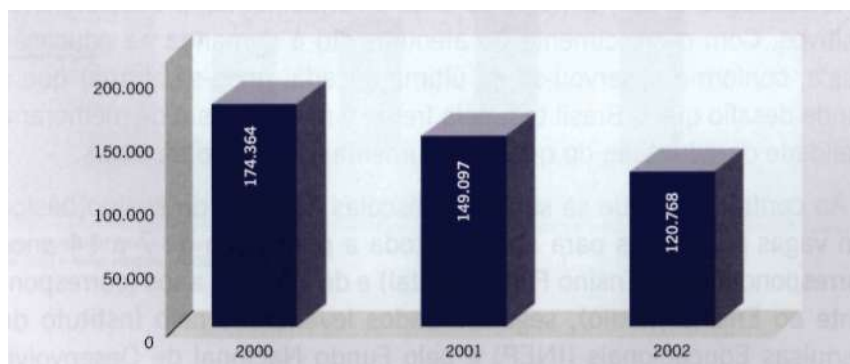
Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
Em 2002 - Metas atingidas até 15/08/2002.

**Apoio Financeiro aos Sistemas de Ensino - Programa Aceleração da Aprendizagem
Recursos Executados - Período 1997-2002**



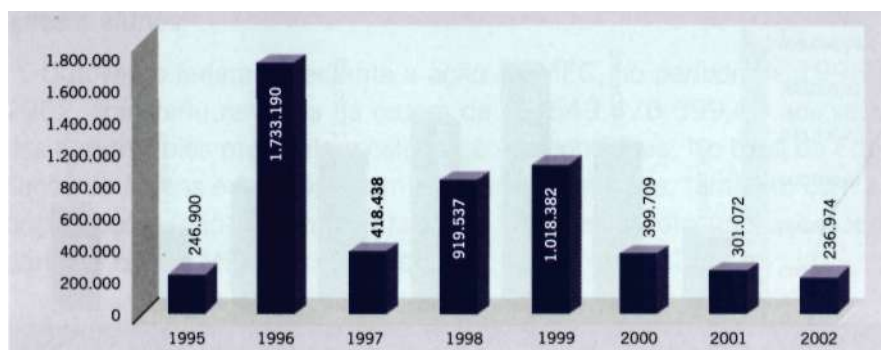
Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
Em 2002 - Metas atingidas até 06/07/2002.

**Apoio Financeiro aos Sistemas de Ensino - Cultura Afro-Brasileira
Áreas Remanescentes de Quilombos - Recursos Executados - Período 2000-2002**

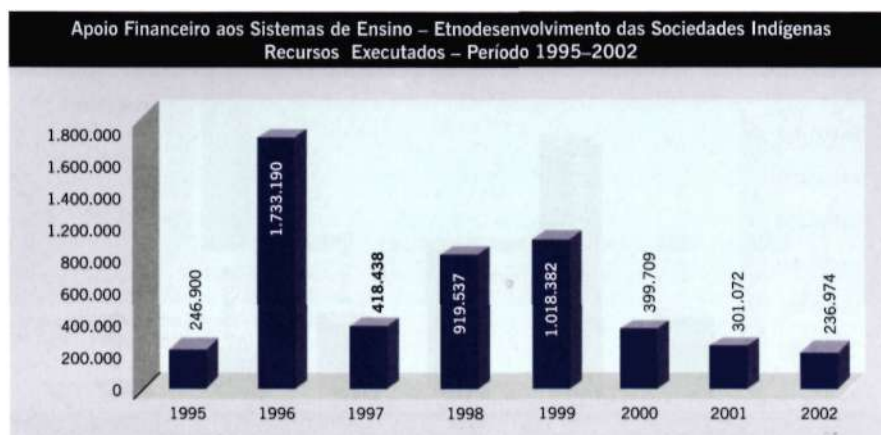


Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
Em 2002 - Metas atingidas até 06/07/2002.

Apoio Financeiro aos Sistemas de Ensino - Etnodesenvolvimento das Sociedades Indígenas
Recursos Executados - Período 1995-2002



Fonte: SAPE/FNDE, Metas Físicas (11/10/2002).
 Em 2002 - Metas atingidas até 06/07/2002.



Fonte: SAPE/FNDE, Metas Físicas (11/10/2002).
 Em 2002 - Metas atingidas até 06/07/2002.

A ação da União junto aos estados e municípios, visando à universalização do atendimento ao Ensino Fundamental, produziu efeitos positivos.

A ação da União junto aos estados e municípios, visando à universalização do atendimento ao Ensino Fundamental, produziu efeitos positivos. Com o crescimento do atendimento à demanda na educação básica, conforme observou-se na última década, pode-se afirmar que o grande desafio que o Brasil tem pela frente é muito mais o de melhorar a qualidade da educação do que o de aumentar o número de vagas.

Ao contrário do que se supõe, as escolas públicas do ensino básico têm vagas suficientes para absorver toda a população de 7 a 14 anos (correspondente ao Ensino Fundamental) e de 15 a 17 anos (correspondente ao Ensino Médio), segundo dados levantados pelo Instituto de Pesquisas Educacionais (INEP) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

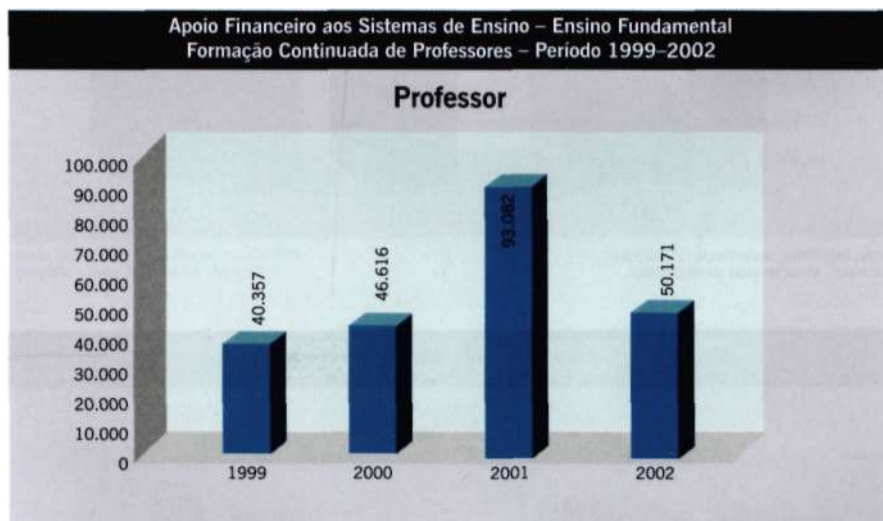
Com a constatação de que as metas quantitativas foram atendidas, o MEC, por intermédio da SEF, definiu políticas, estabeleceu estratégias, criou e implementou programas e ações com vistas à melhoria da qualidade de ensino.

As políticas educacionais formuladas pela SEF nos últimos anos provocaram enormes mudanças na formação de professores, pois os desa-

fios colocados à escola passaram a exigir do trabalho educativo um patamar profissional superior ao anteriormente existente.

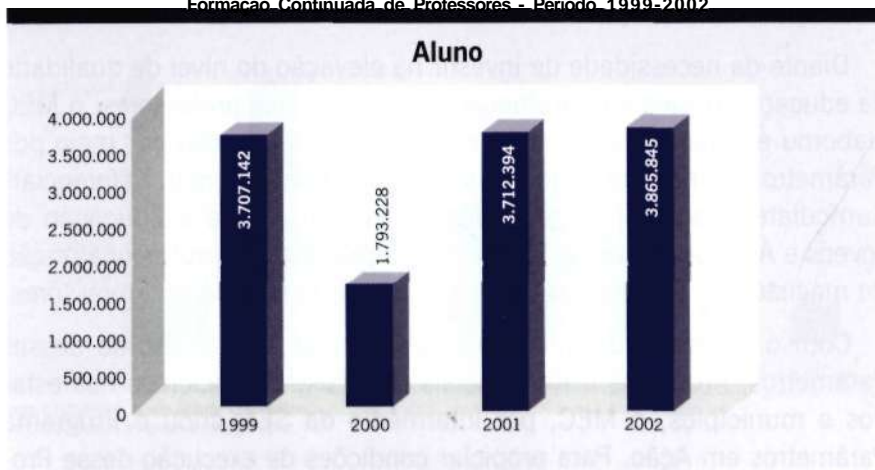
Diante da necessidade de investir na elevação do nível de qualidade da educação básica e na formação profissional dos professores, o MEC elaborou e divulgou referenciais e metas de qualificação por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil e para a Educação de Jovens e Adultos. Elaborou também uma proposta de profissionalização do magistério - Referencial Curricular para a Formação de Professores.

Com o propósito de intensificar a implantação e o estudo desses Parâmetros, Propostas e Referenciais Curriculares Nacionais nos estados e municípios, o MEC, por intermédio da SEF, criou o Programa Parâmetros em Ação. Para propiciar condições de execução desse Programa, priorizou, no período de 1999 a 2002, o apoio financeiro aos sistemas de ensino para duas grandes linhas de ação: a formação continuada de professores e a produção, aquisição e impressão de material didático-pedagógico para todos os níveis, modalidades de ensino e programas, especialmente às instituições que já vinham sendo apoiadas tecnicamente pelo Departamento de Políticas Educacionais (DPE), no âmbito do Programa Parâmetros em Ação.



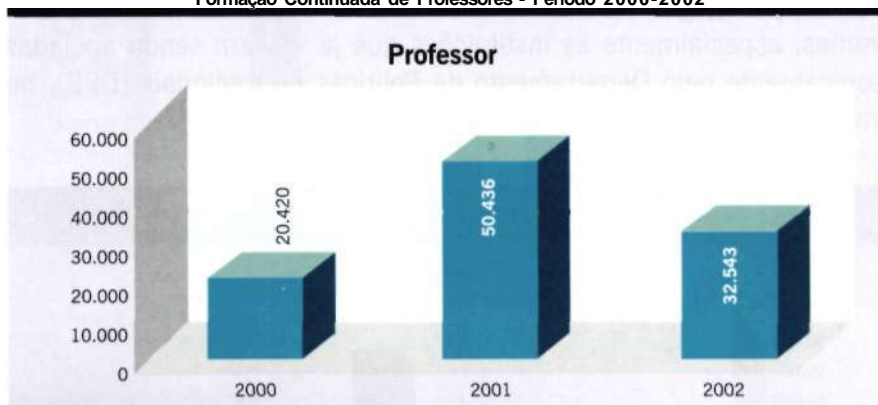
Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
Em 2002 - Metas atingidas até 06/07/2002.

**Apoio Financeiro aos Sistemas de Ensino - Ensino Fundamental
Formação Continuada de Professores - Período 1999-2002**



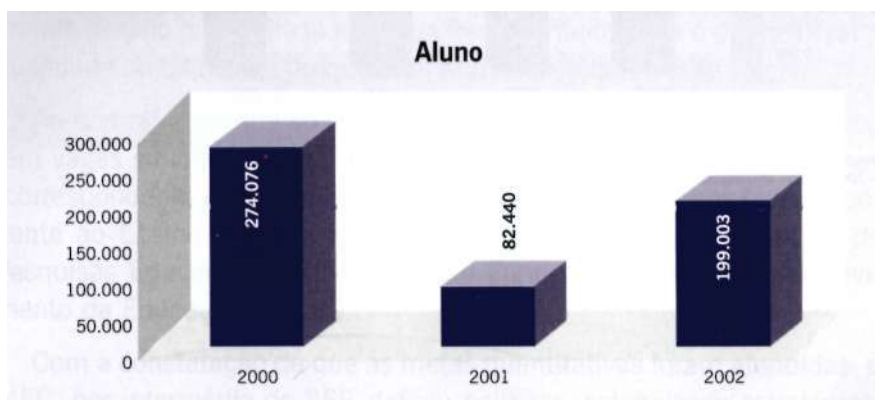
Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
Em 2002 - Metas atingidas até 06/07/2002.

**Apoio Financeiro aos Sistemas de Ensino - Educação Pré-Escolar
Formação Continuada de Professores - Período 2000-2002**



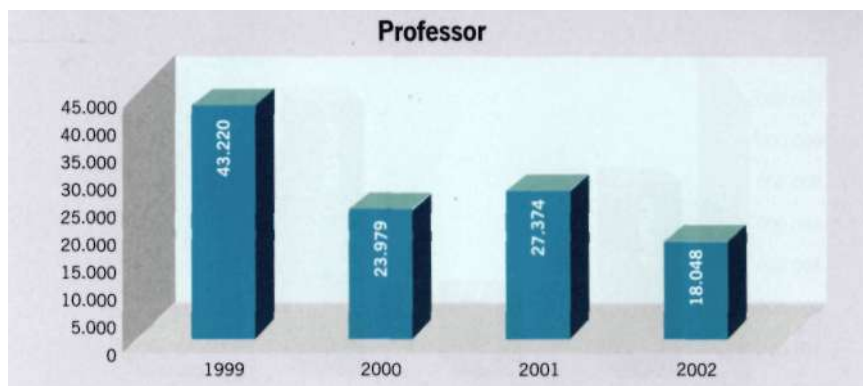
Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
Em 2002 - Metas atingidas até 06/07/2002.

**Apoio Financeiro aos Sistemas de Ensino - Educação Pré-Escolar
Material Didático - Período 2000-2002**



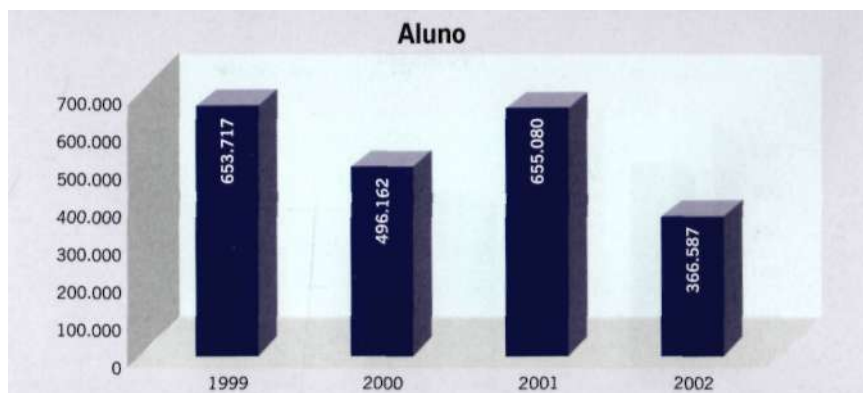
Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
Em 2002 - Metas atingidas até 06/07/2002.

Apoio Financeiro aos Sistemas de Ensino - Educação de Jovens e Adultos
Formação Continuada de Professores - Período 1999-2002



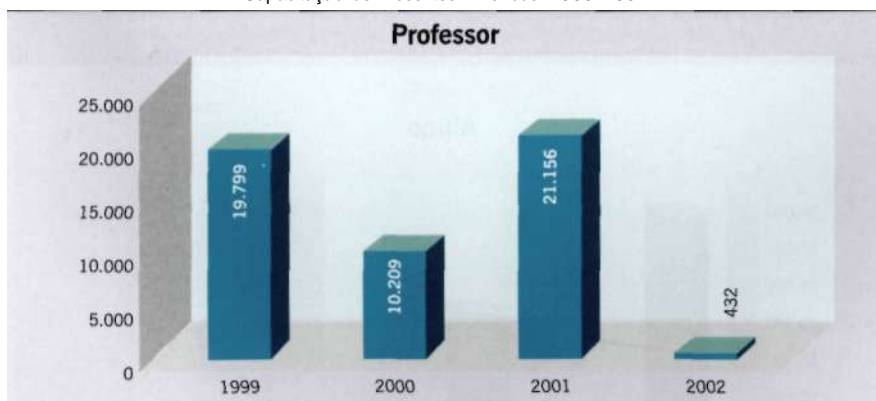
Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
Em 2002 - Metas atingidas até 15/08/2002.

Apoio Financeiro aos Sistemas de Ensino - Educação de Jovens e Adultos
Material Didático - Período 1999-2002



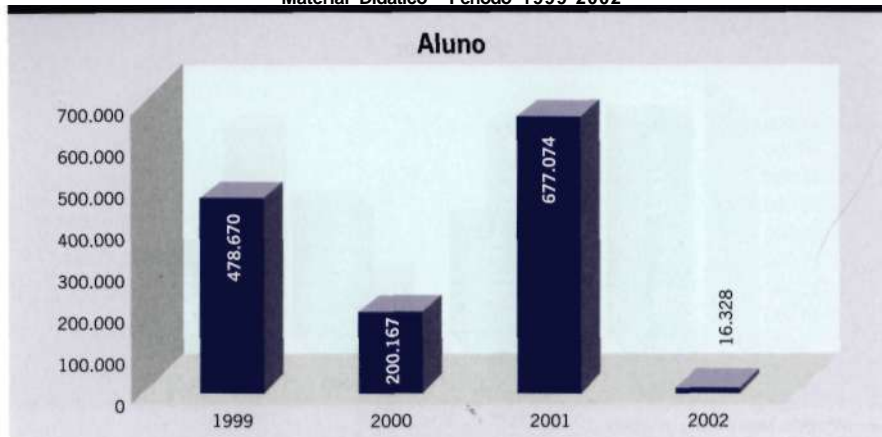
Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
Em 2002 - Metas atingidas até 15/08/2002.

Apoio Financeiro aos Sistemas de Ensino - Aceleração da Aprendizagem
Capacitação de Docentes - Período 1999-2002



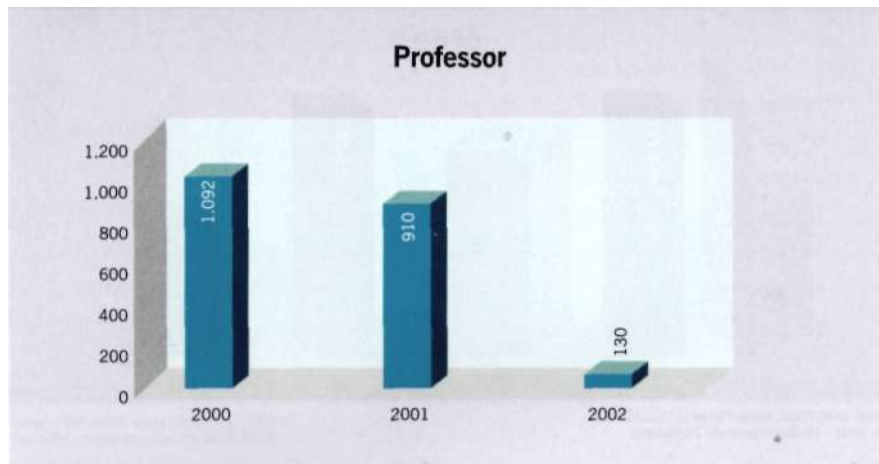
Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
Em 2002 - Metas atingidas até 05/07/2002.

**Apoio Financeiro aos Sistemas de Ensino - Aceleração da Aprendizagem
Material Didático - Período 1999-2002**



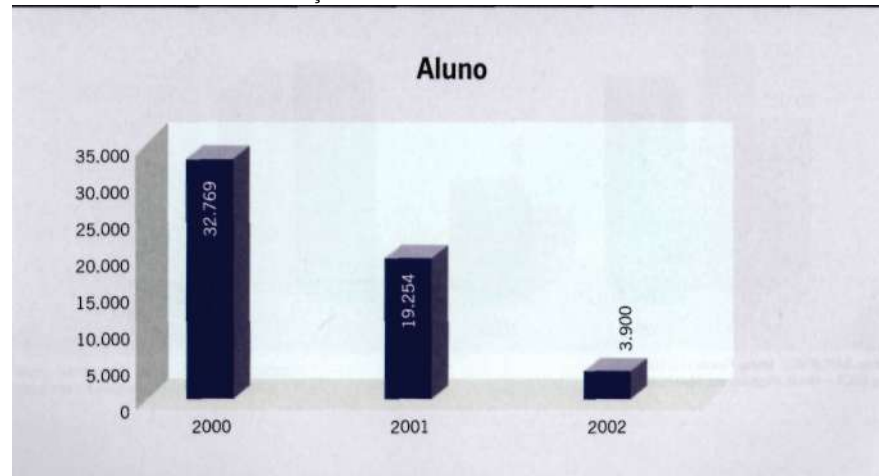
Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
Em 2002 - Metas atingidas até 06/07/2002.

**Apoio Financeiro aos Sistemas de Ensino - Cultura Afro-Brasileira - Áreas Remanescentes
de Quilombos - Formação Continuada de Professores - Período 2000-2002**



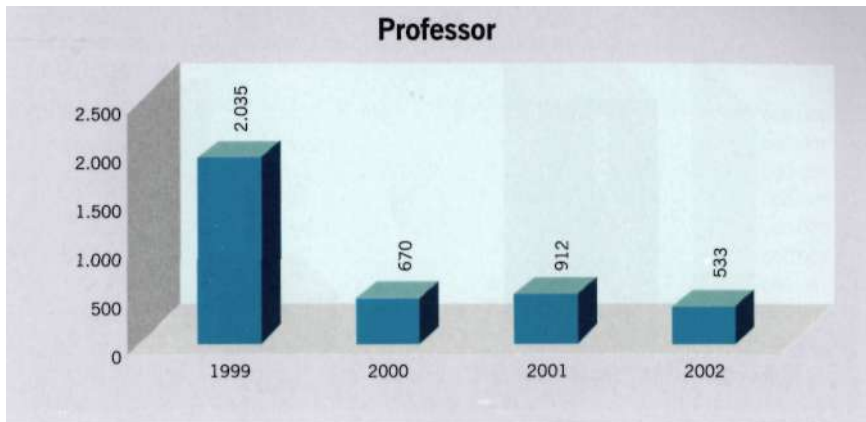
Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
Em 2002 - Metas atingidas até 06/07/2002.

**Apoio Financeiro aos Sistemas de Ensino - Cultura Afro-Brasileira - Áreas Remanescentes
de Quilombos - Formação Continuada de Professores - Período 2000-2002**



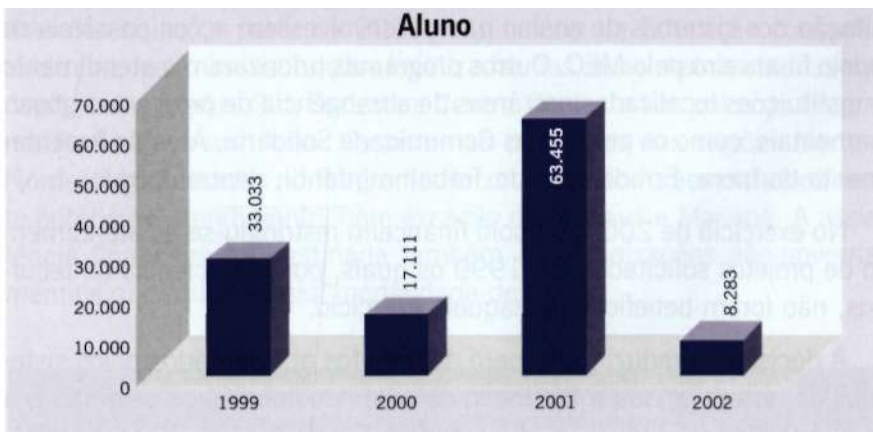
Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
Em 2002 - Metas atingidas até 06/07/2002.

**Apoio Financeiro aos Sistemas de Ensino - Educação Escolar Indígena
Formação Continuada de Professores - Período 1999-2002**



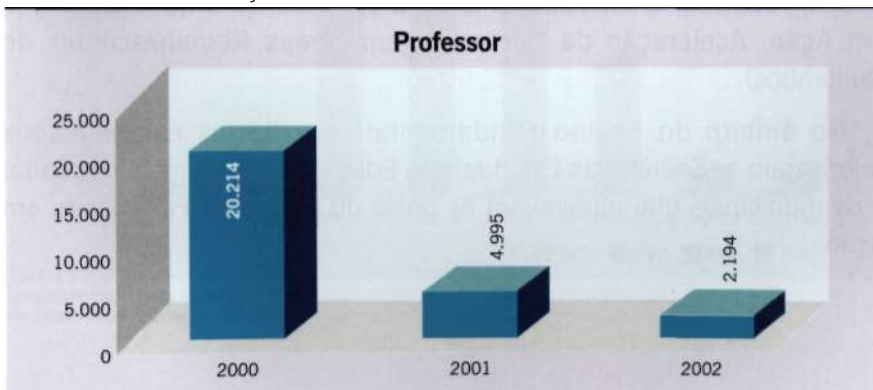
Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
Em 2002 - Metas atingidas até 06/07/2002.

**Apoio Financeiro aos Sistemas de Ensino - Educação Escolar Indígena
Material Didático - Período 1999-2002**

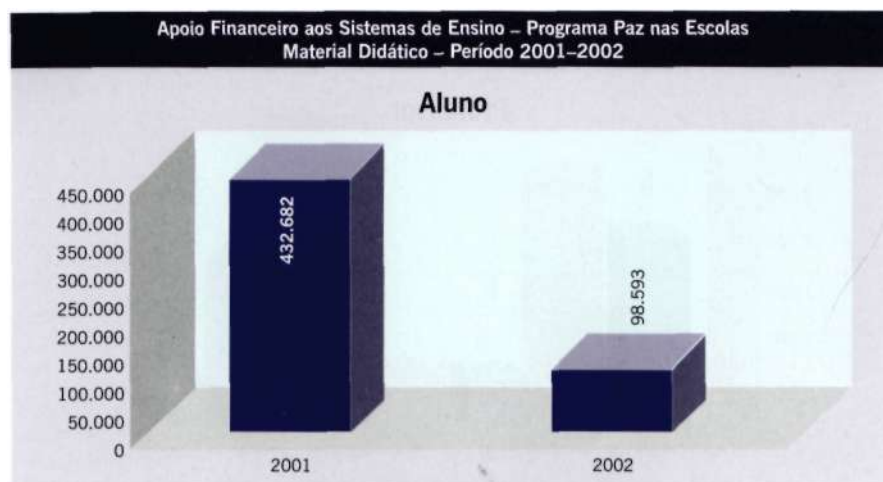


Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
Em 2002 - Metas atingidas até 06/07/2002.

**Apoio Financeiro aos Sistemas de Ensino - Programa Paz nas Escolas
Formação Continuada de Professores - Período 2000-2002**



Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
Em 2002 - Metas atingidas até 06/07/2002.



Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
Em 2002 - Metas atingidas até 06/07/2002.

Até o ano de 1999, a assistência financeira aos estados, Distrito Federal e municípios, em alguns programas, foi efetivada mediante solicitação dos sistemas de ensino que desenvolvessem ações passíveis de apoio financeiro pelo MEC. Outros programas priorizaram o atendimento a instituições localizadas nas áreas de abrangência de programas governamentais, como os programas Comunidade Solidária, Área de Assentamento do Incra, Erradicação do Trabalho Infantil, dentre outros.

No exercício de 2000, o apoio financeiro restringiu-se ao atendimento de projetos solicitados em 1999 os quais, por insuficiência de recursos, não foram beneficiados naquele exercício.

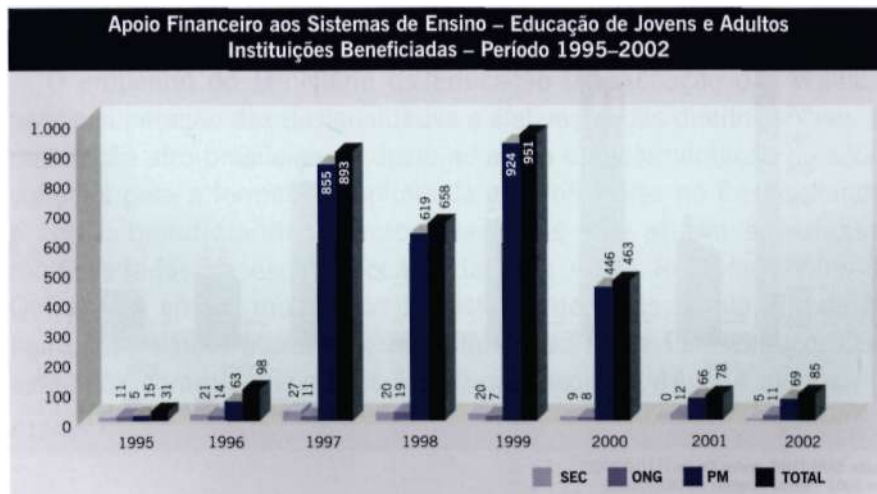
A decisão de reduzir o número de projetos apresentados pelos sistemas de ensino, aliada à limitação de recursos financeiros destinados a essa finalidade, conduziu o Ministério da Educação, em 2001, ao estabelecimento de novas orientações e diretrizes para a assistência financeira a projetos educacionais, priorizando o atendimento aos sistemas que integrassem a área de abrangência de programas governamentais (Piaps, Alvorada) e especialmente de programas do MEC (Parâmetros em Ação, Aceleração da Aprendizagem, Áreas Remanescentes de Quilombos).

No âmbito do Ensino Fundamental os critérios estabelecidos priorizaram as Secretarias Estaduais de Educação, os municípios capital e os municípios que integravam os pólos do Programa Parâmetros em Ação.



Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
 Em 2002 - Metas atingidas até 06/07/2002.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, visando dar continuidade ao processo de institucionalização dessa modalidade nos sistemas de ensino, a partir de 2001 o Ministério da Educação concedeu apoio financeiro às instituições localizadas nas áreas metropolitanas das capitais das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, e aos pólos do Programa Parâmetros em Ação. Os sistemas de ensino das regiões Norte e Nordeste, priorizados no Programa Recomeço, não foram incluídos neste critério de atendimento, com exceção de Manaus e Macapá. A assistência financeira foi destinada também às organizações não-governamentais que atuam nessa modalidade de ensino.



Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
 Em 2002 - Metas atingidas até 15/08/2002.

No que se refere à Educação Infantil, até o ano de 1996 o MEC concedeu apoio financeiro aos sistemas estaduais e municipais de ensino que oferecessem atendimento em Creches e Educação Pré-Escolar. No ano de 1997, a assistência financeira foi destinada à Educação Pré-Escolar dos municípios integrantes do Programa Comunidade Solidária. As ações previstas para esse atendimento incluíam a construção, ampliação e equipamento de unidades escolares e, ainda, a capacitação e aquisição de material didático para os alunos.

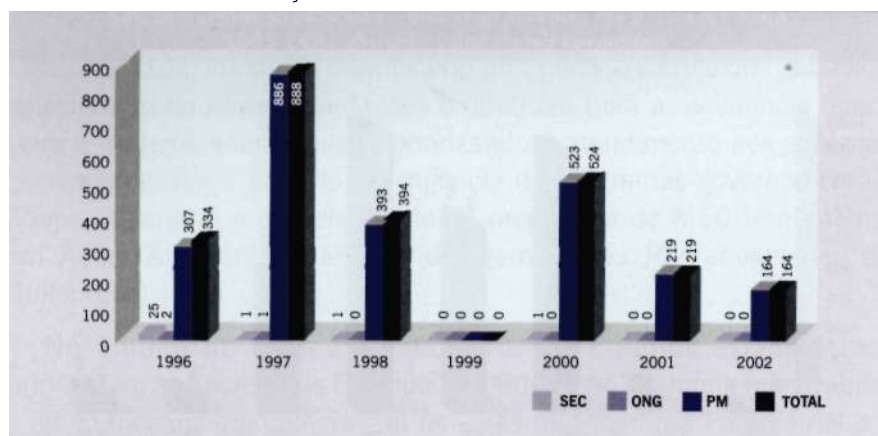
No ano de 1999, o critério estabelecido para o apoio financeiro previu o atendimento aos sistemas municipais de ensino e à Secretaria de Educação do Distrito Federal. A partir desse ano o apoio destinou-se, exclusivamente, às ações de formação continuada de professores e aquisição de material didático para alunos de 4 a 6 anos.

Os projetos de Educação Pré-escolar, cadastrados em 1999, foram revalidados para atendimento em 2000.

Em 2001, o apoio financeiro para a Educação Pré-Escolar foi destinado aos municípios localizados nas regiões Norte e Nordeste, cujo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) fosse menor ou igual a 0,500, e aos municípios pólos que integravam a área de abrangência do Programa Parâmetros em Ação.

Em 2002, foram revalidados os processos de Educação Pré-Escolar não atendidos em 2001 e destinaram-se recursos, também aos municípios capital das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Apoio Financeiro aos Sistemas de Ensino - Educação Pré-Escolar
Instituições Beneficiadas - Período 1996-2002



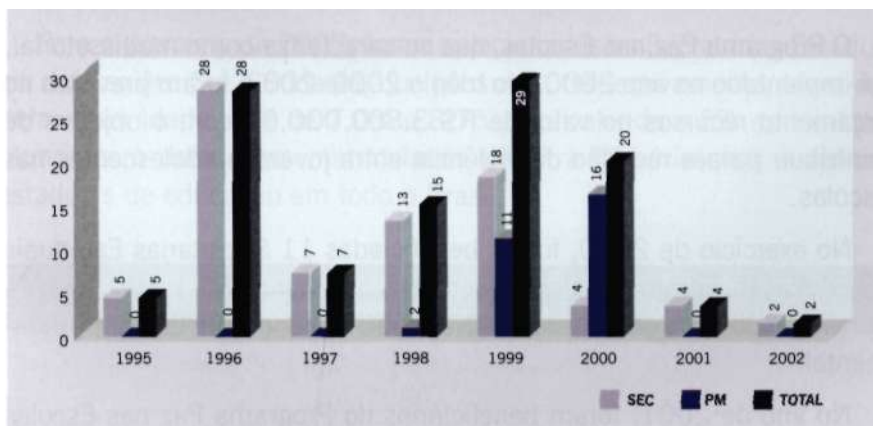
Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
Em 2002 - Metas atingidas até 06/07/2002.

O apoio financeiro do MEC à Educação Escolar Indígena, até 1999, era propiciado no âmbito do Ensino Fundamental regular e destinava-se ao atendimento à demanda dos sistemas estaduais que mantinham unidades escolares em áreas indígenas.

A partir de 2001, a assistência financeira do Ministério da Educação para o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da Educação Escolar Indígena foi direcionada a oito Secretarias Estaduais de Educação que estavam operacionalizando os Referenciais Curriculares Nacionais para as escolas indígenas.

Os recursos foram destinados à formação continuada para os professores indígenas e à produção e impressão de material didático-pedagógico para professores e alunos.

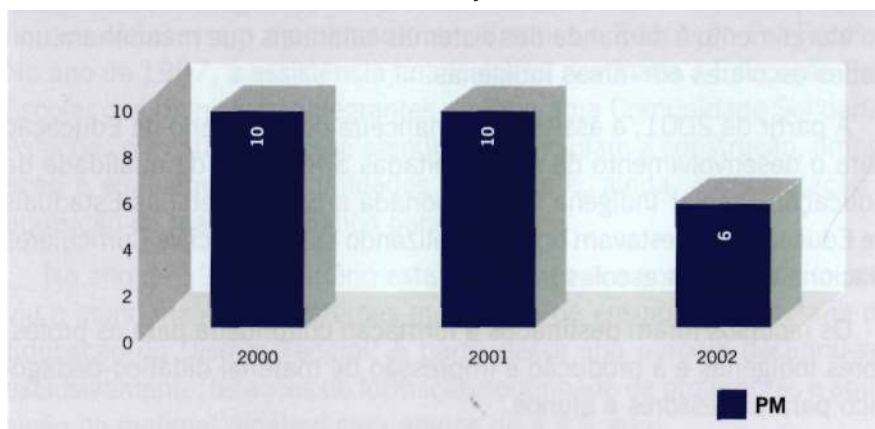
Apoio Financeiro aos Sistemas de Ensino - Educação Escolar Indígena
Instituições Beneficiadas - Período 1995-2002



Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
Em 2002 - Metas atingidas até 06/07/2002.

O empenho do Ministério da Educação na execução das políticas para a superação das desigualdades e efetivação dos direitos sociais da população afro-brasileira conduziu ao apoio e implementação de ações voltadas para a formação continuada de professores no Ensino Fundamental, beneficiando principalmente os que atuam em classes multisseriadas de escolas localizadas nas Áreas Remanescentes de Quilombos, em 17 municípios dos estados de Goiás, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Maranhão, Rio Grande do Sul e Pernambuco. Com este apoio foram beneficiados 1.610 professores e 44.754 alunos.

Apoio Financeiro aos Sistemas de Ensino - Cultura Afro-Brasileira
Áreas Remanescentes de Quilombos - Instituições Beneficiadas - Período 2000-2002



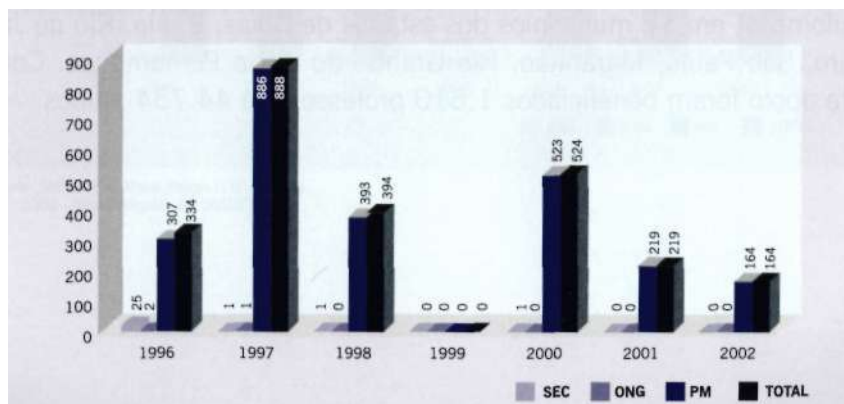
Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
 Em 2002 - Metas atingidas até 06/07/2002.

O Programa Paz nas Escolas, que se caracteriza como multissetorial, foi implantado no ano 2000. No triênio 2000-2002, foram previstos no orçamento recursos no valor de R\$ 3.800.000,00 com o objetivo de contribuir para a redução da violência entre jovens e adolescentes nas escolas.

No exercício de 2000, foram beneficiadas 11 Secretarias Estaduais de Educação. Foram transferidos recursos no valor de R\$ 1.100.165,34 beneficiando aproximadamente 2.010.567 alunos do Ensino Fundamental.

No ano de 2001, foram beneficiários do Programa Paz nas Escolas 10 municípios capital e, em 2002, a assistência financeira destinou-se a prefeituras de 10 municípios que apresentaram índices elevados de violência, com as ações de formação continuada de professores e edição, copiagem e distribuição de material didático específico, atendendo 98.593 alunos e 2.194 professores.

Apoio Financeiro aos Sistemas de Ensino - Educação Pré-Escolar
Instituições Beneficiadas - Período 1996-2002

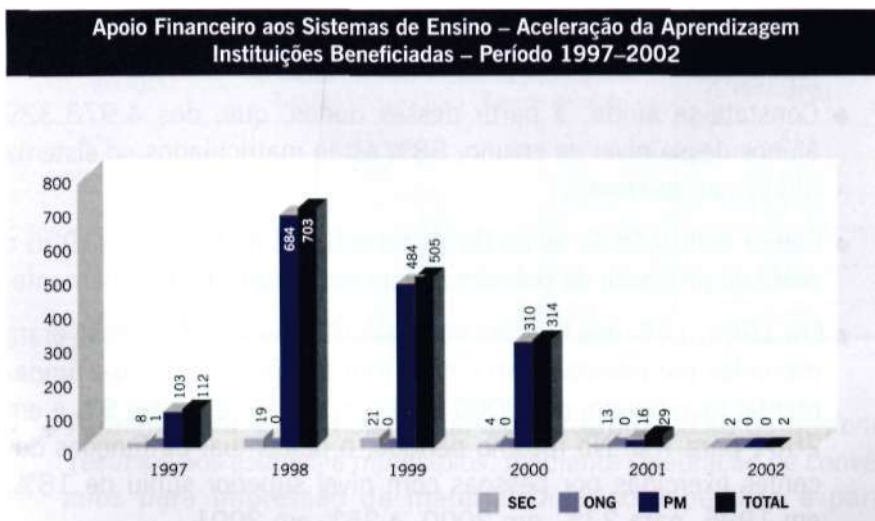


Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
 Em 2002 - Metas atingidas até 06/07/2002.

O apoio financeiro do Ministério da Educação para o Programa de Aceleração da Aprendizagem, até o ano de 1999, destinou-se aos estados, Distrito Federal e municípios, e foi efetivado mediante solicitação dos sistemas de ensino que desenvolviam ações de correção do fluxo escolar ou que tivessem interesse em implantá-lo.

A partir de 2001, o MEC estabeleceu orientações e diretrizes para assistência financeira a projetos educacionais no âmbito do Programa de Correção do Fluxo Escolar - Aceleração da Aprendizagem. Nessas orientações foram estabelecidos critérios para o atendimento, sendo priorizados, para o exercício de 2001, os municípios capital e Secretarias Estaduais de Educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que são responsáveis por uma matrícula de 1.093.305 alunos, de 1ª à 4ª séries, com defasagem de dois ou mais anos. Esse contingente corresponde a 22% do total de alunos matriculados nesse segmento que apresenta defasagem idade-série.

Para o exercício de 2002, foram selecionadas as Secretarias Estaduais das regiões Sul e Sudeste, que possuem, respectivamente, taxas de defasagem idade-série de 7,0% e 8,7%, equivalendo a 5% do total de alunos com defasagem matriculados de 1ª à 4ª séries nos sistemas estaduais de educação em todo o Brasil.



Fonte: SAPE/FNDE. Metas Físicas (11/10/2002).
 Em 2002 - Metas atingidas até 06/07/2002.

3 - ACOMPANHAMENTO DA EXECUÇÃO DE PROGRAMAS E PROJETOS EDUCACIONAIS

O acompanhamento sistemático do desempenho dos órgãos governamentais e não-governamentais na execução de projetos educacionais possibilita, por um lado, oferecer subsídios para a formulação de políticas e, por outro, apoiar tecnicamente os sistemas de ensino no seu processo de planejamento, assim como na correção de possíveis falhas na execução de projetos.

Dentro dessa visão, foram elaborados projetos de acompanhamento e relatórios, com o objetivo de obter e sistematizar informações sobre os programas de Educação Pré-Escolar, Ensino Fundamental, Educação Escolar Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Programa Aceleração da Aprendizagem, Cultura Afro-Brasileira, Programa Paz nas Escolas.

Os dados preliminares do Censo Escolar 2002, se comparados aos do Censo de 1996, revelam um aumento de 16% na matrícula da pré-escola.

Constata-se ainda, a partir desses dados, que, dos 4.973.329 alunos desse nível de ensino, 68% estão matriculados no sistema municipal de ensino.

Educação Pré-Escolar

Do relatório de acompanhamento da Educação Pré-Escolar, destacam-se as seguintes informações:

- Os dados preliminares do Censo Escolar 2002, se comparados aos do Censo de 1996, revelam um aumento de 16% na matrícula da pré-escola.
- Constata-se ainda, a partir desses dados, que, dos 4.973.329 alunos desse nível de ensino, 68% estão matriculados no sistema municipal de ensino.
- Com a aplicação da lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996 o perfil do professor de pré-escola vem mudando significativamente.
- Em 1996, 16% das funções docentes na pré-escola no Brasil eram exercidas por pessoas com o nível fundamental completo e fundamental incompleto; em 2000 esse percentual caiu para 9% e em 2001 para 7%. No mesmo período, o percentual de funções docentes exercidas por pessoas com nível superior subiu de 18%, em 1996, para 23%, em 2000, e 25% em 2001.

O Ministério da Educação, no período de 1995 a 2002, transferiu recursos no valor de R\$ 94.926.718 para os sistemas estaduais e municipais de ensino. No período de 2000 a 2002 foram beneficiados 2.551.672 alunos e 103.399 professores da Educação Pré-Escolar.

Correção do Fluxo Escolar - Aceleração da Aprendizagem

Com o objetivo de registrar e avaliar o desenvolvimento do Programa de Aceleração da Aprendizagem em execução nos sistemas de ensino do país, foi elaborado um documento que registra a evolução do apoio

financeiro do MEC aos projetos encaminhados e aprovados no período de 1996 a 2002. Destacam-se alguns aspectos do referido documento:

- 4 As estatísticas educacionais evidenciam melhoria das taxas de transição com a redução de repetência, queda da evasão, aumento das taxas de promoção, indicando um avanço no sentido de regularização do fluxo escolar.
- 4 Dados do Censo Escolar 2001 informaram que 22,5% e 32,5% dos alunos matriculados de 1ª à 4ª séries e de 5ª à 8ª séries, respectivamente, possuem defasagem idade-série de dois ou mais anos.
- 4 Os dados preliminares do Censo Escolar 2002 registram uma variação negativa de 3% na matrícula das quatro primeiras séries e uma variação positiva de 20% nas quatro séries finais (5ª à 8ª séries), em relação ao censo de 1996, o que evidencia que está havendo correção do fluxo escolar dos alunos de 1ª à 4ª séries diminuindo assim a defasagem idade-série.
- 4 No período de 1996 a 2001 as taxas de defasagem de dois ou mais anos de 1ª à 4ª séries revelam que houve uma redução de 30,34% para 22,5%, passando de 6.076.265 para 4.438.729 alunos matriculados nessas séries com idade acima da adequada.

No período de 1996 a 2001 as taxas de defasagem de dois ou mais anos de 1ª à 4ª séries revelam que houve uma redução de 30,34% para 22,5%, passando de 6.076.265 para 4.438.729 alunos matriculados nessas séries com idade acima da adequada.

Varição da Taxa de Defasagem Idade/Série de dois ou mais anos da matrícula de 1ª à 4ª Séries, por Região - Período 1996-2001

REGIÕES	1996	2001	Variação 1996-2001
	Taxa de distorção(%)	Taxa de distorção(%)	
Brasil	30,34%	22,5%	-7,84%
Norte	44,13%	33,7%	-10,43%
Nordeste	48,47%	37,2%	-11,27%
Sudeste	15,55%	8,7%	-6,85%
Sul	10,84%	7,0%	-3,84%
Centro-Oeste	25,43%	15,7%	-9,75%

Fonte: MEC/INEP.
MEC/SEF/Cogepe.

- 4 Para implantar e/ou implementar esse Programa, o MEC transferiu recursos aos estados e municípios, mediante celebração de convênios para impressão de material didático específico e para capacitação dos professores que atuam nas classes de aceleração, tendo beneficiado, no período de 1999 a 2002, um total de 3.255.114 alunos e 51.596 professores atuantes no Programa.

No âmbito do Programa de Aceleração da Aprendizagem, o MEC apoiou financeiramente os sistemas estaduais e municipais de ensino com a transferência de R\$ 68.304.295,48, no período de 1997 a 2002, objetivando a implantação e/ou implementação das classes de aceleração.

- 4 De acordo com dados do INEP o total de alunos matriculados nas classes de aceleração instaladas nos sistemas de ensino, no período de 1998 a 2001, foi de 2.342.458.

Educação de Jovens e Adultos

O governo federal selecionou, no conjunto do Plano Plurianual (PPA), 50 programas considerados estratégicos e neles focalizou a ação governamental no período de 2001 a 2003. Dentre esses programas está incluído o de Educação de Jovens e Adultos.

Esse Programa caracteriza-se como ação conjunta entre o governo federal, os governos estaduais e municipais, cujo objetivo é aumentar a oferta de Ensino Fundamental para jovens e adultos, com 15 anos ou mais, que não tiveram acesso a esse nível de ensino. Visa-se com sua implementação o resgate da cidadania dessas pessoas e, como consequência, a redução das taxas de analfabetismo que, nessa faixa etária, segundo o IBGE, em 2000 alcançou o percentual de 13,6%.

Neste sentido, o MEC apoiou financeiramente, no período de 1995 a 2002, um total de 3.222 instituições, em todas as unidades da federação. Em 2000, criou e implantou o Recomeço - Programa Supletivo, destinado aos municípios com IDH igual ou inferior a 0,500, em municípios das regiões Norte e Nordeste, e em 389 municípios das demais regiões.

Essas estratégias contribuíram, de forma efetiva, para o aumento da matrícula da Educação de Jovens e Adultos que, segundo dados do INEP em 1997 totalizava 2.881.770 matrículas e em 2002 atingiu a marca de 3.792.738 alunos matriculados.

Educação Escolar Indígena

De acordo com a Fundação Nacional do índio (Funai), existem no Brasil, atualmente, aproximadamente 329.000 índios, constituindo 210 povos com 170 línguas diferentes.

Face a esta realidade, a política desenvolvida pelo MEC visa assegurar aos povos indígenas uma escola de qualidade, respeitando suas especificidades culturais. As diretrizes governamentais garantem a esses povos participação plena em projetos sócio-culturais do país.

As estatísticas disponibilizadas pelo INEP indicam que na Educação Escolar Indígena a maior concentração de matrícula situa-se no Ensino Fundamental.

Com o objetivo de garantir a qualidade da oferta neste nível de ensino, o MEC apoiou financeiramente, no período de 1995 a 2002, um total de 54 instituições de ensino, com recursos no valor de R\$ 5.274.202,00. No período de 1999 a 2002, foram beneficiados 121.882 alunos e 4.150 professores.

Essas estratégias contribuíram, de forma efetiva, para o aumento da matrícula da Educação de Jovens e Adultos que, segundo dados do INEP, em 1997 totalizava 2.881.770 matrículas e em 2002 atingiu a marca de 3.792.738 alunos matriculados.

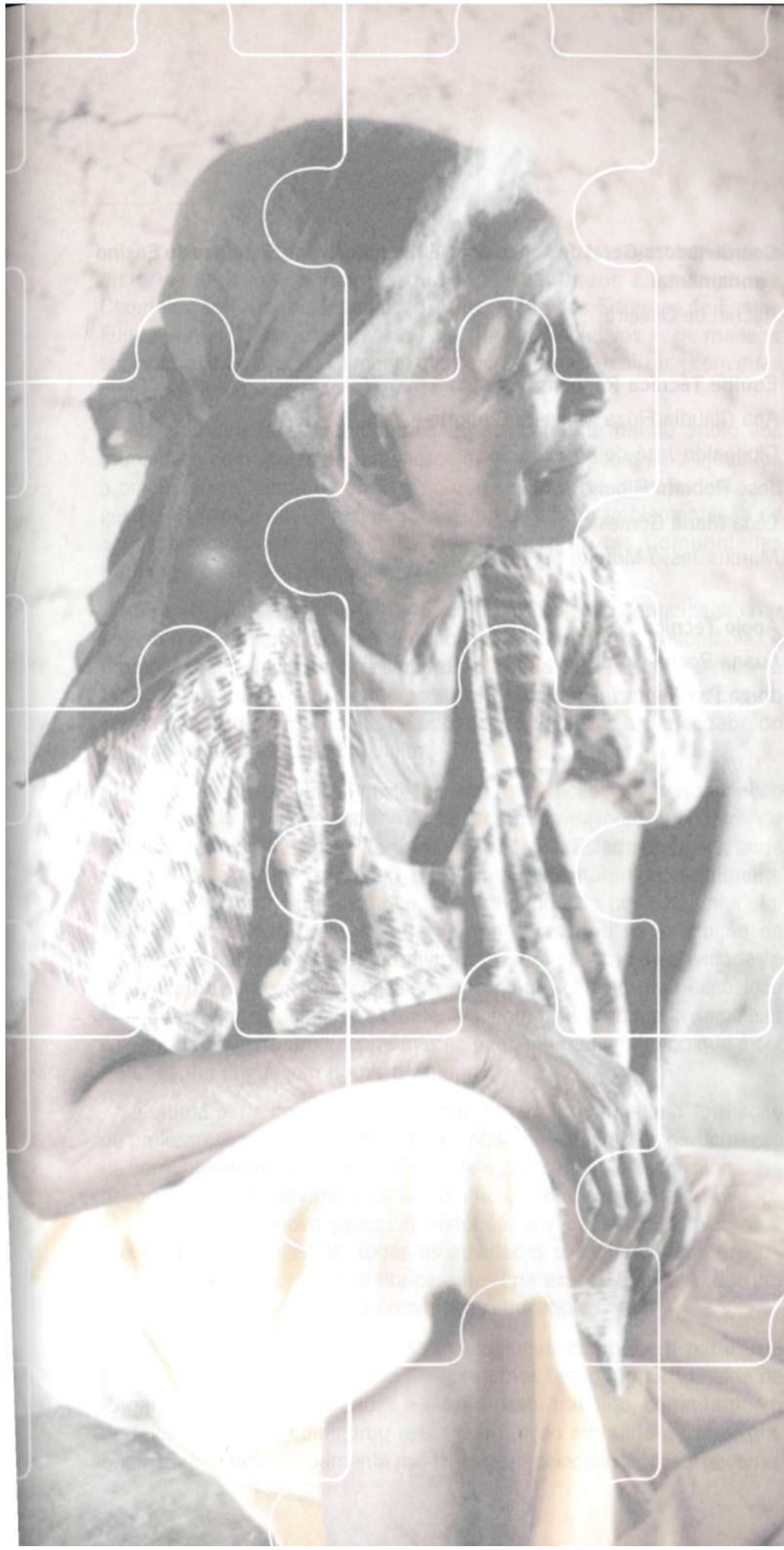
No período de 1999 a 2002, foram beneficiados 121.882 alunos e 4.150 professores.

4 - CONCLUSÃO

A análise da atuação da Cogepe, no período de 1995 a 2002, possibilita a proposição de algumas sugestões para o desenvolvimento das atividades de cooperação técnica e financeira aos sistemas de ensino, na área de elaboração de planos, programas e projetos educacionais.

Destacam-se os seguintes aspectos considerados de fundamental importância para o fortalecimento da articulação dos três níveis de governo e para que o apoio técnico e financeiro do MEC se traduza na melhoria dos indicadores dos sistemas de ensino:

- estabelecimento de critérios para a transferência de recursos que possibilite a correção das desigualdades sociais existentes;
- divulgação antecipada e ampla dos critérios e pré-requisitos para o apoio financeiro a organizações governamentais e não-governamentais;
- desenvolvimento de um programa de cooperação técnica que viabilize a qualificação de equipes gerenciais para uma melhor atuação na área de planejamento;
- implementação de um sistema de acompanhamento da execução de projetos apoiados pelo MEC e aferição dos resultados.



Articulação e Integração dos Sistemas de Ensino

FICHA TÉCNICA

Coordenadora-Geral de Articulação e Integração dos Sistemas de Ensino Fundamental

Rachel de Oliveira

Equipe Técnica Responsável

Ana Cláudia Fiúza Malveira Conforto

Clodoaldo José de Almeida Souza

José Roberto Ribeiro Junior

Lêda Maria Gomes

Marcus Jessé Moreira

Apoio Técnico

Luana Rocha Gomes

Jorge Paz Menacho Júnior

INTRODUÇÃO

O presente relatório contém informações que contextualizam historicamente os princípios que fundamentaram a formação da Coordenação-Geral de Articulação e Integração dos Sistemas de Ensino Fundamental (Caise), bem como explicita seus objetivos e, de maneira sucinta, relata o desenvolvimento das diversas ações, realizadas em duas diferentes fases.

Na primeira fase, trabalhamos especificamente dando apoio aos municípios com áreas de remanescentes de quilombos, para ajudá-los a organizar o sistema de ensino, no que se refere ao planejamento e à gestão. Na segunda, direcionamos esforços para a implementação de ações relacionadas ao Projeto Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil.

O projeto aludido foi idealizado com dois objetivos principais: criar acesso à compreensão da história política e cultural dos quilombolas e promover o fornecimento da construção de sua auto-estima. Ao mesmo tempo, buscou proporcionar aos professores e alunos do Ensino Fundamental a oportunidade de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro.

A primeira experiência deste projeto que recebeu a denominação "Uma história do povo Kalunga", foi desenvolvida nos Municípios de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás, no Estado de Goiás, onde se localiza a área geográfica da comunidade Kalunga, atualmente reconhecida como sítio histórico. "Uma história do povo Kalunga" foi fruto de uma vasta pesquisa de campo e resultou na produção de materiais didáticos, a saber, um livro-texto, um caderno de atividades e um encarte para o professor, além da organização de uma exposição itinerante de fotografias. Esses materiais, embasados no modo de pensar e sentir do povo Kalunga, contêm uma pequena radiografia do que é ser Kalunga, na linguagem do povo Kalunga.

A última parte deste projeto foi dedicada exclusivamente à formação de professores que atuam nessa área e no fortalecimento da participação da comunidade Kalunga no processo de escolarização de seus filhos. No decorrer do desenvolvimento dos trabalhos, percebemos que estávamos vivenciando um novo processo histórico; por essa razão, tivemos a preocupação de registrar todas as atividades sob diferentes formas - escrita, vídeo, fotografias e fita-cassete - na expectativa de poder um dia repartir essa experiência com outros educadores.

Este relatório, além da função institucional, cumpre em parte este papel, uma vez que, por meio dele, estamos tendo a oportunidade de tornar públicas as dificuldades e o êxito deste trabalho, como também de relatar como se configurou esta nova função atribuída à Caise, que originariamente se fundamenta nas metas estabelecidas por este governo.

1 - BREVE HISTÓRICO

A Coordenação-Geral de Articulação e Integração dos Sistemas de Ensino Fundamental (Caise) iniciou, neste Ministério da Educação (MEC), no atual governo, uma missão de pequena extensão geográfica e populacional, porém de profundas raízes políticas, pedagógicas e culturais. Esse importante fato histórico obriga-nos a explicitar, ainda que brevemente, por que e como a Caise foi fortemente incentivada a mudar seus objetivos e o rumo de suas ações a partir de 1998.

Para melhor situar essa questão, será necessário retomar o Programa Avança Brasil no seu objetivo de nº IV, que se propunha a consolidar e aprofundar a democracia e a promover os direitos humanos, dando ainda destaque ao objetivo nº VI, intitulado Promoção da Cidadania, no que se refere aos negros. Nessa obra estão registradas as metas do Governo Fernando Henrique, para o seu segundo mandato, que "identifica numerosas possibilidades de ação, no que se refere especificamente às aspirações dos afro-descendentes". Essas ações foram agrupadas "em áreas como justiça e direitos humanos, educação e saúde, além do caso particular dos remanescentes de quilombos" (*Avança Brasil*, p. 300).

Entretanto, essa tomada de posição, por parte do Presidente da República, surge muito antes do seu primeiro mandato de governo. O reconhecimento da necessidade de se combater o preconceito contra o negro nasce originalmente na academia, quando atuava como pesquisador, em meados da década de 1970. A exemplo dos estudos desenvolvidos por Florestan Fernandes em 1964, como sociólogo, Fernando Henrique Cardoso conclui um de seus estudos afirmando que a democracia racial é um mito construído em bases que ferem o princípio da igualdade de oportunidade e, conseqüentemente, privilegia apenas o grupo social composto pela população branca, excluindo os demais: os negros e os indígenas.

Esses trabalhos ajudaram a desmontar os argumentos que sustentavam a democracia racial, que por um longo período dificultaram os estudos comparativos sobre as condições socioeconômicas dos diferentes grupos que compõem o mosaico étnico do país. Somente a partir de 1980 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, atendendo às reivindicações do movimento negro e de pesquisadores interessados no assunto, passou a coletar dados sobre a população negra. A seguir, outras instituições, como, por exemplo, a Fundação Carlos Chagas, em 1987, e o Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Socioeconômicas (Dieese), também começaram a realizar estudos sobre a condição do negro na educação, no mercado de trabalho e em outras situações.

Apesar desse esforço, ainda não existem estudos que forneçam dados qualitativos e quantitativos suficientes para a elaboração de um perfil que retrate as condições e as necessidades da população negra no Brasil,

notadamente na área de educação. Por essa razão, não temos informações precisas sobre o alunado negro, o número de professores afro-brasileiros no sistema de ensino e quais são as necessidades específicas desta população, quer na área urbana, quer na rural.

As pesquisas realizadas pelo IBGE afirmam que tem havido, nas últimas décadas, uma evidente tendência de crescimento na taxa de escolarização da população brasileira. No entanto, quando comparamos o crescimento geral dessas taxas relacionando-as com a variável cor/raça, constatamos que em todas as faixas etárias a população branca tem vantagem sobre a negra.

Por exemplo, a escolaridade média da população adulta com mais de 25 anos no fim do século XX era aproximadamente de seis anos de estudos; a escolaridade média de um jovem negro com mais de 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudos e um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudos. Conforme dados do *Censo de 2000*, a população negra continua em desvantagem em relação à idade/série, taxa de alfabetização e anos de estudos.

Os estudos do IPEA¹ ainda revelam que, em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 a 25 anos não haviam ingressado na universidade, mas os jovens negros quase não desfrutavam desse direito, na medida em que 98% deles não ingressaram na universidade. Conclui-se então que, de maneira geral, as políticas educacionais universalistas beneficiam os alunos brasileiros, mas não conseguem diminuir as diferenças de escolaridade entre brancos e negros.

Tendo conhecimento dessas dificuldades, o atual governo assumiu o compromisso de elaborar e buscar meios para a concretização de políticas de inclusão do negro no processo de desenvolvimento econômico, político e cultural do país.

E dentro dessas perspectivas formulou algumas metas. Vale lembrar quais foram as prioridades destacadas para a área da educação que estão registradas no Programa Avança Brasil.

- Elaborar o Plano Nacional sobre Diversidade, contemplando a questão negra, a exemplo do que se fez em relação à população indígena.
- Estimular a produção de material didático destinado ao Ensino Fundamental que promova os valores da igualdade e da tolerância, bem como enfatize o papel da comunidade negra, entre outros grupos étnicos, na formação da identidade nacional, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação.
- Produzir programas sobre a temática da diversidade, a serem transmitidos pela TV-Escola.

¹ Ricardo Henriques, *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*, Texto para Discussão n.º 807, página 31.

As pesquisas realizadas pelo IBGE afirmam que tem havido, nas últimas décadas, uma evidente tendência de crescimento na taxa de escolarização da população brasileira. No entanto, quando comparamos o crescimento geral dessas taxas relacionando-as com a variável cor/raça, constatamos que em todas as faixas etárias a população branca tem vantagem sobre a negra.

- Apoiar a criação, nas unidades do sistema federal de ensino superior, de cursos pré-vestibulares gratuitos para estudantes de baixa renda, o que implicitamente aumentará as oportunidades de acesso dos jovens negros à universidade.

Nesse tópico encontramos as bases que justificam a nova atribuição dada à Caise, que recebeu informalmente a responsabilidade de concretizar uma das metas estabelecidas pelo governo federal em relação ao negro e à educação, extraída do rol geral das prioridades. Este setor ficou com a missão destacada no Avanço Brasil como caso particular: as áreas remanescentes de quilombos.

Atualmente, o Brasil conta com cerca de 743 áreas denominadas "remanescentes de quilombos", das quais 29 receberam o título definitivo de posse da terra, segundo informação da Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura.

Atualmente, o Brasil conta com cerca de 743 áreas denominadas "remanescentes de quilombos", das quais 29 receberam o título definitivo de posse da terra, segundo informação da Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura.

Figura 1: Comunidades remanescentes de quilombos no Brasil



Os quilombolas são pessoas que possuem identidade étnico-cultural predominantemente de ascendência negra e residem em áreas originárias de antigos quilombos, em sua maioria localizadas em zonas rurais de difícil acesso. As comunidades quilombolas são habitualmente denominadas "Terras de Pretos", "Comunidades Negras Rurais", "Mocambos" ou "Quilombos".

Os negros que atualmente habitam essas áreas passaram por um período de relativo isolamento e, em função disso, foram construindo para si uma identidade e uma cultura próprias. No entanto, apesar da riqueza e da diversidade que os quilombos hoje representam, o processo de isolamento involuntário trouxe uma série de desvantagens. A maior delas prende-se ao fato de as terras quilombolas ainda não estarem regulamentadas, o que tem dificultado a concretização de muitas ações.

Em relação à educação, apesar do esforço do atual governo, além de uma série de problemas, como, por exemplo, escolas que funcionam em ranchos e um número elevado de professores leigos, pouquíssimas escolas localizadas nessas áreas oferecem o Ensino Fundamental completo.

Em relação à educação, apesar do esforço do atual governo, além de uma série de problemas, como, por exemplo, escolas que funcionam em ranchos e um número elevado de professores leigos, pouquíssimas escolas localizadas nessas áreas oferecem o Ensino Fundamental completo.

O Projeto Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil visa a criar canais de acesso à história política e cultural dos quilombolas e a promover o fortalecimento da construção da sua auto-imagem. Ao mesmo tempo, busca proporcionar aos professores e alunos do Ensino Fundamental a oportunidade de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro.

Dentro desse quadro de dificuldades, as atividades desenvolvidas pela Caise em relação a essa população constituem um marco histórico, como destacamos inicialmente. Na primeira fase das atividades, de 1998 a 2001, a equipe iniciou uma série de visitas a diversas comunidades com o objetivo de conhecer as suas necessidades e ajudá-la a organizar o sistema de ensino, no que se refere ao planejamento e à gestão. Na segunda fase, de julho de 2001 a dezembro de 2002, o grupo elaborou e coordenou o Projeto Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil.

O Projeto Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil visa a criar canais de acesso à história política e cultural dos quilombolas e a promover o fortalecimento da construção da sua auto-imagem. Ao mesmo tempo, busca proporcionar aos professores e alunos do Ensino Fundamental a oportunidade de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro.

2 - MARCO INICIAL

3 - DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES

3.1 - APOIO TÉCNICO À CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS

Na primeira fase, que ficou configurada pelo contato com as comunidades, pela articulação e parceria com diversas instituições e

pele levantamento dos problemas, período este em que foi dada assistência técnica aos municípios que abrangem áreas remanescentes de quilombos, constatou-se, conforme citamos anteriormente, um grande número de escolas construídas de forma precária e inadequada, como cabanas de palha, as quais, em dias de chuva, ficavam inviabilizadas de funcionar. Observou-se também que havia crianças assistindo às aulas em bancos improvisados, algumas usando, no colo, um pedaço de madeira para substituir mesas escolares. Considerando prioritária a superação de tais dificuldades, o Departamento de Desenvolvimento de Ensino (DDSE/Caise), então, articulou com o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) a inclusão de alguns municípios a serem beneficiados com a construção de escolas nessas áreas.

O Fundescola é um programa do Ministério da Educação co-financiado pelo Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e elaborado em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Estabelece um conjunto de ações para o Ensino Público Fundamental regular, cujo principal objetivo é a melhoria do desempenho desse ensino. Dentre as atividades que estão sendo desenvolvidas pelo Fundescola, encontra-se a construção de estabelecimentos de ensino em áreas prioritárias.

A seleção das áreas foi realizada em conjunto com a Fundação Cultural Palmares (FCP), levando-se em consideração a real necessidade de cada comunidade. Muitas são as comunidades que necessitam de construir escolas, entretanto, inicialmente, as construções ficaram restritas aos seguintes municípios: Cavalcante e Monte Alegre de Goiás - GO; Bom Jesus da Lapa, Sítio do Mato e Carinhanha - BA.

Após algumas reuniões técnicas com representantes do Fundescola, da Fundação Cultural Palmares, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), da Procuradoria-Geral da República e com representantes das comunidades para discutir o modelo de construção das escolas e a situação de posse dos terrenos, além das viagens de prospecção realizadas por membros do DDSE, FCR Fundescola e Exército Brasileiro, foi possível concretizar a construção de dez salas de aula, conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 1: Construção de salas de aula			
	Município		Número de salas de aula
GO	Monte Alegre de Goiás	Tinguizal	02
		Serra da Contenda	02
BA	Sítio do Mato	Mangai Barro Vermelho	02
	Carinhanha	Barra do Parateca	04

Fonte: MEC/SEF/Fundescola

Entretanto, algumas escolas foram e estão sendo construídas por iniciativa do município, a exemplo da Escola Adeusuíta, cuja criação, à época, foi articulada pelo DDSE, pela Prefeitura e pelo FNDE. Trata-se de uma escola pólo que hoje abriga os alunos das comunidades de Diadema e Vila Ema, conseqüentemente naquela localidade os ranchos de palhas foram desativados.



Escola Municipal Barra Monte
Alegre de Goiás/GO



Escola Municipal Tia Adesuíta
Teresina de Goiás/GO

3.2 - APOIO A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA ATIVA

Considerando que as escolas da área Kalunga são formadas por salas multisseriadas, a coordenação articulou, com o Fundescola, a implantação do Programa Escola Ativa. Esse programa destina-se, especificamente, à capacitação de professores que atuam em classes multisseriadas.

A concretização desse programa exigiu a realização de atividades, tais como: treinamento de professores e supervisores em Goiânia, aliando

a parte teórica à prática; distribuição de livros para alunos e professores; distribuição do *kit* de material didático para as escolas; e elaboração de instrumento de acompanhamento.

A Escola Ativa, conforme descrição do quadro abaixo, beneficiou os seguintes números de professores e alunos:

Quadro 2: Beneficiários da Escola Ativa

Municípios	N- de escolas	Nº de professores	Nº de alunos
Monte Alegre de Goiás	06	09	254
Teresina de Goiás	02	02	53
Cavalcante	15	17	505
Total	23	28	812

3.3 - APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO A DISTÂNCIA

Esta ação surgiu como resultado da preocupação da Caise em orientar o planejamento e a gestão dos sistemas municipais de ensino. Dentro dessa perspectiva, elaboramos um instrumento para identificar problemas e possíveis falhas na orientação técnica dada aos municípios. Nesse levantamento, observamos que, além da orientação técnica, grande parte dos municípios precisava enriquecer seu campo de conhecimento com outras informações relacionadas à cultura e à educação.

Ao constatar a dificuldade de atender a todo o universo dos municípios, optamos por trabalhar com 32 municípios com áreas remanescentes de quilombos, localizadas em 12 diferentes estados, subsidiando os gestores educacionais.

Quadro 3: Beneficiários do apoio técnico-pe

Municípios beneficiados	Comunidades beneficiadas	Nº de remessas por exercício	Tipos de materiais enviados
32	91	12	Todos os materiais elaborados pelo MEC, leis, instruções, portarias, artigos de jornais e revistas, vídeos, livros e outros

Fonte: SEF/DDSE/Caise

A Caise, ainda, orientou esses municípios quanto à:

- Organização das Unidades Executoras (UEX) para recebimento e utilização dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola: orientaram-se os secretários de Educação a constituir as UEX em escolas de médio porte para que pudessem receber o recurso diretamente. Com esse dinheiro, as escolas poderiam resolver

problemas emergenciais, tais como: conserto de uma máquina, aquisição de uma lâmpada, aquisição de material didático e outras atividades que se caracterizam como despesa corrente.

Utilização dos recursos do Fundef, principalmente quanto à parcela dos 60% destinados aos salários de professores: esta ação teve como benefício, em alguns municípios, a contratação de professores com o segundo grau completo, mesmo em zona rural.

Articulação, junto ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para a distribuição dos excedentes dos livros para bibliotecas escolares dos três municípios da área Kalunga.

- Implantação e regulamentação de classes de jovens e adultos, principalmente para professores que estão em sala de aula, mas não concluíram o Ensino Fundamental.

Um segundo desdobramento desse apoio ocorreu em virtude da ação prevista no Plano Plurianual (PPA), dentro do Programa Cultura Afro-Brasileira, e rubrica no Orçamento Geral da União, que, desde 1998, reserva anualmente verba para investimento educacional em municípios com área remanescente de quilombos. Em decorrência dessa ação, as Secretarias de Educação dos Municípios têm a possibilidade de organizar cursos de formação de professores e elaborar material didático.

Dentro dessa linha de ação, orientamos a elaboração e apoiamos, em 1999, 2000 e 2001, um total de trinta projetos desenvolvidos em áreas remanescentes de quilombos. Neste ano de 2002, foram apresentados mais seis projetos. Os detalhes, como número de alunos, professores beneficiados e recursos transferidos, podem ser conferidos no relatório da Cogepe que faz parte do DDSE.

3.4 - PRÉ-CONFERÊNCIA PREPARATÓRIA NACIONAL (MACAPÁ/AP) PARA A CONFERÊNCIA MUNDIAL DE COMBATE AO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO, XENOFOBIA E OUTRAS FORMAS DE INTOLERÂNCIA

A Fundação Cultural Palmares foi uma das instituições responsáveis pela organização do evento acima citado. Com essa finalidade, realizou, em parceria com diversos órgãos do governo e com acadêmicos, cientistas sociais, parlamentares, gestores de políticas públicas e sindicatos, o processo preparatório brasileiro para a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação, Xenofobia e outras Formas de Intolerância, que se realizou entre 31 de agosto e 7 de setembro de 2001, na África do Sul. Essa conferência teve como objetivos principais o exame dos processos da luta contra o racismo e a retirada dos obstáculos que impedem os avanços de sua solução pela análise dos fatores políticos, históricos, econômicos e socioculturais, fatores estes que conduzem as

sociedades ao exercício de práticas discriminatórias, que negam os princípios proclamados na Declaração Universal dos Direitos do Homem e da Carta das Nações Unidas.

A Pré-Conferência Preparatória Nacional, realizada em outubro de 2000 no Macapá, Estado do Amapá, foi conduzida sob a forma de uma reunião de estudo e teve como objetivo aprofundar o tema "Desigualdade e Desenvolvimento Sustentável". Esse evento contou com a participação de aproximadamente oitenta técnicos e líderes de comunidades negras rurais remanescentes de quilombos, entre os quais um técnico da Caise. Sua principal finalidade foi a elaboração de propostas para implementar uma política nacional de combate ao racismo, por meio de programas e projetos que combatam as desigualdades e promovam o desenvolvimento sustentável, tendo por grupo alvo as comunidades negras urbanas e rurais remanescentes de quilombos, com projeção de resultados desejáveis para os próximos seis anos, período compreendido entre 2001 e 2006.

3.5 - OFICINA DE PARCEIROS - SUBSÍDIOS PARA O PLANEJAMENTO VOLTADO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS

A Caise participou de duas oficinas que tinham como objetivo elaborar um plano de desenvolvimento sustentável para as comunidades remanescentes de quilombos. A Fundação Cultural Palmares, com apoio do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), sob a coordenação da Casa Civil da Presidência da República, realizou duas oficinas de planejamento, em conjunto com outras instituições parceiras.

Os debates realizados nessas oficinas tiveram como referência as análises e as diretrizes políticas apresentadas no Plano Plurianual (PPA) 2000-2003 e procuraram estabelecer estratégias de ação conjunta e tecer uma rede de relacionamentos que permitisse redesenhar o quadro de desigualdades por origem étnica, especificamente as de descendência africana.

A primeira oficina foi realizada em abril de 2000, em Brasília, e tratou das comunidades remanescentes de quilombos em nível nacional. Uma segunda foi promovida em junho do mesmo ano, no Mocambo Campinho da Independência, em Paraty/RJ.

O mais importante resultado dessas oficinas foi a formulação de um plano de trabalho intersetorial, em parceria com as instituições que atuam no campo do desenvolvimento local sustentável, visando à solução dos

vários níveis dos problemas diagnosticados e, por fim, a definição de estratégias para a elaboração de uma política pública para as comunidades remanescentes de quilombos.

3.6 - REUNIÃO TÉCNICA NA CASA CIVIL - PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Discussão e elaboração de um termo de cooperação técnica entre as instituições parceiras citadas no item anterior e indicação de componentes para formação de um Grupo Executivo de Trabalho, com a finalidade de propor e implementar ações voltadas ao desenvolvimento sustentável, conforme decreto publicado no D.O.U. de 21 de março de 2002.

4 - PROJETO VIDA E HISTÓRIA DAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS NO BRASIL

A segunda fase dos trabalhos realizados pela Caise se configura na elaboração e na coordenação do Projeto Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil. Esse projeto previu a elaboração de um livro sobre a comunidade Kalunga, a ser utilizado nas escolas municipais de Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás, municípios onde está localizada a área Kalunga. O principal objetivo desse trabalho, conforme citamos na sua introdução, foi a promoção do fortalecimento da auto-estima dos membros daquela comunidade e a conquista do respeito de outros alunos pelos alunos Kalunga.

Na organização do livro procurou-se traçar um perfil do modo de vida Kalunga, incluindo o passado, o presente e o futuro, dar a noção de sua inserção na História do Brasil, a importância de sua origem africana no povoamento de Goiás e ainda a sua peculiar forma de ocupação da Chapada dos Veadeiros. A luta pela terra e todas as outras conquistas também são objeto de reflexão da obra.

Para realizar a pesquisa de campo e organizar o livro *Uma história do povo Kalunga*, a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) contratou serviços de consultoria da professora doutora Glória Moura, da Universidade de Brasília (UnB). Assim, foi constituída uma equipe composta por professoras, antropólogas e alunas da Faculdade de Educação da UnB. As pesquisas de campo foram realizadas nas seguintes localidades: Ribeirão dos Bois, Sucury, Bom Jardim, Tinguizal, Riachão, Areias, Barra, Vão do Moleque, Vão de Almas, Gameleira e Vazantão, nos Municípios de Teresina de Goiás, Monte Alegre de Goiás e Cavalcante, no Estado de Goiás.

Com o resultado da pesquisa de campo, foi possível selecionar 150 imagens, entre fotos e desenhos dos alunos, que retratam aspectos do

modo de vida e da história local, as quais foram utilizadas para a elaboração do livro e, mais tarde, para a exposição de fotografias. Assim foram dados os primeiros passos da experiência "Uma história do povo Kalunga", um subproduto da idealização do Projeto Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil.

O envolvimento dos secretários de Educação e dos prefeitos com este projeto tem sido significativo e decisivo para mudanças conjunturais e estruturais, como, por exemplo, construção e reforma de escolas, providências para melhoria de acesso à região e outras ações, que se revertem em benefício da comunidade.

As diversas ações pedagógicas desenvolvidas em diferentes momentos, como a oportunidade de cada participante contar sua própria história, a oportunidade de ver seu rosto refletido na tela², no espelho³ e em outros suportes, como fotografia, videocassete e CD-ROM, provocaram mudanças na postura dos educadores e estimularam o fortalecimento da sua imagem, o "orgulho" e o respeito pela diversidade cultural que representam, juntamente com seus alunos.

Esse grupo de professores, além de ter perdido a auto-estima, já havia ficado privado de importantes elos de sua história particular e da história da comunidade. Vale ressaltar ainda que a maioria deles não tinha conhecimento da existência de outros quilombos.

A preocupação de recuperar a história da comunidade Kalunga como conteúdo de ensino nas escolas da região estimulou a organização de uma série de experiências, nas quais os professores tiveram a oportunidade de expressar e valorizar as práticas e os conhecimentos produzidos pela comunidade, como, por exemplo, as festas. A festa é o momento de encontro entre as famílias e os membros de outras comunidades e a ocasião em que ocorrem vendas e trocas de mercadorias e de objetos artesanais produzidos na comunidade. Ultimamente, por conta da presença de autoridades políticas, as festas nessas comunidades têm sido também um espaço de reivindicação. O modo de fazer festas e de delas participar foi transformado em conteúdo que foi utilizado em sala de aula.

Nesse processo, além de priorizar o incentivo à leitura e à escrita, os participantes foram estimulados a buscar diversos conhecimentos necessários ao seu avanço político, cultural e tecnológico, como informações sobre o meio ambiente, outras necessidades locais e, por fim, a elaboração de propostas para a superação dos problemas.

As diversas ações pedagógicas desenvolvidas em diferentes momentos, como a oportunidade de cada participante contar sua própria história, a oportunidade de ver seu rosto refletido na tela² no espelho³ e em outros suportes, como fotografia, videocassete e CD-ROM, provocaram mudanças na postura dos educadores.

A preocupação de recuperar a história da comunidade Kalunga como conteúdo de ensino nas escolas da região estimulou a organização de uma série de experiências, nas quais os professores tiveram a oportunidade de expressar e valorizar as práticas e os conhecimentos produzidos pela comunidade como, por exemplo, as festas.

² A exposição Uma história do povo Kalunga contém fotos do cotidiano da comunidade sobre diversos aspectos: educação, atividades comerciais, festas, natureza, povo.

³ Atividade pedagógica que objetiva o fortalecimento da imagem, por meio do uso de imagem no espelho.

Detectou-se, ainda, durante o desenvolvimento do processo de formação, a necessidade de se criar um módulo de saúde e educação, denominado Saúde, Prevenção ao Alcoolismo e Ação Pedagógica. Então, em parceria com as Secretarias de Saúde locais e o Ministério da Saúde, iniciamos o primeiro debate sobre o tema⁴. Os passos seguintes estão sendo articulados junto ao Ministério da Saúde para que o trabalho se estenda à comunidade, que possui, conforme depoimentos de professores e secretários de Educação, um índice muito elevado de alcoolismo.

Nos três municípios do Estado de Goiás citados anteriormente, 150 professores participaram do processo de formação. Nesta última etapa, em Teresina de Goiás, desenvolvemos uma série de oficinas pedagógicas destinadas aos alunos e às mães da Escola Tia Adesuíta, escola rural Kalunga, a pedido dos professores que, após participarem de alguns módulos nos quais trabalharam temáticas relacionadas à auto-estima, sugeriram que a comunidade passasse pela mesma experiência, principalmente as crianças.

5 - CONSIDERAÇÕES RELEVANTES

Julgamos muito importante, antes da apresentação dos resultados deste trabalho, tecer algumas considerações sobre o que observamos e o que nos foi dito quando iniciamos o processo de formação de professores que atuam em áreas de remanescentes de quilombos, naqueles municípios.

O processo iniciou-se com o evento de lançamento do livro e da exposição *Uma história do povo Kalunga*. Toda a população da cidade foi mobilizada: prefeito, secretário, alunos, pais e outros interessados. Diferentemente de outros eventos nos quais a comunidade, na maioria das vezes, é convidada para mostrar sua dança, dessa vez o povo Kalunga era o protagonista, um feliz personagem que podia ver sua história contada e sua imagem refletida com dignidade e estilo.

Na dinâmica que organizamos para avaliar o impacto dos quilombolas e de outras pessoas ao visitarem a exposição denominada *O olhar da comunidade sobre a sua imagem refletida na tela*, os quadros mais escolhidos foram os que estavam representando a identidade e a resistência e um que retratava uma das matriarcas da comunidade. Chamou-nos atenção a preocupação do povo Kalunga com a valorização do seu modo de fazer as coisas e de produzir cultura. A comunidade concordou que a exposição deve circular nos mais diferentes espaços: "A cultura Kalunga não pode morrer"; "É bom que esta exposição vá para muitos lugares para o povo Kalunga ficar conhecido" - afirmaram os que a ela compareceram.

Na dinâmica que organizamos para avaliar o impacto dos quilombolas e de outras pessoas ao visitarem a exposição denominada "O olhar da comunidade sobre a sua imagem refletida na tela", os quadros mais escolhidos foram os que estavam representando a identidade e a resistência e um que retratava uma das matriarcas da comunidade.

⁴ Coletamos do Ministério de Saúde uma vasta quantidade de material e organizamos um *kit-saúde e educação* que foi distribuído para todos os professores.

A foto da planta chamada Kalunga também foi o centro das atenções. A maioria das pessoas sabia a história daquela plantinha e afirmava que onde ela nasce a terra é de todos e é sinal de que o solo é fértil.

Entretanto, a alegria e a admiração estampadas naqueles rostos não escondiam o olhar de desconfiança, confirmado por palavras. Uma das líderes, dona Procópia, ao ser interrogada se havia gostado do livro, respondeu: "Não posso dizer, não sei ler. Só quando minha neta ler para mim é que posso responder se o livro é bom". Mas, ao ver sua foto na exposição, exclamou: "Como estou bonita aqui!", e admirou o cuidado com que a fotografia fora revelada.

Alguns membros da comunidade insistiam em perguntar: "O que vocês querem com os Kalungas?" No terceiro dia do encontro, uma professora do Município de Cavalcante comentou: "Incrível, até hoje não aconteceu nada de ruim, ninguém cobrou nada". Ao final da primeira etapa, muitas professoras comentaram: "Pela primeira vez não levamos sequer uma bronca, estamos acostumados a ouvir as pessoas dizer que não sabemos nada e que fazemos tudo errado".

Observamos que os professores não detinham conhecimento sobre a história política e cultural do povo Kalunga e, apesar de se sentirem discriminados, tinham pouca disposição para tratar do assunto e aprofundar temas relacionados ao preconceito e à discriminação.

No início, os professores, notadamente os negros, ficavam de cabeça baixa, pois o medo e a vergonha os impediam de manifestar seu sentimento, mas aos poucos foi sendo possível estabelecer uma relação de confiança e parceria.

Os professores Kalunga foram os principais responsáveis pelo êxito desse trabalho. As referências que nortearam esse processo foram construídas no decorrer da formação, desde que os professores aceitaram o desafio, confiaram na proposta da equipe e garantiram a qualidade da relação, sempre se colocando à disposição para a troca de experiências. Dentro dessa dinâmica, conseguimos promover um processo de formação de mão dupla na qual professores e equipe foram beneficiados.

6 - RESULTADOS

6.1 - TRABALHO COM OS PROFESSORES

Por se tratar de um relatório sucinto que tem a função de explicitar os objetivos e os resultados das ações, sem espaço para o aprofundamento de questões teóricas, metodológicas e de avaliação, neste item apresentaremos apenas uma pequena amostra do trabalho desenvolvido com professores e com a comunidade Kalunga.

O cenário pedagógico desse processo de formação foi constituído por produção de textos, músicas, poesias, peças de teatro e danças, como apresentaremos a seguir, por meio de uma pequena mostra de fotos.

O processo de formação de professores, que teve uma carga horária de 120 horas-aulas, foi organizado em dois grandes módulos, que abarcaram diferentes temas. No módulo que recebeu a denominação Reapropriação da História, introduzimos vários debates, como a importância das festas para a comunidade, a formação dos quilombos, a escravidão como um fato político e o debate sobre preconceito e discriminação. O vídeo *Africanidades brasileiras*, por seu conteúdo, facilitou a compreensão do significado da discriminação no cotidiano. Os professores demonstraram muito interesse pelas mensagens trabalhadas nesse vídeo, por serem questões que ocorrem no dia-a-dia da sala de aula. O principal foco dessa discussão consistiu em perguntas relacionadas ao aproveitamento escolar do alunado negro, à relação com atos docentes discriminatórios e à preocupação com a continuidade dos processos de discriminação e racismo na sociedade brasileira. Os educadores interessaram-se muito por compreender e estabelecer relação entre os conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as questões da discriminação étnico-racial.

Como já afirmamos, diversas vezes o nosso trabalho se pautou pelo fortalecimento da auto-estima dos professores e alunos. Sob essa perspectiva, elaboramos várias dinâmicas para que os participantes tivessem a oportunidade de trabalhar sua imagem, seus valores pessoais e culturais. Uma das técnicas vivenciadas foi a dinâmica do espelho, que consistiu em o participante mirar-se em um espelho por alguns minutos e depois, junto com o grupo, refletir sobre a importância de cada um aprender a aceitar a própria imagem e a do outro, valorizando seus traços físicos e características peculiares, sem a preocupação de se comparar aos modelos considerados padrões de beleza.

O cenário pedagógico desse processo de formação foi constituído por produção de textos, músicas, poesias, peças de teatro e danças, como apresentaremos a seguir, por meio de uma pequena mostra de fotos.



Dinâmica utilizada para incentivar o fortalecimento da auto-imagem. Vivência da dinâmica do espelho.

**DINÂMICAS
UTILIZADAS PARA
FACILITAR A
EXPRESSÃO E A
INTEGRAÇÃO DOS
GRUPOS.**



Roda de poesia



Congada



Folia do Divino

TEXTO SOBRE ATIVIDADES PRODUTIVAS

(Autoria dos professores)



Torrando farinha

Obtemos vários produtos através da plantação. Podemos destacar o arroz, o milho, a mandioca e o feijão.

Pegamos a mandioca e descascamos para depois ser ralada. Ela irá virar farinha depois de ser bem torrada.

A vaca pasta no campo para o capim devorar e encher suas mamas de leite para nossos filhos alimentar.



Pilando arroz

O gado vai para o campo para ser alimentado. Depois de seis meses de engorda, vai para a panela, ô coitado.

Também a cana-de-açúcar é comum na região e o povo, branco ou negro, gosta de ter em mão, para a boa sobremesa, depois da refeição.



Ralando mandioca



Pilando arroz

MÚSICA

Autoria: Grupo de professores Há Controvérsias (*rap*)

Valorizando as diferenças

É hora de ação
Vamos falar de valorização
De dar um basta
Na discriminação
Vivemos num mundo de intolerância
Convivemos com as discrepâncias
Sejam elas
Sociais, raciais e culturais

Vamos valorizar as diferenças
Pois somos todos iguais
Vamos lutar para que todos vivam sem preconceitos
Que todos aprendam a ter mais respeito
Pelo próximo, pelo cidadão

Vamos tentar viver sem discriminar
Sem segregar
Sem ceticismo
Racismo
Ou sexismo
É hora de lutar
Vamos lá!

TEXTO

A descoberta de uma comunidade

Autoria: Grupo de professores

Há muito tempo, em uma cidadezinha do interior de Goiás, havia uma comunidade negra, remanescente de quilombos, onde todos viviam e se sentiam prisioneiros do seu próprio destino. O nome dessa comunidade é Kalunga, e os seus moradores viam nesse nome, Kalunga, uma ofensa, uma discriminação, não aceitavam ser chamados de Kalungueiros.

Para se chegar a essa comunidade Kalunga era muito difícil, pois ninguém assumia ser Kalungueiro. Iam perguntar:

- É aqui o Kalunga?
- Não, não. É mais na frente.

Andando assim muito e chegando em outra comunidade perguntavam novamente:

- É aqui o Kalunga?
- Não. Não. É bem aí na frente.
- É aqui o Kalunga?
- Não.
- É aqui a comunidade Kalunga?
- Não. Não. Não...

Passando algum tempo, estudiosos, pesquisadores descobriram essa comunidade, passando-se a valorizar mais esses povos que até então estavam esquecidos.

Criaram escolas, estradas e esse povo teve melhor acesso às cidades vizinhas e melhorou sua auto-estima. Passou a se valorizar também e a assumir a sua identidade.

Depois de muito tempo, movimentos como a Fundação Palmares, instituições como o MEC, Secretarias de Saúde, o trabalho de algumas escolas, outros cursos e mais entidades começaram a valorizar o povo Kalunga como seres humanos, como pessoas que atuam e fazem parte da sociedade.

Hoje, depois de terem alguns privilégios, já é mais fácil encontrar o Kalungueiro, pois todos de cor escura querem ser negros da comunidade Kalunga.

- Por que será? Será por quê?

Tente descobrir.

Nessa história, tentamos focar o que foi, no passado, e o que hoje já pode se ver que tem uma valorização maior para este povo Kalunga; quer dizer que antes essa cor negra da pele e ser chamado de Kalungueiro eram como uma ofensa para eles. Hoje, eles já se sentem valorizados e as pessoas já se conceituam com outros olhos. Agora, eles já querem ser Kalungueiros. Nós fizemos também aqui um cartaz, que fala o seguinte:

"Valorize cada momento que você tem e valorize mais quando você dividir com alguém especial o suficiente para gastar o seu tempo, junto com você".

6.2 - TRABALHO COM A COMUNIDADE

Na última fase do processo de formação, como comentamos anteriormente, a pedido dos professores desenvolvemos com os alunos e as mães da Escola Tia Adesuíta um rol de atividades em forma de oficinas.

No desenvolvimento desse trabalho, tivemos a preocupação de responder às expectativas e às necessidades dessa comunidade. Assim, considerando um levantamento prévio, a equipe idealizou e coordenou as seguintes atividades: 1. Oficina de estética e penteado afro; 2. Oficina de cinema; 3. Oficina de expressão corporal; 4. Oficina de saúde bucal; 5. Oficina de papel; 6. Oficina de flores.

Seguindo os fundamentos do projeto, no trabalho com a comunidade buscamos formas de dar visibilidade, especificamente, a um grupo que se encontra quase totalmente excluído dos programas do Município de Teresina, a comunidade Kalunga de Ema e Diadema. Isso facilitaria a integração dos pais ao processo de escolarização de seus filhos e buscaria garantir a permanência daqueles alunos na escola.

Como objetivo específico, as oficinas tiveram a intenção de promover a valorização pessoal; por exemplo, a Oficina de estética e penteado afro desempenhou um papel fundamental na tarefa de explicar ao grupo que não existe cabelo bom ou ruim, que cada pessoa tem um tipo de cabelo e que este é de acordo com as suas características genéticas. E que cada cabelo, seja crespo, pixaim ou liso, deve receber cuidados específicos. Nessa linha de ação foram distribuídas receitas de cremes caseiros e ensinou-se o grupo a fazer penteados adequados aos seus tipos de cabelo, como, por exemplo, tranças de diferentes maneiras.



Oficina de estética e penteado afro

As outras oficinas seguiram a mesma linha. A Oficina de expressão corporal, no trabalho com jovens e crianças, procurou demonstrar que é possível, de maneira muito rápida, descontraída e alegre, aprender a se comunicar por meio do corpo, ensinando que o corpo não é apenas nosso instrumento de trabalho, mas também instrumento de comunicação social.

O corpo não é apenas nosso instrumento de trabalho, mas também instrumento de comunicação social.



Oficina de expressão corporal



Oficina de expressão corporal

A Oficina de cinema possibilitou às crianças daquela comunidade, que não possui luz elétrica, uma oportunidade muito corriqueira para as crianças da zona urbana: a de assistir a filmes como *O Rei Leão* e *Os 101 Dálmatas*. A alegria dessas crianças, ao sair da sala de cinema, era indescritível.



Oficina de cinema



Oficina de cinema

As Oficinas de papel e de flores, por sua vez, resgataram, de certa forma, a prática de alguns membros da comunidade com o artesanato e apontaram para aquelas mulheres um caminho possível de integração e, talvez, de ganho financeiro, tendo em vista que o material utilizado é barato e de fácil acesso.



Oficina de papel



Oficina de flores

Por sua parte, a Oficina de saúde bucal proporcionou a aprendizagem do tratamento dos dentes de forma lúdica e descontraída. Os alunos assistiram a um vídeo educativo e receberam uma *nécessaire* contendo uma escova, uma pasta de dente, um sabonete e um pente, para que pudessem, em casa, utilizá-los e assim dar continuidade a essa ação.



Oficina de saúde bucal



Oficina de saúde bucal

7 - ENCAMINHAMENTOS E PROPOSTAS PARA A CONTINUIDADE DO PROJETO

Finalizamos esse trabalho acreditando que lançamos as bases iniciais que podem subsidiar a elaboração de referenciais curriculares para as áreas de remanescentes de quilombos. A continuidade desse trabalho dependerá exclusivamente da importância política que o governo dedicar à proposição e à operacionalização de políticas voltadas para essa área.

Esperançosos, lançamos uma série de propostas que visam a fortalecer e a garantir a continuidade do processo ora iniciado.

- Inserção, no Plano Plurianual 2004-2007, organizado pelo Ministério de Orçamento e Gestão (MOG), de macroobjetivos e ações voltadas para atender às necessidades dos afrodescendentes.

Elaboração de um Referencial Curricular Específico sobre a História da África, com a inclusão da trajetória da população negra no processo de desenvolvimento econômico, político e cultural.

- Garantia de apoio à ampliação do processo de formação continuada de professores que atuam em áreas de remanescentes de quilombos.

Alteração do regimento da SEF no que se refere às atribuições da Caise, para que esta, de fato e de direito, desenvolva ações voltadas para a área de remanescentes de quilombos.

DEPARTAMENTO DE ACOMPANHAMENTO DO FUNDEF



FICHA TÉCNICA

Diretor de Acompanhamento do Fundef

Ulysses Cidade Semeghini

Coordenador-Geral de Acompanhamento do Fundef

Vander Oliveira Borges

Equipe Técnica

Selma Maquiné Barbosa

Valentina Pereira Buainain

João Teobaldo de Azevedo Neto

Ana Elizabeth de Almeida Gomes

Afonso Macedo Bezerra

Ary Franco Sobrinho

Apoio Técnico

Maria da Penha Benjamim

Maria Jacinta de Souza

Andréa Vieira da Paz de Souza

Cláudio Acácio Souza Dias

INTRODUÇÃO

A Lei nº 9.424/96, ao regulamentar o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), estabeleceu em seu art. 12 a necessidade de realização de avaliações periódicas pelo Ministério da Educação, com o propósito de aferir os resultados do Fundef, objetivando a adoção de eventuais medidas operacionais ou de natureza político-educacional corretivas.

No cumprimento dessa importante atribuição, o MEC já divulgou o resultado de duas pesquisas, contratadas junto à Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE/SP), compreendendo, a primeira, uma análise do primeiro ano da implantação do Fundo, com uma análise comparativa de dados referentes ao mês de dezembro de 1997 (momento imediatamente anterior à implantação do Fundo) e ao mês de agosto de 1998, sendo os resultados sintetizados no documento intitulado *Balanço do Primeiro Ano do Fundef*. A segunda pesquisa foi consolidada no documento *Fundef- Balanço 1998-2000*, no qual são apresentados os efeitos do Fundef entre 1998 e 2000, também com análises comparativas dos dados de dezembro de 1997 e junho de 2000.

Os resultados que ora passamos a apresentar resultam:

- I) do permanente acompanhamento da movimentação de recursos entre estado e municípios, e entre os próprios municípios no âmbito de cada estado. Para 2002 serão realizadas projeções anuais;
- II) da observação dos indicadores educacionais, extraídos a partir dos dados dos censos escolares anualmente realizados pelo INEP/MEC; e
- III) da terceira pesquisa de avaliação contratada pelo MEC junto à FIPE/SP, cuja realização compreendeu um universo de 250 redes de Ensino Fundamental (Secretarias Estaduais e Municipais de Educação), localizadas em todas as regiões brasileiras, permitindo uma análise comparativa entre os dados de 1997 e de 2001.

1 - SITUAÇÃO ANTERIOR

Durante praticamente todo o século XX o Ensino Fundamental público esteve relegado a um plano secundário na formulação e implementação de políticas de alcance nacional, consistentes e duradouras, que pudessem contornar o perverso ciclo de repetência, desistência e evasão escolar que se instalou no sistema de ensino público do país, sobretudo nas redes de ensino dos estados e municípios mais carentes, agravando sobremaneira a grave dívida social junto às camadas mais pobres da população, materializada pelo insatisfatório nível de atendimento por parte do poder público, na forma preconizada pela Constituição Federal.

Antes do Fundef prevalecia um quadro de acentuados déficits de cobertura e de profundas desigualdades na oferta do Ensino Fundamental.

Ao iniciar-se o primeiro governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995, prevalecia um quadro de acentuados déficits de cobertura e de profundas desigualdades na oferta do Ensino Fundamental. As políticas de universalização do ensino obrigatório, adotadas com maior impulso após a redemocratização do país, sem dúvida, haviam produzido resultados alentadores no tocante à expansão da matrícula. Mesmo assim, a taxa de escolarização líquida ainda encontrava-se em patamar insatisfatório, alcançando, em 1994, 89% das pessoas na faixa etária de 7 a 14 anos. Colocava-se, portanto, uma demanda prioritária a ser equacionada e atendida, cujo principal desafio era o de garantir a incorporação, no prazo mais curto possível e de modo adequado, do expressivo contingente de crianças que ainda se encontrava fora da escola, aliando à implementação de políticas a melhoria da qualidade do ensino.

Um grande passo já havia sido dado anteriormente quando a legislação constitucional estabeleceu a compulsoriedade na realização de um nível mínimo de gasto em educação, mediante a vinculação de 25% das receitas dos estados e municípios e de 18% das receitas da União. Dessa forma, a educação passou a contar com uma significativa massa de recursos disponíveis. Porém, o alcance dessa obrigatoriedade logo revelou-se limitado para produzir, de *per se*, as mudanças estruturais e qualitativas que eram requeridas pelo Ensino Fundamental, particularmente porque a legislação não contemplava os mecanismos reguladores que fossem capazes de assegurar a efetiva aplicação das verbas destinadas à educação aos seus fins precípuos e, além disso, pela ausência de uma definição clara das responsabilidades a serem assumidas pelos estados e municípios no tocante ao atendimento da demanda pelos diferentes níveis de educação. Sob tais dificuldades de controle sobre a destinação e a aplicação das verbas orçamentárias, prosperaram a dispersão dos gastos e o desvio dos recursos.

A legislação não contemplava mecanismos reguladores capazes de assegurar a efetiva aplicação das verbas destinadas à educação.

Constatava-se, assim, que o modelo de financiamento implantado a partir da Constituição de 1988 não havia logrado promover o aumento adequado da destinação dos recursos efetivamente aplicados no ensino obrigatório, em grau compatível com os níveis de gastos efetivamente demandados, a despeito da significativa participação dos dispêndios em educação nas peças orçamentárias. Tampouco se estava assegurando a devida transparência e equidade nas alocações das despesas públicas em educação. Ao contrário, na medida em que as arrecadações dos estados e municípios eram marcadas por grande disparidade entre si, reflexo direto das profundas diferenças regionais e sub-regionais, tais contrastes acabaram por se expressar na cristalização de profundas desigualdades nos padrões de funcionamento e atendimento das redes estaduais e municipais de ensino.

A propósito, deve-se assinalar que cada escola ficou sujeita, em última instância, à capacidade de arrecadação da esfera de governo à qual estava administrativamente subordinada, expressando- na "ponta do sistema" - as referidas desigualdades. Em suma, os recursos vinculados à educação disponíveis em cada esfera de governo não guardavam qualquer correspondência com o número de alunos atendidos pela respectiva rede de ensino. Essa contradição tornou-se mais aguda com o processo de descentralização desencadeado a partir da década de 80, além de representar um sério entrave ao próprio avanço da municipalização do Ensino Fundamental.

Razões históricas distintas fizeram com que a oferta do Ensino Fundamental se desenvolvesse de maneira bastante diferenciada nas 27 unidades da federação. A capacidade de investimento da esfera estadual sempre se mostrou maior que a dos municípios, principalmente nos estados mais pobres da federação. Mas era justamente nos estados mais pobres que os municípios arcavam com a maioria dos alunos do Ensino Fundamental. Nos municípios nordestinos, principalmente os do interior, onde os recursos são mais escassos, as prefeituras tinham que arcar com a despesa de manutenção do ensino, já que o governo estadual não estava presente, enquanto nas regiões mais ricas, a presença dos governos estaduais predominava. Nas regiões Sul e Sudeste, a participação das redes estaduais tornou-se hegemônica, chegando a concentrar mais de 90% da matrícula no estado de São Paulo e cerca de 80% em Minas Gerais. No Nordeste, deu-se fenômeno inverso, cabendo às redes municipais a assunção de maiores responsabilidades na prestação do Ensino Fundamental, como ocorreu no estado do Maranhão, onde seus municípios já vinham, em 1997, respondendo por 68% das matrículas desse nível de ensino.

Esse processo de acentuada desigualdade na repartição dos encargos educacionais produziu graves distorções. Com efeito, constatava-se, com grande freqüência, que os municípios mais ricos, situados nas regiões mais desenvolvidas do país, não aplicavam 25% de suas receitas no

ensino obrigatório e na educação infantil, destinando parcela significativa desses recursos ao Ensino Médio e, até mesmo, ao Ensino Superior. Não dedicavam-se a cumprir, portanto, a responsabilidade de assegurar, em regime de colaboração com os estados, a universalização do Ensino Fundamental. Além disso, não era incomum identificar situações que se caracterizavam pela utilização dos recursos vinculados à educação para outros fins, como a construção de ginásios de esportes, pavimentação de ruas, etc.

Nos municípios mais pobres os recursos vinculados à educação não eram suficientes para assegurar a oferta de um Ensino Fundamental que obedecesse a padrões mínimos de qualidade e ampla cobertura da demanda, acentuando as iniquidades existentes. Em consequência, muitos municípios do Nordeste realizavam gastos médios inferiores a R\$ 100,00 por aluno/ano (quantia reconhecidamente muito baixa e insuficiente para assegurar atendimento minimamente eficaz ao alunado). Como resultado desta escassez de recursos, o salário dos professores dessas redes de ensino não alcançava sequer o salário mínimo vigente. Produzia-se, então, um gravíssimo paradoxo, pois a capacidade de investimento dos municípios em educação era inversamente proporcional às responsabilidades por eles assumidas com a oferta do Ensino Fundamental, salvo poucas exceções.

Os municípios mais pobres não tinham recursos suficientes para assegurar a oferta de um Ensino Fundamental com padrões mínimos de qualidade.

2 - OBJETIVOS E MUDANÇAS

A criação do Fundef assentou-se em objetivos estratégicos bem delineados, centrados na articulação entre as três esferas de governo, com promoção da participação da sociedade, buscando, por esse caminho:

- I) a promoção da justiça social, pela inclusão dos alunos originários dos segmentos mais pobres da população brasileira;
- II) uma necessária equidade entre o estado e seus municípios, e entre os próprios municípios, a partir do mecanismo de redistribuição dos recursos financeiros baseado no número de alunos atendidos em cada rede de ensino;
- III) a redução dos desníveis interestaduais e inter-regionais, pelo estabelecimento de um valor mínimo nacional a ser assegurado a cada estado e a cada município, quando esse limite não for alcançado no âmbito do respectivo estado;
- IV) uma melhoria qualitativa da educação, decorrente do próprio processo de equidade desencadeado com os efeitos financeiros promovidos pelo Fundo;

O Fundef vem promovendo avanços expressivos e importantes no Ensino Fundamental.

- V) condições de assegurar a valorização do magistério, principalmente a partir da melhoria da remuneração e da qualificação dos profissionais em efetivo exercício no magistério, mediante a subvinculação de recursos para essa finalidade;
- VI) o efetivo engajamento da sociedade no processo de acompanhamento da aplicação dos recursos destinados exclusivamente ao Ensino Fundamental público, zelando pela regularidade de sua utilização.

Para o alcance desses objetivos estratégicos, foram definidos critérios de distribuição e repasses dos recursos, assegurando regularidade (créditos nas mesmas datas dos repasses dos recursos das fontes "mães"), padronização (mesmo critério para todos os destinatários dos repasses), especificidade dos repasses financeiros (utilização de conta bancária exclusiva) e de aplicação dos valores transferidos, que, efetivamente, assegurassem os efeitos que pudessem, de forma profunda e abrangente, mudar o cenário e os indicadores sócio-educacionais do país, corrigindo as iniquidades existentes.

As mudanças decorrentes da implantação do Fundo em janeiro de 1998 fizeram com que o Ensino Fundamental público brasileiro passasse por um significativo processo de mudança e melhorias, com expressivos e importantes avanços que constituirão a essência do presente documento.

3 - EVOLUÇÃO FINANCEIRA - COMPOSIÇÃO

O Fundef passou de 1,5% do PIB em 1998 para 1,7% em

No primeiro ano da sua implantação, o montante global de recursos vinculados ao Fundef totalizou R\$ 13,3 bilhões, alcançando R\$ 19,9 bilhões em 2001 (crescimento nominal de 49,6%). No mesmo período (Quadro 1), o PIB cresceu 29,6%, de sorte que o Fundo passou de 1,5% do PIB em 1998 para 1,7% em 2001. Para 2002, a previsão do Fundo é de R\$ 22,2 bilhões, sendo que o ICMS responde por 67% do total de recursos gerados, enquanto o Fundo de Participação dos Estados e dos Municípios (FPE e FPM), juntos, representam 27% do Fundef. O restante dos recursos (6%) se originam do IPI proporcional às exportações, da Desoneração de Exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/96 (Lei Kandir) e da Complementação da União ao Fundo, na forma prevista na Lei nº 9.424/96.

Quadro 1: Composição do Fundef segundo a origem dos recursos;

ORIGEM DOS RECURSOS	R\$ milhões									
	1988		1999		2000		2001		Previsão 2002	
	Fundef	PART. %	Fundef	PART. %	Fundef	PART. %	Fundef	PART. %	Fundef	PART. %
a) FPM (Fundo de Participação dos Municípios)	1.838,3	13,8	2.045,9	13,5	2.233,3	12,1	2.620,8	13,2	3.045,3	13,7
b) FPE (Fundo de Participação dos Estados)	1.638,1	12,3	1.814,2	12,0	2.135,0	12,7	2.512,5	12,7	2.909,7	13,1
c) ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços)	8.758,9	66,0	9.886,7	65,3	11.924,7	67,7	13.519,2	68,1	14.932,6	67,2
d) IPIexp (Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações)	238,0	1,8	239,9	1,6	264,6	1,5	284,7	1,4	325,0	1,5
e) LC nº 87/96 (Desoneração de Exportações - Lei Complementar nº 87/96)	314,0	2,4	582,9	3,8	562,4	3,2	531,7	2,7	592,9	2,7
f) SUBTOTAL (a+b+c+d+e)	12787,3	96,3	14.569,6	96,2	17.119,9	97,2	19.468,9	98,0	21.805,5	98,1
g) Complementação da União (Valor financeiro transferido no ano-	424,9	3,2	675,1	4,5	505,6	2,9	451,9	2,3	431,4	1,9
g.1) Valor do ano, definido em Portaria/MF	421,5		609,7		488,0		426,4		421,8	
g.2) Ajuste de Contas (crédito) de exercício anterior	3,4		65,4		17,6		25,5		9,6	
h) Ajuste de Contas do ano, realizado a crédito no ano seguinte	75,7	0,6	17,6	0,1	25,5	0,1	9,6	0,0		
i) Ajuste de Contas do ano, realizado a débito no ano seguinte	-10,5	-0,1	-47,3	-0,3	-28,1	-0,2	-44,4	-0,2		
j) Complementação da União (Valor do ano, por competência = g-g.2+h+i)	486,7	3,7	580,0	3,8	485,4	2,8	391,6	2,0	421,8	1,9
1) TOTAL DO Fundef (i+j)	13.274,0	100,0	15.149,6	100,0	17.605,3	100,0	19.860,5	100,0	22.227,3	100,0
m) PIB (Produto Interno Bruto)	914.188,9		963.868,5		1.086.699,9		1.184.768,8			
n) Relação Percentual (Fundef/PIB)	1,5%		1,6%		1,6%		1,7%			

Fonte: Fundef (STNMF) e PIB (Bacen)

1998- Valor definido na Portaria/MF nº 341, de 23.12.1998
 1999- Valor definido na Portaria/MF nº 349, de 24.09.1999
 2000 - Valor definido na Portaria/MF nº 354, de 29.09.2000
 2001 - Valor definido na Portaria/MF nº 288, de 27.09.2001
 2002 - Valor definido na Portaria/MF nº 27, de 30.01.2002 (previsão)

1998 - Valor definido na Portaria/MF nº 317, de 09.09.1999
 1999 - Valor definido na Portaria/MF nº 353, de 29.09.2000
 2000 - Valor definido na Portaria/MF nº 312, de 09.11.2001
 2001 - Valor definido na Portaria/MF nº 239, de 31.07.2002
 2002 - Ajuste a ser realizado em 2003(...)

1998 - R\$ 3,4 milhões de ajuste a crédito/1997 - Passá
 1999 - R\$ 65,2 milhões de saldo positivo de ajuste/1998, mais
 R\$ 203 mil repassados a Recife/PE (afastado do Fundef)
 2000 - R\$ 17,6 milhões de ajuste a crédito/1999
 2001 - R\$ 25,5 milhões de ajuste a crédito/2000
 2002 - R\$ 9,6 milhões de ajuste a crédito/2001

Gráfico 1: Evolução anual do Fundef

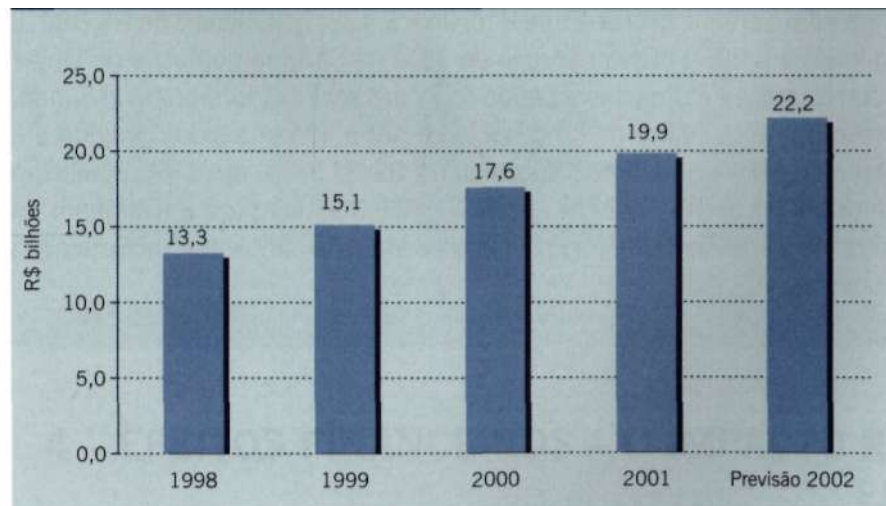
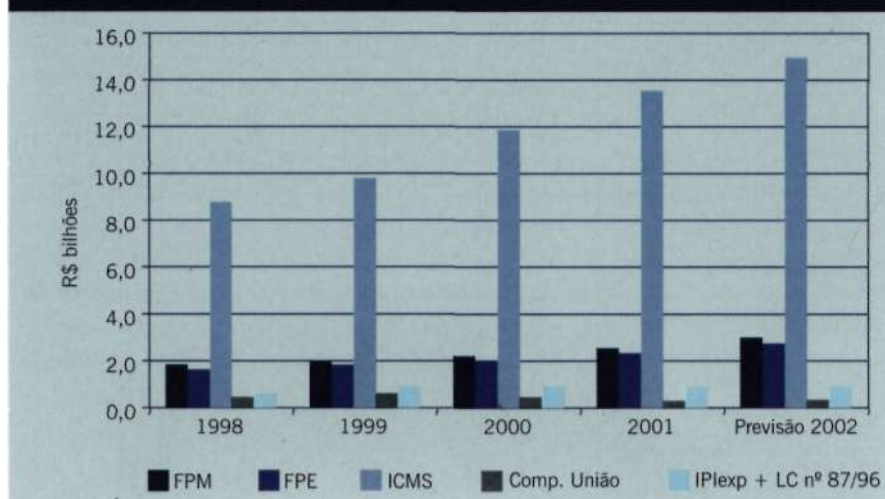


Gráfico 2: Composição do Fundef, segundo a origem dos recursos



O Fundef concorre para a redução de desigualdades.

Esse mecanismo redistributivo, decorrente do critério baseado no número de alunos que, de *per se*, é capaz de promover um movimento de recursos entre o estado e seus municípios, e entre os próprios municípios de um mesmo estado, associado à complementação financeira da União ao Fundo, sempre que o valor *per capita* no estado for inferior ao valor mínimo nacional por aluno, fixado como limite de garantia financeira anual a cada governo estadual ou municipal, concorre para a redução de desigualdades entre unidades de governos localizadas em estados diferentes. Em 1998 (Quadro 2), o aporte de recursos federais para complementação ao Fundef foi de R\$486,7 milhões e de R\$391,8 milhões em 2001. Essa redução de 19% na Complementação da União ocorreu graças a uma elevação de 49% nas receitas formadas do Fundo, mesmo tendo o valor mínimo nacional por aluno/ano sido corrigido em cerca de 18% no período, passando de R\$ 315,00, em 1998, para um valor médio de R\$ 372,00 em 2001 (R\$ 363,00 para o segmento da 1ª à 4ª séries e R\$ 381,15 para os da 5ª à 8ª séries e Educação Especial).

Quadro 2: Complementação da União					
UF / REGIÃO	ANO				
	1998	1999	2000	2001	2002
NORTE	112,6	116,5	94,2	61,6	71,7
Pará	112,6	116,5	94,2	61,6	71,7
NORDESTE	374,1	463,5	391,2	330,0	350,1
Alagoas	-	3,2	-	-	-
Bahia	143,9	215,2	191,2	163,5	173,9
Ceará	46,4	33,5	2,9	-	-
Maranhão	153,5	174,5	168,8	146,8	148,4
Paraíba	-	4,7	-	-	-
Pernambuco	6,3	8,1	-	-	-
Piauí	24,0	24,3	28,3	19,7	27,8
BRASIL	486,7	580,0	485,4	391,6	421,8

Nota: 1998 a 2001 - valor por competência (depois de procedido o ajuste anual no ano seguinte).
2002 - 85% do valor previsto (sem o ajuste anual).



4 - EFEITOS FINANCEIROS - O IMPACTO REDISTRIBUTIVO EM FAVOR DA EQUIDADE

Em 1998, ano da implantação do Fundef, a contribuição dos estados à formação do Fundo foi de R\$ 8,6 bilhões, e a receita obtida com a distribuição dos recursos baseada no número de alunos foi de R\$ 8,2 bilhões (Quadro 3). Os municípios contribuíram com R\$ 4,2 bilhões e obtiveram receita de R\$ 5,0 bilhões (ganho de 19%). Em 2001 a contribuição dos municípios foi de R\$ 6,2 bilhões e a receita auferida de R\$ 9,3 bilhões (ganho de 50%), sendo previsto um ganho de 56% para 2002 (Quadro 6 e Quadro 7).

Em 2001, a receita dos municípios foi 50% superior ao valor da contribuição ao Fundef.

Quadro 3: Impacto financeiro do Fundef por UF, Região e Esfera de Governo - 1998

R\$ milho

UF / REGIÃO	Governo Estadual				Acréscimo/ Redução	Governo Municipal				
	Receita anual originária do Fundef			Fundef		Receita anual originária do Fundef			Acréscimo/ Redução	
	Principal	Compl.da União	Total			Principal	Compl.da União	Total		
										(b)
AC	65,3	52,5	52,5	(12,8)	12,8	25,5	25,5	12,7		
AM	166,2	144,7	144,7	(21,5)	64,9	86,4	86,4	21,5		
AP	64,7	63,1	63,1	(1,6)	10,1	11,7	11,7	1,6		
PA	217,8	189,5	66,0	255,5	37,7	105,8	134,0	46,6	180,6	74,8
RO	79,9	70,7	70,7	(9,2)	26,8	36,1	36,1	9,3		
RR	48,5	53,9	53,9	5,4	7,7	2,3	2,3	(5,4)		
TO	89,3	81,2	81,2	(8,1)	34,4	42,5	42,5	8,1		
NO	731,7	655,6	66,0	721,6	(10,1)	262,5	338,5	46,6	385,1	122,6
AL	117,9	47,4	47,4	(70,5)	58,9	129,5	129,5	70,6		
BA	471,7	354,1	68,7	422,8	(48,9)	270,4	388,0	75,2	463,2	192,8
CE	272,8	149,9	27,2	177,1	(95,7)	147,1	270,1	19,2	289,3	142,2
MA	165,8	82,7	49,4	132,1	(33,7)	91,3	174,4	104,1	278,5	187,2
PB	139,2	103,7	103,7	(35,5)	80,1	115,6	115,6	35,5		
PE	305,5	221,9	3,0	224,9	(80,6)	158,2	241,8	3,2	245,0	86,8
PI	105,3	65,0	9,6	74,6	(30,7)	57,4	97,7	14,4	112,1	54,7
RN	124,5	98,1	98,1	(26,4)	63,9	90,3	90,3	26,4		
SE	107,9	80,4	80,4	(27,5)	38,8	66,4	66,4	27,6		
NE	1.810,6	1.203,2	157,9	1.361,1	(449,5)	966,1	1.573,8	216,1	1.789,9	823,8
GO	221,0	232,9	232,9	11,9	126,3	114,3	114,3	(12,0)		
MS	92,1	82,2	82,2	(9,9)	51,7	61,6	61,6	9,9		
MT	138,9	131,2	131,2	(7,7)	69,0	76,6	76,6	7,6		
CO	452,0	446,3	446,3	(5,7)	247,0	252,5	252,5	5,5		
ES	166,8	172,3	172,3	5,5	80,2	74,7	74,7	(5,5)		
MG	758,8	905,5	905,5	146,7	470,3	323,3	323,3	(147,0)		
RJ	765,9	375,6	375,6	(390,3)	303,8	694,3	694,3	390,5		
SP	2.635,5	3.046,8	3.046,8	411,3	1.119,0	707,6	707,6	(411,4)		
SD	4.327,0	4.500,2	4.500,2	173,2	1.973,3	1.799,9	1.799,9	(173,4)		
PR	434,5	364,1	364,1	(70,4)	256,4	326,8	326,8	70,4		
RS	579,6	524,4	524,4	(55,2)	306,4	361,6	361,6	55,2		
SC	269,3	264,0	264,0	(5,3)	154,4	159,7	159,7	5,3		
SU	1.283,4	1.152,5	1.152,5	(130,9)	717,2	848,1	848,1	130,9		
BR	8.604,7	7.957,8	223,9	8.181,7	(423,0)	4.166,1	4.812,8	262,7	5.075,5	909,4

Fonte: Fundação Seade/SP e STN/MF.

Elaboração: SEF/MEC.

Excluído o Distrito Federal (não há redistribuição de recursos entre governos).

Complementação devida (valor por competência, depois de procedido o ajuste no ano seguinte).

Quadro 4: Impacto financeiro do Fundef por UF, Região e Esfera de Governo - 1999

R\$ milhões

UF / REGIÃO	Governo Estadual				Acréscimo/ Redução	Governo Municipal				
	Receita anual originária do Fundef			Fundef		Receita anual originária do Fundef			Acréscimo/ Redução	
	Principal	Compl.da União	Total			Principal	Compl.da União ^{***}	Total		
										(a)
AC	70,5	56,4	56,4	(14,1)	13,7	27,8	27,8	14,1		
AM	182,0	146,2	146,2	(35,8)	71,1	106,9	106,9	35,8		
AP	71,0	66,3	66,3	(4,7)	11,0	15,7	15,7	4,7		
PA	251,0	145,5	46,2	191,7	(59,3)	116,4	221,8	70,3	292,1	175,7
RO	91,7	77,6	77,6	(14,1)	30,9	45,0	45,0	14,1		
RR	52,1	57,3	57,3	5,2	7,8	2,7	2,7	(5,1)		
TO	102,3	90,0	90,0	(12,3)	39,3	51,6	51,6	12,3		
NO	820,6	639,3	46,2	685,5	(135,1)	290,2	471,5	70,3	541,8	251,6
AL	124,3	51,7	0,9	52,6	(71,7)	65,4	137,9	2,3	140,2	74,8
BA	538,9	324,7	82,7	407,4	(131,5)	305,6	519,8	132,4	652,2	346,6
CE	332,4	161,8	10,7	172,5	(159,9)	174,3	345,0	22,8	367,8	193,5
MA	198,0	86,2	49,3	135,5	(62,5)	106,7	218,6	125,1	343,7	237,0
PB	155,4	104,7	2,0	106,7	(48,7)	89,3	140,0	2,7	142,7	53,4
PE	308,6	208,0	3,6	211,6	(97,0)	159,7	260,4	4,5	264,9	105,2
PI	120,7	66,0	8,6	74,6	(46,1)	65,2	119,8	15,7	135,5	70,3
RN	146,3	109,1	109,1	(37,2)	73,7	110,9	110,9	37,2		
SE	120,4	86,8	86,8	(33,6)	43,4	77,0	77,0	33,6		
NE	2.045,0	1.199,0	157,8	1.356,8	(688,2)	1.083,3	1.929,4	305,5	2.234,9	1.151,6
GO	255,9	217,3	217,3	(38,6)	82,2	120,8	120,8	38,6		
MS	133,2	112,3	112,3	(20,9)	67,7	88,6	88,6	20,9		
MT	179,0	153,3	153,3	(25,7)	85,7	111,4	111,4	25,7		
CO	568,1	482,9	482,9	(85,2)	235,6	320,8	320,8	85,2		
ES	201,0	174,0	174,0	(27,0)	95,2	122,1	122,1	26,9		
MG	887,8	842,1	842,1	(45,7)	537,2	582,8	582,8	45,6		
RJ	853,6	435,1	435,1	(418,5)	337,8	756,3	756,3	418,5		
SP	3.090,3	3.454,0	3.454,0	363,7	1.294,0	930,3	930,3	(363,7)		
SD	5.032,7	4.905,2	4.905,2	(127,5)	2.264,2	2.391,5	2.391,5	(127,3)		
PR	509,2	419,6	419,6	(89,6)	293,4	383,0	383,0	89,6		
RS	634,6	558,5	558,5	(76,1)	336,7	412,8	412,8	76,1		
SC	312,1	297,4	297,4	(14,7)	176,2	190,9	190,9	14,7		
SU	1.455,9	1.275,5	1.275,5	(180,4)	806,3	986,7	986,7	180,4		
BR	9.922,3	8.501,9	204,0	8.705,9	(1.216,4)	4.679,6	6.099,9	375,8	6.475,7	1.796,1

Fonte: Fundação Seade/SP e STN/MF.

Elaboração: SEF/MEC.

*** Excluído o Distrito Federal (não há redistribuição de recursos entre governos).

** Complementação devida (valor por competência, depois de procedido o ajuste no ano seguinte).

Quadro 5: Impacto financeiro do Fundef por UF, Região e Esfera de Governo - 2000

UF / REGIÃO	R\$ milhões								
	Governo Estadual				Acréscimo/ Redução	Governo Municipal			
	Contribuição anual ao Fundef	Receita anual originária do Fundef				Contribuição anual ao Fundef	Receita anual originária do Fundef		
		Principal	Compl.da União ^(*)	Total	Principal		Compl.da União ^(*)	Total	
(a)			(b)	(b-a)	(a)		(b)	(b-a)	
AC	224,6								
AM	224,6	173,2		173,2	(51,4)	84,9	136,3	136,3	51,4
AP	85,5	76,7		76,7	(8,8)	12,1	20,9	20,9	8,8
PA	295,6	159,1	34,7	193,7	(101,8)	136,7	273,2	332,8	196,1
RO	119,0	95,9		95,9	(23,1)	39,9	63,0	63,0	23,1
RR	66,0	76,0		76,0	10,0	15,0	5,0	5,0	(10,0)
TO	124,1	106,4		106,4	(17,6)	44,6	62,3	62,3	17,6
NO	1.001,2	755,8	34,7	790,5	(210,7)	349,9	595,3	654,8	304,9
AL	151,3	62,3		62,3	(89,1)	74,2	163,3	163,3	89,1
BA	647,9	373,6	71,3	444,9	(203,0)	353,4	627,7	747,5	394,2
CE	372,3	163,6	0,8	164,5	(207,9)	186,4	395,1	397,2	210,7
MA	230,9	95,7	46,5	142,3	(88,6)	116,4	251,6	373,9	257,5
PB	182,4	116,9		116,9	(65,5)	99,4	164,9	164,9	65,5
PE	374,5	246,6		246,6	(127,9)	176,0	303,9	303,9	127,9
PI	143,3	80,2	10,5	90,7	(52,6)	72,7	135,9	153,7	80,9
RN	180,5	130,3		130,3	(50,2)	86,2	136,4	136,4	50,2
SE	145,3	101,0		101,0	(44,2)	51,2	95,5	95,5	44,2
NE	2.428,5	1.370,2	129,2	1.499,4	(929,0)	1.216,0	2.274,2	2.536,2	1.320,2
GO	313,7	306,8		306,8	(6,9)	168,2	175,1	175,1	6,9
MS	149,3	123,2		123,2	(26,1)	74,6	100,7	100,7	26,1
MT	217,6	178,1		178,1	(39,5)	99,7	139,2	139,2	39,5
CO ^(*)	680,6	608,1		608,1	(72,5)	342,5	415,0	415,0	72,5
ES	231,4	193,3		193,3	(38,1)	107,1	145,1	145,1	38,1
MG	1.044,9	965,3		965,3	(79,6)	610,6	690,1	690,1	79,6
RJ	973,6	467,1		467,1	(506,5)	382,0	888,5	888,5	506,5
SP	3.598,9	3.721,5		3.721,5	122,6	1.485,0	1.362,4	1.362,4	(122,6)
SD	5.848,7	5.347,2		5.347,2	(501,5)	2.584,6	3.086,1	3.086,1	501,5
PR	608,8	488,1		488,1	(120,7)	336,1	456,8	456,8	120,7
RS	759,6	653,3		653,3	(106,3)	389,3	495,6	495,6	106,3
SC	371,4	343,5		343,5	(27,9)	202,8	230,7	230,7	27,9
SU	1.739,8	1.484,9		1.484,9	(254,9)	928,2	1.183,1	1.183,1	254,9
BR	11.698,8	9.566,2	163,9	9.730,1	(1.968,6)	5.421,2	7.553,7	7.875,2	2.454,1

Fonte: Fundação Seade/SP e STN/MF.

Elaboração: SEF/MEC.

^(*) Excluído o Distrito Federal (não há redistribuição de recursos entre governos).

^(*) Complementação devida (valor por competência, depois de procedido o ajuste no ano seguinte).

Quadro 6: Impacto financeiro do Fundef por UF, Região e Esfera de Governo - 2001

UF / REGIÃO	R\$ milhões								
	Governo Estadual				Acréscimo/ Redução	Governo Municipal			
	Contribuição anual ao Fundef	Receita anual originária do Fundef				Contribuição anual ao Fundef	Receita anual originária do Fundef		
		Principal	Compl.da União ^(*)	Total	Principal		Compl.da União ^(*)	Total	
(a)			(b)	(b-a)	(a)		(b)	(b-a)	
AC	266,7								
AM	266,7	196,5		196,5	(70,2)	100,8	171,1	171,1	70,2
AP	100,4	92,8		92,8	(7,6)	14,7	22,3	22,3	7,6
PA	340,8	148,7	18,3	167,0	(173,8)	158,2	349,9	393,2	235,0
RO	128,7	93,3		93,3	(35,4)	43,1	78,5	78,5	35,4
RR	76,8	85,3		85,3	9,5	16,9	7,4	7,4	(9,5)
TO	148,4	125,0		125,0	(23,4)	53,1	76,5	76,5	23,4
NO	1.160,6	817,7	18,3	836,0	(324,6)	405,8	748,3	791,6	385,8
AL	174,0	72,8		72,8	(101,2)	85,5	186,7	186,7	101,2
BA	721,7	407,7	59,4	467,1	(254,6)	401,2	715,1	819,2	418,0
CE	424,2	170,7		170,7	(253,4)	214,3	467,7	467,7	253,4
MA	263,3	107,7	39,8	147,5	(115,8)	133,8	289,3	396,3	262,5
PB	225,2	140,8		140,8	(84,3)	120,1	204,4	204,4	84,3
PE	457,2	264,5		264,5	(192,6)	177,8	370,4	370,4	192,6
PI	162,3	87,9	7,0	94,9	(67,4)	83,2	157,7	170,3	87,1
RN	198,1	131,1		131,1	(67,1)	96,3	163,4	163,4	67,1
SE	171,8	111,7		111,7	(60,1)	60,4	120,5	120,5	60,1
NE	2.797,8	1.495,0	106,2	1.601,2	(1.196,5)	1.372,7	2.675,2	2.899,0	1.526,3
GO	367,8	343,9		343,9	(23,9)	197,1	221,0	221,0	23,9
MS	177,6	141,0		141,0	(36,7)	88,2	124,9	124,9	36,7
MT	222,2	166,9		166,9	(55,3)	105,8	161,1	161,1	55,3
CO ^(*)	767,6	651,7		651,7	(115,9)	391,1	507,0	507,0	115,9
ES	279,1	228,8		228,8	(50,3)	127,5	177,8	177,8	50,3
MG	1.213,4	1.087,2		1.087,2	(126,2)	711,7	838,0	838,0	126,2
RJ	1.111,7	520,2		520,2	(591,5)	438,0	1.029,4	1.029,4	591,5
SP	3.982,4	4.002,8		4.002,8	20,4	1.641,9	1.621,5	1.621,5	(20,4)
SD	6.586,6	5.839,0		5.839,0	(747,6)	2.919,1	3.666,7	3.666,7	747,6
PR	684,2	546,9		546,9	(137,3)	383,7	521,0	521,0	137,3
RS	875,6	744,4		744,4	(131,2)	450,6	582,3	582,3	131,2
SC	435,3	392,9		392,9	(42,5)	238,4	280,9	280,9	42,5
SU	1.995,1	1.684,1		1.684,1	(311,0)	1.072,7	1.384,2	1.384,2	311,0
BR	13.307,6	10.487,5	124,5	10.612,0	(2.695,6)	6.161,4	8.981,4	9.248,5	3.087,0

Fonte: Fundação Seade/SP e STN/MF.

Elaboração: SEF/MEC.

^(*) Excluído o Distrito Federal (não há redistribuição de recursos entre governos).

^(*) Complementação devida (valor por competência, depois de procedido o ajuste no ano seguinte).

Quadro 7: Impacto financeiro do Fundef por UF, Região e Esfera de Governo Previsão - 2002

R\$ milhões

UF/REGIÃO	Governo Estadual				Acréscimo/ Redução	Governo Municipal				
	Contribuição anual ao Fundef	Receita anual originária do Fundef				Contribuição anual ao Fundef	Receita anual originária do Fundef			Acréscimo/ Redução
		Principal	Compl.da União*	Total			Principal	Compl.da União*	Total	
AC	116,6	90,1		90,1	(26,5)	22,5		49,1	26,5	
AM	283,8	207,6		207,6	(76,2)	110,2		186,5	76,2	
AP	116,1	104,6		104,6	(11,5)	17,2		28,7	11,5	
PA	388,1	158,4	23,4	181,8	(206,3)	181,8	411,5	60,9	472,4	290,6
RO	149,7	111,1		111,1	(38,6)	50,2		88,7	38,6	
RFR	85,4	93,5		93,5	8,2	19,0		10,8	(8,2)	
TO	173,4	139,5		139,5	(33,9)	62,2		96,1	33,9	
NO	1.313,1	904,8	23,4	928,3	(384,9)	463,1	871,4	60,9	932,3	469,2
AL	198,7	80,4		80,4	(118,3)	95,2	213,4		213,4	118,3
BA	834,2	449,9	71,0	520,8	(313,4)	462,9	847,2	133,6	980,9	518,0
CE	494,2	168,3		168,3	(325,9)	248,4	574,3		574,3	325,9
MA	317,2	126,4	46,3	172,7	(144,5)	159,5	350,3	128,3	478,6	319,1
PB	243,4	150,2		150,2	(93,2)	133,1	226,3		226,3	93,2
PE	497,0	281,1		281,1	(215,9)	252,6	468,5		468,5	215,9
PI	187,9	98,3	11,3	109,6	(78,2)	96,3	185,8	21,4	207,3	111,0
RN	237,5	157,8		157,8	(79,8)	114,1	193,9		193,9	79,8
SE	186,2	112,1		112,1	(74,1)	65,8	140,0		140,0	74,1
NE	3.196,2	1.624,4	128,6	1.753,0	(1.443,3)	1.627,9	3.199,7	283,3	3.483,0	1.855,2
GO	401,3	362,1		362,1	(39,1)	219,9	259,1		259,1	39,1
MS	193,6	154,3		154,3	(39,3)	97,3	136,5		136,5	39,3
MT	258,1	192,5		192,5	(65,6)	121,8	187,4		187,4	65,6
CO*	853,0	708,9		708,9	(144,0)	439,0	583,0		583,0	144,0
ES	343,3	270,0		270,0	(73,3)	154,1	227,4		227,4	73,3
MJ	1.262,0	1.129,1		1.129,1	(133,0)	773,8	906,8		906,8	133,0
RJ	1.271,1	573,1		573,1	(698,0)	500,3	1.198,4		1.198,4	698,0
SP	4.237,1	4.053,2		4.053,2	(183,9)	1.806,0	1.989,9		1.989,9	183,9
SD	7.113,5	6.025,3		6.025,3	(1.088,2)	3.234,2	4.322,4		4.322,4	1.088,2
PR	744,1	594,8		594,8	(149,3)	426,6	575,9		575,9	149,3
RS	889,0	756,8		756,8	(132,2)	479,7	611,8	-	611,8	132,2
SC	440,7	392,1		392,1	(48,6)	254,2	302,8		302,8	48,6
SU	2.073,8	1.743,8		1.743,8	(330,0)	1.160,5	1.490,5		1.490,5	330,0
BR	14.549,7	11.007,3	152,0	11.159,3	(3.390,4)	6.924,6	10.467,0	344,2	10.811,3	3.886,6

Fonte: Fundação Seade/SP e STNMF.

Elaboração: SEF/MEC.

* Excluído o Distrito Federal (não há redistribuição de recursos entre governos).

* 85% do valor previsto, conf. Port./MF n° 27, de 30/01/02 (sem o ajuste anual a ser realizado no ano seguinte).

O forte processo de municipalização desencadeado a partir do Fundef possibilitou ganhos de 85% aos municípios do Nordeste, em 1998, e de 111% em 2001.

Esse efeito financeiro favorece o conjunto dos municípios, porém com ganhos mais expressivos em favor daqueles situados nas regiões mais pobres do país. Em 1998 os municípios da região Sudeste (Quadro 3), dada a grande concentração do atendimento dos alunos nas redes estaduais de ensino, transferiam recursos para os governos estaduais (isso ocorria no Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo), enquanto na região Nordeste os municípios obtinham incrementos financeiros em suas receitas da ordem de 85%. Já em 2001 (Quadro 6), em decorrência do forte processo de municipalização desencadeado a partir da implantação do Fundef em 1998, com expressiva transferência de alunos dos estados para os municípios, os municípios da região Sudeste obtiveram ganhos financeiros da ordem de 26% na receita, enquanto na região Norte esse incremento foi de 95% e de 111% no Nordeste.

A acentuada assimetria existente entre as unidades de governo de cada estado, no que tange à disponibilidade de recursos para financiamento do Ensino Fundamental público, passou a ser contornada com a prevalência de um valor único por aluno no âmbito de cada estado, de forma que o aluno da rede estadual ou municipal passou a ter o mesmo peso ou valor referencial, para efeito de transferência de recursos à conta do Fundo.

O valor por aluno/ano, nas regiões mais carentes, onde o conjunto dos municípios responde por um maior atendimento do alunado do Ensino Fundamental, obteve um expressivo ganho financeiro, se considerada a situação depois do Fundef com a situação sem o Fundef (Quadro 8). Na região Norte o crescimento *per capita* foi da ordem de 46% em 1998 e de 111% em 2001, com previsão de 129% para 2002. No Nordeste esse crescimento foi ainda mais expressivo, sendo de 89% em 1998, elevando-se a cada ano e alcançando 127% em 2001, com previsão de 116% em 2002. Em alguns estados houve diferenciais ainda mais significativos, como é o caso, em 2001, do Piauí (132%), Pará (188%) e Maranhão (240%).

Na região Sudeste em 1998, ainda conforme dados do Quadro 8, houve uma redução de 9% no valor por aluno/ano; a partir de 1999, já se verificaram crescimentos anuais, alcançando 29% em 2001, com previsão de 35% em 2002. Tal efeito decorre da efetiva municipalização

A acentuada assimetria entre as unidades de governo passou a ser contornada com a prevalência de um valor único por aluno no âmbito de cada Estado.

Do conjunto dos municípios existentes no país, verificou-se que (Quadro 9) 2.703 municípios obtiveram ganhos financeiros em 1998 (49% do total), passando a 3.313 em 1999 (60% do total), 3.408 em 2000 (62%) e 3.573 em 2001 (64% do total de municípios). É importante destacar que nesses municípios, com adicionais financeiros em decorrência do Fundef, foram atendidos, em 1998, 81% dos alunos matriculados no total das redes municipais de ensino, 86% em 1999 e 2000, 88% em 2001 e 89% em 2002, confirmando o alcance pleno do objetivo de redistribuição financeira do Fundef, direcionando os recursos para onde estão os alunos.

Sobre o aspecto financeiro, verificou-se também um significativo crescimento do montante de recursos que engrossaram as receitas vinculadas à educação desses municípios, em decorrência do Fundef. O adicional financeiro em favor dos municípios foi de R\$ 2,0 bilhões em 1998 (Quadro 9); R\$ 2,7 bilhões em 1999; R\$ 3,1 bilhões em 2000; R\$ 4,0 bilhões em 2001 e uma previsão de R\$ 4,8 bilhões para 2002, representando um crescimento de 140% no período 1998/2002. Esse incremento de recursos representou 40% do total de receitas do Fundef auferido pelos municípios em 1998, e em 2002 deverá corresponder a mais de 44% desse total de receitas.

Observando esses ganhos adicionais em favor dos municípios, por região, verifica-se que dos R\$ 2,0 bilhões verificados em 1998, R\$ 931,1 milhões beneficiaram a região Nordeste (46%) e R\$ 160,9 milhões a região Norte (8%), somando 54% para as duas regiões mais carentes. Nos exercícios seguintes, mais da metade desse adicional financeiro continuou a ser direcionado para essas duas regiões.

Em 2001, 64% dos municípios elevaram suas receitas com o Fundef.

Quadro 9: Receita Adicional Bruta dos Municípios em decorrência do Fundef por UF e região - 1998/2002

UF/REGIÃO	Rede Municipal ⁽¹⁾														
	1998			1999			2000			2001			Previsão 2002		
	Nº de alunos 1997	Nº de munic. 1998	Valor (R\$milhões)	Nº de alunos 1998	Nº de munic. 1999	Valor (R\$milhões)	Nº de alunos 1999	Nº de munic. 2000	Valor (R\$milhões)	Nº de alunos 2000	Nº de munic. 2001	Valor (R\$milhões)	Nº de alunos 2001	Nº de munic. 2002	Valor (R\$milhões)
AC	42.123	22	12,8	43.752	22	14,2	46.314	22	16,8	48.463	22	20,8	37.220	21	27,1
AM	185.337	40	26,6	243.447	51	37,8	265.757	53	46,9	288.967	55	61,7	313.831	57	76,9
AP	8.448	6	3,8	13.129	10	6,5	16.071	10	8,8	22.171	12	7,3	25.500	13	11,7
PA	498.986	118	88,5	870.187	136	208,6	940.298	139	223,5	1.034.668	138	273,4	1.048.546	137	310,1
RO	71.767	43	15,5	80.887	43	17,1	97.516	47	20,3	130.976	48	31,0	113.272	48	39,2
RR	134	1	-	257	1	0,1	1.827	6	0,6	2.521	7	1,2	2.895	7	2,4
TO	78.752	77	13,7	109.062	88	24,2	114.768	88	27,9	112.135	94	37,7	93.364	98	39,6
NO	885.547	307	160,9	1.360.721	351	308,5	1.482.551	365	344,8	1.639.901	376	433,1	1.634.628	381	506,9
AL	353.755	95	73,9	412.814	99	81,6	430.647	99	95,4	438.118	99	102,6	445.899	98	121,2
BA	1.322.409	367	226,2	1.915.294	407	380,1	2.056.953	407	441,8	2.102.178	405	480,6	2.131.434	404	552,8
CE	844.317	177	163,7	978.865	181	215,8	1.051.405	182	233,3	1.251.180	183	262,7	1.288.678	183	325,9
MA	864.719	213	197,9	1.014.665	216	242,6	1.127.278	217	271,5	1.067.241	215	293,3	1.069.011	215	328,0
PB	299.126	158	42,5	370.458	162	65,4	452.783	170	76,5	445.960	156	92,3	450.821	168	108,2
PE	686.492	172	106,1	812.272	170	113,9	769.783	169	127,9	847.207	174	195,7	872.640	177	227,4
PI	353.706	198	56,2	418.467	208	74,5	450.705	212	87,9	392.380	194	69,7	485.513	215	111,4
RN	122.452	122	32,0	273.546	131	40,3	286.595	135	45,0	256.229	139	75,2	274.607	143	86,3
SE	133.932	55	32,6	145.033	56	38,0	160.990	60	44,6	195.041	63	59,6	209.425	65	77,8
NE	5.050.908	1.557	931,1	6.341.414	1.630	1.252,2	6.787.139	1.651	1.423,9	6.995.534	1.628	1.631,7	7.228.028	1.668	1.939,0
GO	229.468	37	26,6	314.457	83	54,4	279.409	51	38,4	319.331	68	57,7	341.681	77	84,5
MS	134.504	27	21,9	147.436	30	31,3	151.007	29	29,9	158.720	31	42,7	159.081	30	52,5
MT	133.610	56	18,0	173.527	67	36,7	194.786	62	38,5	225.955	81	62,2	232.334	77	77,5
CO ²	497.582	120	66,5	635.420	180	122,4	625.202	142	106,8	704.006	180	162,6	733.096	184	214,4
ES	100.242	17	21,8	179.505	59	29,1	223.805	62	45,4	226.877	62	56,3	217.214	60	76,5
MG	381.752	82	42,1	942.039	373	101,3	988.142	381	112,5	1.099.703	424	177,1	1.080.478	383	214,5
RJ	1.075.466	52	396,0	1.155.155	61	430,8	1.271.442	63	463,9	1.303.484	65	615,0	1.324.100	63	717,6
SP	767.497	102	168,9	851.701	138	210,6	1.134.921	227	305,5	1.220.254	248	424,0	1.406.955	286	659,1
SD	2.324.957	253	628,8	3.128.400	631	771,8	3.618.310	733	927,3	3.850.318	799	1.272,4	4.028.747	792	1.667,7
PR	593.881	230	90,9	692.125	232	111,9	683.595	223	109,8	699.372	252	164,8	685.370	231	182,1
RS	485.236	155	111,6	526.687	178	133,9	540.011	184	141,9	570.933	236	285,9	600.670	192	206,0
SC	231.833	81	34,1	251.500	111	40,9	279.093	110	46,1	300.685	102	69,5	298.793	98	90,0
SU	1.310.950	466	236,6	1.470.312	521	286,7	1.502.699	517	297,8	1.570.990	590	520,1	1.584.790	521	478,1
Total	10.069.944	2.703	2.023,9	12.936.267	3.313	2.741,6	14.015.901	3.408	3.100,6	14.760.749	3.573	4.019,9	15.209.289	3.546	4.806,1
Total de Redes Munic. ⁽³⁾	12.436.528	5.506	5.075,5	15.113.669	5.506	6.563,1	16.196.627	5.506	7.544,5	16.728.785	5.560	9.080,7	17.180.488	5.559	3.894,9
Part. ⁽⁴⁾	81,0%	49,1%	39,9%	85,6%	60,2%	41,8%	86,5%	61,9%	41,1%	88,2%	64,3%	44,3%	88,5%	63,8%	123,4%

Fonte: Fundação Sead/SP.

Elaboração: SEF/MEC.

⁽¹⁾ Municípios com acréscimo de receita.⁽²⁾ Excluído o Distrito Federal (não há redistribuição de recursos entre governos).⁽³⁾ Calculada sobre o total geral do Brasil.

Ainda em relação aos ganhos dos municípios, constata-se em 1998 (Quadro 10 a Quadro 14) que, dos 5.506 municípios existentes, 2.159 (39%) contavam com recursos que asseguravam, caso o Fundef não tivesse sido implantado, um valor por aluno/ano abaixo do limite mínimo nacional de R\$ 315,00 estipulado naquele ano para efeito de garantia dos recursos do Fundo. Desse conjunto de municípios com capacidade financeira inferior ao limite mínimo, 921 contavam com valores inferiores a R\$ 150,00 por aluno/ano (valor abaixo da metade do valor mínimo nacional estabelecido para aquele exercício). Em 2001, dos 5.506 municípios do país, seriam 2.234 (40% do total) a trabalhar com recursos por aluno/ano abaixo do limite mínimo nacional, caso o Fundef não tivesse sido instituído. É oportuno destacar que o adicional de recursos financeiros em favor desse conjunto de municípios mais pobres foi de R\$ 1,7 bilhão em 1998; R\$2,3 bilhões em 1999; R\$ 2,7 bilhões em 2000; R\$ 3,1 bilhões em 2001, com previsão de R\$ 3,9 bilhões em 2002. Ora, se o total dos municípios obterá cerca de R\$ 4,8 bilhões de recursos adicionais em 2002 (Quadro 9), cerca de 81% (R\$ 3,9 bilhões) desses recursos beneficiarão os municípios que teriam uma capacidade financeira inferior ao limite mínimo por aluno/ano criado pelo Fundef. Merece destaque também o fato de aproximadamente 2/3 dos alunos matriculados nas redes públicas municipais serem atendidos por esse conjunto de municípios mais carentes (com valor per *capita* inferior ao mínimo nacional instituído a partir do Fundef).

O adicional financeiro dos municípios com o Fundef passou de R\$ 1,7 bi em 1998 para R\$ 3,9 bi em 2002.

Quadro 10: Efeitos financeiros do Fundef nos municípios com valor por aluno/ano inferior a R\$ 315,00 - 1998

Valor por Aluno/Ano	Quant. de Municípios	%	Nº de alunos (censo 1997)	%	Valor por Aluno/Ano (R\$)		Variação % c=(b/a)	Receita Adicional Bruta (R\$ milhões)
					Sem o Fundef (a)	Com o Fundef (b)		
Até R\$100,00	308	5,6	1.740.209	14,0	77,80	324,90	317,6	429,9
De R\$100,00 a R\$150,00	613	11,1	2.192.551	17,6	124,30	335,50	169,9	463,1
De R\$150,00 a R\$200,00	474	8,6	2.006.045	16,1	178,40	437,10	145,0	518,8
De R\$200,00 a R\$250,00	370	6,7	1.193.002	9,6	225,80	389,30	72,4	195,1
De R\$250,00 a R\$315,00	394	7,2	1.125.758	9,1	281,40	405,70	44,2	140,0
Total	2.159	39,2	8.257.565	66,4	163,70	375,30	129,3	1.746,9
Outros Municípios	3.347	60,8	4.178.963	33,6				
	5.506	100,0	12.436.528	100,0				

Fonte: Recursos: Elaboração MEC/Seade; Municípios: IBGE; Alunos: Censo Escolar.
Em 1998, o valor mínimo nacional estabelecido para os alunos do Ensino Fundamental foi de R\$ 315,00.

Quadro 11: Efeitos financeiros do Fundef nos municípios com valor por aluno/ano inferior a R\$ 315,00 - 1999"

Valor por Aluno/Ano	Quant. de Municípios	%	Nº de alunos (censo 1998)	%	Valor por Aluno/Ano (R\$)		Variação % c=(b/a)	Receita Adicional Bruta (R\$ milhões)
					Sem o Fundef (a)	Com o Fundef (b)		
	415	7,5	2.765.016	18,3	79,00	330,80	318,7	705,5
De R\$100,00 a R\$150,00	708	12,9	2.966.330	19,6	123,80	335,60	171,1	640,6
De R\$150,00 a R\$200,00	477	8,7	1.394.547	9,2	172,60	356,50	106,5	293,1
De R\$200,00 a R\$250,00	352	6,4	1.938.973	12,8	225,20	390,30	73,3	494,1
De R\$250,00 a R\$315,00	419	7,6	1.254.593	8,3	284,20	422,20	48,6	209,8
	2.371	43,1	10.319.459	68,3	177,00	367,10	107,4	2.343,1
	3.135	56,9	4.794.210	31,7				
	5.506	100,0	15.113.669	100,0				

Fonte: Recursos: Elaboração MEC/Seade; Municípios: IBGE; Alunos: Censo Escolar.
Em 1999, o valor mínimo nacional estabelecido para os alunos do Ensino Fundamental foi de R\$ 315,00.

Quadro 12: Efeitos financeiros do Fundef nos municípios com valor por aluno/ano inferior a R\$ 350,00 - 2000¹

Valor por Aluno/Ano	Quant. de Municípios	%	Nº de alunos (censo 1999)	%	Valor por Aluno/Ano (R\$)		Variação % c=(b/a)	Receita Adicional Bruta (R\$ milhões)
					Sem o Fundef (a)	Com o Fundef (b)		
Até R\$100,00.....	477	8,7	3.253.351	20,1	78,10	341,10	336,7	
De R\$100,00 a R\$150,00	680	12,4	2.793.728	17,2	123,70	350,20	183,1	
De R\$150,00 a R\$200,00	445	8,1	2.147.289	13,3	173,00	376,90	117,9	
De R\$200,00 a R\$250,00	330	6,0	1.212.123	7,5	223,40	401,80	79,9	
De R\$250,00 a R\$350,00	632	11,5	2.059.099	12,7	301,60	442,70	46,8	
Total.....	2.564	46,6	11.465.590	70,8	180,00	382,50	112,5	2.693,2
Outros Municípios.....	2.942	53,4	4.731.037	29,2				
	5.506	100,0	16.196.627	100,0				

Fonte: Recursos: Elaboração MEC/Seade; Municípios: IBGE; Alunos: Censo Escolar.

¹ Em 2000, o valor mínimo nacional estabelecido para os alunos do Ensino Fundamental foi de R\$ 333,00 para os de 1ª à 4ª séries e, para os alunos de 5ª à 8ª e Educação Especial Fundamental, foi de R\$ 349,65.

Quadro 13: Efeitos financeiros do Fundef nos municípios com valor por aluno/ano inferior a R\$ 381,00 - 2001¹

Valor por Aluno/Ano	Quant. de Municípios	%	Nº de alunos (censo 2000)	%	Valor por Aluno/Ano (R\$)		Variação % c=(b/a)	Receita Adicional Bruta (R\$ milhões)
					Sem o Fundef (a)	Com o Fundef (b)		
Até R\$100,00.....	227	4,1	1.973.407	11,9	79,21	375,73	374,3	585,2
De R\$100,00 a R\$200,00	1.067	19,2	4.767.658	28,6	142,20	410,39	188,6	1.278,6
De R\$200,00 a R\$300,00	578	10,4	2.673.228	16,1	243,35	592,03	143,3	932,1
De R\$300,00 a R\$381,00	362	6,5	1.325.809	8,0	332,85	590,62	77,4	341,7
Total.....	2.234	40,2	10.740.102	64,5	179,34	471,48	162,9	3.137,6
Outros Municípios.....	3.326	59,8	5.904.080	35,5				
	5.560	100,0	16.644.182	100,0				

Fonte: Recursos: Elaboração MEC/Seade; Municípios: IBGE; Alunos: Censo Escolar.

Em 2001, o valor mínimo nacional estabelecido para os alunos do Ensino Fundamental foi de R\$ 363,00 para os de 1ª à 4ª séries e, para os alunos de 5ª à 8ª e Educação Especial Fundamental, foi de R\$ 381,15.

Quadro 14: Efeitos financeiros do Fundef nos municípios com valor por aluno/ano inferior a R\$ 439,00 - 2002

Valor por Aluno/Ano	Quant. de Municípios	%	Nº de alunos (censo 2001)	%	Valor por Aluno/Ano (R\$)		Variação % c=(b/a)	Receita Adicional Bruta (R\$ milhões)
					Sem o Fundef (a)	Com o Fundef (b)		
Até R\$100,00.....	115	2,1	1.178.772	6,9	81,03	427,26	427,3	408,1
De R\$100,00 a R\$200,00	1.025	18,4	5.259.055	30,6	146,01	465,01	218,5	1.677,6
De R\$200,00 a R\$300,00	605	10,9	2.794.132	16,3	246,19	645,93	162,4	1.116,9
De R\$300,00 a R\$439,00	570	10,3	2.504.495	14,6	367,48	644,38	75,4	693,5
Total.....	2.315	41,6	11.736.454	68,3	210,60	542,57	157,6	3.896,1
	3.245	58,4	5.444.034	31,7				
	5.560	100,0	17.180.488	100,0				

Fonte: Recursos: Elaboração MEC/Seade; Municípios: IBGE; Alunos: Censo Escolar.

Em 2002, o valor mínimo nacional estabelecido para os alunos do Ensino Fundamental foi de R\$ 418,00 para os de 1ª à 4ª séries e, para os alunos de 5ª à 8ª e Educação Especial Fundamental, foi de R\$ 438,90.

5 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS E MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO

O esforço do poder público municipal e estadual em trazer para a escola as crianças sem atendimento, incentivado pela garantia dos correspondentes recursos financeiros, e o processo de transferência de alunos entre redes de ensino, principalmente das redes estaduais para as municipais, foram efeitos imediatos da implantação do Fundef. Apenas no primeiro ano de sua vigência (Quadro 15), o crescimento das matrículas alcançou a significativa marca de 6% (nos anos imediatamente anteriores o crescimento anual era da ordem de 3%), representado por quase dois milhões de crianças trazidas para as escolas. Em 1999 o crescimento foi de 1,5% e, a partir de 2000, iniciou-se o processo de inversão da curva de crescimento das matrículas, registrando-se uma tendência de redução que acumulou, apenas nos anos de 2000 e 2001, uma queda de 2,13%.

O número de matrículas cresceu 6% no primeiro ano de implantação do Fundef.

Regiões	Número de Alunos																	
	1998/1997			1999/1998			2000/1999			2001/2000			2002 ¹¹ /2001			2002 ¹¹ /1997		
	Est.	Mun.	Total	Est.	Mun.	Total	Est.	Mun.	Total	Est.	Mun.	Total	Est.	Mun.	Total	Est.	Mun.	Total
NO	(11,3)	40,2	7,7	(1,6)	9,3	3,6	(9,5)	7,4	(0,9)	(4,2)	2,8	(0,3)	(2,3)	5,3	2,0	(26,1)	78,3	12,4
NE	(1,3)	22,1	12,1	(0,7)	6,5	3,8	(4,0)	2,5	0,2	(5,9)	2,3	(0,5)	(6,5)	2,3	(0,6)	(17,3)	39,4	15,2
CO	0,3	14,1	4,5	0,4	7,9	2,9	(4,8)	5,0	(1,4)	(5,8)	2,7	(2,6)	(1,1)	5,2	1,3	(10,7)	39,6	4,7
SD	(6,9)	25,5	2,3	(5,6)	9,4	(0,3)	(5,6)	4,5	(1,7)	(6,7)	4,0	(2,3)	(4,7)	3,8	(1,0)	(26,3)	54,9	(3,1)
SUL	(0,5)	4,1	1,5	(3,8)	1,0	(1,7)	(2,2)	1,0	(0,7)	(2,5)	1,1	(0,9)	(2,7)	3,2	0,1	(11,2)	10,8	(1,8)
BR	(4,6)	21,5	6,0	(3,3)	6,9	1,5	(5,0)	3,5	(0,8)	(5,6)	2,7	(1,3)	(4,3)	3,3	(0,3)	(20,8)	42,7	5,0

Fonte: Elaborado a partir do Quadro 16 (Comparativo de Matrículas do Ensino Fundamental).

¹¹ Dados preliminares do Censo Escolar 2002.

Prevê-se que este fenômeno de redução do número absoluto de alunos será progressivamente intensificado, em razão da transição demográfica em curso no país, decorrente da redução da Taxa de Natalidade, que passou de 23,5 por mil habitantes em 1990 para 19,89 em 2001. Conseqüentemente, a população na faixa etária de 5 a 14 anos caiu de 34,5 milhões em 1991 para 33,9 milhões em 2000 (redução de 1,7%, enquanto a população total cresceu 17,7%), fazendo com que a participação desse contingente de crianças caísse de 24,2% para 20% da população total do país.

A realocação de recursos conduziu ao aumento da cobertura nas matrículas do Ensino Fundamental, propiciando o acesso das crianças das camadas mais pobres da população à escola. Em três anos (no período de 1997 a 2000), foi possível conseguir resultados que em três décadas de acelerada massificação das matrículas não haviam sido alcançados. Em 1994 a taxa de atendimento das crianças de 7 a 14 anos era de 92,7%. Em 1999, em decorrência sobretudo do incentivo criado a partir do mecanismo de garantia dos recursos em função do número de alunos, instituído com o Fundef, 97% dessas crianças já

estavam na escola, transformando o atendimento ao Ensino Fundamental na primeira política social universalizada do país.

Concomitantemente a esse comportamento das matrículas e ao alcance de uma adequada taxa de atendimento no Ensino Fundamental, ocorreu um acentuado processo de municipalização desse nível de ensino, sendo observada uma significativa mudança no perfil do atendimento do alunado do Ensino Fundamental entre as redes de ensino estaduais e municipais. O quantitativo de municípios que ofereciam atendimento no Ensino Fundamental (Quadro 16) passou de 5.206 em 1997 para 5.387 em 2001, correspondendo ao aumento de 181 municípios (crescimento de 3,5%).

Do total de matrículas no Ensino Fundamental no âmbito dos estados e municípios em 1997, os municípios atendiam 41% dos alunos e os estados se responsabilizavam pelos restantes 59% do contingente de 30,5 milhões de alunos. Com o processo de municipalização desencadeado, verificou-se uma inversão na participação do atendimento, fazendo com que os municípios passassem, já em 1998, a atender 47% dos alunos. Dando-se continuidade a essa mudança, em 2001 os municípios já atendiam 53% dos alunos, cabendo aos estados 47% do total de 32,1 milhões de alunos. Em 2002, segundo dados preliminares do Censo Escolar, a participação dos municípios já alcança 54% do atendimento. Esse processo de municipalização é reconhecido como estratégico para a melhoria da qualidade do ensino.

Nos estados onde houve uma política em favor da municipalização, seja decorrente de incentivo do governo estadual, seja do interesse e esforço dos municípios nesse sentido, esse processo culminou num elevado fluxo de transferência de alunos. No Pará, a participação dos municípios no atendimento saltou de 41,4% dos alunos em 1997 para 72,5% em 2001; em Minas Gerais, o atendimento passou de 26,3% em 1997 para 44,9% em 2001; no Espírito Santo, houve elevação de 30,2% para 45,9%; e em São Paulo a participação dos municípios passou de 18,8% para 33,3% no mesmo período. Regionalmente, a maior municipalização ocorreu no Norte do país (alavancada pelo estado do Pará, com extraordinário movimento nesse sentido), seguida da região Sudeste, sobretudo pelo esforço ocorrido em Minas Gerais, São Paulo e Espírito Santo, estados onde a concentração do atendimento na rede estadual se situava acima de 70% do alunado em 1997.

No período de três anos (1997-2000) conseguiu-se aumentar para 97% o número de crianças de 7 a 14 anos na escola.

Quadro 16: Comparativo das Matrículas do Ensino Fundamental por UF, Região e Estera de Governo – 1997/2002

UF/REGIÃO	1997						1998						1999						2000						2001						2002									
	Estadual		Municipal		Total de Alunos		Estadual		Municipal		Total de Alunos		Estadual		Municipal		Total de Alunos		Estadual		Municipal		Total de Alunos		Estadual		Municipal		Total de Alunos		Estadual		Municipal		Total de Alunos					
	Nº de alunos	Part. %	Nº de alunos	Part. %	Nº de alunos	Part. %	Nº de alunos	Part. %	Nº de alunos	Part. %	Nº de alunos	Part. %	Nº de alunos	Part. %	Nº de alunos	Part. %	Nº de alunos	Part. %	Nº de alunos	Part. %	Nº de alunos	Part. %	Nº de alunos	Part. %	Nº de alunos	Part. %	Nº de alunos	Part. %	Nº de alunos	Part. %	Nº de alunos	Part. %	Nº de alunos	Part. %						
AC	86.527	67,3	42.123	32,7	128.650	60,6	88.666	67,0	43.752	33,0	132.417	60,2	90.712	66,2	46.284	33,8	136.996	64,8	89.267	64,8	48.463	35,2	137.730	64,5	89.503	64,5	49.211	35,5	138.714	63,5	90.794	63,5	52.106	36,5	142.900					
AM	340.400	62,6	203.115	37,4	543.515	57,8	346.758	57,8	253.682	42,2	600.440	55,4	343.162	55,4	276.008	44,6	619.170	53,0	334.340	53,0	296.302	47,0	630.642	52,2	347.954	52,2	318.476	47,8	666.430	48,4	361.589	51,6	700.650							
AP	91.477	84,4	16.891	15,6	108.368	80,9	93.325	80,9	22.105	19,1	115.630	80,9	93.826	78,5	25.703	21,5	119.529	93.575	80,5	22.656	19,5	116.231	78,3	93.236	78,3	25.865	21,7	119.101	78,7	94.389	78,7	28.654	23,3	123.043						
PA	816.692	56,6	577.333	41,4	1.394.025	39,6	601.492	39,6	916.713	50,4	1.518.165	56,6	666.402	36,2	997.548	63,8	1.563.950	454.857	29,4	1.091.770	70,6	1.546.627	42,4	1.543.112	41,3	1.118.451	72,5	1.543.112	41,3	1.118.451	72,5	1.543.112	41,3	1.118.451	72,5	1.543.112				
RO	182.080	66,2	92.923	33,8	275.003	63,3	181.392	63,3	105.133	36,7	286.525	64,4	64.703	36,7	2.876	4,4	64.703	169.145	56,0	169.145	56,0	169.145	56,0	169.145	56,0	169.145	56,0	169.145	56,0	169.145	56,0	169.145	56,0	169.145	56,0	169.145	56,0	169.145		
RR	59.806	95,9	2.569	4,1	62.375	95,6	61.827	95,6	4.548	7,2	66.375	95,6	57.279	95,6	9.096	13,8	66.375	199.360	61,6	124.023	38,4	323.383	61,6	199.360	61,6	124.023	38,4	323.383	61,6	199.360	61,6	124.023	38,4	323.383	61,6	199.360	61,6	124.023		
TO	212.083	65,6	111.044	34,4	323.127	63,6	122.349	63,6	335.883	65,6	335.883	65,6	156.129	63,6	179.754	52,3	335.883	199.360	61,6	124.023	38,4	323.383	61,6	199.360	61,6	124.023	38,4	323.383	61,6	199.360	61,6	124.023	38,4	323.383	61,6	199.360	61,6	124.023		
NO	1.789.065	63,1	1.045.998	36,9	2.835.063	52,0	1.687.153	52,0	1.466.610	48,0	3.053.763	52,0	1.561.298	49,3	1.603.249	50,7	3.164.547	1.412.606	45,1	1.722.941	54,9	1.412.606	45,1	3.134.914	45,1	1.412.606	45,1	1.722.941	54,9	1.412.606	45,1	1.722.941	54,9	1.412.606	45,1	1.722.941	54,9	1.412.606		
AL	142.065	26,8	388.251	73,2	530.316	52,3	166.859	27,3	444.994	72,7	611.853	52,3	177.472	27,1	476.960	72,9	654.432	185.385	27,8	481.622	72,2	185.385	27,8	667.007	27,8	185.385	27,8	481.622	72,2	185.385	27,8	481.622	72,2	185.385	27,8	481.622	72,2	185.385		
BA	1.847.163	47,7	1.475.557	52,3	3.322.720	47,7	1.283.338	38,5	2.039.020	61,5	3.322.720	47,7	1.283.338	38,5	2.039.020	61,5	3.322.720	1.283.338	38,5	2.039.020	61,5	1.283.338	38,5	3.322.720	47,7	1.283.338	38,5	2.039.020	61,5	3.322.720	47,7	1.283.338	38,5	2.039.020	61,5	3.322.720	47,7	1.283.338	38,5	2.039.020
CE	535.209	35,7	964.301	64,3	1.499.510	52,1	521.659	31,9	1.173.462	68,1	1.694.921	52,1	477.960	28,8	1.186.668	71,2	1.694.921	446.831	26,3	1.251.140	73,7	446.831	26,3	1.694.921	52,1	477.960	28,8	1.186.668	71,2	1.694.921	52,1	477.960	28,8	1.186.668	71,2	1.694.921	52,1	477.960	28,8	1.186.668
MA	430.731	32,2	907.721	67,8	1.338.452	42,3	423.199	28,3	1.073.278	71,7	1.496.477	42,3	423.199	28,3	1.073.278	71,7	1.496.477	423.199	28,3	1.073.278	71,7	423.199	28,3	1.496.477	42,3	423.199	28,3	1.073.278	71,7	1.496.477	42,3	423.199	28,3	1.073.278	71,7	1.496.477	42,3	423.199	28,3	1.073.278
PB	327.043	47,3	364.271	52,7	691.314	47,3	340.405	47,3	455.237	52,7	795.642	47,3	340.405	47,3	455.237	52,7	795.642	328.228	40,3	486.395	59,7	328.228	40,3	814.623	40,3	313.875	39,4	482.328	60,6	796.203	39,4	313.875	39,4	482.328	60,6	796.203				
PE	723.561	47,9	787.901	52,1	1.511.462	47,9	707.728	44,4	805.986	55,6	1.511.462	47,9	707.728	44,4	805.986	55,6	1.511.462	616.363	39,0	963.093	61,0	616.363	39,0	1.579.456	39,0	963.093	61,0	1.579.456	39,0	963.093	61,0	1.579.456	39,0	963.093	61,0	1.579.456	39,0	963.093		
PI	240.717	40,0	361.486	60,0	602.203	40,0	234.884	35,5	425.996	64,5	660.180	40,0	234.884	35,5	425.996	64,5	660.180	295.620	35,5	467.226	64,5	295.620	35,5	723.948	35,5	467.226	64,5	723.948	35,5	467.226	64,5	723.948	35,5	467.226	64,5	723.948				
RN	283.249	52,1	260.882	47,9	544.131	52,1	288.955	49,6	293.589	50,4	582.444	49,6	288.955	49,6	303.494	51,4	591.018	279.108	47,0	315.073	53,0	279.108	47,0	594.181	47,0	279.108	47,0	594.181	47,0	279.108	47,0	594.181	47,0	279.108	47,0	594.181				
SE	203.740	54,8	168.146	45,2	371.886	54,8	210.409	53,0	186.461	47,0	396.870	53,0	202.648	50,9	195.145	49,1	397.793	396.681	34,5	7.564.948	65,5	396.681	34,5	11.545.629	65,5	396.681	34,5	11.545.629	65,5	396.681	34,5	11.545.629	65,5	396.681	34,5	11.545.629	65,5	396.681		
NE	4.233.478	42,7	5.678.516	57,3	9.911.994	42,7	4.176.746	37,6	6.931.223	62,4	11.107.969	42,7	4.176.746	37,6	6.931.223	62,4	11.107.969	3.960.681	34,5	7.564.948	65,5	3.960.681	34,5	11.545.629	65,5	3.960.681	34,5	11.545.629	65,5	3.960.681	34,5	11.545.629	65,5	3.960.681	34,5	11.545.629	65,5	3.960.681		
OF	337.306	100,0	-	-	337.306	100,0	344.873	100,0	-	-	344.873	100,0	344.873	100,0	-	-	344.873	321.563	100,0	321.563	100,0	321.563	100,0	321.563	100,0	321.563	100,0	321.563	100,0	321.563	100,0	321.563	100,0	321.563	100,0	321.563	100,0	321.563		
GO	673.072	67,1	330.183	32,9	1.003.255	67,1	674.283	64,3	375.021	35,7	1.049.304	64,3	668.348	63,0	392.945	37,0	1.061.293	1.044.232	56,0	413.675	39,6	1.044.232	56,0	1.044.232	56,0	413.675	39,6	1.044.232	56,0	413.675	39,6	1.044.232	56,0	413.675	39,6	1.044.232				
MS	224.596	42,9	303.004	57,1	527.600	42,9	233.167	55,9	184.063	44,1	417.230	42,9	233.167	55,9	184.063	44,1	417.230	309.226	53,7	267.108	46,3	309.226	53,7	576.334	53,7	267.108	46,3	576.334	53,7	267.108	46,3	576.334	53,7	267.108	46,3	576.334				
MT	311.742	63,2	181.852	36,8	493.594	63,2	298.739	57,9	217.141	42,1	515.880	63,2	316.532	55,6	254.477	44,4	573.009	1.483.103	62,8	879.983	37,2	1.483.103	62,8	2.362.086	62,8	1.397.575	60,7	903.308	39,3	2.362.086	62,8	1.397.575	60,7	903.308	39,3	2.362.086				
CO	1.546.716	69,4	680.443	30,6	2.227.159	69,4	1.551.062	66,6	776.225	33,4	2.327.287	69,4	1.551.062	66,6	776.225	33,4	2.327.287	2.362.086	100,0	2.362.086	100,0	2.362.086	100,0	2.362.086	100,0	2.362.086	100,0	2.362.086	100,0	2.362.086	100,0	2.362.086	100,0	2.362.086	100,0	2.362.086				
ES	372.466	69,8	161.499	30,2	533.965	69,8	320.907	59,1	225.473	41,3	546.380	69,8	320.907	59,1	225.473	41,3	546.380	304.407	56,1	237.982	43,9	304.407	56,1	542.389	56,1	237.982	43,9	542.389	56,1	237.982	43,9	542.389	56,1	237.982	43,9	542.389				
MG	2.556.432	73,7	912.407	26,3	3.468.839	73,7	2.161.575	59,1	1.495.983	40,9	3.657.558	73,7	2.161.575	59,1	1.495.983	40,9	3.657.558	1.924.361	56,0	1.509.136	44,0	1.924.361	56,0	3.433.497	56,0	1.509.136	44,0	3.433.497	56,0	1.509.136	44,0	3.433.497	56,0	1.509.136	44,0	3.433.497				
RJ	607.111	35,1	1.121.890	64,9	1.729.001	35,1	684.982	36,5	1.190.540	63,5	1.875.522	35,1	684.982	36,5	1.190.540	63,5	1.875.522	669.041	33,3	1.339.248	66,7	669.041	33,3	2.008.289																

Os indicadores de mensuração de rendimento e movimentação escolar revelam acentuadas melhorias no atendimento desse enorme contingente de alunos, que atualmente supera 19% da população brasileira. A Taxa de Repetência no país reduziu-se de 30,2% entre 1995/96 para 21,6% entre 1999/2000, acompanhada de idêntico comportamento na Taxa de Evasão Escolar, que diminuiu de 5,3% para 4,8%, e na Taxa de Distorção Idade-Série, que caiu de 47% para 41,7%. A Taxa de Promoção, em contrapartida, cresceu de 64,5% para 73,6%.

6 - VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

A valorização do magistério é um dos principais objetivos da criação do Fundef, tanto que se encontra estampado na própria denominação do Fundo. Essa valorização, com o novo modelo de financiamento a partir do Fundef, baseado na distribuição dos recursos gerados em função do número de alunos e com subvinculação de recursos para utilização exclusiva na remuneração do magistério, foi objeto de variadas iniciativas por parte dos governos estaduais e municipais, particularmente no sentido da promoção de melhorias de remuneração e da habilitação de professores sem a qualificação mínima exigida para o exercício da docência. Até dezembro de 2001, era permitida a utilização de parte desses recursos para a habilitação de professores leigos, além da possibilidade de destinação dos recursos do Fundo (fora dos 60% subvinculados) em ações voltadas para a capacitação, tanto de professores, quanto de outros profissionais em exercício no Ensino Fundamental.

Objetivando identificar as iniciativas e, particularmente, os efeitos relacionados às melhorias de remuneração e à realização de investimentos na capacitação de professores, valemo-nos dos resultados da pesquisa realizada pela FIPE/SP junto a 250 redes de ensino estaduais e municipais.

7 - REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO É MELHORADA, ESPECIALMENTE NAS REGIÕES MAIS POBRES

Pesquisa realizada em 2000 aponta que a remuneração média dos professores das redes públicas aumentou 29,6%, entre dezembro de 1997 e junho de 2000. Quando se analisam os dados referentes às várias regiões do país, constata-se que o maior percentual de aumento da remuneração ocorreu no Nordeste, onde a elevação média foi de 60%. A segunda região com maior índice de crescimento da remuneração média foi a Norte. Ali, também com referência à jornada

de quarenta horas, o crescimento alcançou 35%. As demais regiões exibem índices bastante semelhantes: no Centro-Oeste, houve acréscimo na remuneração média da ordem de 27%; no Sudeste, de 24%; na Região Sul, de 22%.

A análise da evolução da remuneração dos docentes, no mesmo período, revela um aumento médio de 33% nas redes municipais e de 25% nas estaduais. Isto reflete diretamente a redistribuição dos recursos, que beneficiou intensamente os municípios, justamente os que dispunham de menores possibilidades para arcar com essas elevações, antes da criação do Fundef. Note-se que a inflação medida pelo índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) foi da ordem de 12% no período considerado (inflação atual).

A pesquisa de 2001 confirma os avanços ocorridos na melhoria da remuneração, sendo constatado (Quadro 17) que entre dezembro de 1997 e junho de 2001, para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, o salário-base médio dos professores de nível médio (magistério) cresceu 38%, com maior evolução nas regiões Nordeste (48,3%) e Sudeste (47,5%). Já para o magistério de nível superior (licenciatura plena), o crescimento geral foi de 27%, com destaque para as regiões Sul (50,1%) e Norte (32,1%).

O salário-base médio dos professores de nível médio cresceu 38% entre dezembro de 1997 e junho de 2001. No Nordeste, o aumento foi de 48,3% em média.

Quadro 17: Estimativa do salário-base médio dos professores do Ensino Fundamental com carga horária de 40 horas semanais, em todas as redes de ensino, por nível de formação

Região	Nível Médio - Modalidade Normal			Licenciatura Plena		
	dez/97	jun/01	Var. %	dez/97	jun/01	Var. %
NO	241,0	353,0	46,5	467,0	617,0	32,1
NE	207,0	307,0	48,3	340,0	418,0	22,9
CO	392,0	451,0	15,1	566,0	575,0	1,6
SD	341,0	503,0	47,5	484,0	627,0	29,5
SU	493,0	650,0	31,8	613,0	920,0	50,1
BR	326,0	450,0	38,0	486,0	617,0	27,0

Fonte: MEC - Pesquisa FIPE 2001.

O crescimento salarial para os professores com jornada de 20 horas semanais (Quadro 18), também entre dezembro de 1997 e junho de 2001, foi mais significativo, alcançando 44,9% para os professores de nível médio, sendo mais expressivo nas regiões Norte (43,9%) e Nordeste (84%). Os salários dos professores de nível superior cresceram 31,6%, sendo mais acentuada a melhoria nas regiões Sul (41,6%) e Nordeste (71,6%).

No Nordeste, o ganho salarial dos professores de nível médio foi de 84% e de 71,6% para os de nível superior.

Quadro 18: Estimativa do salário-base médio dos professores do Ensino Fundamental com carga horária de 20 horas semanais, em todas as redes de ensino, por nível de formação

Região	Nível Médio - Modalidade Normal			Licenciatura Plena		
	dez/97	jun/01	Var. %	dez/97	jun/01	Var. %
NO	164,0	236,0	43,9	278,0	345,0	24,1
NE	119,0	219,0	84,0	183,0	314,0	71,6
CO	218,0	312,0	43,1	321,0	426,0	32,7
SD	339,0	403,0	18,9	454,0	506,0	11,5
SU	245,0	341,0	39,2	327,0	463,0	41,6
BR	205,0	297,0	44,9	313,0	412,0	31,6

Fonte: MEC - Pesquisa FIPE 2001.

Tomando os resultados das duas últimas pesquisas, registrou-se melhoria nos níveis salariais médios do professorado, com reajustes maiores nas redes municipais em todas as regiões, o que é ainda mais significativo quando se leva em conta que foi nessas redes que aumentou substancialmente o número de docentes. Os maiores índices foram concedidos aos profissionais dos municípios e regiões mais pobres, com o que se reduziu a distância entre seus vencimentos e a média das demais regiões e, por fim, os reajustes foram mais expressivos nas jornadas de 20 horas semanais.

8 - FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

Os indicadores referentes ao número de professores do Ensino Fundamental no período de dezembro de 1997 a junho de 2000 mostram um crescimento global da ordem de 9,7% - mais de cem mil novos postos de trabalho apenas entre os docentes, sem contar auxiliares, profissionais de apoio administrativo e pedagógico, etc. Cabe ressaltar que o termo "professor" está associado à função docente e não ao indivíduo especificamente, uma vez que pode ocorrer de um mesmo profissional lecionar em diferentes redes públicas, dada a heterogeneidade da jornada semanal.

Em junho de 2001, 88% das redes de ensino investiam na capacitação de professores.

Em decorrência da permissão para utilização, até 2001, de parte da parcela de 60% do Fundef vinculada ao pagamento do magistério para habilitação de professores leigos, nota-se que antes de 1998 apenas 23% das redes de ensino desenvolviam atividades voltadas à formação de professores sem habilitação exigida; em junho de 2000 eram 73% e em junho de 2001, 58%.

Considerando as atividades, tanto de habilitação dos professores leigos, quanto de formação continuada dos profissionais habilitados, verifica-se que, em junho de 2001, 88% das redes de ensino canalizavam recursos para essa finalidade, com destaque para as regiões Centro-Oeste, onde

99% das redes investiam na qualificação dos seus profissionais, e região Nordeste, com 95%.

Esses indicadores revelam um significativo esforço na direção da melhoria dos profissionais em exercício no Ensino Fundamental público, de sorte que as redes de ensino que contavam com professores leigos (sem magistério) atuando em seus quadros, reduziram essa participação de 53% em 1997 para 46% em 2000. Nas regiões mais carentes, a redução foi mais acentuada, sendo que na região Norte o percentual de redes com professores leigos passou de 89% para 77%, e no Nordeste, de 83% para 71%.

Cerca de 85% do total das redes registrou redução da participação dos profissionais sem habilitação em seus quadros. Assim, uma das prioridades vinculadas à criação do Fundef, que é a extinção da categoria de professores leigos com a conseqüente melhoria na qualificação do corpo docente, está sendo alcançada em todo o país.

Em dezembro de 1997, mais de 6% dos professores das redes públicas do país haviam concluído somente o Ensino Fundamental; em junho de 2000, essa proporção já estava reduzida a 3,1%. Nas regiões Norte e Nordeste, onde esses profissionais são mais numerosos, as reduções foram de 51% e 45%, respectivamente.

Cerca de 85% das redes de ensino reduziram a participação dos profissionais sem habilitação em seus quadros.

9 - CONTROLE SOCIAL DO FUNDEF

A transferência dos recursos do Fundef é realizada mediante depósito em contas específicas no Banco do Brasil, separadas da conta única do estado ou município, com mecanismos automáticos de repasse, e acompanhamento a cargo dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundef. Cada governo estadual e municipal deve apresentar, mensalmente, um demonstrativo da utilização dos recursos transferidos ao respectivo Conselho, cuja composição prevê a participação de representantes do Poder Executivo local, dos pais de alunos, dos servidores e diretores das escolas públicas do respectivo sistema de ensino.

Os resultados das pesquisas realizadas pela FIPE indicam que 98% dos Conselhos do Fundef estavam constituídos em junho de 2000. Já em junho de 2001, constatou-se que 97% dos Conselhos encontravam-se não apenas instituídos mas em funcionamento.

Relativamente à efetividade de atuação desses colegiados, 42,5% realizaram mais de sete reuniões em 2000. Nas regiões Sul e Centro-Oeste, 58,7% e 74,6% dos Conselhos, respectivamente, reuniram-se mais de sete vezes, denotando uma maior regularidade em sua atuação. Já na região Sudeste essa freqüência de reuniões ocorreu em apenas 23,3% dos Conselhos, e no Norte em 33,4% deles. No

Estados e municípios devem apresentar mensalmente aos Conselhos os demonstrativos da utilização dos recursos do Fundef.

Pesquisas indicam que 98% dos Conselhos do Fundef estavam constituídos em junho de 2000.

Nordeste, porém, verificou-se que 21,2% dos Conselhos não se reuniram em 2000 e, na região Norte, esse índice foi de 15,8%.

A atuação de 44,7% dos Conselhos do Fundef é efetivada com a realização de reuniões mensais.

Embora a Lei nº 9.424/96 estabeleça que, mensalmente, o Poder Executivo apresente demonstrativos gerenciais sobre a utilização dos recursos do Fundo, não há na norma legal a fixação de periodicidade para a realização de reuniões. Verificou-se na pesquisa (Quadro 19) que 44,7% das reuniões ocorreram mensalmente, 29,5% bimestralmente, 17,3% trimestralmente e 8,5% semestralmente ou com outra freqüência.

Quadro 19: Distribuição percentual - nº de redes segundo o nº de reuniões do Conselho - 2000

Nº Reuniões	BR	NO	NE	CO	SD	SU
0	10,1	15,8	21,2	4,9	1,1	4,6
1 a3	21,5	29,7	22,0	25,0	34,9	5,3
4 a6	25,7	21,1	22,0	11,4	44,8	15,6
7 a9	20,0	3,7	17,5	27,0	8,7	40,8
10 a 20	22,0	26,2	16,8	31,7	14,3	33,8
>20	0,5	3,5	0,5	0,0	0,3	0,0

Fonte: Pesquisa FIPE/2001.

É relevante o fato de que 80,7% dos Conselheiros, em junho de 2001, eram indicados pelas entidades de classe que representam, enquanto a escolha dos Presidentes ocorre mediante eleição em 62,4% dos casos. Entretanto, verifica-se que 15,5% dos Presidentes são indicados pelo Prefeito/Governador e 15,6% pelos Secretários de Educação. Essa interferência do Chefe do Poder Executivo local (Prefeito/Governador) é mais acentuada na região Nordeste, onde a indicação do membro do Conselho a assumir a Presidência alcança 23,7% dos casos.

10 -APERFEIÇOAMENTO DOS MECANISMOS DE DIVULGAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO FUNDEF

Para garantir maior transparência e, conseqüentemente, garantir efetividade no acompanhamento e fiscalização do Fundef, foram firmados pelo MEC acordos e convênios (Banco do Brasil, Correios, Ministério Público) com o objetivo de dar ampla divulgação aos valores das transferências dos recursos do Fundo e estreitar a cooperação técnica, a fim de aperfeiçoar os mecanismos de acompanhamento, fiscalização e controle.

Dados do Fundef são disponibilizados na Internet, no Banco do Brasil e nos Correios.

Nas agências dos correios no interior do país são fixados cartazes informando, de maneira didática, o que pode e o que não pode ser feito com o dinheiro do Fundef, bem como os valores das transferências mensais realizadas em favor do respectivo município.

A Internet é largamente utilizada para veiculação de todas as orientações e documentos relacionados ao Fundo, como também dos valores previstos das transferências financeiras realizadas por mês, ano, origem dos recursos e data do crédito, para cada município/estado beneficiado, desde a implantação do Fundo em 1998.

Junto ao Ministério Público Estadual, além da produção de material de apoio técnico de uso específico do Promotor de Justiça, foi intensificada a parceria, voltada à orientação técnica aos Promotores que atuam nas diversas comarcas dos municípios, propiciando a estes maiores informações e subsídios para acompanhar e zelar pelo efetivo cumprimento da Lei do Fundef. Essas ações de articulação e cooperação ensejam continuar avançando na direção do efetivo engajamento das autoridades constituídas na solução dos problemas educacionais.

O Banco do Brasil, instituição financeira depositária dos recursos repassados à conta do Fundef, em cumprimento ao Termo de Cooperação firmado com o MEC, disponibiliza os extratos das contas específicas do Fundo aos membros dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social, Câmaras de Vereadores e Assembleias Legislativas, Ministério Público e representantes dos Tribunais de Contas.

A comunidade tem auxiliado sobremaneira no acompanhamento da execução das ações do Ensino Fundamental financiadas com recursos do Fundef, tanto na verificação dos valores transferidos, quanto na utilização desses recursos. Um exemplo disso são os contatos feitos diretamente com o MEC por correspondência e por intermédio do serviço Fala Brasil (fone: 0800-616161), que permite esclarecer dúvidas e encaminhar sugestões e reclamações sobre o Fundef e todas as demais áreas de atuação do Ministério da Educação. É a sociedade participando e acompanhando a utilização dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, dando sua colaboração para a melhoria do ensino e das escolas.

O Fundef mereceu o Prêmio Unesco 2000, em reconhecimento a sua importância como iniciativa capaz de alcançar e mobilizar a sociedade, possibilitando a promoção da justiça social e a correção das distorções na aplicação dos recursos vinculados ao Ensino Fundamental público.

A articulação institucional tem possibilitado o efetivo engajamento das autoridades constituídas no acompanhamento do Fundef.

O Fundef tem proporcionado maior participação da comunidade no acompanhamento da aplicação de seus recursos.

MATERIAIS PRODUZIDOS E DISTRIBUÍDOS (1995-2002)

Descrição dos Materiais		Quantidades	
Currículos	- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*	640.000	
	- Parâmetros Curriculares Nacionais de 1- a 4- séries*	1.050.000	
	- Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª séries*	855.000	
	- Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - 1 - Segmento	22.000	
	- Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - 2- Segmento*	5.500	
	- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas	25.000	
	- Referenciais para Formação de Professores	6.000	
	- Referencial para a Formação de Professores Indígenas	5.000	
Programas de Desenvolvimento Profissional Continuado e Valorização do Professor	- Parâmetros em Ação de Alfabetização	11.000	
	- Parâmetros em Ação de Educação Infantil	11.000	
	- Parâmetros em Ação de Educação Fundamental 1º e 2º Ciclos	12.000	
	- Parâmetros em Ação de Educação Fundamental 3º e 4º Ciclos*	9.000	
	- Parâmetros em Ação de Educação de Jovens e Adultos - 1- Segmento	9.000	
	- Parâmetros em Ação de Educação de Jovens e Adultos - 2- Segmento*	1.000	
	- Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*	4.500	
	- Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola*	26.000	
	- Parâmetros em Ação Ética e Cidadania Convívio Escolar*	6.000	
	- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	Módulos 1,2 e 3 * Material professor cursista*	22.800 140.645
Produção de Material Didático de Qualidade e Apoio aos Sistemas	- Coleção Viver, Aprender Educação de Jovens e Adultos*	93.720	
	- Kit para Educação de Jovens e Adultos*	3.000	
	- Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos	7.000	
	- Guias de Escolha do Livro Didático	PNLD/97/98 e 2001 - 1ª a 4ª séries	921.390
		PNLD/99 e 2002 - 5ª a 8ª séries	156.209
	- Guias de Orientação do PNBE	Histórias e Histórias	200.000
		Guia do Livronauta	23.000
	- Literatura em Minha Casa - Coleções para alunos	16.401.364	
	- Publicações Indígenas	115.050	
	- Programa de Aceleração da Aprendizagem*	815	
	- Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*	15.000	
	- Revista Criança do Professor de Educação Infantil - nº 28 a 36	1.185.000	
	- Uma História do Povo Kalunga	8.000	
	- O Ensino de História e Geografia no Contexto Mercosul	3.000	
	- Índios no Brasil - publicação para escolas não indígenas*	10.000	
	- Publicações de Educação Ambiental	4.000	
	- Livro do Diretor	200.000	
- Educação Alimentar no Currículo Escolar	200.000		
- Combatendo o Trabalho Infantil - OIT*	30.000		
Total Geral		22.437.993	

*Publicações com vários volumes.

Secretaria de
Educação Fundamental

Ministério
da Educação

Governo do
BRASIL 8

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](#)