cgee
Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
Ciência, Tecnologia e Inovação

Qualidade da Educação Básica nas Escolas Públicas do Brasil

Regina Vinhaes Gracindo
Coordenadora

Brasília
Outubro, 2006

SUMÁRIO

Apresentação 05

Resumo Executivo 08

Introdução Geral

1. Qualidade da Educação: conceituando o termo 14
2. Qualidade da Educação Básica: situação atual 17
3. Estudo prospectivo sobre Qualidade da Educação Básica 29
4. Estudo Estratégico "Qualidade da Educação Básica nas Escolas Públicas do Brasil". 32

Parte 1 – Pacto Nacional pela Qualidade da Educação Básica Brasileira

1. Introdução 35
2. O Tema nas etapas anteriores do Projeto 40
3. Políticas e ações em desenvolvimento 43
4. Políticas, metas e ações para os horizontes temporais do Projeto. 54
5. Viabilidade técnico-pedagógica, econômica e política das ações propostas e cenários futuros 57

Parte 2 - Inclusão Digital nas Escolas Públicas

1. Introdução 60
2. Conteúdos Digitais para a Educação Básica 72

2.1 Os Temas nas etapas anteriores do Projeto 72
2.2 Políticas e ações em desenvolvimento 73
2.3 Políticas, metas e ações para os horizontes temporais do Projeto. 84
3. Um Laptop por criança 92
4. Viabilidade técnico-pedagógica, econômica e política das ações propostas e cenários futuros 95

Parte 3 - Valorização dos Professores: formação, piso salarial e carreira

1. Introdução 97
2. Os Temas nas etapas anteriores do Projeto 100
3. Formação inicial e continuada de professores 107

3.1 Políticas e ações em desenvolvimento 107
3.2 Políticas, metas e ações para os horizontes temporais do Projeto. 109
4 Valorização da carreira docente: piso salarial, plano de carreira e incentivos funcionais 115
4.1 Políticas e ações em desenvolvimento 116
4.2 Políticas, metas e ações para os horizontes temporais do Projeto. 117
5 Viabilidade técnico-pedagógica, econômica e política das ações propostas e cenários futuros 121

Parte 4 - Gestão Democrática da Educação

1, Introdução 123
2. Os Temas nas etapas anteriores do Projeto 126
3. Escola de Tempo Integral 134
3.1 Políticas e ações em desenvolvimento 135
3.2 Políticas, metas e ações para os horizontes temporais do Projeto. 143
4. Gestão Escolar Democrática 152
4.1 Políticas e ações em desenvolvimento 155
4.2 Políticas, metas e ações para os horizontes temporais do Projeto. 156
5. Repasse diferenciado de verbas conforme desempenho 162
6 Agentes comunitários de saúde e educação 165
6.1 Políticas e ações em desenvolvimento 165
6.2 Políticas, metas e ações para os horizontes temporais do Projeto 166
7. Assistência ao estudante do ensino médio 167
8 Viabilidade técnico-pedagógica, econômica e política das ações propostas e cenários Futuros 281

Considerações Finais 173

Referências Bibliográficas 176

Núcleo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação 181

Autores 182

Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República 184

Notas 185

APRESENTAÇÃO

O Núcleo de Assuntos Estratégicos - NAE, órgão da Presidência da República, tem por missão apoiar o Presidente da República na identificação das oportunidades e vocações nacionais e no tratamento de temas estratégicos de longo prazo. Como uma ferramenta de Estado, potente para a consecução da missão mencionada, o Projeto Brasil 3 Tempos se propõe a identificar ações estratégicas em três marcos temporais: 2007, 2015 e 2022, preparando as bases para que se possa construir uma nação justa, soberana e emancipada.

O primeiro marco temporal, 2007, se justifica por ser o início da próxima gestão governamental; o segundo marco, 2015, marca o tempo definido para o alcance dos objetivos do milênio, estabelecidos pela ONU; e o terceiro, 2022, sinaliza os 200 anos da Independência do Brasil, época marcante para a nação brasileira.

Nesse contexto, o Projeto Brasil 3 Tempos busca demarcar objetivos estratégicos nacionais de longo prazo, identificando soluções que permitam atingir os objetivos traçados e desenhando um processo de envolvimento de toda sociedade e dos órgãos de governo e de Estado, no compromisso conjunto no desenvolvimento das ações previstas.

Diferentemente dos projetos estratégicos que historicamente foram experienciados no Brasil, que tinham como foco preferencial a estabilização e a infraestutura e, quase sempre, com horizonte temporal coincidente com o tempo de governo, o Projeto Brasil 3 Tempos visa acelerar o desenvolvimento integrado e sustentável com o uso intensivo do conhecimento, por meio de sete dimensões: Institucional; Econômica; Sócio-cultural; Global; Territorial; Ambiental; e do Conhecimento, nos quais se situam os Temas Estratégicos (Quadro 1). E é nesta última dimensão – do Conhecimento - que se situa a ***Qualidade do Ensino***, objeto central do presente caderno.

Importante destacar que estudos iniciais e anteriormente desenvolvidos no contexto do Projeto Brasil 3 tempos, além de revelarem a importância de 50 temas estratégicos passíveis de desenvolvimento (Quadro 1), relacionados a aspectos econômicos, políticos e culturais do Brasil, destacaram o tema QUALIDADE DO ENSINO[i] como sendo “o mais importante para a nação brasileira”(NAE, 2006).

Quadro 1 - Temas Estratégicos do Projeto Brasil 3 Tempos

1.	Ações afirmativas de inclusão social
2.	Agricultura e pecuária
3.	Amazônia
4.	Biodiversidade
5.	Biotecnologia
6.	Bloco político-econômico da América do Sul
7.	Bloco político-econômico do Mercosul
8.	Bloco político-econômico no continente americano
9.	Brasil, Rússia, Índia e China
10.	Carga tributária
11.	Conselho de Segurança das Nações Unidas (CSNU)
12.	Contas públicas
13.	Controle da inflação
14.	Desigualdade social
15.	Desigualdades regionais
16.	Despesas Correntes
17.	Diversidade cultural brasileira
18.	Educação básica
19.	Ensino superior
20.	Entes federados
21.	Estrutura tributária
22.	Exportações brasileiras
23.	Inclusão digital
24.	Infra-estrutura
25.	Investimentos em Ciência, Tecnologia e Inovação
26.	Matriz brasileira de combustíveis
27.	Mercosul e União Européia (UE)
28.	Nanotecnologia
29.	Nível de emprego
30.	Normalidade constitucional
31.	Ordenamento do território brasileiro
32.	Ordenamento mundial emergente

33.	Organização das Nações Unidas (ONU)
34.	Perfil etário da população
35.	Programas tecnológicos em áreas sensíveis
36.	Protocolo de Quioto
37.	Qualidade da vida urbana
38.	**QUALIDADE DO ENSINO**
39.	Recursos do mar
40.	Relações trabalhistas
41.	Sistema de Defesa Nacional
42.	Sistema industrial, tecnológico e de comércio exterior
43.	Sistema judiciário
44.	Sistema político-partidário
45.	Sistema previdenciário
46.	Sistema Único de Saúde (SUS)
47.	Taxa de investimento
48.	Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)
49.	Uso e conservação da água doce
50.	Violência e criminalidade

A partir dessa constatação, o NAE desenvolveu estudos prospectivos, nos quais foram identificados: 1) os quinze temas mais importantes para o alcance da QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA, em consulta feita a 60 especialistas[ii] e 2) as prioridades de cada um dos quinze temas eleitos, por meio de pesquisa pela internet, envolvendo 37 mil respondentes dos diversos segmentos da sociedade[iii].

O presente caderno recupera os estudos anteriormente desenvolvidos e os complementa, desenvolvendo, para cada conjunto de temas: análise retrospectiva e da conjuntura atual; síntese da análise prospectiva; proposta de soluções estratégicas pró-ativas, nos horizontes temporais do projeto; análise da viabilidade técnico-pedagógica, econômica e política das ações propostas.

RESUMO EXECUTIVO

A luta pela democratização da educação, de forma geral, e da educação básica, em particular, tem sido uma bandeira dos movimentos sociais no Brasil, de longa data. Inúmeros movimentos podem ser identificados na história brasileira, gerados na sociedade civil, que exigiam (e exigem) a ampliação do atendimento educacional a parcelas cada vez mais amplas da sociedade. O Estado, de sua parte, vem atendendo a essas reivindicações de forma muito tímida, longe da universalização esperada (GRACINDO,2005).

Nas diversas instâncias do Poder Público – União, Estados/ Distrito Federal e municípios – pode-se perceber um esforço no sentido do atendimento às demandas por educação básica, porém de forma focalizada e restritiva. A focalização se dá na ampliação significativa do acesso a apenas um dos segmentos da educação básica: o Ensino Fundamental, com um atendimento de 33.534.561 estudantes (INEP, 2005). Mas mesmo nesse segmento há uma restrição evidente, pois somente as crianças de sete a quatorze anos são privilegiadas na oferta obrigatória do Ensino Fundamental. Com isso, tanto os jovens e adultos ficam à margem do atendimento no Ensino Fundamental, como as crianças de zero a cinco anos[iv], clientela da Educação Infantil, e os jovens, clientela do Ensino Médio, que têm atendimento ainda insuficiente.

Importante destacar que a democratização da educação não se limita ao acesso à escola. O acesso é, certamente, a porta inicial para o processo de democratização, mas torna-se necessário garantir que todos que ingressam na escola tenham condições para nela permanecerem, com sucesso. Assim, a democratização da educação se faz com *acesso* e *permanência* de todos na escola, como *espaço para o exercício democrático e* dentro da qual o *sucesso* escolar é reflexo de sua QUALIDADE.

Democratização da educação, nesse sentido, configura-se como uma postura que, assumida pelos dirigentes educacionais e pelos diversos sujeitos que participam do processo educativo, inaugura o sentido democrático da prática social da educação, cujo objetivo é a QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.

Os dados educacionais demonstram que o Estado brasileiro não vem cumprindo sua tarefa de oferecer educação em quantidade e qualidade para a nação brasileira. Como conseqüência, uma parcela significativa dos brasileiros não possui as condições básicas para serem cidadãos participantes de uma sociedade letrada e democrática. Esta parece ser uma forma de exclusão social, cuja base é a exclusão escolar. Com isso, o Estado e a sociedade brasileira têm à sua frente uma difícil tarefa: a de promover e implementar políticas educacionais que interfiram nesse quadro negativo e que efetivem a educação de qualidade, como direito da cidadania.

Estudos anteriormente desenvolvidos pelo NAE/PR apontaram quinze temas como os mais relevantes para o alcance da Qualidade da Educação Básica e que, portanto, deveriam se constituir em frentes políticas estabelecidas pelo poder público. Dadas as articulações que os referidos temas apresentam entre si, o presente estudo se apresenta em quatro categorias de análise (Quadro 2).

Quanto à categoria **Pacto Nacional pela Qualidade da Educação Básica**, o presente estudo indica a necessidade de que ele venha a fazer parte de um Pacto Social mais amplo, resultante da articulação dos diversos grupos e classes do País que, ao discutirem os rumos da Nação Brasileira, incluam a discussão a respeito da crise que assola a escola pública e soluções capazes de mudar o panorama educacional. Com isso, acordos e consensos precisarão ser criados, envolvendo os segmentos sociais mais diretamente interessados, num "diálogo social" que permitirá o envolvimento de todos nas ações propostas e que deverá fornecer substância para um pacto político, como condição de sua viabilidade. Importante perceber que o Pacto se apresenta como base para o desenvolvimento de todas as demais ações e estratégias aqui propostas e, além disso, ele próprio torna-se instrumento de gestão das políticas e ações traçadas.

Para tanto, são indicadas quatro metas que congregam diversas ações estratégicas: criar órgãos para acompanhamento e controle das ações; desenvolver atividades preliminares de organização, sensibilização e informação; implantar Conferências bianuais: Nacionais, Estaduais e Municipais; e acompanhar e avaliar o desenvolvimento das atividades estabelecidas para o biênio.

Quadro 2 – Categorias e Temas do Estudo

	CATEGORIA	TEMAS
1.	Pacto Nacional pela Qualidade da Educação Básica	1. Pacto Nacional pela Qualidade da Educação Básica
2.	Inclusão Digital das escolas públicas	2. Conteúdos Digitais para a Educação Básica 3. Um Laptop por criança
3.	Valorização dos professores: formação, piso salarial e carreira	4. Formação inicial e continuada de professores 5. Remuneração diferenciada para o professor, conforme seu desempenho 6. Valorização da carreira docente (piso salarial nacional) 7. Valorização da carreira docente (linha de crédito para a casa própria) 8. Valorização da carreira docente (linha de crédito para aquisição de medicamentos) 9. Valorização da carreira docente (programa para subsidiar acesso a bens culturais – museus, cinemas, etc). 10. Valorização da carreira docente (programa para subsidiar acesso a bens culturais – livros e periódicos)
4.	Gestão Democrática da Educação	11. Escola de tempo integral no ensino básico 12. Gestão Escolar Democrática 13. Repasse diferenciado de verbas conforme desempenho da escola 14. Agentes comunitários de saúde e educação 15. Assistência ao estudante do ensino médio

A categoria **Inclusão Digital das escolas públicas de educação básica** ressalta o papel crucial que a escola encerra, como ambiente de promoção da alfabetização digital e, conseqüentemente, da inclusão digital, numa sociedade profundamente ancorada no trânsito de informações, por meio de novas tecnologias de comunicação e informação. Assim, o exercício da cidadania está intimamente relacionado à capacidade dos indivíduos de compreender, manipular, se servir e intervir em tais tecnologias, empregando-as em prol da melhoria da qualidade de vida, do desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, do avanço do conhecimento, da interação entre as pessoas e da edificação contínua da própria sociedade.

A categoria envolve dois temas: Conteúdos digitais para a Educação Básica e Um Laptop por criança. E as metas propostas situam-se em três dimensões: provimento de infra-estrutura; desenvolvimento de conteúdos digitais para a educação básica; e formação continuada de professores para uso do computador na educação.

Divididas pelas dimensões apresentadas, são previstas onze metas, dentre as quais se destacam: fazer levantamento da situação e da quantidade de laboratórios de informática em escolas de educação básica em todo o país e do acesso à Internet; prover acesso gratuito à Internet em todas as escolas de educação básica; contratar técnicos de informática para atuar nas redes de ensino; fazer levantamento do avanço da situação da informatização de escolas de educação básica; assegurar a sustentabilidade dos laboratórios de informática; implantar pólos nacionais de produção de conteúdos digitais; avaliar a efetividade do sistema de desenvolvimento de conteúdos digitais; avaliar impacto educativo do uso de conteúdos digitais na educação básica; retomar a dinâmica de formação de especialistas em informática educativa promovida pelo PROINFO; promover concurso nacional de projetos pedagógicos de informática educativa; impactar a formação inicial dos professores de educação básica com relação à cultura da informática educativa; avaliar a efetividade do sistema de desenvolvimento de conteúdos digitais.

A partir da análise da categoria **Valorização dos professores: formação, piso salarial e carreira,** verifica-se que, com o processo de democratização da sociedade brasileira, que marca a década de 1980, amplos setores da sociedade passaram a reivindicar mudanças na organização e funcionamento do sistema educacional, onde o professor, como profissional da educação, tem reconhecido papel de destaque e a sua formação qualificada e valorização, constituem-se numa necessidade.

Dada a amplitude das responsabilidades do professor, a sua formação ganha centralidade nas políticas de valorização profissional, ao lado de outras que assegurem melhorias nas condições de trabalho e de salário. Com isso, os temas relacionados nesta categoria voltam-se para alguma forma de valorização e formação dos professores, seja a formação inicial e continuada, seja pela valorização da carreira docente, via estabelecimento de uma série de incentivos funcionais.

São propostas sete metas nessa categoria: institucionalizar política nacional de formação e valorização profissional dos docentes e demais profissionais da educação (Centros de Formação Continuada); consolidar a política nacional de formação e valorização profissional dos docentes e demais profissionais da educação; estabelecer marcos iniciais de recuperação da dignidade profissional dos professores, pela atribuição de salários justos e jornada compatível com os compromissos de formação e

desenvolvimento humano dos estudantes sob sua responsabilidade; estabelecer marcos iniciais de uma política de permanência do profissional na instituição em que atua com jornada dividida para o exercício da docência e para as demais atividades que lhes dão suporte; valorizar a carreira docente propiciando condições para a aquisição de sua casa própria; garantir o acesso do professor à aquisição de medicamentos; incentivar o desenvolvimento de atividades que favoreçam a ampliação do horizonte cultural dos profissionais da educação.

Quanto à categoria **Gestão Democrática da Educação**, vale destacar que a centralidade conferida a essa temática resulta, sobretudo, da Constituição Federal promulgada em 1988 cujos avanços sinalizaram para: a garantia do acesso ao ensino obrigatório e gratuito (Direito público subjetivo); a gestão democrática do ensino público; e a vinculação Constitucional de recursos à Educação (União, 18%, Estados e Municípios, 25%). Tal perspectiva implica o redimensionamento do processo de reforma do Estado e da gestão, que teve seu papel minimizado no tocante às políticas públicas, que se verificou no país a partir da década de 1990.

Com ela, pode-se coroar a democratização da educação, como visto no início desta apresentação, na medida em que possibilita a construção de espaços para a o exercício da prática democrática. Assim, uma política clara de gestão democrática da educação deverá estabelecer, para as diversas instâncias do Poder Público e para a escola, espaços para a participação da sociedade na tarefa de melhorar a qualidade da educação.

Os temas relacionados diretamente com essa categoria foram: Escola de Tempo Integral; gestão escolar democrática; repasse diferenciado de verbas conforme desempenho; agentes comunitários de saúde e educação; e assistência ao estudante do ensino médio. Trata-se de temáticas que se articulam, na medida em que envolvem as dinâmicas de organização e gestão da escola.

Foram estabelecidas seis metas para o tema Escola de *Tempo Integral* que visam garantir: participação dos diversos níveis da administração pública: União, Estados e Municípios, bem como das organizações da sociedade e das IES na organização da escola de Tempo Integral; elaboração de um projeto político-pedagógico inovador; participação de docentes na orientação e condução do processo; serviços de apoio necessários à ETI; acompanhamento e a avaliação da experiência. Além disso, faz-se

uma proposta para a implantação da ETI de forma gradativa, privilegiando as regiões com mais baixo IDH e implantando uma série por ano.

No tema *Gestão Escolar Democrática* são apresentadas seis metas que visam: normatizar o Sistema Nacional de Educação; regulamentar e efetivar um fundo nacional de financiamento das diversas etapas e modalidades da educação básica; implantar Conselhos Escolares em todas as escolas de Educação Básica; regulamentar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino com vistas ao estabelecimento de ação coordenada entre os entes federativos; estabelecer uma política nacional de gestão educacional com vistas a efetivar a democratização escolar no país; e elevar o percentual dos gastos públicos em educação, progressivamente, para 7% do PIB, por meio do esforço conjunto da União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

O tema *Agentes comunitários de saúde e ed*ucação traz a possibilidade de indicar duas metas: estabelecer diretrizes de cooperação técnica entre os Ministérios de Educação e Saúde e respectivos sistemas visando a melhoria da formação e atuação dos referidos agentes*;* e instituir Redes |Comunitárias de Educação, para a formação de agentes educacionais.

Quanto ao tema *Assistência ao estudante do ensino médio,* propõe-se a meta de oferecer merenda escolar a todos os alunos do Ensino Médio, tal como é feito no ensino fundamental.

Comprometido com os interesses da maior parte da sociedade e contribuindo para o alcance da QUALIDADE DA EDUCAÇÂO BÁSICA, o presente estudo indica, a partir de uma visão histórica e contextualizada dos temas, ações concretas e estratégicas que podem transformar a educação básica, hoje excludente e frágil, numa educação escolar encarada como d*ireito* e não como mercadoria, onde a *solidariedad*e se sobrepõe à competição, e onde, ao invés da exclusão, a *inclusão* é sua meta.

INTRODUÇÃO GERAL

1- Qualidade da Educação: conceituando o termo

Por tratar-se de tema polissêmico, a qualidade da educação aqui assumida, como eixo norteador do trabalho, é a qualidade socialmente referenciada, isto é, aquela que objetiva a melhoria das condições intra e extra-escolares, articuladas a uma perspectiva emancipadora e inclusiva da população brasileira.

O sentido dado ao termo qualidade tem tomado conteúdos e modelos diversos, na medida em que ele não é auto-explicativo e, portanto, baseia-se em valores, experiências e posturas de quem o descreve e conceitua. Com isso, pode-se perceber que, no campo educacional, esse termo tem-se apresentado em duas vertentes diferentes e antagônicas: uma, com sentido de qualidade mercantil, baseada na lógica econômica e empresarial, que se referencia no "mercado" e outra, com sentido de qualidade socialmente referenciada, cuja lógica busca compreender a relevância social da construção dos conhecimentos e de valores, na escola. Diferenciar esses dois tipos de concepção do termo qualidade parece ser fundamental no escopo do presente estudo, pois para cada um desses sentidos, podem ser estabelecidas concepções diferentes de educação e, conseqüentemente, formas diferenciadas de gestão, que implicam em objetivos estratégicos diferenciados.

A qualidade com sentido mercantil é identificada por Gentilli (1994), como uma nova retórica conservadora no campo educacional, a partir de um discurso utilitarista que reafirma a postura que nega o processo educativo emancipador para a maioria da sociedade. Quando essa concepção se implanta no campo da educação, o *produto* torna-se o aspecto mais relevante desta prática social, induzindo ao desenvolvimento de uma *gestão de resultados*. Esta forma de gestão passa, então, a propor *modelos* e *fórmulas* para o processo educativo que, aparentemente, viabilizariam o sucesso escolar. Como exemplo, surge a *Qualidade Total* e todas as suas vertentes, que desenvolvem padrões elitistas e excludentes ditados pelo *mercado*. Esses padrões acabam por fazer com que a educação contribua para aumentar as desigualdades existentes no Brasil.

Essa lógica implantada no seio do processo educativo tem contribuído para a adesão de muitos dirigentes educacionais à gerência para a qualidade total que, tal como Paiva

(1994) alertou, pauta-se na produtividade e na competitividade, indicando a gestão empresarial como fórmula a ser aplicada à gestão da educação, optando pelo pragmatismo como aspecto fundamental dos objetivos educacionais, e indicando a supremacia da avaliação de produtos. Nessa ótica, a escola passa a assumir-se como uma empresa que, por sua nova natureza, não identifica a educação como direito, nem age para propiciar a inclusão de todos em sua *linha de montagem*, uma vez que naturaliza a exclusão daqueles que não se adaptam ao *processo produtivo* que desenvolve.

O sentido de qualidade referenciada no social, por outro lado, possui uma outra lógica que o sustenta. Sua base é decorrente do desenvolvimento de relações sociais (políticas, econômicas e culturais) contextualizadas e sua gestão, diferentemente da anterior, contribui para o fortalecimento da escola pública, construindo uma relação efetiva entre democratização e qualidade.

A qualidade na educação, referenciada no social, busca construir a emancipação dos sujeitos sociais. Para tanto, desenvolve conhecimentos, habilidades e atitudes que irão encaminhar a forma mediante a qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo, a partir da concepção de mundo, sociedade e educação que esposa. Assim, a qualidade referenciada no social contribui com a formação dos sujeitos como cidadãos no/do mundo. Nesse sentido, a qualidade social está intimamente ligada à transformação da realidade e não à sua manutenção.

A educação escolar, compreendida como instrumento para a transformação social e comprometida com a qualidade social da educação, é conhecida e reconhecida como *educação emancipadora*. Ela, como Rodrigues (1986, p. 81) bem assinalou, "possibilita a todos a compreensão elaborada da realidade social, política e econômica do momento vivido pelos educandos, o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e físicas para a intervenção nessa realidade, e a posse da cultura letrada e dos instrumentos mínimos para o acesso às formas modernas do trabalho (...)".

A educação emancipadora, assim identificada, rompe com qualquer padrão de qualidade estabelecido a priori, em decorrência do próprio desenvolvimento das relações sociais, não cabendo, portanto, *modelos* ou *fórmulas* que moldam a prática educativa.

Pode-se identificar, contudo, alguns atributos de uma escola cuja qualidade se referencia no social, que são, segundo Bordignon & Gracindo (2000):

1. seu sentido *pluralista*, porque admite e respeita correntes de pensamento divergentes;

2. a postura *humanista,* por identificar o sujeito histórico como foco do processo educativo;

3. ser e estar *consciente de seu papel político*, posto que é instrumento para a emancipação e desalienação dos trabalhadores, condição para a transformação social.

Importante ressaltar que a escola, ao assumir a qualidade social, está atenta ao desenvolvimento do ser social em todas as suas dimensões: no econômico (inserção no mundo do trabalho); no cultural (apropriação, desenvolvimento e sistematização da cultura popular e cultura universal); no político (emancipação do cidadão).

Uma educação de qualidade envolve, portanto, dimensões, extra e intra-escolares. Tais dimensões, segundo Dourado et al (2005) devem se articular com vistas à efetivação de políticas e ações concernentes à garantia de um padrão de qualidade na educação. Nesse cenário, destaca ainda que tais dimensões "afetam, sobremaneira, os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa na medida em que incidem diretamente nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes".

Se a finalidade última da educação é, desta forma, a formação de cidadãos, então, a qualidade da educação aqui almejada, e estrategicamente colocada como condição para emancipação dos brasileiros, precisa estar voltada para esse fim e necessita sustentar-se, dentre outras coisas: a) num Pacto Nacional pela Qualidade da Educação Básica, que garanta sintonia de propósitos, responsabilidades e ações dos diversos segmentos sociais e de todas as esferas do poder público; b) em políticas públicas de inclusão digital, dada a importância que ela se reveste numa sociedade informatizada, como a nossa; c) em políticas públicas que visem à valorização dos professores, tanto no que se refere à qualificada formação inicial e continuada, como na implantação de plano de carreira e piso salarial compatível com a prioridade estratégica que sua prática enseja; d) em um tipo de gestão escolar - gestão democrática - que propicie o exercício da

cidadania, promovendo a participação nas decisões de todos os segmentos que compõem a escola, além da comunidade externa, e estruturando uma escola que construa um projeto político-pedagógico que amplie a jornada escolar, indicando a Escola de Tempo Integral como aquela a ser alcançada no Brasil e aquela que o mundo desenvolvido escolheu para sua ação pública educacional.

Como apontado anteriormente, a implementação efetiva da **Qualidade da Educação Básica** implica no pleno estabelecimento de um Pacto (Movimento ou Ação Coordenada) Nacional pela Melhoria da Educação Básica para os próximos quinze anos (até 2022), premissa que funda uma orientação de política de Estado e que, portanto, pode vir a se tornar perene e, assim, efetivar-se nas próximas décadas, como um compromisso de toda a sociedade civil e política.

Várias políticas, materializadas em programas e ações, vêm sendo implementadas pelo Estado brasileiro, por meio das três esferas governamentais (União, Estados/DF e Municípios), visando à melhoria da qualidade da educação. Tais políticas, entretanto, não têm tido, historicamente, escopo suficientemente abrangente para atender a complexidade das necessidades e demandas da população brasileira.

Com o intuito de contribuir para o equacionamento desses limites, é que a qualidade socialmente referenciada ganha relevância nas ações e estratégias a serem propostas no presente documento.

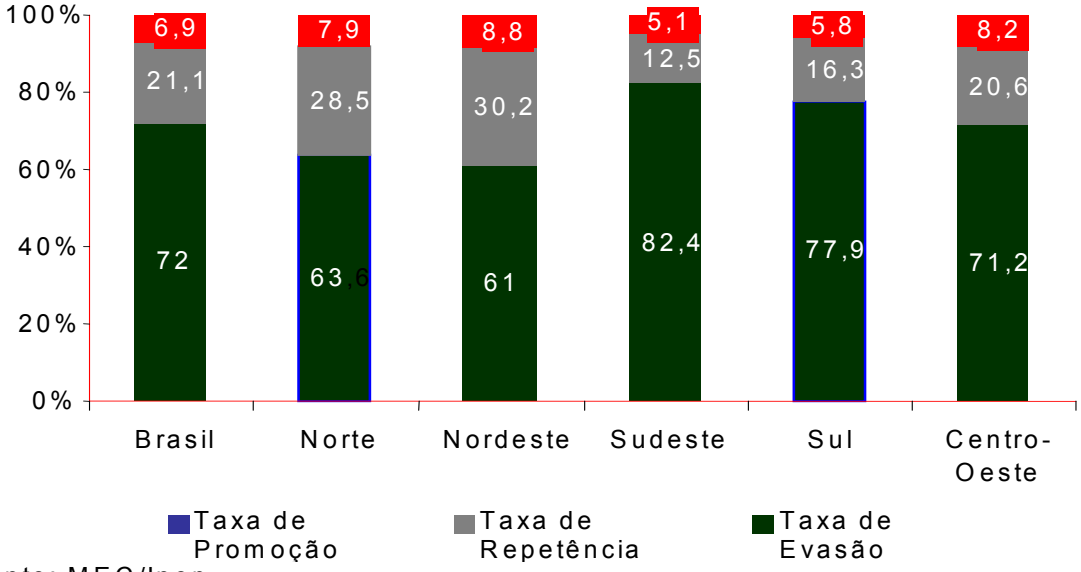
2 - Qualidade da Educação Básica: situação atual

O Brasil possui profundas desigualdades econômicas, culturais e políticas, que requerem uma dupla ação: do Estado e da sociedade civil. Do Estado, demanda-se o estabelecimento de políticas públicas articuladas e voltadas para a redução dessas enormes diferenças, isto é, políticas de inclusão que permitam a todos os brasileiros o usufruto das conquistas científicas e tecnológicas que estão à disposição, nesse novo milênio. Da sociedade civil, demanda-se uma ação de cidadania que lute pela manutenção dos direitos adquiridos e pela ampliação de novos direitos, participando ativamente da vida do país, consolidando a democracia participativa.

Algumas das atuais políticas públicas estão voltadas para a inclusão social efetiva de diversos segmentos sociais que historicamente ficaram, e ainda estão secundarizadas na sociedade: negros, índios, mulheres, homossexuais, portadores de necessidades especiais, dentre outros. Outras se voltam para a correção do fluxo escolar e a oferta de escolarização para aqueles que não tiveram oportunidade de estudar no tempo adequado. Outras, ainda, voltam-se para a efetivação de um processo educativo mais eficiente, eficaz e relevante. Assim, muitas dessas políticas concorrem para a melhoria da qualidade da educação e estão descritas em cada um dos tópicos do presente estudo. Todas, enfim, apresentam-se como ações que visam minimizar a enorme dívida social existente com a escolaridade da sociedade brasileira.

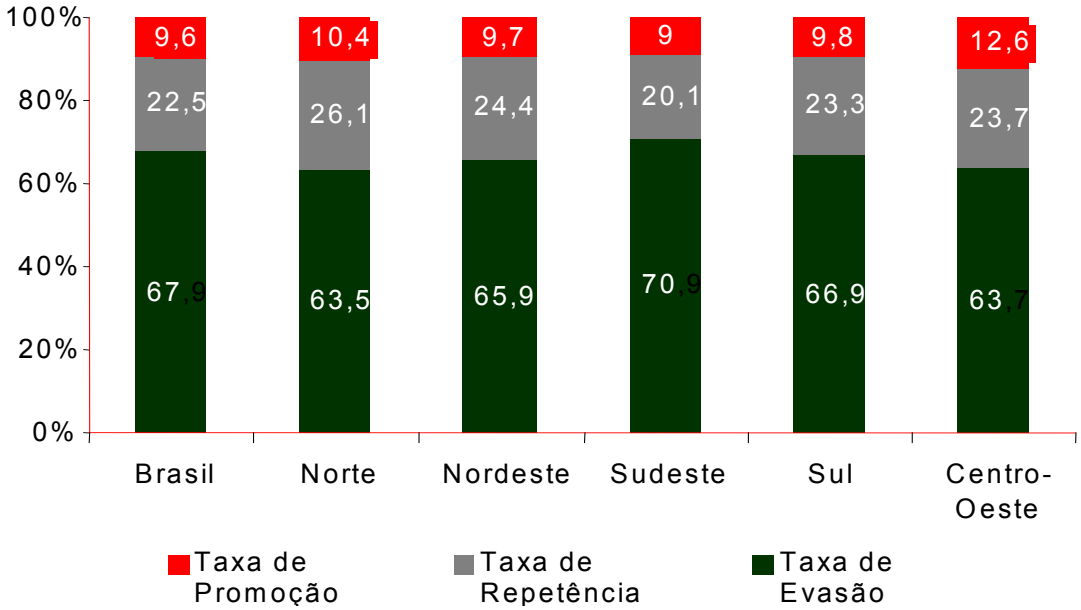
Importante ressaltar que além da exclusão social produzida na sociedade, que impede o acesso à escola, persiste no interior das instituições escolares uma outra forma de exclusão: a exclusão escolar. Ela ocorre a partir da prática de uma educação equivocada, insensível e elitista, que expulsa do ambiente escolar um contingente significativo de estudantes. A mencionada exclusão nasce com a repetência, evasão e violência simbólica que pré-determinam quem terá ou não sucesso no processo educativo. Se assim é, além das políticas públicas de inclusão estabelecidas pela União, Estados/DF e Municípios, a escola também necessita delimitar políticas internas que garantam a permanência dos estudantes no seu interior e lhes propicie o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e o atendimento às suas necessidades.

Gráfico 1 - Ensino Fundamental - Taxas de Transição (Promoção, Repetência e Evasão – Brasil e Regiões - 2004



Fonte: MEC/Inep.

Gráfico 2 - Ensino Médio - Taxas de Transição (Promoção, Repetência e Evasão) - Brasil e Regiões - 2004



Fonte:

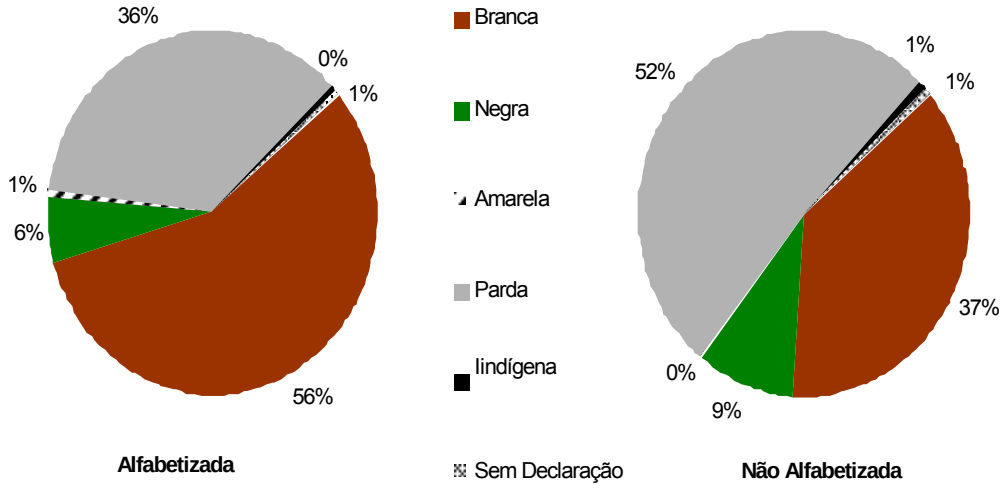
Para verificar o impacto das políticas educacionais desenvolvidas em qualquer das esferas do poder público – União, Estados/DF, Municípios – e na escola, cabe analisar diversas facetas da prática educativa e, dentre muitas possibilidades, o desempenho dos estudantes parece ser um indicador importante, como revelador da qualidade da ação educativa, este, porém, não deve ser o único indicador da situação da Educação Básica no Brasil.

Para obter-se um panorama da realidade escolar brasileira, em especial da educação pública, estudo feito em 2003[v] sobre os dados do Censo (2000) que o IBGE desenvolve a cada dez anos, revelou uma série de problemas que vale a pena retomar[vi], posto que apresentam uma visão da exclusão que ocorre no ambiente escolar e que acaba se refletindo no todo social.

Os aspectos destacados fornecem indicadores importantes sobre a democratização da educação no Brasil. Democratização entendida como a possibilidade de acesso à escola, garantia de permanência dos estudantes e sucesso da prática social da educação. Assim, ao tratar da questão da **alfabetização,** o estudo buscou identificar quem possui a condição básica para ser um cidadão participante da sociedade; isto é, quem é ou não alfabetizado. Ao comentar a questão da **freqüência à escola**, buscou-se analisar como se dá à relação da população com esse equipamento social; quem a está freqüentando, quem já a freqüentou e quem nunca teve a oportunidade de ir à escola. Nos **anos de estudo**, foram tecidos comentários acerca do número de séries concluídas pela população consultada, ao que aqui se denomina de **tempo de escolarização**. O último aspecto trabalhado dimensionou o produto desse processo educativo: quem conseguiu permanecer tempo suficiente na escola para cumprir algum **nível de formação.**

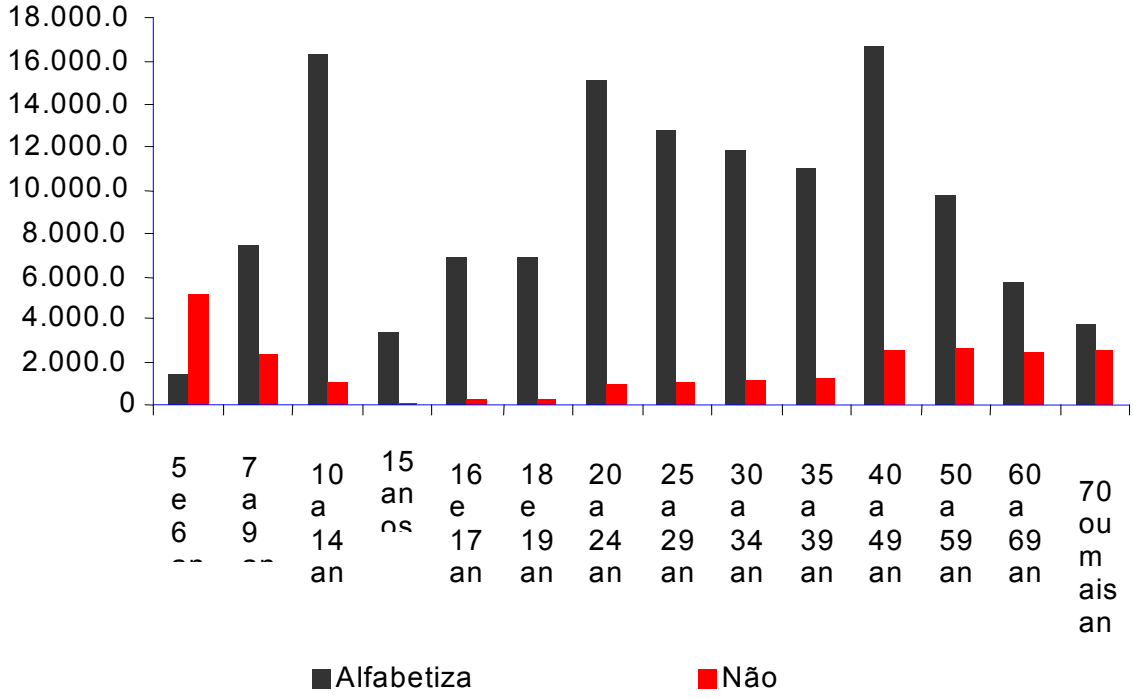
Os dados sobre **alfabetização**, no tocante às *pessoas com cinco anos ou mais de idade*, identificam que: existem aproximadamente vinte e quatro milhões de brasileiros analfabetos; a população não-alfabetizada é formada majoritariamente de pardos; mais da metade dos alfabetizados é formada de pessoas brancas; os indígenas são os que apresentam o maior percentual de não-alfabetizados, por grupo; o número de não-alfabetizados tende a se ampliar na medida em que a faixa etária aumenta; ainda existem mais de três milhões de pessoas sem alfabetização na faixa de escolaridade obrigatória; quase um terço da população da área rural não teve acesso à educação.

Gráfico 2 - Pessoas com 5 anos ou mais de idade por cor ou raça - Brasil 2000



Fonte : IBGE, Censo Demográfico 2000

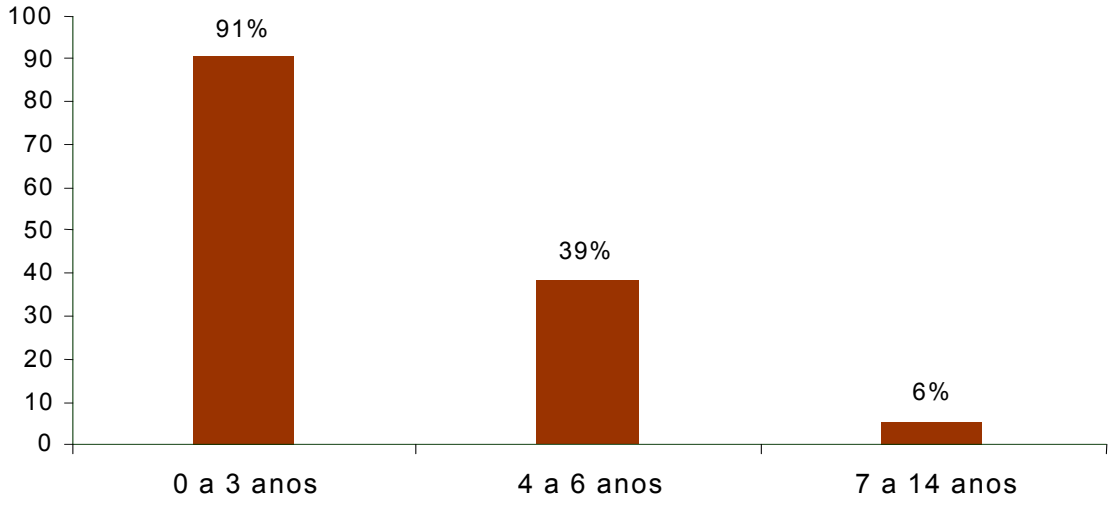
Gráfico 3 - Pessoas com 5 anos ou mais de idade alfabetizadas ou não Brasil



Fonte : IBGE, Censo Demográfico 2000

Quanto à **freqüência da população brasileira à escola**, estendendo-se esse termo também à creche, a análise possibilitou a identificação de inúmeros problemas. Dentre eles vale destacar as significativas diferenças educacionais entre as raças; a curva de escolarização que tende a se ampliar a partir dos quatro anos de idade até os quatorze anos e a diminuir gradativamente até o grupo de maior idade; que 6% das crianças de sete a quatorze anos não estão ou nunca estiveram estudando; o baixo rendimento nominal mensal *per capita* da grande maioria dos estudantes brasileiros; que menos de um quarto da população brasileira estuda; a existência de um significativo contingente de crianças, jovens e adultos com defasagem idade-série; a alta dispersão dos estudantes; o baixo nível de escolaridade encontrado nos domicílios rurais.

Gráfico 4 - Percentual da População por Grupos de Idade que Não Freqüên
Nunca Freqüentou Escola ou Creche - Brasil

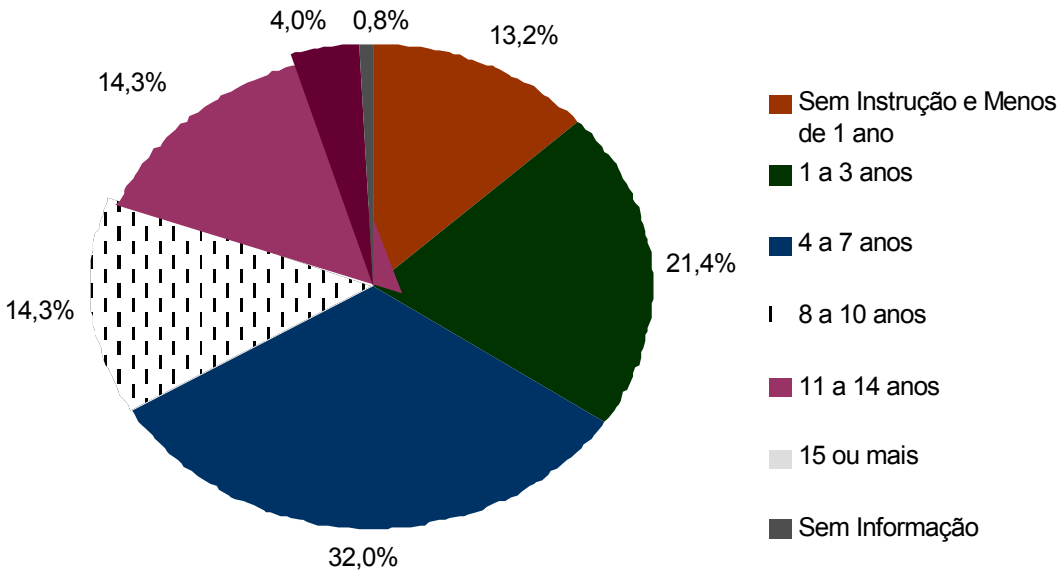


Fonte: IBGE, Censo Demografico 2000

Os dados relativos aos **anos de estudos concluídos** pelos brasileiros podem dar uma dimensão ampliada sobre a nossa realidade educacional no que tange ao perfil atingido pelos estudantes no processo de escolarização, na medida em que esclarece, ou pelo menos indica, mais uma variável que se agrega aos comentários anteriormente feitos sobre a alfabetização e freqüência à creche e à escola. Assim, a análise sobre os anos de escolaridade dos brasileiros, aponta para problemas do sistema na garantia de acesso e, principalmente, de permanência dos estudantes na escola. Vê-se o baixo tempo de

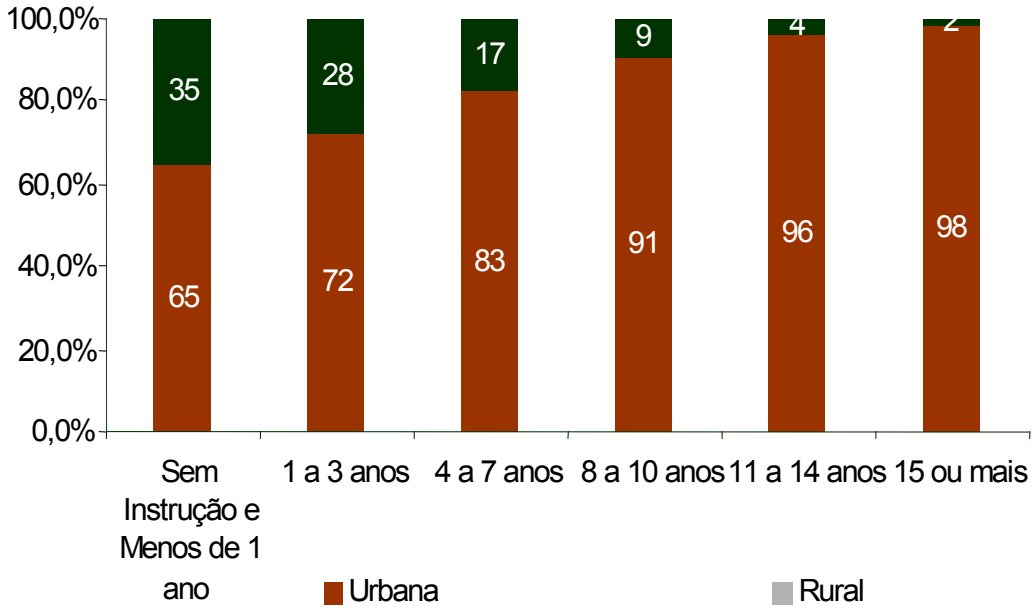
escolaridade dedicado pela população ao seu processo educativo, especialmente 44% deles que não conseguiram ultrapassar a terceira série do ensino fundamental. Além disso, verifica-se uma enorme discrepância interna nos grupos de idade, evidenciando, possivelmente, a reprodução das diferenças de classe, espelhada no quadro da escolarização brasileira. Há, novamente, fortes indicadores da inferioridade da população rural no acesso e permanência na escola, quando, especialmente, um quarto dessa população não tem escolaridade ou somente concluíram até a primeira série do ensino fundamental, bem como na evidência de que, quanto mais baixa a faixa de escolaridade, em anos, maior a participação de pessoas da área rural. Nas diferenças encontradas entre as etnias, novamente destaca-se a população indígena, como das mais carentes das condições materiais de acesso e permanência na escola.

Gráfico 5 - População com 7 anos ou mais de idade por tempo de escolaridade- Brasil 2000



Fonte : IBGE, Censo Demográfico 2000

Gráfico 6 - Percentuais da população com 7 anos ou mais de idade por domicílio e anos de escolarização - Brasil - 2000

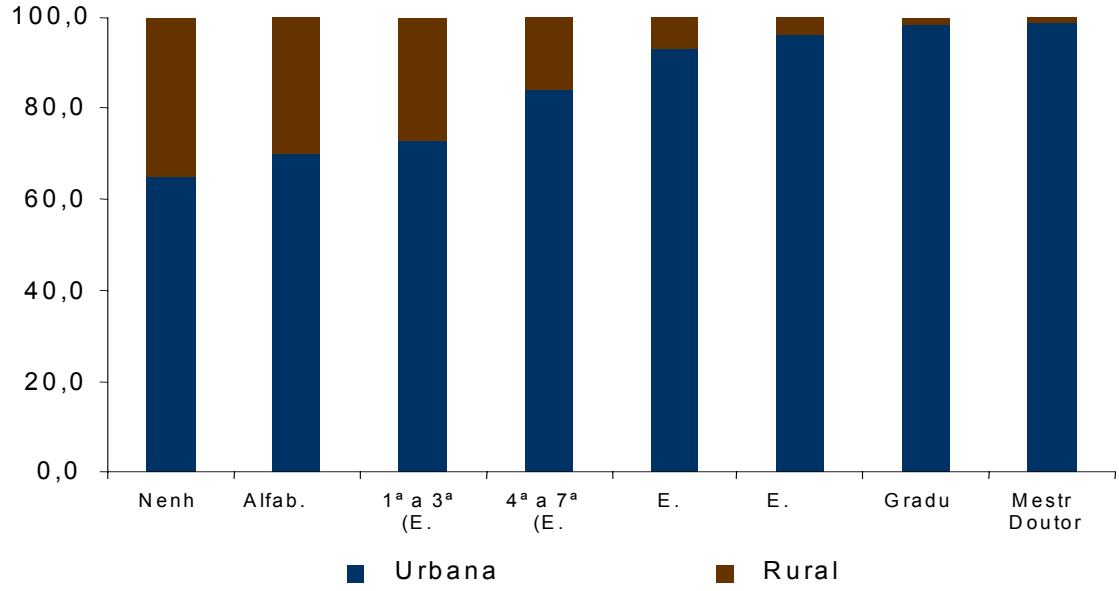


Fonte: IBGE, Censo Demográfico -

O último aspecto abordado trata do **nível de escolaridade concluído** pelas pessoas consultadas. Ele fornece a dimensão da efetividade do sistema escolar de ensino. Isto é, ao identificar quantos estudantes lograram concluir uma série e, mais especialmente, um nível de ensino, além de complementar as informações anteriores que dão a dimensão de acesso ao processo educativo, informa quais deles puderam permanecer na escola a ponto de conseguirem concluir um grau, modalidade ou nível de ensino. Assim, estes dados evidenciam quão baixos estão os resultados sobre o desempenho do sistema educacional no seu papel de garantir a permanência do estudante na escola, propiciando as condições para a conclusão do processo de escolarização: o esperado sucesso escolar para todos. Viu-se que quanto ao gênero, a grande parte dos homens e mulheres conseguiu concluir apenas alguma série entre a 1ª e a 7ª do ensino fundamental. Novamente percebe-se a diferença de desempenho entre as áreas rurais e urbanas: grande parte da população rural não concluiu nenhuma série ou nível de ensino; e a população urbana, apesar de ainda apresentar índices muito baixos, mostrou diferença qualitativa no nível de escolaridade. Percebeu-se, mais uma vez, uma grande discrepância interna nos resultados de muitos grupos etários, indicando ser reflexo da situação de desigualdade social na sociedade brasileira, balizados por uma lógica estatal

patrimonial. As significativas diferenças no quesito raça ou cor, especialmente a polarização entre os resultados dos amarelos e indígenas, voltou a mostrar-se.

Gráfico 7 - População com 25 anos ou mais de idade por domicílio e série



Fonte: IBGE, Censo

Tendo em vista que o presente estudo volta-se para a *Qualidade da Educação da Educação Básica das Escolas Públicas*, cabe identificar a abrangência das ações aqui apresentadas, no tocante ao quantitativo de estudantes e equipamentos escolares da rede pública de ensino. Nesse sentido, o Censo Escolar de 2005 evidencia que:

- existiam 56.471.622 de matrículas na Educação Básica, das quais somente 7.431.103 situavam-se em escolas privadas. Com isso, verifica-se que a grande maioria dos estudantes nesse nível de ensino estuda em escolas públicas (86,84%). Dada a distribuição de responsabilidades existentes entre as esferas do poder público, os estados e municípios são responsáveis pelo atendimento da maior parte dessas matrículas (99,62%).

- os dados referentes à matrícula na Educação Infantil revelam que 7.205.013 de crianças freqüentavam instituições desta etapa da educação básica. Destas, cerca de 72% estavam na rede pública e 28% na rede privada. Interessante verificar que ao segmentar esta etapa em creches e pré-escolas, a relação se apresenta diferente entre elas. Nas creches, apesar da rede pública ainda contribuir com a maioria dos atendimentos feitos, a rede privada atende a um significativo número de matrículas (39%); na pré-escola, no entanto, amplia-se o número de matrículas na rede pública (74%). Vale destacar que o

impacto das ações aqui propostas incidirá sobre 5.156.467 estudantes da Educação Infantil pública, sendo 879.117 em creches e 4.277.359 em pré-escolas.

- no ensino fundamental, houve matrícula de 33.534.561 estudantes, dos quais praticamente 90% estão na rede pública. Do total informado, 83% estão na faixa de escolaridade obrigatória (até 14 anos). Percebe-se que um contingente significativo de estudantes do ensino fundamental encontra-se com defasagem idade-série. Com esta constatação, identifica-se que 1,6% dos estudantes da rede pública freqüentam classes para correção do fluxo. Outro aspecto importante é constatar que mais de um milhão e setecentos mil dos estudantes da rede pública fazem o ensino fundamental no turno noturno (5,7%). Neste contexto, pode-se prever que o projeto terá impacto em mais de trinta milhões de estudantes do ensino fundamental público.

- no ensino médio foi identificado um total de 9.031.302 matrículas, das quais 88% se localizam na rede pública. Mais uma vez, a defasagem idade série é identificada, pois somente 54% estão na faixa de idade adequada (até 17 anos). O atendimento no noturno mostra-se também extremamente significativo, dado que 50% dos estudantes da rede pública, estudam neste turno. Com isso, percebe-se que o Projeto Brasil 3 Tempos atingirá a 7.933.713 de estudantes de ensino médio da rede pública de ensino.

Tabela 6 - Número de Matrículas de Educação Básica, por Rede, segundo Nível e Modalidade - Brasil - 2005

Nível/Modalidade de Ensino	Total	Pública	%	Privada	%
Educação Básica	**56.471.622**	**49.040.519**	**86,8**	**7.431.103**	**13,2**
Ed. Infantil	7.205.013	5.156.467	71,6	2.048.546	28,4
Creche	1.414.343	879.117	62,2	535.226	37,8
Pré-Escola	5.790.670	4.277.350	73,9	1.513.320	26,1
Ensino Fundamental	33.534.561	30.157.792	89,9	3.376.769	10,1
Ensino Médio	9.031.302	7.933.713	87,8	1.097.589	12,2
Ed. Especial	378.074	134.311	35,5	243.763	64,5
Ed. de Jovens e Adultos	5.615.409	5.362.887	95,5	252.522	4,5
Ed. Profissional	707.263	295.349	41,8	411.914	58,2

Fonte: MEC/Inep.

Tabela 7 - Taxa de Defasagem Idade-Série
Brasil - 2000-2005

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio
2000	41,7	54,9
2001	39,1	53,3
2002	36,6	51,1
2003	33,9	49,3
2004	31,5	47,6
2005	30,0	46,3

Fonte: MEC/Inep.

Quanto à rede física responsável pela educação básica, o Censo identificou um total de 207.234 escolas, que abrigam mais de um milhão e duzentas mil salas de aula. Nota-se que um significativo número delas possui apenas até 5 salas de aula, especialmente nas áreas rurais. Quanto à localização, 69% das que se localizam na área urbana são escolas públicas, o mesmo ocorrendo com 99,2% das que se situam na área rural. São, portanto, 171.719 instituições de educação básica a serem envolvidas nas ações aqui propostas.

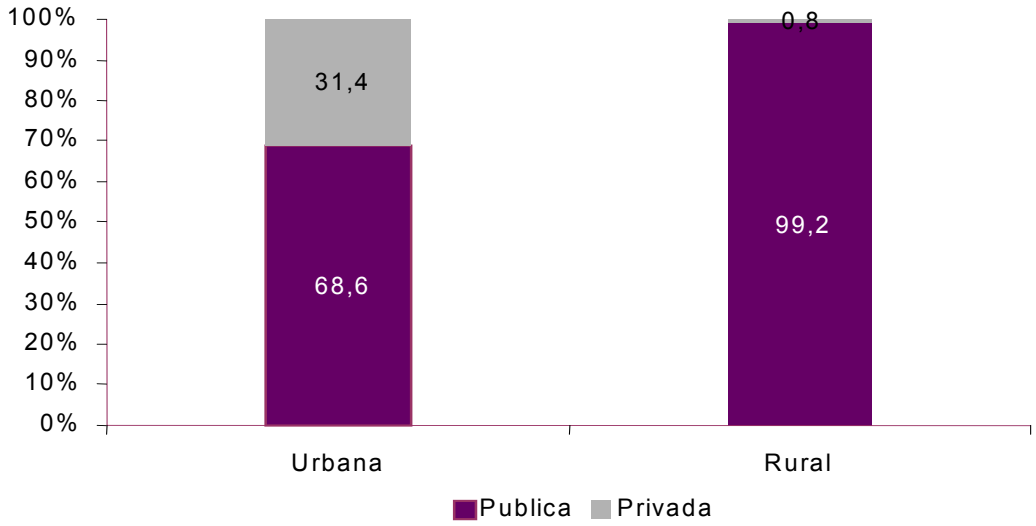
Tabela 8 - Número de Estabelecimentos e de Salas de Aula da Educação Básica, por Tamanho do Estabelecimento (Salas de Aula Existentes) - Brasil e Regiões

Unidade da Federação	Estabelecimentos e Salas de Aula da Educação Básica											
	Total		1 Sala		2 a 5 Salas		6 a 10 Salas		11 a 20 Salas		Mais de 20 Salas	
	Estabelec.	Salas	Estabelec.	Sala	Estabelec.	Salas	Estabelec.	Salas	Estabelec.	Salas	Estabelec.	Salas
Brasil	207.234	1.253.987	45.543	45.543	79.603	256.352	46.880	360.660	29.298	414.469	5.910	176.963
Norte	25.875	102.356	11.715	11.715	8.130	24.438	3.645	27.914	2.024	27.923	361	10.366
Nordeste	86.906	381.623	25.731	25.731	38.816	116.073	14.472	109.519	6.581	91.675	1.306	38.625
Sudeste	57.926	484.441	4.337	4.337	19.492	69.105	17.987	139.907	13.454	192.133	2.656	78.959
Sul	26.368	198.312	2.848	2.848	10.232	36.000	7.338	56.241	4.851	68.867	1.099	34.356
Centro-Oeste	10.159	87.255	912	912	2.933	10.736	3.438	27.079	2.388	33.871	488	14.657

Fonte: MEC/Inep.

Nota: Salas Existentes incluem salas permanentes e salas provisórias.

Gráfico 8 - Percentual de Estabelecimentos da Educação Básica, por Localização e Rede - Brasil - 2005



Fonte:

Além desses dados, o Censo Escolar de 2005 mostra também como se comportou o rendimento escolar nas duas etapas de ensino da educação básica (fundamental e médio). No ensino fundamental, se forem cotejados o número de estudantes matriculados e os que lograram aprovação em 2005, verifica-se que, nas escolas públicas a aprovação chegou a 77% e nas escolas privadas, a 94%. Já no ensino médio, a aprovação nas instituições públicas ficou na ordem de 70% e na rede privada, no patamar de 91%. Certamente estes dados sozinhos são frágeis como indicadores de qualidade, na medida em que os parâmetros para a avaliação podem não ser os mesmos, além do que o sentido de aprovação e reprovação nem sempre espelham um melhor ou pior processo educativo.

Num país com as dimensões continentais como o Brasil, os números são grandiosos, como grandiosos também são os problemas encontrados na educação básica brasileira. Para problemas de tal abrangência e complexidade somente uma ação sensível, politicamente comprometida e articulada de todos os setores e esferas do governo,

juntamente com importantes organizações da sociedade poderão, juntos, empreender a tarefa a que se propõe o Projeto Brasil 3 Tempos, no sentido de promover e implementar políticas educacionais que interfiram nesse quadro. Não será empreendimento fácil, mas certamente será desafiador por possibilitar a construção de uma sociedade justa e igualitária, onde a Educação, como alicerce da cidadania, precisa ser, necessariamente, democrática e de QUALIDADE para todos.

Nunca é demais reafirmar que uma nação constrói sua soberania não apenas pelo aumento de seu produto interno bruto e pelas relações econômicas e políticas que se desenvolvem no seu interior, como também as que se estabelecem com as demais Nações do planeta, mas, sobretudo, pelo seu desenvolvimento cultural e humano.

3 - Estudo prospectivo sobre Qualidade da Educação Básica

O trabalho realizado “Prospecção estratégica sobre qualidade de educação nas escolas públicas do Brasil”, integrado ao presente relatório e detalhado no documento Coletânea no. 1 e desenvolvido sob a coordenação do NAE, apresentou resultados acerca de duas etapas desenvolvidas: detalhamento de temas concernentes à Qualidade da Educação e resultados da aplicação de questionário, com base no Método Delphi.

Na primeira etapa foram identificados, por 60 especialistas, 15 temas e metas relativos à QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, que, mais tarde, segundo análise prospectiva dos dados da consulta *Delphi,* resultaram em prioridades apresentadas numa escala de 1 a 4, a saber:

Seis dos quinze temas obtiveram prioridade 1:

PACTO NACIONAL PELA EDUCAÇÃO, cuja meta é efetivar um "Pacto Nacional pela Qualidade da Educação", como resultado de uma Conferência.

TURNO INTEGRAL NO ENSINO BÁSICO, cuja meta é implantar o turno integral, em âmbito nacional, em todas as escolas públicas de educação básica do Brasil.

INCLUSÃO DIGITAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS, cuja meta é implementar um programa, custeado com recursos do FUST, que consiga implantar um laboratório de informática em todas as escolas de educação básica da rede pública, com um número adequado de computadores ligados à internet.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES, cuja meta é implementar um programa emergencial de formação docente, eliminando o déficit de licenciados e resultando em efetiva melhoria da qualidade da educação básica para os alunos da rede pública.

VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE – PISO SALARIAL, cuja meta é adotar um piso salarial nacional, para educadores, que seja cumprido por todos os estados e municípios, com o auxílio da União.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA, cuja meta é implantar Conselhos Escolares em todas as escolas brasileiras.

Quatro temas obtiveram prioridade 2:

a) VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE – CASA PRÓPRIA, cuja meta é criar uma linha de crédito especial de aquisição da casa própria, com taxas reduzidas, para os docentes da educação básica.

b) VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE – MUSEUS, SHOWS ETC, cuja meta é implementar um programa para a concessão de descontos especiais para os docentes da educação básica, quando do ingresso em museus, cinemas, shows e teatros.

c) VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE – ASSINATURAS, LIVROS ETC, cuja meta é implementar um programa para a concessão de descontos especiais para os docentes da educação básica, quando da aquisição de livros a assinaturas de jornais e revistas.

d) ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO, cuja meta é oferecer a merenda escolar aos alunos de ensino médio da rede pública, em todo o Brasil.

Dois temas obtiveram prioridade 3:

a) REMUNERAÇÃO DIFERENCIADA CONFORME O DESEMPENHO, cuja meta é criar mecanismos que permitam remunerar melhor os professores que se destacarem na construção de seus currículos, bem como aqueles cujos alunos obtenham os melhores desempenhos.

b) AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE E EDUCAÇÃO, cuja meta é integrar a dimensão educacional às atividades dos atuais Agentes Comunitários de Saúde, transformando-os em Agentes Comunitários de Saúde e Educação.

Três temas obtiveram prioridade 4:

VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE – REMÉDIO E ALIMENTAÇÃO, cuja meta é implementar um programa para a concessão de descontos especiais para os docentes da educação básica, para a aquisição de remédios e alimentação.

REPASSE DIFERENCIADO DE VERBAS CONFORME O DESEMPENHO, cuja meta é criar mecanismos que permitam um repasse diferenciado de verbas federais para os municípios e para as escolas, privilegiando aqueles que, coletivamente, obtiverem os melhores desempenhos de qualidade da educação básica.

UM LAPTOP POR CRIANÇA, cuja meta é dotar todos os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, da rede pública brasileira, de um computador portátil, conforme projeto do MIT.

Vale ressaltar que no *BRAINSTORMING* MISTO realizado com os especialistas, foram apontadas 181 *causas* para a baixa qualidade existente nas escolas de educação básica[vii] e apresentadas 301 *idéias para soluções* para os problemas identificados[viii].

Visando aproximar as sugestões apresentadas pelos especialistas e os temas detalhados no presente estudo, pode-se verificar que das 301 sugestões, 181 referem-se diretamente aos 15 temas focalizados, o que redunda em 60,13% das sugestões/idéias. Ressalte-se que os quase 40% restantes se referem a outras ações que também redundam em qualidade, o que demonstra a amplitude do termo e o enorme desafio da sociedade civil e política na concretização da QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA nas escolas brasileiras.

O trabalho executado pelo NAE constitui-se em um bom ponto de partida, a ser aperfeiçoado com estudos complementares como este e outros mais que ampliem os objetivos estratégicos aqui delineados, visando à democratização e à qualidade da educação para todos, tendo em vista a enorme dívida educacional que o Estado brasileiro acumulou historicamente.

A partir deste pano de fundo, que indica prioridades de ação, o estudo dá destaque aos seis temas identificados como *Prioridade 1,* apresenta breve revisão da literatura sobre os temas, bem como o exame da estrutura e das conjunturas atuais e uma retrospectiva de ações concernentes desenvolvidas historicamente, para, a partir desse cenário, estabelecer metas e ações estratégicas. Com isso, em última instância, estão sendo indicadas políticas públicas no campo educacional que venham a garantir a efetivação da qualidade da educação básica.

4 - Estudo Estratégico: Qualidade da Educação Básica nas Escolas Públicas Brasileiras

Objetivos

Dada a importância revelada em pesquisas, torna-se urgente e estratégico para o desenvolvimento do país, e para a emancipação da nação brasileira, o resgate da dívida histórica mencionada anteriormente. Assim, a construção de uma escola pública de *Qualidade* torna-se bandeira de qualquer governo sensível à dura realidade de seu povo.

Um governo preocupado com as questões sociais que afligem a sociedade percebe a importância da educação nesse contexto. Sabe, também, que a educação não fará, sozinha, as grandes transformações sociais almejadas para o milênio, mas tem a certeza de que sem uma educação de qualidade, nenhuma transformação econômica, política e cultural será viabilizada efetivamente.

A partir de quatro estudos específicos, decorrentes da agregação dos quinze temas anteriormente mencionados, o presente trabalho objetiva construir um conjunto de ações estratégicas e inovadoras destinadas a garantir a melhoria da qualidade da educação básica das escolas públicas brasileiras, nos horizontes temporais definidos no Brasil 3 Tempos – 2007, 2015 e 2022, considerando a viabilidade técnico-pedagógica, sócio-econômica e política das mesmas.

Aspectos metodológicos

O trabalho utilizou a linha metodológica dos demais estudos do Brasil 3 Tempos, que está centrada: na revisão da literatura da área; no exame da conjuntura atual; na transformação do projeto prospectivo desenvolvido anteriormente em projeto estratégico pró-ativo com a indicação de metas e ações estratégicas nos três marcos temporais do projeto: 2007, 2015 e 2022, necessários à garantia de efetivação da qualidade da educação básica.

Dada a organicidade encontrada entre os quinze temas elencados anteriormente, eles foram agrupados em quatro categorias de análise que geraram quatro estudos de suporte. Estes estudos visam qualificar tanto as premissas quanto os objetivos estratégicos, constituindo-se no eixo condutor do trabalho para a consolidação de metas e linhas de ação, dentro de um marco que indique a viabilidade técnico-pedagógica, sócio-econômica e política das mesmas.

Os quatro estudos de suporte são:

1) PACTO NACIONAL PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA - dada sua magnitude, abrangência e viés estratégico, engloba apenas um dos temas que tem o mesmo nome da categoria.

2) INCLUSÃO DIGITAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS - abrange dois temas: Conteúdos Digitais para a Educação Básica e Um Laptop por criança.

3) VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES: FORMAÇÃO, PISO SALARIAL E CARREIRA - envolve os sete temas que se relacionam diretamente com a valorização do professor: Formação inicial e continuada; Remuneração diferenciada para o professor, conforme seu desempenho; Valorização da carreira docente (piso salarial nacional); Valorização da carreira docente (linha de crédito para a casa própria); Valorização da carreira docente (linha de crédito para aquisição de medicamentos); Valorização da carreira docente (programa para subsidiar acesso a bens culturais – museus, cinemas, etc), e Valorização da carreira docente (programa para subsidiar o acesso a bens culturais – livros e periódicos).

4) GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO - analisa cinco temas voltados para a gestão da educação: Escola de tempo integral no ensino básico; Gestão Escolar Democrática; Repasse diferenciado de verbas conforme desempenho da escola; Agentes comunitários de saúde e educação, e Assistência ao estudante do ensino médio.

A partir da configuração apresentada, pode-se constatar que o estudo adquire caráter histórico e contextualizado. Além disso, foi importante estabelecer sintonia com os órgãos governamentais, ao levar em consideração as ações que estão sendo desenvolvidas, bem como ao buscar interlocução com os demais órgãos de Estado e de Governo, nos níveis diferenciados da esfera pública. Cabe informar que durante todo o desenvolvimento do presente estudo, as metas, linhas de ação e soluções estratégicas passaram por etapas de validação realizadas pelas equipes do NAE e do CGEE, com a participação de diversos Ministérios e órgãos do poder público[ix].

PARTE 1

Pacto Nacional pela Qualidade da Educação Básica Brasileira

1. Introdução

No contexto dos estudos e pesquisas que buscaram subsidiar a formulação do Projeto Brasil Três Tempos, o Pacto Nacional pela Qualidade da Educação Básica Brasileira constituiu uma das proposições que se destacou, compreendendo-se que deveria se materializar já no ano de 2007.

Certamente essa proposição decorreu da existência de consensos a respeito de que a qualidade da educação é uma questão estrutural. Portanto, *"só pode ser resolvida com intensa mobilização que envolva, igualmente, todas as instâncias do setor público (executivo, legislativo e judiciário, nos âmbitos federal, estadual e municipal), do setor produtivo privado e do terceiro setor (organizações não-governamentais)."* A partir dessas formulações, houve a sugestão dos especialistas consultados para que fosse organizada uma Conferência Nacional pela Qualidade da Educação que poderia culminar com a formulação do Pacto aqui em destaque. Não obstante, eles reconheceram que o imaginário da sociedade brasileira é permeado pela descrença na eficácia das políticas públicas setoriais em virtude de sua descontinuidade e da ausência de um planejamento em longo prazo (INEP/NAE,2006).

Considerando-se esse quadro, nas estratégias a serem propostas, preliminarmente, é oportuna uma reflexão a respeito do sentido que assume um Pacto, e sobre o contexto sócio-histórico em que o mesmo poderá ser firmado. De fato, pensar os caminhos para o estabelecimento de um Pacto Nacional pela Qualidade da Educação requer ter-se em conta que este será parte de um pacto social que deverá fornecer substância para um pacto político, como condição de sua viabilidade.

Como se sabe, os pactos sociais surgiram historicamente como um tipo de acordo entre grupos e classes com dois objetivos interligados: a satisfação de necessidades básicas das classes trabalhadoras e a garantia da ordem social e econômica[x]. Em última instância, eles significam o estabelecimento de concessões mútuas entre atores que ocupam posições diferenciadas na estrutura social, significando, também, elemento

essencial para o estabelecimento de pactos políticos[xi]. Por isto ambos constituem fenômenos intrinsecamente interligados (PEREIRA, 1985).

Neste sentido, para que o Pacto Nacional pela Qualidade da Educação Básica se estabeleça, ele deve fazer parte de um Pacto Social mais amplo[xii] resultante da articulação dos diversos grupos e classes do País que, ao discutirem os rumos da Nação Brasileira incluam a discussão a respeito da crise que assola a escola pública e soluções capazes de mudar o nosso panorama educacional. Isto através da criação de acordos e consensos que envolvam os segmentos sociais mais diretamente interessados, para que se firme um "diálogo social", como sustentáculo do Pacto, o que requer que todos se empenhem na procura de soluções e de implementação das mesmas. Em certa medida, a discussão das demais metas, iniciativas, estratégias e ações propostas no presente documento podem se constituir no vetor que venha a desencadear a construção do citado Pacto, ou, em outras palavras, a agenda que lhe fornecerá substância.

Do mesmo modo como historicamente tem ocorrido com as sociedades desiguais, no Brasil é possível encontrar inúmeras tentativas de estabelecimento de acordos que visaram, no contexto dos projetos de desenvolvimento adotados, promover a escolarização da população. Um dos primeiros marcos desse movimento constituiu a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), bem como o Movimento dos Pioneiros da Educação, que remontam às primeiras décadas dos anos de 1900. Tanto a ABE como os Pioneiros lutaram pelo estabelecimento da escola laica, universal e gratuita, aos moldes da educação republicana. Pode-se afirmar que a luta dos Pioneiros teve êxito parcial, tendo em vista a implantação de reformas educacionais bem sucedidas apenas em alguns estados da federação, bem como a assunção por parte do Estado do caráter obrigatório, laico, universal e gratuito do antigo ensino primário. Entretanto, essas medidas não resultaram na instauração da educação de massa (AZEVEDO, 2004).

Entre os anos de 1930 e 1940, acordos estabelecidos entre o Estado, as classes patronais e segmentos das classes trabalhadoras permitiram o surgimento de instituições como o SENAI e o SENAC, que passaram a oferecer um tipo de formação profissionalizante, mas que, até o presente, mesmo com cursos reconhecidamente de boa qualidade, constituem um espaço restrito e não têm por finalidade o fornecimento de uma educação básica universal (ROMANELLI, 1978).

Com a retomada da democracia, no pós-guerra, um amplo movimento social em Defesa da Escola Pública foi gestado a partir da Universidade de São Paulo, espraiando-se pelas

principais capitais brasileiras, com a adesão de um significativo número de intelectuais. A Campanha em Defesa da Escola Pública emergiu no contexto das discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que seria promulgada no ano de 1963. Não obstante, os acordos estabelecidos para a promulgação desta lei, novamente, não concretizariam o acesso à educação de qualidade para todos (FERNANDES, 1966). Vale lembrar, também, que mais recentemente, no início dos anos de 1990, o Ministério da Educação capitaneou a celebração de um pacto entre os mais distintos atores da sociedade política e da sociedade civil, através do qual se elaborou o Plano Nacional Decenal de Educação para Todos (PNDET). Certamente um dos movimentos mais importantes da luta pela garantia do direito à educação ocorrido logo após a débâcle da ditadura militar, mas que não logrou o êxito esperado. O PNDET acabou sendo subsumido pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2001), que, além de elaborado com a participação de uma restrita arena decisória, não tem alcançado as metas e prioridades estabelecidas.

Todavia, é importante lembrar que o estabelecimento de uma política nacional de educação remonta ao início da década de 1930, momento em que o Estado passou a regular os processos educativos em todo o País, o que a caracteriza como uma política social das mais tradicionais entre nós. O reconhecimento do setor educação como alvo de políticas públicas ocorreu, portanto, *pari passu* com a deflagração do processo de industrialização, que, desde os seus primórdios, pautou-se por um modelo de desenvolvimento excludente e seletivo, através de pactos políticos que pouco beneficiaram a maioria da população brasileira. Dentre outros fatores, o estabelecimento de tal modelo decorreu do modo de inserção subordinada do Brasil no espaço internacional e das especificidades políticas e culturais herdadas do período colonial, particularmente do Estado patrimonialista português. Esta herança contribuiu para a presença de um caráter conservador entre nossas elites, ainda hoje remanescente, levando a um tipo peculiar de articulação dos interesses sociais que, historicamente, produziu e vem agravando as distâncias entre ricos e pobres e, por conseguinte, ampliando as desigualdades. Tal modo de articulação dos interesses sociais tem se expressado no pouco poder de barganha dos grupos subalternos, levando a que suas demandas sejam colocadas em pauta, quase sempre, pelos grupos progressistas das camadas médias. Ou, por outra, sejam atendidas com o caráter de benesses no lugar de direitos, como se tem observado ao longo da história (AZEVEDO, 2004). Os movimentos e acordos pela educação de massa, antes citados, mostram a fragilidade desse tipo de mediação na articulação dos interesses da maioria, do mesmo modo que as práticas de

tutelamento e manipulação dos subalternos pelas elites, exemplificam os prejuízos no que se refere ao desconhecimento e/ou ausência de direitos.

Ainda que as experiências pregressas não tenham sido animadoras, a busca do estabelecimento de um Pacto Nacional pela Qualidade da Educação Básica Brasileira pode ganhar contornos nunca dantes experimentados em virtude, principalmente, de dois vetores. Em primeiro lugar, trata-se de uma iniciativa que se insere no contexto maior do Projeto Brasil 3 Tempos, ele próprio concebido, dentre outros aspectos, como um pacto social, e que está sendo construído como uma política de Estado que visa o planejamento de ações em longo prazo. Portanto, trata-se da tentativa de elaboração de um projeto de sociedade para a Nação Brasileira, cuja finalidade é a definição de objetivos estratégicos nacionais que:

> [...] possam levar à construção de um pacto entre a sociedade e o Estado brasileiros acerca de valores, caminhos e soluções para a conquista desses objetivos estratégicos; e criar condições para a institucionalização da gestão estratégica dos objetivos nacionais de longo prazo, [..buscando-se] propor, no médio prazo, um cenário positivo para o Brasil, como sociedade satisfatoriamente desenvolvida, plenamente democrática, mais igualitária, portadora de valores inclusivos de cidadania inserida de maneira soberana na economia mundial e participante dos processos decisórios internacionais (NAE, 2006).

Desse modo, guarda distância de outros projetos pactuados que, via de regra, foram tratados como iniciativas atinentes a um programa de determinado governo[xiii] e, por conseguinte, para serem desenvolvidos em curto prazo. Assim, distancia-se, também, do modo de concepção e implementação de outras reformas que atenderam ao interesse de alguns detentores de poder de pressão, ou que foram definidas a partir da tecnoburocracia estatal em articulação com os detentores do poder.

O segundo vetor diz respeito à existência de consensos, como em todas as sociedades contemporâneas, a respeito da Educação como um direito e um valor universais, por se constituir em um requisito indispensável, mas não o único, para que as nações evoluam. São consensos que podem formar as bases valorativo-simbólicas do Pacto em referência.

De fato, o grau de desenvolvimento humano de uma determinada sociedade tem nos níveis de escolaridade de sua população um dos seus principais indicadores, ainda que bons níveis de escolarização sejam insuficientes para que as pessoas usufruam um

padrão digno de vida. Não obstante, a escolarização com qualidade é, sem dúvida, um dos principais requisitos para que se usufrua desse padrão.

Como se sabe, a valoração dos papéis e funções da Educação, acima referidos, resultou do desenvolvimento tecnocientífico que a levou a se constituir num requisito indispensável para a convivência social e para a adequação aos padrões de sociabilidade vigentes em cada nação, quando estas passaram a ter os códigos letrados como elementos fundamentais de sua organização. Nesse mesmo contexto, também passou a ser destacado o papel da Educação no que concerne à construção e à afirmação das sociedades democráticas.

Com efeito, os resultados dos processos de desenvolvimento, quando encarados como um direito de usufruto de toda a população, têm por pressuposto o avanço do conhecimento técnico e científico, sua propagação social e sua incorporação aos processos produtivos. Isto implica em uma população escolarizada e, portanto, detentora das ferramentas necessárias para que possa participar dessa construção, usufruir dos seus benefícios e atender aos requisitos do mundo do trabalho. Além do que, a Educação é indispensável para a criação e consolidação de mecanismos adequados de participação, tendo em vista a garantia do exercício dos direitos políticos e sociais: seja para conquistá-los e/ou para velar por sua vigência (AZEVEDO, 2005).

Além dos vetores acima citados, outro ponto forte é representado pela existência de bases jurídico-políticas para a celebração do Pacto. Isto ao se considerar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prescreve que a Educação constitui dever do Estado, das famílias e da sociedade[xiv]. Importante também é o fato de que o novo pacto federativo, firmado na Constituição de 1988 e referendado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBN (promulgada em 1996), propicia o regime de colaboração entre as três esferas governamentais no que se refere às ações educativas e aos mecanismos de gestão descentralizados. São dimensões legais que favorecem a criação de estratégias de mobilização e articulação entre as instâncias do poder executivo nacional e local.

Finalmente, ainda que as reformas educativas das últimas décadas não tenham conseguido equacionar o problema da má qualidade do ensino, propiciaram a implantação de um conjunto de instâncias articuladoras entre as escolas públicas e a sociedade civil. É neste contexto que se situam os Conselhos Escolares, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, o Conselho de Desenvolvimento da Criança e do

Adolescente, além de inúmeros outros que se vinculam a projetos e programas educacionais específicos. Ademais, a vigência da democracia política, desde 1984, vem possibilitando melhores condições para a organização da sociedade civil, tanto em entidades que diretamente se vinculam ao setor educação, como em outras que indiretamente fazem parte deste setor, ou são passíveis de mobilização para a iniciativa aqui em destaque. Essas instâncias articulatórias podem ser envolvidas em um projeto pautado por valores pactuados a partir dos quais se definam soluções e meios de ação que, por sua vez, possibilitem institucionalizar um planejamento de gestão estratégica para a Educação no espaço temporal próprio do Brasil Três Tempos. Neste sentido, estas instâncias podem representar a sinergia necessária para o estabelecimento de um Pacto Nacional pela Qualidade da Educação Básica, ele próprio na condição de um instrumento da referida gestão.

2. O Tema nas etapas anteriores do Programa

Como já mencionado, a meta representada pelo estabelecimento de um Pacto pela Qualidade da Educação Básica foi fortemente sugerida nas pesquisas que buscaram subsídios para a formulação do Projeto Brasil Três Tempos.

Ao se observar os dados do Quadro 03, ─ onde são apresentadas as metas consideradas essenciais para que se atinja a Educação Básica com Qualidade ─ destaca-se a menção ao Pacto Nacional pela Educação Básica, no sentido de que aparece como o único alvo a ser atingido no primeiro tempo do Projeto Brasil: mais precisamente no ano de 2007. Entretanto, a indicação da sua prospecção para 2011 foi bem mais significativa.

De outra parte, a sugestão do Pacto foi também contemplada por 34 “idéias de soluções” propostas pelos especialistas anteriormente consultados, o que representa 11,29% do total. Vale destacar que em 22 idéias, o Pacto é literalmente citado, o que significou a reafirmação da necessidade de sua efetivação em prol da qualidade da Educação Básica. As demais, de forma direta ou indireta, complementam a ação, dando-lhe contornos interessantes ao mostrar, dentre outras coisas, a necessidade do estabelecimento de políticas públicas de longa duração, sob a responsabilidade do Estado, como se observa no Quadro 04.

Quadro 3 - Qualidade da Educação Básica nas Escolas Públicas do Brasil – Prospecção Estratégica – Dados Gerais

TEMA	IMPLANTAÇÃO Probabilidade Média Simples		
	2007	2015	2022
1. Pacto Nacional pela Educação	40,6	x	60,1 (2011)
2. Turno integral no ensino básico	-	56,7	69,6
3. Inclusão digital das escolas públicas	-	60,7	73,6
4. Um Laptop por criança	-	33,5	45,0
5. Formação inicial e continuada dos professores	-	57,5	70,0
6. Remuneração diferenciada para o professor conforme seu desempenho	-	48,3	58,1
7. Repasse diferenciado de verbas conforme o desempenho da escola	-	45,0	54,0
8. Valorização da carreira docente (piso salarial nacional)	-	49,3	59,6
9. Valorização da carreira docente (linha de crédito para a casa própria)	-	49,7	58,6
10. Valorização da carreira docente (linha de crédito para aquisição de medicamentos)	-	48,7	56,0
11. Valorização da carreira docente (programa para subsidiar acesso a bens culturais)	-	59,7	67,2
12. Valorização da carreira docente (programa para subsidiar acesso a bens culturais)	-	61,2	69,6
13. Agentes comunitários de saúde e educação	-	45,8	56,0
14. Assistência ao estudante do ensino médio	-	58,9	68,3
15. Gestão escolar democrática	-	60,9	71,4

Fonte: NAE/INEP

Conforme o documento denominado “Coletânea no. 1”, para a viabilização dessa meta foi sugerida “*a realização de uma "Conferência Nacional pela Qualidade da Educação", precedida de conferências regionais (envolvendo vários municípios) e conferências estaduais”.* Além do que, o desencadeamento das ações no ano de 2007 teve por argumento o fato de que se estará elaborando o próximo Plano Plurianual (PPA), para o período 2008-2011, tendo se acrescentado que:

> O evento poderia culminar com um "Pacto pela Qualidade da Educação", firmado por representantes dos diversos setores citados, indicando as metas a serem alcançadas em prazos determinados e produzindo uma verdadeira sinergia nacional em torno do tema.

Ainda que se tenha entendido que o Pacto deveria anteceder à realização de todas as demais ações estratégicas no campo da Educação, o tema não integrou os cenários previstos para 2015 e 2022. Nesse mesmo contexto, a probabilidade média de sua viabilização no ano de 2007 foi de 40,63%, mostrando-se muito baixa em relação às

demais metas/temas. Ao mesmo tempo, embora a importância da meta tenha sido considerada por 84,4% dos consultados[xv], 60,08% indicaram a probabilidade de sua efetivação para o ano de 2011, o que significaria a necessidade de mais quatro anos de governo para que o Pacto se efetivasse (NAE, 2006).

Quadro 4 – Propostas na Categoria e Temas do Estudo

CATEGORIA: Pacto Nacional pela Qualidade da Educação Básica
TEMA: Pacto Nacional pela Educação **(**34 = 11,29%)
PROPOSTAS[1]
1. Realizar Conferência Nacional da Qualidade da Educação em 2005
2. Realizar uma Conferência Nacional de Educação, a partir das municipais e estaduais.
3. Pacto social pela educação.
4. Pacto com a mídia de massa na educação, evitando a deseducação, principalmente na mídia televisiva.
5. Convocação da sociedade para um mutirão pela educação.
6. Mobilização popular pela causa da educação
7. Como fazer que a sociedade defina a educação como uma prioridade?
8. Processo de mobilização nacional do terceiro setor (movimentos sociais), atuando dentro dos sistemas. Colocar com justiça os recursos públicos nos locais corretos (ações governamentais e não governamentais).
9. Pacto nacional pela educação básica.
10. Mudar os paradigmas. Ponto inicial: colocar todos os setores da sociedade na escola pública. Olhar para o mundo legal, e o que tem de emancipatório nas leis vigentes. Ver o que cada área publica (ministérios, organismos), tem a oferecer para a educação.
11. Pacto escolar
12. Veículos de comunicação (valorização dos educadores), mudando a educação e a escola.
13. Ação de comunicação social pela qualidade de educação em âmbito nacional, pensando na programação de TV e rádio.
14. Realização das conferências de sustentação políticas.
15. Realização da Conferência Nacional de Educação, a partir das conferencias municipais e estaduais.
16. Articulação entre áreas afins. (educação, ciências e tecnologia).
17. Controle social da educação (executivo, legislativo e judiciário).
18. Articulação entre setores
19. Maior compromisso da sociedade, dos governos na qualidade de ensino do país. Transparência na execução do orçamento.
20. Inclusão das igrejas nos projetos educacionais (base religiosa e familiar), sp.
21. Educação deve ser vista como política publica de estado e não de governo.
22. Pacto nacional pela educação.
23. Contextualização da educação.
24. Inserção da educação do Brasil no contexto de mundialização.
25. Políticas de longa duração.
26. Prioridade para educação, como responsabilidade do estado.
27. Espaço público voltado para a educação a exemplo das tecnologias sociais
28. Campanha de articulação governamental de políticas afins além do MEC.
29. Não incluir novos programas (unificação).
30. Campanha pra conscientização de que a população pode exigir mais da escola
31. Plano nacional de educação (PNE): resgate e revisão
32. Socialização das grandes experiências das escolas públicas.
33. Juntar os dados de pesquisa com as experiências exitosas de educação, no governo e na sociedade civil.
34. Necessidade de reconhecer que as famílias menos favorecidas valorizarem a educação

Fonte: Documento: Qualidade da Educação Básica nas Escolas Públicas do Brasil – Anexo D – *Brainstorming* Misto – Idéias para Soluções

[1] Foram apresentadas 301 idéias que podem ser descritas como: propostas de ação, críticas e posições e estão desmembradas em quadros específicos, de acordo com as categorias do estudo.

Essas indicações, ao demonstrarem que as propostas colocaram a meta num outro patamar, em termos do seu universo temporal, a fragilizam no sentido de uma prospecção inovadora que venha a superar os limites de iniciativas semelhantes já vivenciadas. Isto porque o estabelecimento do Pacto não deve se restringir apenas a um evento, e sim se constituir como um instrumento de gestão estratégica das ações do Projeto Brasil Três Tempos no campo educacional. Deste modo, compreende-se que se trata simultaneamente de tema/atividade e meta transversal, que, como tal, deverá ser reafirmado e reavaliado com freqüência, dentro do período concebido para o desenvolvimento do Projeto.

3 – Políticas e Ações em Desenvolvimento

Entende-se que o Pacto pela Qualidade da Educação Básica deverá se constituir parte do Pacto Social representado pelo processo de construção de um Projeto para a Nação Brasileira numa perspectiva de longo prazo, construído, por seu turno, por meio da utilização do Planejamento Estratégico. Tal entendimento requer que se leve em conta, preliminarmente, pactos e acordos que estão em vigor, de modo a que as forças em atuação sejam articuladas, reforçando-se, assim, a sinergia necessária para que se alcance o alvo desejado.

Mesmo que não seja possível o levantamento exaustivo das iniciativas em referência existentes no País[xvi], cabe aqui destacar, de início, que faz parte da filosofia de ação do atual Governo o princípio da definição e implementação de políticas públicas concertadas e pactuadas entre a União e seus distintos órgãos, os estados, os municípios e os atores coletivos presentes nos cenários locais. Trata-se de uma perspectiva que objetiva, dentre outras coisas, o redirecionamento do modelo de descentralização das políticas adotado nas últimas décadas.

É nesse sentido que se pode focalizar as definições contidas no Plano Plurianual (PPA 2004-2007). Nele foram previstos o estabelecimento de Pactos de Concertação, como instrumento de gestão que visa conciliar os múltiplos interesses das distintas instâncias territoriais. Isto, com o objetivo de colocar em ação uma política compartilhada e

articulada de desenvolvimento local e nacional. Além do que, como um instrumento de gestão, visa, também, ampliar o diálogo entre os entes federativos, a partir de programas e meios comuns para a sua implementação, com vistas a assegurar a continuidade de ações, o tratamento coerente das intenções de prosperidade local e a estratégia de desenvolvimento nacional e de inserção no espaço internacional (BRASIL 2004).

No Plano é reafirmado o compromisso quanto ao envolvimento dos entes federativos e da sociedade civil em sua implementação. Para tanto, se reconhece a necessidade de uma construção progressiva das bases que possam tornar o PPA mais federativo, ao mesmo tempo em que se operam as mudanças no processo de descentralização, já em curso, segundo a filosofia de ação adotada.

Projeto Pactos para a Gestão Territorial Integrada

Concretamente, as definições acima mencionadas tomaram corpo no *Projeto Pactos para a Gestão Territorial Integrada* que prevê consórcios entre a União, Estados e municípios através da celebração espontânea de concertamentos e pactos. Tudo isto visando colocar em ação determinadas políticas setoriais priorizadas no PPA do Governo Federal, dentre as quais a Política Educacional. O Projeto, de maio de 2005, encaminha o início dos pactos por meio de experiências piloto, as quais, conforme seus resultados, poderia ganhar maior abrangência nacional (BRASIL, 2005). De acordo com o Projeto, o objetivo geral

> [...] é desenvolver metodologia para uso dos ministérios, que possibilite implementar os programas selecionados em comum acordo com os três entes da federação, considerando a demanda da sociedade, as problemáticas predominantes na sub-região [...] Trata-se de apoiar a implementação das políticas setoriais dos governos pactuantes, nos três níveis federativos, de forma convergente, sinérgica e otimizada, possibilitando um alinhamento de ações no espaço e no tempo (BRASIL, 2005).

Dentre as diretrizes traçadas, situam-se: a não obrigatoriedade de adesão ao pacto por qualquer ente ou órgão que compõem as esferas governamentais; a participação efetiva da sociedade civil em todas as etapas do processo, compreendendo a concertação, a pactuação, a gestão da implementação e a avaliação dos resultados; integração multissetorial, compartilhamento de responsabilidades e geração de condições para a participação efetiva dos atores locais na promoção do desenvolvimento sustentável do território, dentre outras.

Os limites temporais do presente estudo impossibilitaram a sistematização mais acurada do processo de implementação, no campo educacional e nos demais setores, do Projeto em destaque.

As Metas do Milênio

As Nações Unidas para o Desenvolvimento – ONU, no limiar do Século XXI, promoveu um conjunto de reuniões regionais, bem como o Fórum do Milênio, objetivando celebrar um pacto entre seus países membros tendo em vista o novo Século. O Pacto visou o compromisso com a implementação de políticas voltadas para a diminuição da pobreza e miséria e a melhoria da qualidade de vida no mundo. O resultado dessa mobilização culminou com a Declaração do Milênio das Nações Unidas que foi aprovada e subscrita pelos dirigentes dos 191 países que a integram, na Cúpula do Milênio realizada em Nova Iorque, no mês de setembro do ano 2000 (ONU, 2000).

Nessa declaração foram estabelecidos oito objetivos a serem alcançados através de dezoito metas, cabendo aos seus signatários o compromisso de atingi-las até o ano de 2015. Foram os seguintes os objetivos e metas traçados:

1-Erradicar a extrema pobreza e a fome

Meta 01 - redução pela metade da proporção da população com renda inferior a um dólar PPC por dia;

Meta 02- redução pela metade da proporção da população que sofre de fome.

2- Atingir o ensino básico universal
Meta 03 - Garantir que, até 2015, todas as crianças, de ambos os sexos, terminem um ciclo completo de ensino básico.

3- Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres
Meta 4-Eliminar a disparidade entre os sexos no ensino primário e secundário, se possível até 2005, e em todos os níveis de ensino, a mais tardar até 2015.

4- Reduzir a mortalidade infantil
Meta 5- Reduzir em dois terços a mortalidade de crianças menores de 5 anos.

5- Melhorar a saúde materna
Meta 6- Reduzir em três quartos a taxa de mortalidade materna

6- Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças
Meta 7-Até 2015, ter detido a propagação do HIV/Aids e começado a inverter a tendência atual.

Meta 8- Até 2015, ter detido a incidência da malária e de outras doenças importantes e começado a inverter a tendência atual.

7- Garantir a sustentabilidade ambiental

Meta 9- Integrar os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e programas nacionais e reverter a perda de recursos ambientais.

Meta 10- Reduzir pela metade, até 2015, a proporção da população sem acesso permanente e sustentável a água potável segura.

Meta 11- Até 2020, ter alcançado uma melhora significativa nas vidas de pelo menos 100 milhões de habitantes de bairros degradados.

8-Estabelecer uma Parceria Mundial para o Desenvolvimento
Meta 12- Avançar no desenvolvimento de um sistema comercial e financeiro aberto, baseado em regras, previsíveis e não discriminatório.

Meta 13 - Atender as necessidades especiais dos países menos desenvolvidos Inclui: um regime isento de direitos e não sujeito a quotas para as exportações dos países menos desenvolvidos; um programa reforçado de redução da dívida dos países pobres muito endividados (PPME) e anulação da dívida bilateral oficial; e uma ajuda pública para o desenvolvimento mais generosa aos países empenhados na luta contra a pobreza.

Meta 14- Atender às necessidades especiais dos países sem acesso ao mar e dos pequenos Estados insulares em desenvolvimento (mediante o Programa de Ação para o Desenvolvimento Sustentável dos Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento e as conclusões da vigésima segunda sessão extraordinária da Assembléia Geral).

Meta 15- Tratar globalmente o problema da dívida dos países em desenvolvimento, mediante medidas nacionais e internacionais de modo a tornar a sua dívida sustentável em longo prazo.

Meta 16- Em cooperação com os países em desenvolvimento, formular e executar estratégias que permitam que os jovens obtenham um trabalho digno e produtivo

Meta 17- Em cooperação com as empresas farmacêuticas, proporcionar o acesso a medicamentos essenciais a preços acessíveis, nos países em vias de desenvolvimento.

Meta 18- Em cooperação com o setor privado, tornar acessíveis os benefícios das novas tecnologias, em especial das tecnologias de informação e de comunicações.

Em relação à meta definida para a Educação, considerou-se que cerca de cento e treze milhões de crianças estavam fora da escola no mundo e que:

> [...] há exemplos viáveis de que é possível diminuir o problema — como na Índia, que se comprometeu a ter 95% das crianças freqüentando a escola já em 2005. A partir da matrícula dessas crianças ainda poderá levar algum tempo para aumentar o número de alunos que completam o ciclo básico, mas os resultados serão adultos alfabetizados e capazes de contribuir para a sociedade como cidadãos e profissionais.

Os indicadores selecionados para acompanhar o processo de alcance da meta da Educação foram os seguintes: a taxa líquida de matrícula no ensino primário; a proporção de alunos que iniciam o 1º ano e atingem o 5° ano, e a taxa de alfabetização da

população na faixa etária entre 15 a 24 anos. A UNESCO foi eleita como a fonte de dados desses indicadores (ONU, 2000).

No ano de 2002, em sessão especial de sua assembléia, a ONU, dentre dos Objetivos do Milênio, promoveu o estabelecimento de compromissos dos seus países membros para com a melhoria das condições de vida, especificamente, das crianças e dos adolescentes de todo o mundo. Esses compromissos, consubstanciados no documento "*Um Mundo para as Crianças*"- MPC (ONU 2002),. prescreveu metas nas áreas de Saúde, Educação e para a proteção do HIV/AIDS, à semelhança das traçadas para o Milênio. No que tange à Educação elas foram as seguintes:

- Ampliar e melhorar o cuidado e a educação integral na primeira infância para meninos e meninas, sobretudo os mais vulneráveis.
- Reduzir em 50% o número de crianças em idade escolar não matriculadas e aumentar para 90% a taxa líquida de matrículas no curso primário ou em programas educacionais de educação primária não tradicionais até 2015.
- Eliminar as desigualdades entre os sexos no ensino primário e secundário até 2005 e alcançara a igualdade entre os gêneros até 2015.
- Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação para que as crianças e os adolescentes adquiram conhecimentos mensuráveis e comprováveis.
- Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos as crianças, adolescentes e jovens sejam alcançadas mediante o acesso a programas apropriados de ensino básico e de conhecimentos que os preparem para a vida.

Tabela 9 - Objetivos do Milênio - Indicadores Educacionais - Brasil e Regiões - 2003

Brasil e Regiões	Taxa de Escolarização Líquida no Ensino Fundamental	Proporção dos alunos que atingem a 5ª série	Taxa de Alfabetização na Faixa Etária de 15 a 24 anos
Brasil	**93,8**	**82,7**	**96,6**
Norte	92,6	74,9	97,2
Nordeste	91,6	70,2	92,1
Sudeste	95,2	91,4	98,8
Sul	95,6	91,7	98,8
Centro-Oeste	93,8	81,1	98,5

Fonte: MEC/Inep.

Signatário desse Pacto, o governo brasileiro tratou de criar um programa denominado Plano de Ação do Presidente Amigo da Criança e do Adolescente (PPAC), divulgado no ano de 2003, contendo políticas e estratégias para alcançar os resultados pactuados e,

portanto, como uma resposta às metas do MPC. Foram definidos investimentos da ordem de 55,9 bilhões de reais para o alcance das metas entre os anos de 2004 a 2007(BRASIL, 2003).

A qualidade da Educação é tema central do PPAC, além do mesmo reiterar a necessidade de tê-la como "*alta prioridade para assegurar, até 2015, que todas as crianças tenham acesso ao Ensino Fundamental completo, sem custo obrigatório e de boa qualidade"* e para que haja *o "patrocínio progressivo do Ensino Médio".* Tendo por eixo fundamental o acesso à educação de qualidade, o PPAC colocou como diretrizes a expansão da Educação Infantil, o acesso ao Ensino Fundamental, o tratamento da questão gênero e Educação, a valorização da diversidade e a erradicação do analfabetismo adulto (BRASIL, 2003).

No contexto internacional a ONU criou, também, o Projeto do Milênio das Nações Unidas o qual, dentre outras ações, constituiu dez Forças-Tarefa que:

> [...] ao todo englobam 256 especialistas de todo o mundo, incluindo parlamentares; pesquisadores e cientistas; formuladores de políticas; representantes da sociedade civil; agências da ONU; Banco Mundial; Fundo Monetário Internacional e o setor privado. As equipes das Forças-tarefas do Projeto do Milênio das Nações Unidas foram desafiadas a diagnosticar os principais empecilhos ao sucesso dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e a apresentar recomendações sobre como superar esses obstáculos para que as nações estejam no caminho correto para atingir as metas até 2015.

No ano de 2005 foram avaliados os caminhos perseguidos para o alcance das metas, momento em que os países que a integram, através dos seus líderes, ratificaram o compromisso com o objetivo global de garantir o ensino básico universal para todas as crianças até 2015, e o direito de todos à educação de qualidade. Nessa ocasião foram divulgadas estratégias ─ inspiradas em estudos[xvii] das equipes das Forças-Tarefas ─ visando melhorar o acesso à educação de qualidade. A Força-tarefa sobre Educação e Igualdade de Gênero propôs uma série de ações, para os países em desenvolvimento quais sejam: apoiar programas de alfabetização destinados a mulheres e meninas; encorajar a freqüência escolar de crianças ausentes da escola; identificar e implementar estratégias para aumentar o acesso à educação pós-primária, especialmente em casos de acesso desigual; promover mecanismos para o controle local da educação, nos quais pais e outros cidadãos recebem papéis claros no acompanhamento dos resultados de escolas e professores; definir critérios internacionais para avaliar a aquisição de habilidades e conhecimento, que permitam entender, de modo claro, o que as crianças estão aprendendo e onde estão as deficiências; fortalecer o papel das organizações da

sociedade civil, criando um ambiente em que elas sejam reconhecidas como participantes legítimas nos debates sobre o sistema educacional.

No que concerne aos países ricos – os doadores – as recomendações incluíram fazer compromissos financeiros firmes para tornar possível a "Educação para Todos" e fazer funcionar a "Iniciativa da *Via Rápida"* rumo aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM; reformular o sistema de doações direcionando novos fundos de maneira inovadora por meio da implementação de esforço global coordenado que recompense e reforce progressos mensuráveis dos países; manter uma prestação permanente de contas de modo a relatar os seus compromissos financeiros e desembolsos; aderir a acordos para harmonizar o auxílio ao desenvolvimento e investir em um sistema efetivo de avaliação que possa demonstrar o grau de efetividade das intervenções e reformas específicas para melhorar índices de matrícula, retenção e aprendizado em diferentes contextos.

.Focalizando-se especificamente o cumprimento das Metas do Milênio no Brasil, vale, de início, registrar o surgimento da *Rede de Monitoramento Amiga da Criança*, iniciativa altamente inovadora, com o objetivo de monitorar o *Plano de Ação Presidente Amigo da Criança e do Adolescente* (PPAC) e, portanto, de acompanhar o desenvolvimento das metas pactuadas internacionalmente no documento *Um Mundo para as Crianças* (MPC).

O PPAC tem por objetivo central a busca da qualidade da educação de modo a assegurar que as necessidades de todas as crianças, adolescentes e jovens sejam alcançadas mediante o acesso a programas apropriados para o Ensino Básico e a conhecimentos que os preparem para a vida. Neste sentido apresentam propósitos bastante similares aos que estão definidas no presente estudo a exemplo da garantia de suporte técnico e financeiro para as diversas instâncias responsáveis pela educação no Brasil; eliminação das disparidades entre os sexos no ensino primário e secundário de modo a alcançar a igualdade entre os gêneros até o ano de 2015; melhorar todos os aspectos da qualidade da educação para que as crianças e os adolescentes adquiram conhecimentos mensuráveis e comprováveis.

A Rede de Monitoramento Amiga da Criança, cuja secretaria executiva é exercida pela ONG Fundação ABRINq, por seu turno, congrega trinta e três organizações nacionais e internacionais, destacando-se que algumas já se constituem, elas próprias, como uma rede ou campanha, e que têm sido responsáveis por intervenções no campo da educação, em certa medida, exitosas.

É importante destacar que, dentre suas atribuições, a Rede de Monitoramento Amiga da Criança vem acompanhando as metas assumidas pelo governo estão sendo colocadas em prática dentro dos prazos previstos. As entidades formaram um sistema com indicadores sociais para aferir a realização dos compromissos do governo, identificar dificuldades na implantação de projetos e fornecer propostas de trabalho. Exemplo de um Pacto que articula instituições compromissadas com o efetivo exercício do direito à educação, a Rede é composta pelas seguintes organizações sociais e organismos internacionais:

1. Agência de Notícias dos Direitos da Infância - ANDI
2. Ágere Cooperação em Advocacy
3. Associação Aldeias Infantis SOS Brasil (internacional)
4. Associação Brasileira Interdisciplinar da Aids - ABIA
5. Associação de Voluntários para o Serviço Internacional – AVSI (italiana)
6. Campanha Nacional pelo Direito à Educação (envolve cerca de 120 instituições, incluindo ONG´s nacionais e internacionais, sindicatos, universidades, secretarias de educação e organizações estudantis e juvenis)
7. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD
8. Centro de Recuperação e Educação Nutricional - CREN
9. Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação - CEPIA
10. Cipó Comunicação Interativa
11. Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (congrega organizações nacionais governamentais e não-governamentais e organismos internacionais engajados no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes)
12. Comunidade Bahá´í (entidade religiosa, de caráter não-governamental, existente em 188 países do mundo, fundada em meados do século XIX).
13. ECOS - Educação em Sexualidade
14. Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil
15. Fundação Orsa
16. Grupo de Apoio à Prevenção à Aids - GAPA - BA
17. Ilanud - Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente
18. Instituto Âmbar
19. IBRAD - Instituto Brasileiro de Administração para o Desenvolvimento
20. Instituto de Estudos Socioeconômicos - INESC
21. Pólis - Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais
22. Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social
23. Instituto Sou da Paz
24. Mieib - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
25. Missão Criança
26. Organização Internacional do Trabalho - OIT
27. Plan Internacional Brasil (internacional)
28. Save the Children Reino Unido
29. Sociedade Brasileira de Pediatria
30. Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF
31. Viva Rio
32. Visão Mundial

Na perspectiva do Brasil Três Tempos, as Metas do Milênio e, em particular, as relativas à Educação, assumem uma dimensão especial. Um dos tempos definidos no Projeto é justamente 2015 em articulação com as Metas em referência. Não obstante, ao se ter por

fito a Qualidade da Educação Básica, a proposta brasileira vai além da das Nações Unidas. De um lado, conforme a LDBN, compõem o Ensino Básico a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, o que compreende bem mais do que os cinco anos de escolaridade previstos nas Metas do Milênio.

Inspirando-se nesse e em outros acordos, tem havido esforços para a garantia do acesso das crianças adolescentes e jovens ao ensino fundamental. Não obstante, como mostram vários estudos, ingressar na escola tem sido insuficiente para que o processo de escolarização se realize a contento. Daí porque o presente trabalho formula uma agenda de intervenções na escola pública de modo a que sejam cumpridas as Metas do Milênio, como também se garanta o acesso e usufruto do Ensino Básico para todos.

Pacto Nacional um Mundo para a Criança e o Adolescente do Semi-Árido

O Semi-árido, uma das regiões mais pobres do Brasil, compreende cerca de um mil e quinhentos municípios, pertencentes aos nove estados da Região Nordeste, além de municípios situados no Espírito Santo e em Minas Gerais. Nela habitam, aproximadamente, 26,4 milhões de pessoas das quais perto de 11 milhões são crianças e adolescentes e entre essas cerca de 75% pertencem a famílias com renda *per capita* menor do que meio salário mínimo. Além do que, mais de 390 mil adolescentes têm a condição de analfabetos e são bastante altos os índices de trabalho infantil (UNICEF, 2003).

Com base, dentre outras coisas, em estudo desenvolvido sobre a Região, sob os auspícios do UNICEF e, fortemente capitaneados por essa entidade, líderes pertencentes a Estados e municípios e representantes de organizações não-governamentais lançaram, em Seminário específico, o ***Pacto Nacional Um mundo para a criança e adolescente do Semi-árido*** no ano de 2004. Nessa ocasião, o governo federal e os governadores dos nove Estados do Nordeste, de Minas Gerais e do Espírito Santo assinaram o Pacto comprometendo-se a adotar medidas para melhorar as condições de vida das crianças e dos adolescentes em seus Estados e apoiar e incentivar os municípios para que fizessem o mesmo, em um evento que também reuniu ministros e senadores. Entretanto, é no ano de 2005 que o Pacto em referência será divulgado na mídia e para toda a sociedade.

Por seu turno, com o acompanhamento contínuo do UNICEF, os municípios se comprometeram, dentre outras ações, com a implementação de políticas públicas voltadas para a redução das taxas de mortalidade infantil, do trabalho infantil e analfabetismo entre os adolescentes, além de promover ações de vacinação, cuidados pré-natal e aumento do desempenho escolar das crianças. Para que todos pudessem participar do Pacto, os municípios da região foram agrupados segundo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que mede a expectativa de vida, escolaridade e renda *per capita*.

Como uma estratégia que visa assegurar o alcance das metas pactuadas, a UNICEF criou o *Selo UNICEF Município Aprovado* como uma iniciativa que visa à mobilização, monitoramento e reconhecimento dos municípios que implementem políticas voltadas para a melhoria das condições de vida das crianças e dos adolescentes. Iniciativa semelhante foi a criação do *Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social do Semi-árido Brasileiro*, bem como o fomento de iniciativas e espaços que garantam a participação das crianças e adolescentes no desenvolvimento das políticas públicas a eles destinadas.

Graças ao ativo papel do UNICEF, o Pacto Nacional do Semi-árido contava, no primeiro semestre de 2006, com 11 Comitês Estaduais, um Comitê Nacional e um Grupo Executivo. Essa instituição tem disponibilizado uma equipe de profissionais formada pelos coordenadores dos seus escritórios na Região (Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco), para a articulação política dentro de cada Comitê e entre os diferentes atores sociais envolvidos. Além disso, trabalham no Projeto oficiais de programas, oficiais de comunicação e assistentes administrativos.

O Comitê Nacional do Pacto do Semi-árido é composto pelas seguintes instituições: Agência de Notícias dos Direitos da Infância (Andi); Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec); Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda); Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente; Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Governos do Estados da Bahia, do Ceará, do Espírito Santo, do Maranhão, de Minas Gerais, da Paraíba, de Pernambuco, do Piauí, do Rio Grande do Norte e de Sergipe; Governo Federal através da Subsecretaria de Direitos Humanos, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Ministério da Educação, do Meio Ambiente, da Saúde e Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea);Petrobrás e a Rede de Educação do

Semi-árido Brasileiro (Resab). Esse Comitê é encarregado de promover a articulação entre todos os setores da sociedade, além de contribuir nos processos de definição, execução e avaliação de políticas públicas integradas voltadas para as crianças e os adolescentes da Região.

Entidades da sociedade civil, cuja atuação volta-se para a promoção do desenvolvimento social, econômico, político e cultural da Região em destaque, criaram o fórum de **Articulação do Semi-árido Brasileiro (ASA),** o qual, no primeiro semestre de 1996, compreendia 750 entidades: ONGs, associações de trabalhadores rurais, associações comunitárias, sindicatos, organismos internacionais, entre outros atores sociais. Também foi constituída a **Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB**) que vem articulando, nos onze estados envolvidos com o Pacto, ações do poder público, de organizações da sociedade civil e de empresas voltadas para a convivência com o semi-árido, com ênfase na área de educação contextualizada com a realidade da região.

Ainda que a natureza do presente trabalho impossibilite um estudo acurado sobre o Pacto acima, ele parece ser uma iniciativa que está conseguindo articular, de modo eficaz, as forças da Região nele envolvidas.

Interessante articulação, que também tem por proposta a qualidade da educação básica, materializa-se no **Fórum das Estatais pela Educação.** Criado no segundo semestre de 2004, este fórum é coordenado pelo Ministro Chefe da Casa Civil, tendo como coordenador executivo o Ministro de Estado da Educação. Evidentemente, conta também com a participação efetiva e estratégica das Empresas Estatais brasileiras (representados pelos seus presidentes) quais sejam: EMBRAPA, FINEP, Correios e Telégrafos, BNDES, INFRAERO, INMETRO, Banco da Amazônia (BASA), Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal, Banco do Nordeste, ITAIPU, FURNAS,. Petrobrás, ELETROBRAS, CHESF, ELETROSUL, ELETRONORTE, SERPRO E DA COBRA (Tecnologia S.A.).

As suas metas se voltam para o desenvolvimento de ações que buscam potencializar as políticas públicas na educação promovidas pelo Governo Federal, especialmente pelo Ministério da Educação, e pelas próprias Empresas Estatais. Isto visando: à interação entre a sociedade civil brasileira, empresários, trabalhadores e organismos internacionais, por meio de um processo de debates que busca a solução dos problemas da educação no País; o estabelecimento de metas que promovam a educação inclusiva e

cidadã, visando, por sua vez a construção de um novo modelo de desenvolvimento para o País.

Mais especificamente, o Fórum se propõe a criar um espaço de reflexão e ação sobre os desafios da educação e na definição de políticas públicas para o seu equacionamento, e ser um espaço de sinergia entre os projetos das empresas Estatais, já existentes e futuros, do Ministério da Educação e da Casa Civil. Neste sentido, definiu quatro eixos estratégicos para trabalhar a consensualização das ações: Universidade, pesquisa e inovação; educação profissional; alfabetização e exclusão, e ainda, a qualidade do Ensino Básico. De acordo com estes eixos, foram estruturadas quatro câmaras que se responsabilizam pelos projetos concernentes, quais sejam:

- Alfabetização e inclusão social: Projeto Brasil Alfabetizado
- Aprimoramento da qualidade da educação básica: Projeto Escola Aberta
- Ampliação do ensino técnico e profissional: Projeto Escola de Fábrica
- Fortalecimento e expansão da educação superior pública: Projeto de Apoio à pesquisa e extensão entre as IFES e Estatais.

O Fórum das Estatais, sem dúvida, será convocado a participar do Pacto Nacional pela Qualidade da Educação Básica, podendo mesmo se constituir em ator central do processo que se pretende desencadear. Entretanto, ele deve ter uma dimensão ampliada, que resultará de ação conjunta da sociedade política e da sociedade civil.

4. Políticas, Metas e Ações para os Horizontes Temporais do Projeto

É evidente que o item anterior não tratou de todo o universo correspondente aos Pactos em vigência firmados no Brasil. Todavia, as informações apresentadas sublinham a existência de iniciativas similares a aqui proposta. Considerar tal realidade se torna indispensável, incluindo-se também a identificação e sistematização de outros Pactos pela Educação não identificados no presente estudo. Tal consideração deverá se concretizar pela aglutinação e/ou articulação das iniciativas existentes, de modo a não se dispersar sinergias, como aparenta estar acontecendo.

Em virtude das experiências pregressas e tendo em vista a perspectiva e o contexto em que deve se situar, o *Pacto Nacional pela Qualidade da Educação Básica Brasileira* deve ter uma dimensão ampliada, que resultará de ação conjunta da sociedade política e da sociedade civil, objetivando a transformação da realidade educacional.

O conjunto de ações propostas (Quadros 5, 6, 7 e 8), engloba metas de: criação de órgãos para acompanhamento e controle das ações; uma etapa de organização preliminar de sensibilização e informação; a implantação de Conferências bianuais: Nacionais, Estaduais e Municipais; e o acompanhamento e avaliação das atividades estabelecidas para o biênio. Tudo isso visa o estabelecimento de compromissos com o desenvolvimento de ações específicas, nos diversos temas e tempos do projeto.

A viabilidade política do Pacto Nacional pela Qualidade da Educação Básica decorre de dois vetores anteriormente citados. O primeiro , é a sua própria natureza, na medida em que ele faz parte de um pacto social mais amplo, sendo construído como uma política de Estado, com ações em longo prazo. O segundo vetor se sustenta em uma forte base valorativo-simbólica que gera consensos, tais como a visão que hoje se possui da educação como direito e aspiração da sociedade, vista como condição para a evolução da sociedade. Além disso, a existência de bases jurídico-políticas para a celebração do Pacto também pode ser identificadas na própria organização da educação brasileira, onde o regime de colaboração indica caminhos acordados e compartilhados para o alcance da qualidade da educação básica.

Quadro 5 – Meta 1 e Ações

META 1 Criar órgãos para acompanhamento e controle das ações	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
1.1 Organizar um comitê executivo nacional[xviii], composto por representantes dos ministérios envolvidos com o pacto, parlamentares, CNE, entidades do setor educação (CONSED, UNDIME, ANDES, UNE, CNTE, ONGs, ANPED, ANPAE, FNDEP), Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, com mandato de dois anos	2007
1.2 Organizar comitês estaduais compostos por representantes das secretarias de estado, parlamentares e entidades que atuam no setor educação em nível do estado, com mandato de dois anos	2007
1.3 Organizar comitês municipais com a participação de representantes das secretarias municipais, parlamentares, entidades que atuam no setor educação em nível do município, com mandato de dois anos	2007
1.4 Estabelecer mecanismos para a coordenação das atividades nos três níveis da administração pública (União, Estados/DF e municípios)	2007

Quadro 6 – Meta 2 e Ações

META 2 Desenvolver atividades preliminares de organização, sensibilização e informação	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
2.1 Identificar e articular ações comuns ou tangenciais no conjunto de pactos em desenvolvimento, no campo educacional.	2007
2.2 Identificar os possíveis sujeitos coletivos a serem convidados a participar do Pacto	2007
2.3 Delinear esquema preliminar de funcionamento do Pacto, a ser discutido com os sujeitos mobilizados, que garanta a atuação ativa dos seus integrantes durante a vigência do Projeto Brasil Três Tempos.	2007
2.4 Realizar reuniões preliminares em que estarão envolvidos atores coletivos com poderes de ação e mobilização, os quais discutirão as bases e meios de viabilização do proposto Pacto.	2007
2.5 Fazer ampla divulgação pela mídia das iniciativas a serem propostas para a Melhoria da Qualidade da Educação Básica no contexto do Projeto Brasil Três Tempos, enfatizando a necessidade do Pacto	2007

Quadro 7 – Meta 3 e Ações

META 3- Implantar Conferências bianuais: Nacionais, Estaduais e Municipais	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
3.1 Elaborar documento-base para discussão nas Conferências com temas, propostas e forma de envolvimento dos participantes	2007
3.2 Realizar Conferências Municipais de Educação[xix]	junho de 2007/2015/2022
3.3 Consolidar documentos dos municípios[xx]	
3.4 Realizar Conferências Estaduais de Educação	Agosto de 2007/ 2015/2022
3.5 Consolidar documentos dos estados	
3.6 Realizar Conferência Nacional de Educação	15 de outubro de 2007/ 2015/2022
3.7 Organizar "Termos de Responsabilidade" que deverão ser assinados por todos os órgãos e instituições signatários do Pacto, onde estarão descritas as ações próprias a serem desenvolvidas no biênio.	2007

Quadro 8 – Meta 4 e Ações

META 4- Acompanhar e avaliar o desenvolvimento das atividades estabelecidas para o biênio	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
4.1 Estabelecer instrumentos de avaliação tal como os previstos no Plano Nacional de Educação em vigor.	2007
4.2 Acompanhar e avaliar as ações decorrentes do Pacto	2009/2011/2013/ 2015/2017/2019/2021
4.3 Estabelecer instrumentos de avaliação tal como os previstos no Plano Nacional de Educação em vigor.	2007

4. Viabilidade técnico-pedagógica, econômica e política das ações propostas e cenários futuros

Vislumbra-se a viabilidade técnico-pedagógica do Pacto Nacional pela Qualidade da Educação Básica ao ter-se como modelo uma forma participativa e propositiva de toda a sociedade civil e política. Com as conferências municipais, estaduais e nacionais, serão

estabelecidos as metas e o tipo de envolvimento de cada parceiro na gestão do Pacto. Além disso, o sentido de se organizar primeiro as conferências locais e, por último, a conferência nacional propiciará um maior realismo e relevância das ações, metas e políticas a serem propostas. Cabe ainda destacar que o Pacto está sendo concebido a partir de comissões locais, estaduais e nacionais que darão suporte técnico às atividades previstas.

Com o cumprimento das metas e ações propostas, pode-se vislumbrar três grandes momentos cidadãos (2007, 2015 e 2022), quando toda a sociedade voltará seus olhos para a Educação, com o apoio da mídia e dos órgãos de governo. Pode-se imaginar um belo Movimento ético, político e pedagógico com as Conferências.

O impacto financeiro do Pacto será facilmente assimilado pelo Estado e pelas entidades da sociedade civil, na medida em que o aparato burocrático da União, Estados/DF e municípios absorverão as atividades propostas sem grandes custos extras. Vale destacar que as reuniões preparatórias devem contar com representantes dos principais interlocutores da área**;** que para a divulgação na mídia estimaram-se apenas os custos de produção, pois a idéia é que a veiculação seja gratuita; que a organização do comitê executivo nacional deverá ter uma estrutura mínima, com 4 funcionários de apoio e utilização de espaço cedido gratuitamente; que também os comitês estaduais e municipais utilizarão espaços e pessoal das secretarias de educação; algum recurso extra deveria ser alocado para a realização das Conferências Nacionais, garantindo a participação de 10 mil delegados de todo o país; que as Conferências de acompanhamento do pacto (bienal) teriam a participação de cerca de 1000 delegados; que caberia ao INEP/MEC a organização do sistema de informação e de acompanhamento das metas previstas nesta categoria.

Do ponto de vista dos custos, estima-se que a construção deste Pacto envolverá um gasto de R$ 20 milhões nos anos de 2007, 2015 e 2022, por ocasião das Conferências Nacionais de Educação. Além deste item, estima-se um gasto bienal de cerca de R$ 2 milhões para viabilizar a realização das conferências de acompanhamento do Pacto. Para se manter uma estrutura mínima de apoio ao Comitê Executivo Nacional, estima-se um custo anual de R$ 100 mil, destinado basicamente a pessoal e material de consumo, admitindo-se que será utilizado um espaço público como sede do mesmo.

Como se constata, são valores muito pequenos frente aos benefícios que podem advir um acordo desta ordem de grandeza.

No que concerne ao cenário futuro, a previsão é o do fortalecimento e da articulação das forças sociais e políticas que possuem interfaces com o setor educação. Essas forças, pactuadas e consensuadas, serão as responsáveis pela garantia do controle social das metas e ações esboçadas no presente trabalho.

Colocando-se na condição de uma atividade meio, o estabelecimento do Pacto e o processo de atuação das forças que o irão compor, deverão contribuir para que se efetive o usufruto do direito à educação pública de qualidade. Assim, vislumbra-se a presença de uma forte articulação das instituições e organismos que lidam com a educação. Esta articulação estará presente na definição acompanhamento e avaliação das políticas públicas de educação, configurando o alargamento do espaço público por meio de uma participação cidadã.

Esse processo será uma das dimensões do conjunto de ações traçadas no presente documento e no estudo específico desenvolvido pelo NAE sobre a ampliação das oportunidades educacionais. Ele conduz ao delineamento de um cenário, para 2022, no qual o acesso, a permanência e a conclusão da escolaridade com qualidade por parte das crianças, adolescentes e jovens, que constituem a clientela da educação básica, estarão garantidos.

PARTE 2

Inclusão Digital nas Escolas Públicas

1. Introdução

O movimento pela inclusão digital, esta compreendida como uma das facetas da inclusão econômica e social, é um movimento em prol do acesso democrático de todos os cidadãos à Sociedade do Conhecimento que se delineia a cada dia. De fato, a emergência de uma sociedade profundamente ancorada no trânsito de informações por meio de novas tecnologias de comunicação e informação pressupõe que o exercício da cidadania esteja intimamente relacionado à capacidade dos indivíduos de compreender, manipular, se servir e intervir em tais tecnologias, empregando-as em prol da melhoria da qualidade de vida, do desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, do avanço do conhecimento, da interação entre as pessoas e da edificação contínua da própria sociedade. Assim sendo, a inclusão digital pressupõe a alfabetização digital, isto é, a aprendizagem do aparato digital como linguagem de comunicação, como meio de expressão, instrumento de consumo e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos e de desenvolvimento sócio-econômico. Nesse sentido, a escola tem um papel crucial como ambiente de promoção da alfabetização digital e, conseqüentemente, da inclusão digital.

Os impactos da tecnologia da informática no delineamento da sociedade que conhecemos hoje são inegáveis. A “Sociedade Informática” preconizada por SCHAFF (1990), surgida como conseqüência da segunda revolução industrial, é uma realidade incontornável abordada e apontada por uma grande quantidade de pesquisadores (CASTELLS, 1999; LUECK, 1998; PINHEIRO, 2000; SIMON, 2000). A revolução digital marca o advento do que Tofler (1985) chamou de “terceira onda” (a primeira iniciando com a descoberta da agricultura e a segunda com o advento da revolução industrial), caracterizada pelo impacto e pelo papel fundamental das informações e do conhecimento nas relações de produção, na ordem mundial e nas relações de poder. Atualmente permeando todas as esferas de atuação humana, a tecnologia da informática pode se constituir em importante fator de inclusão social e sua inserção na educação vem sendo proposta, estudada e defendida como condição *sine qua non* para a garantia da

pertinência da escola e para fundamentar a formação para a cidadania na sociedade emergente (LACERDA SANTOS, 2006; VALENTE, 1993; PAPERT, 1980; VALLIN, 1998).

Em vários países do mundo, a inclusão digital tem sido objeto de políticas públicas contundentes e efetivas, sobretudo nos chamados Países Centrais, onde os governantes vislumbraram, desde os anos de 1980, uma nova configuração para a sociedade a partir da exploração plena das novas tecnologias de comunicação e informação. No Canadá, desde o lançamento da Internet, no início dos anos de 1990, vigorosos programas governamentais articulam as idéias, as concepções e a infra-estrutura necessária à implantação de uma sociedade da informação com acesso democratizado e irrestrito aos meios digitais, já atingindo 100% da rede escolar. Nos Estados Unidos, onde o acesso aos novos dispositivos de informação e comunicação também é bastante amplo, a questão da informatização das escolas e da alfabetização digital compõe as ações da Secretaria de Estado e é meta prioritária para a manutenção da liderança americana na Sociedade da Informação. Na Europa, o Parlamento Europeu instituiu, desde meados dos anos 1990, uma estrutura continental de apoio às iniciativas nacionais de implementação de ações em prol da inclusão digital. Na Ásia, na América Latina e na África encontramos ações semelhantes, em diferentes níveis de capilaridade e de efetividade.

Enfim, é bastante claro que a Sociedade da Informação não é um modismo e introduz mudanças substantivas na sociedade que conhecemos e em nosso modo de vida, a ponto da ONU vir promovendo, desde 2003 (primeira rodada em Genebra) e 2005 (segunda rodada em Tunis) o Encontro Mundial sobre a Sociedade da Informação, que tem indicado a todas as nações do mundo a natureza pública e democrática da informação e a importância da adoção de estratégias visando à inclusão de todos e o combate à fratura existente entre os que têm acesso e os que não têm. Igualmente, dada a envergadura mundial do tema, diversos organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fórum Econômico Mundial e o G-8 vêm trabalhando na busca de soluções e no alerta para os perigos do analfabetismo digital. O principal documento que ratifica a importância da Inclusão Digital foi publicado pela Organização das Nações Unidas (ONU) no final do ano de 2005. Em seu Relatório Anual de Desenvolvimento Humano, a Organização não só priorizou as novas tecnologias como as colocou como facilitadora de avanços sociais.

Para melhor visualizar a questão, a ONU estabeleceu um novo indicador para o Desenvolvimento Humano: o Índice de Avanço Tecnológico (IAT), criado para avaliar a

produção e disseminação das novas tecnologias e, acima disso, seu aproveitamento pela população. Foram analisados 72 países onde houve acesso a dados confiáveis. O Brasil ficou em 43º lugar. O índice leva em conta a criação e capacidade de inovação em novas tecnologias, difusão das mais recentes conquistas assim como das tecnologias mais antigas (eletricidade e telefonia, por exemplo) e habilidade intelectual, ou seja, a taxa de escolaridade. O delicado ranqueamento brasileiro, atrás de países como Panamá, Trinidad e Tobago e Romênia, mostra que é preciso investir ainda muito mais tempo e recursos.

Outro índice internacional significativo em termos de inclusão digital, é o Índice de Oportunidade Digital divulgado pela União Internacional de Telecomunicações, órgão da ONU (Organização das Nações Unidas), que mede o acesso dos cidadãos de 180 nações à Sociedade da Informação. De acordo com esse índice, o Brasil ocupa a 71ª posição em um ranking que leva em consideração três variáveis principais: oportunidades (acesso e capacidade de aquisição necessários à participação na Sociedade da Informação, cobertura e preços da telefonia móvel e preços de acesso à internet); infra-estrutura (mede as redes fixas, móveis e de acesso à internet e o número de residências com computadores e celulares); e utilização (número de assinantes de internet e banda larga). Os líderes do ranking foram, respectivamente, a Coréia do Sul, o Japão, a Dinamarca, a Islândia e Hong Kong, na China. Embora tenha ficado atrás do Chile, Argentina, México, Uruguai e Venezuela, o Brasil foi um dos países que mais evoluíram nas oportunidades digitais desde que o índice começou a ser medido, em 2001. O País registrou o sétimo maior acréscimo no IOD, que cresceu 35% nos últimos quatro anos. A Índia foi o país que mais evoluiu desde 2001, com um salto de 73%.

Considerando o exposto, é importante a mobilização de esforços coordenados de empresas, governo e sociedade civil para a criação de condições à expansão da rede no país, fortalecendo a consciência social entre as empresas de telecomunicações e tecnologia, e por que não dizer através da conexão telefônica gratuita para organizações educacionais e da sociedade civil (0800), infra-estrutura adequada (hoje, um pouco mais de 350, dos 5507 municípios brasileiros, dispõe de infra-estrutura local para a internet), equipamentos mais baratos e locais públicos de acesso à internet para que se possa diminuir a exclusão digital. Para um efetivo progresso, é necessário que este assunto também esteja presente na elaboração de uma política de informática equânime e justa.

Em nosso país, onde, de uma população de quase duzentos milhões, apenas dezoito milhões são usuários ativos de informática, a abordagem da Sociedade da Informação

está a cargo do Ministério da Ciência e Tecnologia que, desde 1998, vem efetivando diferentes ações em torno desse tema. Em 1999 foi implementado o Programa Sociedade da Informação no Brasil, lançado oficialmente pelo Presidente da República, como projeto fomentador de iniciativas nacionais para a promoção da inclusão digital, como alavanca para o desenvolvimento social auto-sustentável e para o exercício da cidadania. Em setembro de 2000 foi lançado o Livro Verde da Sociedade da Informação que fornece à sociedade brasileira uma análise conjuntural do País com relação à implantação da Sociedade da Informação e um levantamento de ações a serem desenvolvidas.

O Programa de Inclusão Digital do Governo Federal, previsto no Plano Plurianual 2004-2007, tem como objetivos estimular uma política pública de inclusão digital; ampliar significativamente a proporção de cidadãos, sobretudo os de classe C, D e E, com acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação; integrar e coordenar as iniciativas de Inclusão Digital realizadas pela Administração Federal; e induzir e fomentar a implementação de espaços públicos de acesso comunitário por governos municipais, estaduais, iniciativa privada e sociedade civil, priorizando o uso de software livre.

O Portal da Inclusão Digital do Governo Federal (http://www.inclusaodigital.gov.br/inclusao) relaciona os programas e projetos federais para o setor, evidenciando a importância atribuída à questão. O Projeto **Casa Brasil**, que articula ações do Ministério da Ciência e Tecnologia, do Instituto Nacional de TI, do Ministério do Planejamento, do Ministério das Comunicações, do Ministério da Cultura, do Ministério da Educação, da Secom, da Petrobrás, da Eletrobrás/Eletronorte, do Banco do Brasil e da Caixa Econômica Federal, visa a implantação de espaços multifuncionais de conhecimento e cidadania em comunidades de baixo IDH, por meio de parcerias com instituições locais. Cada unidade de Casa Brasil abriga um telecentro, com uso de software livre, e pelo menos mais dois outros módulos, que podem ser uma biblioteca popular, um auditório, um estúdio multimídia, uma oficina de produção de rádio, um laboratório de popularização da ciência ou uma oficina de manutenção de equipamentos de informática, e um espaço para atividades comunitárias, além de um módulo de inclusão bancária nas localidades onde for possível. Atualmente são 38 unidades em funcionamento, atendendo em média 30 mil pessoas. Mais 89 unidades, selecionadas por meio de edital, estão em fase de implantação nas maiores cidades das cinco macro-regiões.

O programa **Centros Vocacionais Tecnológicos** engaja o Ministério da Ciência e Tecnologia em ações de ensino e de profissionalização, voltados para a difusão do acesso ao conhecimento científico e tecnológico, conhecimentos práticos na área de serviços técnicos, além da transferência de conhecimentos tecnológicos na área de processo produtivo. Os Centros Vocacionais Tecnológicos estão direcionados para a capacitação tecnológica da população, como uma unidade de formação profissional básica, de experimentação científica, de investigação da realidade e prestação de serviços especializados, levando-se em conta a vocação da região onde se insere, promovendo a melhoria dos processos. Já foram criados 153 centros, instalados em todo o Brasil, desde 2003.

O programa **Computador para Todos**, voltado para a classe C, envolve a Presidência da República, o Ministério do Desenvolvimento, o Ministério da Ciência e Tecnologia e o SERPRO e tem o objetivo de permitir à indústria e ao varejo a oferta de computador e acesso à Internet a preços subsidiados, e com linha de financiamento específica, além da isenção de impostos PIS/COFINS. Até o momento, o Ministério da Ciência e Tecnologia cadastrou 23 empresas fabricantes interessadas em vender equipamentos dentro do programa. Desde o lançamento do programa, somente uma empresa comercializou até agora 77 mil máquinas dentro das regras do projeto.

O Programa **Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão - GESAC**, conduzido pelo Ministério das Comunicações e parceiro de diversos programas de inclusão digital do governo federal, garante conexão via satélite à Internet a escolas, telecentros, ONGs, comunidades distantes e bases militares fronteiriças, além de oferecer serviços como conta de e-mail, hospedagem de páginas e capacitação de agentes multiplicadores locais, contando hoje com 3.200 pontos de presença e meta de chegar a 4.400 pontos.

O Projeto **Maré - Telecentros da Pesca**, gestado e gerenciado pela Secretaria Especial de Aqüicultura e Pesca da Presidência da República, busca assegurar a implantação de telecentros em comunidades de pescadores, fornecendo equipamentos, conexão à Internet, formação e manutenção de agentes locais para monitoria e uso de software livre. Há cinco unidades em funcionamento e outras 15 em implantação.

Os Pontos de **Cultura Digital** do Ministério da Cultura são fruto de um outro projeto federal que tem como objetivo apoiar iniciativas culturais locais, chamadas de Pontos de Cultura. O projeto permite a implantação de equipamentos e formação de agentes locais para produção e intercâmbio de vídeo, áudio, fotografia e multimídia digital com uso de software livre, e conexão via satélite à Internet pelo programa GESAC. Até maio de 2006, 443 Pontos de Cultura foram conveniados pelo Programa e mais 203 foram selecionados por meio de editais e aguardam convênio.

O Projeto **Estação Digital** da Fundação Banco do Brasil, sempre com o apoio de um parceiro local, busca aproximar o computador da vida de estudantes, donas-de-casa e trabalhadores, economizando tempo e dinheiro, criando novas perspectivas e melhorando a qualidade de vida da população. Desde 2004 foram instaladas 162 unidades pelo Brasil. Cerca de 90% estão localizadas nos Estados do Nordeste e do Centro-Oeste, com a capacidade de atender de 500 a 1000 pessoas por mês, e integradas a arranjos produtivos locais.

O Projeto **Quiosque do Cidadão** do Ministério da Integração Nacional promove a implantação experimental do projeto de inclusão digital em comunidades carentes da RIDE - Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno. O projeto já atende municípios dos estados: Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso. Estes municípios atendidos são considerados estratégicos por ter um baixo índice de desenvolvimento humano (IDH).

O Programa **Serpro Cidadão** promove a Inclusão Digital por meio da convergência nacional de ações com o Governo Federal e demais instituições públicas e privadas, viabilizando o uso e a apropriação das novas tecnologias pela sociedade, propiciando o atendimento das necessidades das comunidades, a formulação de políticas públicas, a criação de conhecimentos, a elaboração de conteúdos apropriados e o fortalecimento das capacidades das pessoas e das redes comunitárias. Dentre os modelos que promovem a Inclusão Digital, o SERPRO definiu quatro ações importantes: Telecentros Comunitários, SERPRO Cidadão (disponibiliza acesso à internet a comunidade vizinha das regionais do Serpro), Oficina de Construção do Futuro (parceria com MEC), Escola Aberta (parceria com o MEC).

Outro importante projeto federal é o **Programa de Inclusão Digital do Banco do Brasil**, ação que se alinha com a política de responsabilidade sócio-ambiental da empresa e começou com o processo de modernização de seu parque tecnológico, com a doação

dos equipamentos substituídos para comunidades carentes, visando a implantação de Telecentros Comunitários, o treinamento dos monitores e a articulação de parcerias, fomentando o desenvolvimento local. O BB já implantou mais de 1600 telecentros e salas de informática em todo o país, totalizando cerca de 17 mil computadores doados e atendendo a mais de 4 milhões de usuários por ano.

O Projeto **TIN - Telecentros de Informação e Negócios** é conduzido pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior e promove implantação de telecentros e salas de informática em associações empresariais, prefeituras, entidades sem fins lucrativos e instituições do terceiro setor, entre outras. A rede possui unidades instaladas em todos os 27 Estados brasileiros e é formada, atualmente, por 1.616 unidades.

Outros projetos na esfera federal visando a promoção digital são **Observatório Nacional de Inclusão Digital**, coordenado pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, que deve cadastrar, até o final do ano, unidades de telecentros e outros espaços não-comerciais de acesso coletivo e livre às tecnologias, permitindo a mensuração, mapeamento e acompanhamento das iniciativas pelo governo e pelo público em geral. O Observatório também pretende desenvolver um sistema de cadastro de propostas e projetos de inclusão digital em busca de viabilização, uma base de conhecimentos com referências para atividades e funcionamento cotidiano dos telecentros, e uma base de estudos de impacto de iniciativas de inclusão digital. O Projeto **Rede Floresta – Topawa'Ka**, mantido pela Eletronorte – Centrais Elétricas do Norte, que visa a implantação, capacitação e acompanhamento de telecentros na região Norte com uso de software livre. O Projeto **Inclusão Digital Moradia e Cidadania**, conduzido pela Caixa Econômica Federal, com o objetivo de implantar, capacitar e acompanhar o funcionamento de telecentros e salas de informática. O projeto **Computadores para a Inclusão**, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, voltado para a implantação de um sistema de recondicionamento de computadores usados, doados pelas iniciativas pública e privada, recondicionados por jovens de baixa renda em formação profissionalizante, e distribuídos a telecentros, escolas e bibliotecas. O primeiro centro de recondicionamento foi inaugurado no dia 17 de abril de 2006.

Tais ações do governo federal, em seu conjunto e apesar de estanques, estão voltadas, sobretudo, para proporcionar o acesso da população às novas tecnologias de comunicação e informação e estão ancoradas no princípio de que o combate à exclusão digital só é possível em caráter de política pública, pois, no caso brasileiro,

> Ser pobre e habitar regiões periféricas do Brasil (urbanas e, principalmente, rurais) implica não ter acesso à tecnologia da informação e à rede mundial dos computadores. Atualmente menos de 20 milhões de brasileiros acessam a Internet e somente 25 milhões usam regularmente computadores em casa ou no trabalho. Somente 800 municípios possuem provedor de Internet. Isso significa que os brasileiros residentes na imensa maioria dos nossos municípios pagam mais caro para usar um provedor de Internet (tarifa interurbana). E o que é pior: os mais pobres pagam mais por um serviço de qualidade inferior; quando podem pagar, é claro (SANTOS, 2003).

É importante enfatizar que inclusão digital implica, de forma incontornável, em alfabetização digital, ou seja, na aprendizagem necessária ao indivíduo para circular e interagir no mundo das mídias digitais como consumidor e como produtor de seus conteúdos e processos. Para isto, a educação básica é um importante vetor da inclusão digital, embora nenhum projeto voltado para educação básica apareça no conjunto daqueles citados no Portal da Inclusão Digital do Governo Federal.

Diversos estudos e pesquisas avançam na importância de se articular a educação básica como vetor do processo de inclusão digital o que implica, necessariamente, em se promover a inclusão digital nas escolas de educação básica.

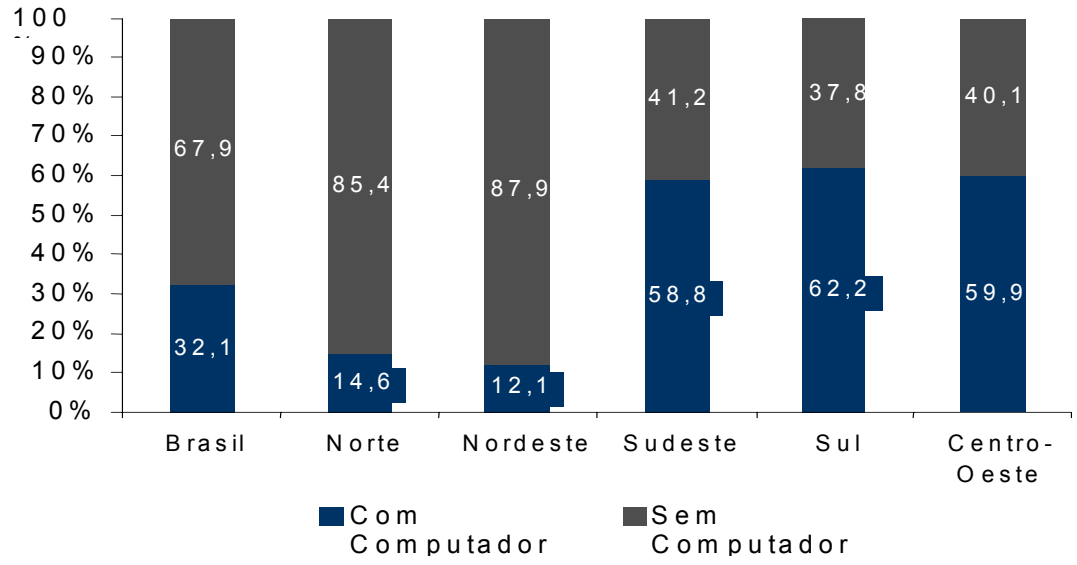
A educação mediada pela informática, apesar de vir surgindo gradativamente como prática pedagógica há várias décadas, é ainda uma abordagem extremamente inovadora na sala de aula e no trabalho docente, constituindo um importante desafio para formadores de formadores, para os professores em sala de aula e para os responsáveis por políticas públicas para o setor, como enfatiza Lacerda Santos (2004).

Congregando várias práticas e possibilidades educativas, como a educação a distância, o uso do software educativo, a Internet como instrumento de aprendizagem, a promoção da educação mediada pela informática requer um repensar da escola, da sala-de-aula e da própria organização do trabalho pedagógico. Assim sendo, muito se tem pesquisado acerca das possibilidades da informática educativa e da promoção da inclusão digital na sala de aula de educação básica, das suas vantagens e limitações.

O acesso à informática na escola vem desenvolvendo novas formas e estruturas do pensamento, necessárias para a navegação na rede mundial de computadores, para a exploração de ambientes virtuais de aprendizagem, para a auto-aprendizagem em situações de educação a distância e para a exploração pedagogicamente significativa de softwares educativos (KENSKI, 2003; LEVY, 1999). Temos aí um movimento de mão dupla em que as novas estruturas que vão sendo construídas com apoio das novas

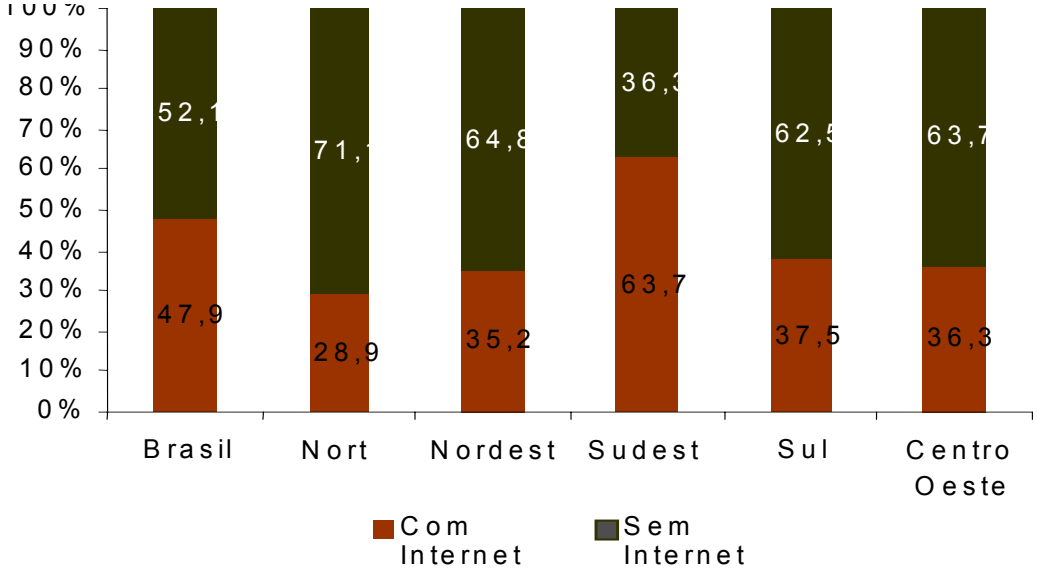
tecnologias exigem constantes inovações tecnológicas, tanto materiais quanto intelectuais, que dêem suporte a elas. A escola, quando inserida nesse contexto, desempenha um papel importantíssimo na consolidação do sujeito, considerando a necessidade de propiciar continuamente a construção de saberes significativos. Paralelamente a esse processo de apropriação da informática pela instituição escolar, há todo um movimento de re-significação das disciplinas escolares e de reestruturação de seu tratamento didático, tendo em vista as novas estruturas de pensamento, próprias da Sociedade Tecnológica, de agir e discernir na dinâmica de novas linguagens de comunicação e expressão. Desta forma, conectar a escola à sociedade da informação corresponde a assegurar a pertinência da própria instituição escolar em sua tarefa de formar sujeitos capazes de uma atuação plena como cidadãos da sociedade tecnológica emergente, conforme articula Lacerda Santos (2005), em defesa da necessária emergência de um novo modo de formação e Silva (2000), em defesa da sala de aula interativa.

Gráfico 9 - Percentual de Escolas Públicas por Condição de Computador - Brasil e Regiões -



Fonte:

Gráfico 10 - Percentual de Escolas Públicas por Condição de Conexão à Rede Mundial de Computadores - Brasil e Regiões - 2005



Fonte: MEC/Inep.

Como indicam os inúmeros trabalhos realizados sobre este tema, em seus mais diferentes matizes, não existem fórmulas pedagógicas miraculosas para que as escolas possam integrar adequadamente a tecnologia informática em sua dinâmica de funcionamento. Mas, qualquer que seja a direção da discussão considerada, é consenso que o professor é ator protagonista deste processo, sob cuja atuação docente repousa, portanto, o pertencimento da escola à sociedade da informação e sua pertinência no que diz respeito à formação para a cidadania nesta nova sociedade.

As primeiras iniciativas brasileiras para informatizar a educação datam do início dos anos 1970, na Universidade de São Paulo, quando pela primeira vez se discutiu o uso de computadores no ensino de Física, com impacto na formação de licenciados em física para atuar nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Logo em seguida, em 1973, a UFRJ começou a desenvolver algumas experiências acerca do uso do computador como recurso auxiliar do professor para ensino e avaliação em Química e a UFRGS deu os primeiros passos para o desenvolvimento de softwares educativos nacionais. Também nos anos 1970 surgiram as experiências do Laboratório de Estudos Cognitivos do Instituto de Psicologia - LEC, da UFRGS, apoiadas nas teorias de Piaget e Papert e voltadas para crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e

cálculo. Em 1975, a UNICAM iniciou trabalhos de pesquisa em torno da linguagem LOGO e o seu potencial na educação infantil.

A idéia da informática educativa se propagou e uma cultura nacional em torno dessa área começou a ser gradativamente construída, a ponto de se poder realizar, em 1981 e em 1982, dois seminários internacionais sobre o uso do computador na educação.

Em 1984 foi implantado o Projeto EDUCOM, iniciativa do Ministério da Educação em parceria com o CNPq, a FINEP e a Secretaria Especial de Informática da Presidência da República, que tinha como objetivo a criação de núcleos interdisciplinares de pesquisa e formação de recursos humanos nas universidades federais do Rio Grande do Sul (UFRGS), do Rio de Janeiro (UFRJ), Pernambuco (UFPE), Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Os resultados positivos do EDUCOM levaram o MEC a implantar, em 1986, o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1o e 2o graus, destinado a capacitar professores (Projeto FORMAR) e a implantar infraestruturas de suporte nas secretarias estaduais de educação (Centros de Informática Aplicada à Educação de 1o e 2o graus - CIED), escolas técnicas federais (Centros de Informática na Educação Tecnológica - CIET) e universidades (Centro de Informática na Educação Superior - CIES). Em 1989, a Secretaria de Educação Técnica do MEC implantava o primeiro programa nacional de formação continuada de professores por meio de computadores, o projeto REDELET, voltado para o corpo docente da rede federal de educação técnica (escolas técnicas e agrotécnicas federais, CEFETS e outros). Entre os anos 1998 e 1989, e no bojo das ações do projeto FORMAR, foram implantados 17 Centros de Informática na Educação (CIED) em vários estados da Federação, com o objetivo de fomentar o trabalho interdisciplinar em torno do uso do computador na educação. Os CIED atendiam a alunos e professores de 1o e 2o grau e à comunidade em geral e foram irradiadores e multiplicadores da cultura da informática educativa na rede pública de ensino.

Em 1989, o Ministério da Educação instituiu o Programa Nacional de Informática na Educação - PRONINFE, com o objetivo de “desenvolver a informática educativa no Brasil, através de atividades e projetos articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica sólida e atualizada, de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica imprescindível ao êxito dos esforços e investimentos envolvidos”. O PRONINFE foi o primeiro projeto estatal que previa a formação continuada e permanente de professores para o uso do computador na educação e que percebia os docentes da

educação básica como atores fundamentais do processo de inclusão digital nas escolas. O projeto subsidiou a implantação, até 1995, de 44 centros de informática na educação, em todo o país, de 400 laboratórios de informática em escolas públicas e a capacitação de mais de mil profissionais docentes.

Em 1997, o PRONINFE foi substituído pelo PROINFO, o programa Nacional de Informática na Educação, programa de grande envergadura criado para promover o uso da Telemática como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. O Programa é desenvolvido pela Secretaria de Educação à Distância - SEED, em parceria com as Secretarias Estaduais e algumas Municipais de Educação, funciona de forma descentralizada e sua operacionalização é conduzida pelos Estados e Municípios. Em cada unidade da Federação existe uma Coordenação Estadual do PROINFO que tem a responsabilidade de fomentar a introdução das novas tecnologias de comunicação e informação nas escolas públicas de ensino médio e fundamental sob sua jurisdição.

O portal do Ministério da Educação apresenta uma "linha do tempo" com a história da informática educativa no Brasil[xxi]. Entretanto, apesar dos avanços acima indicados, a inclusão digital nas escolas de educação básica ainda se constitui um desafio imenso para o poder público de nosso país. Pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisas Ábaco sobre as aplicações pedagógicas do computador e sobre representações sociais de professores de educação básica acerca da informática na educação têm revelado que o provimento de equipamentos e de acesso à Internet não é ação suficiente para assegurar a implementação da cultura da informática educativa na escola e para induzir procedimentos de alfabetização informática e de inclusão digital. Assim sendo, e à luz das pesquisas realizadas, podemos avançar a idéia de que a alfabetização digital na escola tem as seguintes dimensões:

- Provimento de infra-estrutura (laboratórios de informática);
- Desenvolvimento de conteúdos digitais para a educação básica;
- Formação continuada de professores para uso do computador na educação.

Se tais dimensões forem levadas em consideração, há muito que fazer e avançar para garantir a inclusão digital na escola de educação básica. Tal questão ganha uma amplitude maior se forem consideradas as novas possibilidades advindas da implantação da TV digital no Brasil e de seu acesso nas escolas de todo o país.

2. Conteúdos digitais para a Educação Básica

2.1 O tema nas etapas anteriores do Projeto

No documento que relata estudo anterior sobre a Prospecção Estratégica sobre Qualidade da Educação nas Escolas Públicas do Brasil - Visão Prospectiva (Dados Gerais), verifica-se o estabelecimento de uma meta que visa "implementar um programa, custeado com recursos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST), que consiga implantar um laboratório de informática em todas as escolas de educação básica da rede pública, com um número adequado de computadores ligados à internet".

Os dados disponíveis no referido documento indicam que o tema "Inclusão Digital nas Escolas Públicas" destaca-se positivamente em todos os aspectos analisados, sendo um dos quatro considerados como "mais prováveis" em quaisquer dos aspectos identificados. Importante assinalar que ele foi também considerado o 2º em importância e o 1º em inovação.

Com esta base, o documento sugere que ele poderia ser lançado no primeiro semestre do corrente ano (2006), com alto impacto junto à opinião pública.

Quadro 9 – Propostas na Categoria e Tema do Estudo

CATEGORIA: Inclusão Digital das escolas públicas
TEMA: Conteúdos Digitais para a Educação Básica (06 = 1,99)
PROPOSTAS
1. Inclusão digital. 2. Valorização de ações em educação cientifica e tecnológica. 3. Incentivar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação, promovendo a inclusão digital. 4. Articular o mercado tecnológico educacional. 5. Criação de tecnologias educacionais – com bibliotecas e sistemas informatizados 6. Incentivos para a produção de software e outros recursos educacionais.

Vale considerar que o tema foi contemplado por seis "idéias de soluções" pelos especialistas consultados, o que representa 2% do total de sugestões/posicionamentos (Quadro 9). Destaque-se que as idéias apresentadas se voltam para os dois sentidos aqui apresentados: (1) a implementação de um laboratório e (2) a produção de conteúdos digitais. Mesmo tendo sido relativamente de pequena monta, as sugestões demonstram a necessidade e interesse no desenvolvimento deste tema.

2.2 Políticas e ações em desenvolvimento

Promover a inclusão digital na rede nacional de escolas de educação básica implica em ações de grande envergadura e, sobretudo, de grande efetividade, envolvendo o poder público, em todas as esferas, bem como toda a sociedade. Seria impossível, no tempo exigido por este estudo, fazer um levantamento exaustivo de políticas públicas e de ações da sociedade civil em prol da inclusão digital nas escolas de educação básica. Mas, sempre à luz das três dimensões da inclusão digital indicadas anteriormente (Provimento de infra-estrutura; Desenvolvimento de conteúdos digitais para a educação básica; e Formação continuada de professores para uso do computador na educação), algumas ações merecem destaque, na medida em que se consolidam e que podem alcançar êxito em seu propósito.

Como salientado no item 1, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) foi implementado em 1996, como seqüência do Projeto de Educação e Comunicação (EDUCOM, 1983) e do Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE, 1989). Trata-se de um dos mais ambiciosos programas de inserção da informática no ensino de todo o mundo e que tem como principais objetivos fomentar o uso do computador na educação, disponibilizar a tecnologia informática nas escolas e capacitar professores para empregá-la. O seu objetivo é introduzir, na escola pública de educação básica, excluindo a educação infantil, o uso sistemático e pedagogicamente contextualizado da informática como meio de ensino e de aprendizagem. São objetivos estratégicos do Programa: melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; possibilitar a criação de uma ecologia cognitiva nos ambientes escolares, mediante incorporação adequada das novas tecnologias de informação nas escolas; propiciar uma educação voltada para o progresso científico e tecnológico; preparar o aluno para o exercício da cidadania numa sociedade tecnologicamente desenvolvida.

Sempre apontado pelo Ministério da Educação como um programa de educação ao invés de um mero dispositivo de provimento de equipamentos de informática para as escolas, o PROINFO tem a missão de proporcionar avanços na qualidade da educação básica por meio da ampliação de oportunidades de acesso à informática educativa na educação pública, reduzindo a exclusão digital. O PROINFO tem seu desenvolvimento articulado em torno dos seguintes princípios norteadores: articulação entre os diferentes níveis de governo, com a formulação de diretrizes através do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – CONSED e operacionalização dos projetos pelos governos estaduais; adesão dos Estados e Escolas envolvidos, mediante compromissos explicitados nos Planos Estaduais de Informática na Educação e nos projetos de aplicação pedagógica da tecnologia de cada escola beneficiada, que também assume a responsabilidade pela preparação das instalações físicas e pela capacitação de professores; descentralização da execução, a cargo dos Estados, com o apoio da Coordenação Estadual do Programa e do sistema de Núcleos de Tecnologia Educacional - NTE; parceria, incentivando-se a mobilização da cooperação da comunidade, de instituições de ensino, como universidades e escolas técnicas, de fabricantes e fornecedores de hardware, produtores e editores de softwares educativos e operadores de telecomunicações, de empresas públicas e privadas; transparência, pelo intenso debate das diretrizes do Programa e pela ampla divulgação dos seus objetivos e metas (textos e estudos, folders, página da Internet, entre outros recursos de divulgação) e

planejamento integrado compreendendo infra-estrutura física e tecnológica, capacitação, apoio pedagógico e suporte técnico.

Diversos autores já se dedicaram a descrever o PROINFO em suas várias dimensões (CYSNEIROS, 2000; FONSECA, 2003; PRETTO, 2006), evidenciando que o programa pretende iniciar o processo de universalização do uso de tecnologia de ponta no sistema público de ensino, garantindo a otimização dos vultosos recursos públicos nele investidos pela ênfase dada à capacitação de recursos humanos, que precede a instalação de equipamentos e responde por 46% do custo total do programa. Trata-se de um programa descentralizado, flexível e contextualizado, que é executado pelas Secretarias de Educação de todos os Estados da Federação, a partir de diretrizes da Secretaria de Educação a Distância do MEC. O PROINFO foi implementado com as metas de beneficiar 7,5 milhões de alunos em 6.000 escolas; implantar 200 NTE em todos os estados da federação; capacitar 1000 professores multiplicadores em cursos de pós-graduação *lato sensu* realizados em parceria com universidades; capacitar 25.000 professores de escolas públicas; formar 6.000 técnicos especializados em hardware e software para dar suporte às escolas e NTE e instalar 105.000 computadores na rede pública de educação fundamental (inclusive 5.000 destinados aos NTE). Em outubro de 2004, o MEC anunciava que o programa apresentava excelentes resultados, na medida que dez mil gestores educacionais haviam sido capacitados em gestão de projetos pedagógicos, 338 NTE haviam sido instalados e 4.640 escolas públicas atendidas, em 1.819 municípios, beneficiando 5,8 milhões de alunos e 218 mil professores. Além disso, 54 mil computadores haviam sido instalados em NTE e escolas, mais 2,2 mil multiplicadores haviam se tornado especialistas em informática educativa e 300 mil professores tinham sido capacitados para a inserção da informática em sua prática docente.

Em outras esferas governamentais há também projetos e programas promotores de inclusão digital que merecem destaque.

No Estado do Rio de Janeiro, o governo estadual tem promovido diversas ações de inclusão digital. O Projeto **Liberdade Digital** visa a criação de um ambiente de aprendizagem de informática e de Internet para jovens em conflito com a lei, que cumprem medidas sócio-educativas em sistema de internação, semiliberdade e liberdade assistida nas instituições do *Degase* (Departamento Geral de Ações Sócio-Educativas). Com o programa, criado em setembro de 2001, o governo do estado pretende facilitar a reintegração social e a inserção no mercado de trabalho desses jovens. Além de dois

laboratórios com 20 microcomputadores conectados à Internet, foram montadas no Centro Profissionalizante do *Degase,* na Ilha do Governador, oficinas profissionalizantes de montagem e manutenção de microcomputadores e reciclagem de cartuchos de impressoras. Através do projeto, jovens em conflito com a lei participaram, em 2003, de um curso de digitador e de operador de telemarketing, graças a uma parceria entre o Proderj e o Instituto Telemar. Após o treinamento, os alunos que se destacaram durante o curso atuaram no *call center* do sistema de matrícula informatizada da rede pública estadual de ensino. O Projeto **Internet Comunitária**, criado em julho de 2001, tem como proposta a inclusão digital por meio de Centros de Internet Comunitária implantados em comunidades carentes. Os centros são equipados com uma impressora, um servidor e estações de trabalho rodando Software Livre. Durante as aulas do Programa, os alunos recebem noções básicas de informática e aprendem a navegar na Internet. Até o fim de 2004, foram inaugurados 22 Centros de Internet Comunitária, que atenderam, aproximadamente, 30 mil pessoas. Em agosto de 2005, o Programa Internet Comunitária atingiu a marca de 200 mil acessos. Atualmente, mais de 379 mil acessos à Internet foram registrados nos 32 laboratórios de inclusão digital inaugurados pelo projeto.

Formado por três laboratórios de inclusão digital, o projeto **Maré Digital**, também no Rio de Janeiro, é um pólo de conexão em banda larga que liga o Complexo da Maré à Rede Rio por rede científica de alta velocidade. Três laboratórios oferecem acesso gratuito à Internet para as comunidades locais: um montado pelo Proderj em parceria com a ONG Viva Rio, na comunidade Nova Holanda; outro, na Vila dos Pinheiros, resultado da parceria entre Proderj e CDI (Comitê para Democratização da Internet); e o terceiro, dentro do 22º Batalhão da Polícia Militar (BPM), montado pelo Proderj e pela Faetec (Fundação de Apoio à Escola Técnica). Além de possibilitar o acesso gratuito à Internet, o laboratório do 22º BPM serve como sala de aula para os cursos de alfabetização digital do programa Internet Comunitária, abrindo novas perspectivas para os moradores deste que é o maior complexo de favelas do Rio de Janeiro, com cerca de 130 mil habitantes e 800 mil m². O Maré Digital utiliza tecnologia de ponta sem fio (*wireless*) feita pela Rede Rio e Coppe-UFRJ, e foi parcialmente financiado pela ONG Canadense ICA (Instituto para Conectividade nas Américas). Em dezembro de 2003, o projeto foi apresentado na Conferência da Cúpula da Sociedade da Informação realizada em Genebra, na Suíça.

O Projeto **Município Digital** prevê a expansão para outras cidades do Estado do Rio de Janeiro do Programa **Piraí Digital**, que leva acesso à Internet em alta velocidade por rede híbrida, que envolve comunicação por satélite e rede sem fio (wireless), aos moradores de Piraí. Um acordo de cooperação técnica assinado pelo Centro de

Tecnologia da Informação e Comunicação do Estado do Rio de Janeiro (Proderj) e a Associação dos Prefeitos e dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro (Apremerj) instituiu o Município Digital em cinco de maio de 2004. Por indicação da Apremerj, Rio das Flores foi o primeiro município do estado a receber o projeto, em 1º de setembro de 2005. A implementação do projeto **Município Digital em Rio das Flores** – município de oito mil habitantes, localizado na região Centro-Sul Fluminense – servirá de incentivo à recuperação econômica daquela cidade, que é a quinta com menor renda per capta do Rio de Janeiro, segundo dados da Fundação CIDE.

No Estado da Bahia, o Programa **Identidade Digital** tem a missão de articular e coordenar ações que promovam oportunidades de desenvolvimento espacial equilibrado e de inclusão social, através da democratização do acesso da população aos recursos da informática e da Internet em todas as regiões do Estado e para todas as camadas sociais. Diversos projetos dão forma ao Programa Identidade Digital. O Projeto **Implantação dos Infocentros** visa à construção de infocentros em 31 cidades estratégicas. Algumas de pequeno porte, como América Dourada - que está em primeiro lugar na lista das mais excluídas – e outras de médio, que já possuíam uma demanda para a construção de centros de acesso informatizados. Além destas, 35 cidades de grande porte serão atendidas, sendo quatro das mais populosas do estado, como parte da política para população de baixa renda. O Projeto também realiza parcerias com ONG's que tenham trabalhos estabelecidos nas comunidades que atendem e possuam demanda para construção de infocentros em suas instalações.

Também no estado da Bahia, o Projeto **Capacitação Digital** envolve uma Oficina de Inclusão Digital – curso de informática básica com duração de três a quatro semanas – e uma Oficina de Capacitação Digital, na qual são trabalhadas temáticas de relevância para a comunidade atendida (por exemplo, DST's, gravidez na adolescência, reciclagem, saneamento, etc), usando sempre a informática como ferramenta de ensino e de aprendizagem. O objetivo é promover o aprendizado e o desenvolvimento de novas habilidades e competências em tecnologias digitais, com vistas à elevação do nível cultural, educacional, do exercício da cidadania, da empregabilidade, dos negócios e da geração de renda. Os Projetos **Hardwares de Baixo Custo**, **Software Livre** e **Conteúdos Digitais** são voltados para a pesquisa, o desenvolvimento e a aplicação de softwares livres, computadores e plataformas computacionais de baixo custo. O Projeto **Movimento de Mobilização e Sensibilização** articula estratégias que buscam conseguir a adesão de segmentos públicos e privados da sociedade ao Programa Identidade Digital, sensibilizando-os para a problemática da exclusão no Estado da Bahia. Este

conjunto de projetos tem como fio condutor, objetivos tais como democratizar o acesso da população aos recursos da informática e da Internet; potencializar oportunidades igualitárias de desenvolvimento em todas as regiões do Estado; capacitar a população de baixa renda para o uso de softwares e a utilização da Internet; contribuir para a melhoria da qualidade do ensino básico e fundamental; aumentar a empregabilidade e geração de renda através da capacitação profissional; colaborar para a inclusão de grupos com necessidades especiais; prover o acesso ao conhecimento de tecnologias que promovam oportunidades de negócios para micro empresas; dispor os serviços do Estado a um número maior de cidadãos baianos e facilitar a integração da população e do Governo, visando à eficiência de políticas públicas.

O governo do Estado de São Paulo tem no **Programa Acessa São Paulo de Inclusão Digital** seu principal dispositivo para o setor. Acessa São Paulo é o programa de inclusão digital do Governo do Estado de São Paulo, coordenado pela Casa Civil, com gestão da Imprensa Oficial e apoio da Prodesp, Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo. Instituído em julho de 2000, o Programa Acessa São Paulo oferece para população do estado o acesso às novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's), em especial à internet, contribuindo para o desenvolvimento social, cultural, intelectual e econômico dos cidadãos paulistas. Para atingir seus objetivos, o Programa Acessa São Paulo abre e mantém infocentros, espaços públicos com computadores para acesso gratuito e livre à Internet. Para melhor atender a população e atingir os objetivos de inclusão digital, o Programa Acessa São Paulo possui 3 tipos distintos de Posto, cada um com características especiais: Comunitários, implantados em parceria com entidades comunitárias, em sua maioria localizada na periferia da capital; Municipais, implantados em parceria com prefeituras paulistas, geralmente localizados nas bibliotecas municipais e postos públicos de Acesso à Internet (POPAIs), implantados em parceria com secretarias e órgãos do Governo do Estado, como os postos do Poupatempo, os restaurantes do Bom Prato, terminais de ônibus da EMTU, estações de trens da CPTM e do Metrô, Secretarias de estado, Centros de Integração da Cidadania (CICs), etc. Em cinco anos de existência, o programa atendeu a 16.580.746 cidadãos paulistas e instalou mais de 3 mil computadores em 345 postos abertos à comunidade. Um dos maiores programas do gênero no Brasil, o Identidade Digital possui mais de 120 Infocentros instalados em 58 municípios e está sendo ampliado com novas unidades em 200 cidades.

No Rio Grande do Sul,o **Via Pública** é um projeto que visa criar e manter pontos de acesso público à Internet em todo o Rio Grande do Sul, contribuindo, desta forma, para a

disseminação e o compartilhamento do conhecimento e da informação. Com isso, o Via Pública amplia a cidadania ativa e contribui para seu desenvolvimento nos âmbitos social, cultural e econômico através do livre acesso à informação, cada vez mais necessário enquanto diferencial na educação, no trabalho e no exercício democrático. Implantado em setembro de 2000, o programa articula uma rede pública de comunicação, mobilizando esforços públicos e privados na instalação dos pontos de presença conectados à Internet. O Via Pública baseia-se em parcerias com espaços públicos e entidades sociais, tais como associações comunitárias, bibliotecas, centros culturais, escolas públicas e organizações não-governamentais de caráter social. A Companhia de Processamento de Dados do Rio Grande do Sul - PROCERGS realiza treinamentos de Internet e orienta os responsáveis pelo atendimento aos usuários nos pontos de acesso. Dentro da política de Software Livre do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, os computadores utilizados no Via Pública têm em sua configuração o sistema operacional Linux e navegador Mozilla.

O **Paranavegar**, Programa de Inclusão Digital do Governo do Estado do Paraná visa disponibilizar computadores com acesso à internet e correio eletrônico a toda a população do Paraná, e formar os “Agentes Locais de Inclusão Digital”, pessoas da própria comunidade que tenham interesse e capacidade de articulação com o seu meio. Completamente identificado com o Projeto Software Livre Paraná, o Programa de inclusão digital é baseado em padrões que garantam acesso universal e simplifiquem a utilização de equipamentos, programas de computador e navegação, e em soluções tecnológicas de baixo custo, que permitam a expansão acelerada dessa política. Portanto, todo o acesso público a computadores e à internet se utiliza de sistemas não proprietários, conhecidos como “softwares livres”. Os Agentes Locais de Inclusão Digital trabalham na capacitação da comunidade na tecnologia da informação, no conhecimento da sua própria realidade e na identificação de caminhos para o seu desenvolvimento. Por isso, a capacitação desses agentes deve estar voltada também para a inclusão social, sendo sua responsabilidade auxiliar a produção de informação e construção do conhecimento por parte da comunidade. Como ação concreta de Inclusão Digital, esse Programa trabalha na criação de Telecentros Paranavegar, espaços públicos e gratuitos de utilização de computadores ligados à internet, destinados especialmente àquelas parcelas da comunidade local que não têm contato com as tecnologias da informação no trabalho ou na escola. Para a concretização destes espaços, o Governo procura parceria com as prefeituras municipais, empresas privadas e terceiro setor. Os Telecentros Paranavegar são geridos com a participação efetiva da comunidade, por meio de

representantes eleitos em Assembléia, que fazem parte do Conselho Gestor junto com representantes do Governo do Estado e do Governo Municipal. Aonde e quando a realidade local permitir a auto-sustentação do Telecentro, os Governos se retiram da gestão, com a doação da infra-estrutura existente à época para a organização da comunidade, que, a partir daí, assume integralmente todos os custos de manutenção daquela infra-estrutura tecnológica. São consideradas prioritárias para as ações deste Programa as cidades de menor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) do Paraná. Como uma variante do IDH [xxii], o IDH-M é aplicado para aferir o nível de desenvolvimento humano dos municípios. As dimensões são as mesmas - educação, longevidade e renda - mas alguns dos indicadores levados em conta são mais adequados para avaliar as condições de núcleos sociais menores. A classificação dos municípios brasileiros segundo o IDH está disponível no sítio www.undp.org.br. O Programa de Telecentros Paranavegar do Governo do Estado do Paraná é uma estratégia de justiça social, usando a inclusão digital como instrumento para o desenvolvimento local e regional, pois as comunidades, adquirindo as habilidades advindas da Tecnologia da Informação, recuperam cidadania e dignidade, melhorando seu conhecimento e renda, incidindo positivamente sobre o IDH municipal.

O **MT Ação Digital** é o projeto do Governo do Mato Grosso apoiado pelos programas de Inclusão Digital do Governo Federal para instalação de Unidades de Inclusão Digital em comunidades carentes no Estado do Mato Grosso. O MT Ação Digital visa construir espaços públicos para aprendizado em informática e Internet, assim como proporcionar acesso aos meios de informação, de forma a promover a cidadania através da inclusão digital. O projeto poderá implantar Unidades de Inclusão Digital – UNID'S – em 3 (três) modalidades: EducAção, IntegrAção e SuperAção.

Há também diversas ações em andamento promovidas por prefeituras municipais. Por exemplo, a Prefeitura de Porto Alegre assumiu o combate à exclusão como política pública e desenvolveu o Programa Telecentros, que está levando de forma gratuita conexão à Internet e conhecimento de informática às famílias de todas as regiões da cidade. Entre os telecentros implementados, pode-se citar o Telecentro **Casa de Conveniência 2**, o primeiro telecentro para moradores de rua, e o **Telecentro Vila Ingá**, com trabalhos direcionados à terceira idade. O município de Sud Menucci, no interior de São Paulo, tornou-se pioneiro no país ao oferecer **acesso universal sem fio à Internet**. Nesse município, as mudanças de comportamento, graças ao advento da internet de alta

velocidade gratuita, já atingem muito mais pessoas do que apenas as que têm conexão em casa. Na biblioteca municipal, único lugar que possui computadores acessíveis a toda a população, desde que eles foram instalados, a freqüência aumentou em 50%.

Na esfera da iniciativa não-governamental, merece destaque o trabalho do **Comitê para a Democratização da Informática** (CDI), uma organização não-governamental sem fins lucrativos que, desde 1995, desenvolve o trabalho pioneiro de promover a inclusão social utilizando a tecnologia da informática como um instrumento para a construção e o exercício da cidadania. Através de suas Escolas de Informática e Cidadania, criadas principalmente em parceria com organizações comunitárias, o CDI implementa programas educacionais no Brasil e no exterior, com o objetivo de mobilizar os segmentos excluídos da sociedade para a transformação da sua realidade. A organização desenvolve projetos que atendem a comunidades de baixa renda, públicos com necessidades especiais, portadores de transtornos psiquiátricos, jovens em situação de rua, presidiários, populações indígenas e comunidades carcerárias, entre outros. O objetivo do CDI é promover a apropriação social da tecnologia por diversos tipos de públicos, utilizando-a como ferramenta para estimular a cidadania ativa e o empreendedorismo, fomentando o desenvolvimento político, social e econômico. O CDI possui comitês locais em quase todos os estados da federação e seus principais objetivos são os seguintes: oferecer capacitação de qualidade para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), permitindo sua apropriação social pelas comunidades; fomentar um processo de conscientização dos indivíduos e sua reflexão sobre a sociedade em que vivem; favorecer a criação de um espaço físico para discussão, participação e ação comunitária e possibilitar a construção de conhecimento útil, a fim de que indivíduos e comunidades exerçam sua cidadania e garantam seu desenvolvimento social, político e econômico. Desde sua fundação, o CDI levou computadores a 770 escolas, beneficiando 336 mil pessoas em todo o país.

O **Sampa.Org** nasceu como um projeto do Instituto Florestan Fernandes, no seio da sociedade civil, servindo de base para implementação de uma política pública de combate à exclusão digital na cidade de São Paulo. O Sampa.Org serviu de inspiração e modelo para os telecentros do *governo eletrônico* e, agora, como a fechar um ciclo, une os seus espaços públicos aos criados pela Prefeitura, divulgando sua experiência particular de cidadania, levada a cabo em dez telecentros na zona Sul, à significativa rede formada pelo *governo eletrônico*. Com isto contribui para a consolidação do papel dos telecentros comunitários não apenas no projeto de inclusão digital da Prefeitura de São Paulo, mas também no contexto de uma necessária política nacional de inclusão

digital, buscando alcançar os seguintes objetivos: alfabetizar tecnologicamente as camadas mais pobres da população, abrindo novas oportunidades de acesso à educação e cultura, de trabalho e de geração de renda; ampliar a participação ativa dos cidadãos na gestão pública e no controle do governo, alargando a esfera pública e tornando-a mais facilmente acessível; estabelecer novo patamar de cooperação entre comunidade, empresas e instituições, baseado nos interesses da maioria, na prevalência da racionalidade e da funcionalidade das soluções adotadas, na vigência da livre concorrência, no apoio à atividade empresarial ética, na busca do crescimento da competitividade global do município de São Paulo e no respeito estrito aos acordos e compromissos firmados entre as partes envolvidas; possibilitar às empresas e instituições envolvidas o conhecimento de expectativas, necessidades e problemas da população, para que seu comportamento, enquanto agentes econômicos e políticos comprometidos com a comunidade, seja pautado por uma visão de um papel social que vá além do assistencialismo e do marketing social; acumular experiências e dados que subsidiem a formulação de políticas públicas consistentes, baseadas em experiências concretas e numa análise de custo/benefício criteriosa, balizando a forma pela qual a sociedade de São Paulo poderá utilizar a malha de comunicação e informação para atingir os objetivos gerais do Sampa.Org. A partir de 2002, o Sampa.Org adquiriu personalidade jurídica própria, tornando-se uma organização não governamental que trabalha com projetos de inclusão digital que abriguem iniciativas nas áreas de educação, cultura, formação técnica-profissional e comunicação. Assim, a partir de uma experiência original relatada logo abaixo, passou-se a oferecer serviços específicos e, até agora, únicos em São Paulo, para a elaboração e execução de projetos de inclusão digital. Esta ONG supervisiona e coordena as atividades de telecentros do Jardim Ângela e do Capão Redondo; recebe bolsistas dos programas sociais da Prefeitura (Bolsa Trabalho e Começar de Novo); mantém agências de notícias e *web* rádios; mantém e gerencia o conteúdo e sites comunitários, promove cursos profissionalizantes nas áreas de programação, *webdesign,* suporte e manutenção e redes; atua em projetos de comunicação comunitária e, juntamente com o governo federal, organiza oficinas e simpósios de inclusão digital em todo o País, sendo uma referência nacional e latino-americana no tema.

Várias universidades federais têm também avançado em projetos de promoção da inclusão digital. Eis alguns exemplos. O Laboratório de Pesquisa Multimeios da Faculdade de Educação da **Universidade Federal do Ceará** é responsável pelo Projeto

Centros Rurais de Inclusão Digital, que se caracteriza pela: instalação em locais de acesso público em comunidades dos assentamentos rurais, de laboratórios de informática que oferecem serviços de inclusão digital, informática educativa, cursos a distância e telecomunicações, num contexto de desenvolvimento social e pessoal, econômico e cultural. Nesse sentido, o projeto mobiliza a comunidade para e por meio do processo de cultura digital, passando, prioritariamente pela escola, baseando-se na convicção de que o cidadão tem o seu poder aumentado quando acessa informações, sendo capaz de transformá-las em conhecimento.

Na **Universidade de Brasília**, o Laboratório Ábaco é o único centro de desenvolvimento de softwares educativos de toda a região centro-oeste e norte do país e que tem promovido ações de inclusão digital em cidades satélites de Brasília. Por exemplo, alunos de escolas públicas atuam no Projeto "O Dado de Contos", que explora software educativo de mesmo nome voltado para a educação ambiental. Professores em formação (Licenciados em Pedagogia) desenvolvem banco de dados de projetos pedagógicos de informática educativa nos mais diferentes contextos educativos do Distrito Federal. O projeto Museu Virtual de Ciência e Tecnologia promove a inclusão digital de professores de ciências de ensino fundamental, subsidiada pela Secretaria de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social do MCT. O Projeto "Informática na Educação Infantil" mapeia, desde 2001, escolas e modos de uso do computador na educação infantil. O Projeto "Hércules e Jiló", premiado pelo PAPED/MEC, propicia meios e materiais para uso do computador na educação especial e teve alcance nacional por meio da Secretaria de Educação Especial do MEC.

Na **Universidade Federal de Santa Catarina**, o Laboratório de Software Educacional foi criado em novembro de 1985. Está vinculado ao Departamento de Informática e Estatística do Centro Tecnológico. O objetivo principal deste Laboratório é promover a investigação e a pesquisa na área de desenvolvimento de ambientes computacionais de boa qualidade técnica que auxiliem na implantação de um novo paradigma psicopedagógico.

Apesar de todas as iniciativas citadas, a promoção da inclusão digital nas escolas de educação básica ainda constitui um desafio hercúleo para a sociedade brasileira, que deve ser enfrentado com seriedade e efetividade, pois, na mesma velocidade do avanço das novas tecnologias de comunicação e informações, está tomando forma um processo, ainda reversível, de exclusão da grande maioria das crianças brasileiras à sociedade tecnológica emergente.

2.3 Políticas, metas e ações para os horizontes temporais do Projeto

Cada uma das 4 dimensões da inclusão digital nas escolas de educação básica, citadas anteriormente, foi considerada na perspectiva da identificação e da proposição de políticas, metas e ações para os anos de 2007, 2015 e 2022. Essas 4 dimensões da inclusão digital devem ser trabalhadas em concomitância, sendo desenvolvidas ao mesmo tempo, na medida que são totalmente complementares e interdependentes. Para subsidiar financeiramente o desenvolvimento dessas dimensões, pensa-se imediatamente na utilização dos recursos do FUST (Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações), que é arrecadado desde 2001, mas até hoje nunca foi utilizado. O FUST foi instituído pela Lei Federal de número 9998, de 17.08.2000, publicada no DOU de 18.08.2000. O fundo se destina a proporcionar recursos para cobertura de parcela de custos operacionais atribuíveis ao cumprimento das obrigações de universalização dos serviços de Telecomunicações.

A receita do FUST é 1% da receita operacional bruta das operadoras, além de 50% das receitas da Anatel, referentes a concessões de serviços públicos, exploração de serviços privados e direito de uso de radiofreqüência, até o limite de R$ 700 milhões por ano. Segundo a Lei 9998/2000, "os recursos do FUST serão aplicados em programas, projetos e atividades que estejam em consonância com plano geral de metas para universalização de serviço de telecomunicações ou suas ampliações...". Entre tais ampliações estão incluídas a implantação de acesso à Internet em instituições de saúde; a implantação de acesso à Internet em estabelecimentos de ensino e bibliotecas, incluindo os equipamentos para operação pelos usuários; a instalação de redes de alta velocidade, destinadas ao intercâmbio de sinais e à implantação de serviços de teleconferência entre estabelecimentos de ensino e bibliotecas. A lei ainda especifica porcentagens mínimas de investimento em certos setores: 30% para as regiões Norte e Nordeste, e 18% para estabelecimentos públicos de ensino. Cabe ao Ministério das Comunicações a formulação das políticas e prioridades de aplicação de recursos do FUST, e cabe à Anatel (Agência Nacional de Telecomunicações) a implementação, acompanhamento e fiscalização dos programas, projetos e atividades financiados com estes recursos. A massa de recursos do fundo tem sido estimada em valores aproximados a um bilhão de reais por ano.

Tanto quanto é fundamental a utilização dos recursos do FUST para assegurar o avanço do país rumo à inclusão digital nas escolas de educação básica, também o é a mobilização da sociedade em torno da questão. De fato, para a construção de uma visão estratégica sobre o tema, não se pode prescindir da consideração de resultados positivos de ações em desenvolvimento e do pensamento de entidades e indivíduos que lidam com diferentes aspectos da inclusão digital no país. Assim sendo, a primeira ação a ser levada a termo seria a constituição, em 2007, de um grupo de trabalho para a promoção da inclusão digital na educação básica, formado por três representantes do governo, três representantes de organizações não-governamentais e/ou da iniciativa privada, três representantes do meio acadêmico e três representantes de entidades de educação básica. Instituído pelo Presidente da República, esse grupo de trabalho teria a responsabilidade de: acompanhar as ações de inclusão digital que dão forma a cada uma das três dimensões apontadas neste documento; indicar critérios de implantação e de desenvolvimento das ações; propor estratégias para garantir sua viabilidade e sucesso; avaliar sua implantação e seus resultados e indicar caminhos para sua longevidade. No entanto, é fundamental evidenciar que as políticas, metas e ações de promoção da inclusão digital nas escolas de educação básica não podem estar estanques de outras políticas, metas e ações de valorização da carreira docente, de formação dos professores e investimento em infraestrutura escolar.

Dimensão 1: Provimento de infra-estrutura (laboratórios de informática)

Essa dimensão fundamental implica na instalação de um laboratório de informática conectado à Internet em cada escola pública de educação básica do país de 2007 até 2015 e a avaliação do impacto de seu uso na educação até 2022.

Existem 172 mil escolas públicas no Brasil e apenas 19 mil delas possuem laboratório de informática. Responsável pela formação de 86,84% de estudantes matriculados na educação infantil, ensino fundamental e médio em todo o país, a rede pública de ensino tem diante de si um grande desafio: universalizar o acesso às novas tecnologias e, por meio delas, promover um salto de qualidade nas suas unidades educacionais. Para providenciar o provimento de infra-estrutura nas escolas (computadores e acesso gratuito à Internet), apresentam-se as seguintes metas e ações (Quadros 10, 11, 12, 13 e 14).

Quadro 10 – Meta 1 e Ações

META 1- Fazer levantamento, o mais exaustivo possível, da situação e da quantidade de laboratórios de informática em escolas de educação básica em todo o país e do acesso à Internet.	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
1.1 Elaborar e implantar sistema informatizado de coleta de dados, para que cada escola de educação básica do país possa fornecer, diretamente, seus próprios dados de infraestrutura computacional e de acesso à Internet.	2007
1.2 Identificar diferentes formatos de laboratórios de informáticas de acordo com a variedade de dimensões de escolas de educação básica, levando em conta variáveis como número de alunos, turnos de funcionamento etc.	2007
1.3 Estabelecer estratégia de aquisição e distribuição de equipamentos e de implantação de laboratórios de informática em escolas de educação básica entre 2007 e 2015, de modo a cobrir a totalidade do território nacional e dos estabelecimentos escolares.	2007

Quadro 11 – Meta 2 e Ações

META 2- Prover acesso gratuito à Internet em todas as escolas de educação básica	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
2.1 Fazer levantamento de necessidades de intervenção no sistema provedor de Internet visando garantir acesso universal da rede de educação básica.	2007
2.2 Efetuar todas as intervenções necessárias no sistema provedor de Internet no Brasil para que todas as escolas públicas de educação básica estejam conectadas até 2015.	2007

Quadro 12 – Meta 3 e Ações

META 3- Contratar técnicos de informática para atuar nas redes de ensino, fornecendo suporte técnico permanente às escolas de educação básica.	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
3.1 Fazer levantamento de necessidades de corpo técnico de suporte à informática educativa em todo o sistema de educação básica do país.	2007
3.2 Prover as escolas de pessoal técnico para suprir necessidades de manutenção dos laboratórios de informática a serem implementados nas escolas.	2007

Quadro 13 – Meta 4 e Ações

META 4- Fazer um levantamento do avanço da situação da informatização de escolas de educação básica em todo o país.	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
4.1 Estabelecer instrumentos de avaliação tal como os previstos no Plano Nacional de Educação em vigor.	2007
4.2 Acompanhar e avaliar as ações decorrentes do Pacto	De 2009 a 2021 (a cada dois anos)

Quadro 14 – Meta 5 e Ações

META 5- Assegurar a sustentabilidade dos laboratórios de informática das escolas de educação básica de todo o país .	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
5.1 Conceber, testar e implantar tecnologias sociais de sustentabilidade dos laboratórios de informática das escolas de educação básica.	2022
5.2 Elaborar mapeamento nacional da inclusão digital das escolas de educação básica.	2022
5.3 Tornar o laboratório de informática conectado à internet elemento obrigatório para autorização de funcionamento de toda e qualquer escola de educação básica do país.	2022

Dimensão 2: Desenvolvimento de conteúdos digitais para a educação básica

O desenvolvimento de conteúdos digitais requer a observação de dois critérios: a usabilidade e a acessibilidade. A usabilidade está relacionada com a facilidade de uso e a acessibilidade com a diversidade de possíveis usuários e as peculiaridades da interação dessas pessoas com o produto. Desde os primeiros movimentos da informática educativa no Brasil até o momento, apesar de algumas iniciativas do poder público, o Brasil não avançou na produção de conteúdos digitais para uso do computador na escola. A produção de softwares educativos brasileiros, com conteúdos brasileiros e tendo como foco parâmetros curriculares nacionais é ainda uma meta a ser alcançada, e que se configura como sendo bastante complexa. Isto porque a maior parte dos investimentos nesse campo situa-se na iniciativa privada que, via de regra, ou tem adaptado softwares educativos estrangeiros, que não se situam em nossos currículos, ou tem simplesmente

informatizado livros didáticos, sem a preocupação da integração de novas linguagens de comunicação e expressão inerentes à tecnologia da informática e da chamada Sociedade da Informação.

Também, é preciso considerar que o investimento em softwares educativos, no sentido próprio do termo, é considerado pouco rentável na medida em que nem as escolas, nem as crianças nem as famílias os consomem, por questões de cultura, de viabilidade, de interesse e de acesso. Alguns programas governamentais de incentivo à produção de softwares educativos não têm atingido suas metas e os produtos desenvolvidos não se mostram, em geral, adequados para serem integrados à escola, ao cotidiano do professor.

Há problemas de toda sorte: equipes de desenvolvimento não são multidisciplinares e não envolvem profissionais de educação; inexistência de softwares educativos livres; elementos pontuais dos currículos, que poderiam facilitar a integração dos softwares ao trabalho pedagógico em sala de aula, não são considerados; a dinâmica curricular tradicional, a atual estrutura da carreira docente e o *timing* de funcionamento da escola dificultam a adoção de inovações por parte dos professores. Enfim, há lacunas imensas no que se refere à produção de softwares educativos abrangendo todos os assuntos da educação básica.

É importante acrescentar que muitas iniciativas nesse campo têm como foco os temas transversais, justamente por não terem um formato fechado para sua abordagem, como é o caso dos temas formais do currículo. De modo geral, o Brasil não avançou efetivamente no desenvolvimento de conteúdos digitais para alicerçar a inserção do computador na escola de educação básica. É possível identificar várias iniciativas isoladas, projetos de pesquisa com resultados positivos, grupos de investigadores que avançaram nesta questão, sem que se tenha alcançado a sala de aula, sem que se tenha alcançado a meta de atingir a escola de educação básica, seu professor e seus alunos. Isto se deve, sobretudo à falta de pertinência educativa dos softwares desenvolvidos. Em poucas situações, os Parâmetros Curriculares Nacionais têm inspirado o desenvolvimento de softwares educativos, o que distancia aqueles que são desenvolvidos do trabalho efetivo dos professores.

A seguir (Quadros 15, 16, 17 e 18), apresentam-se algumas metas e ações para que se possa avançar nesse campo e aspirar a qualidade da educação.

Quadro 15 – Meta 1 e Ações

META 1- Implantar dez pólos nacionais de produção de conteúdos digitais para a educação básica	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
1.1 Implantar e prover com recursos infraestruturais, financeiros e humanos laboratórios de produção de conteúdos nas seguintes IFES: Universidade de Brasília, Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade de São Paulo e Universidade Federal de Santa Catarina.	2007
1.2 Elaborar mapeamento de conteúdos digitais a serem desenvolvidos, cobrindo todos os campos de conhecimento e elementos curriculares para todos os níveis de ensino da educação básica.	2007
1.3 Elaborar sistema de distribuição e de acompanhamento de utilização de conteúdos digitais em escolas de educação básica.	2007

Quadro 16 – Meta 2 e Ações

META 2- Avaliar a efetividade do sistema de desenvolvimento de conteúdos digitais implementado em 2007	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
2.1 Elaborar e implementar sistema de avaliação dos processos de desenvolvimento de conteúdos digitais para a educação básica em articulação com as IFES e com as SEC, numa vinculação com os projetos político-pedagógicos das escolas	2015
2.2 Consolidar dinâmica de interação com o sistema nacional de educação básica no que diz respeito à qualidade e à usabilidade dos conteúdos digitais desenvolvidos.	2015

Quadro 17 – Meta 3 e Ações

META 3- Implantar novos pólos nacionais de produção de conteúdos digitais para a educação básica	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
3.1 Implantar e prover com recursos infraestruturais, financeiros e humanos dezessete laboratórios de produção de conteúdos digitais nas IFES do Acre, Alagoas, Amapá, Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe e Tocantins.	2015
3.2 Instituir sistema nacional de produção de conteúdos digitais	2015
3.3 Conceber, desenvolver e disponibilizar biblioteca virtual de conteúdos digitais para todos os elementos de conteúdo previstos nos parâmetros curriculares nacionais.	2015

Quadro 18 – Meta 4 e Ações

META 4- Avaliar impacto educativo do uso de conteúdos digitais na educação básica	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
4.1 Conceber e implementar metodologia de avaliação do uso e da qualidade dos conteúdos digitais desenvolvidos pelos pólos do sistema nacional de produção de conteúdos digitais para a educação básica.	2015/2022
4.2 Desenvolver pesquisa científica que aponte a contribuição da inclusão digital na qualidade do ensino	2015/2022

Dimensão 3: Formação continuada de professores para uso do computador na educação

A formação continuada dos professores da educação básica para uso do computador na educação, para emprego de conteúdos digitais e para a disseminação da cultura da informática como meio de ensino, de aprendizagem e de comunicação, é uma faceta fundamental e incontornável de toda e qualquer iniciativa de promoção da inclusão digital na escola. Considerando a complexidade da questão, o ponto a ser focado é a difusão da cultura da informática educativa na escola por meio de situações práticas, envolvendo alunos e professores, e suscetíveis de evidenciarem as possibilidades e os limites do uso do computador na relação educativa. São metas indicadas para a formação continuada de professores (Quadros 19, 20, 21, 22, 23 e 24):

Quadro 19 – Meta 1 e Ações

META 1- Retomar a dinâmica de formação de especialistas em informática educativa promovida com sucesso pelo PROINFO em vários Estados e no Distrito Federal	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
1.1 Selecionar dez Estados para o oferecimento de dez novas turmas de especialização em informática educativa	2007
1.2 Tornar os antigos e os novos especialistas em informática educativa multiplicadores da formação recebida sob a forma de cursos de extensão	2007

Quadro 20 – Meta 2 e Ações

META 2- Promover concurso nacional de projetos pedagógicos de informática educativa	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
2.1 Selecionar, em cada Estado da Federação, dez projetos pedagógicos de uso do computador na educação, propostos por alunos e professores, que deverão receber acompanhamento pedagógico e financeiro para sua implementação.	2009
2.2 Utilizar o sistema do projeto TV Escola, da SEED/MEC, como dispositivo de divulgação e valorização de iniciativas de uso do computador na educação em escolas de todo o país.	2007

Quadro 21 – Meta 3 e Ações

META 3- Impactar a formação inicial dos professores de educação básica com relação à cultura da informática educativa	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
3.1 Promover o uso intensivo da informática em todos os cursos de Pedagogia e de Licenciatura do país.	2007-2009
3.2 Assegurar a conectividade e a disponibilidade de infraestrutura de informática educativa nos cursos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior de todo o país.	2007-2015

Quadro 22 – Meta 4 e Ações

META 4- Avaliar a efetividade do sistema de desenvolvimento de conteúdos digitais implementado em 2007	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
4.1 Elaborar e implementar sistema de avaliação dos processos de desenvolvimento de conteúdos digitais para a educação básica	2009-2015
4.3 Consolidar dinâmica de interação com o sistema nacional de educação básica no que diz respeito à qualidade e à usabilidade dos conteúdos digitais desenvolvidos.	2015

Quadro 23 – Meta 5 e Ações

META 5- Implantar novos pólos nacionais de produção de conteúdos digitais para a educação básica	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
5.1 Implantar e prover com recursos infraestruturais, financeiros e humanos dezessete laboratórios de produção de conteúdos digitais nas IES do Acre, Alagoas, Amapá, Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe e Tocantins.	2010
5.2 Instituir sistema nacional de produção de conteúdos digitais	2010
5.3 Conceber, desenvolver e disponibilizar biblioteca virtual de conteúdos digitais para todos os elementos de conteúdo previstos nos parâmetros curriculares nacionais.	2015

Quadro 24 – Meta 6 e Ações

META 6- Elaborar mapeamento nacional da inclusão digital nas escolas de educação básica, de acordo com as três dimensões da inclusão digital (equipamentos, conteúdos e cultura).	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
6.1 Identificar estado do avanço da implantação da infraestrutura de informática educativa em todas as escolas de educação básica do país.	2015-2022
6.2 Identificar situação do uso e do desenvolvimento de conteúdos digitais na educação básica.	2015-2022
6.3 Desenvolver pesquisa científica para identificar as representações de professores de educação básica sobre os impactos do uso do computador na educação.	2015-2022

3. Um Laptop por Criança

A meta prevista para este tema é dotar todos os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, da rede pública brasileira, de um computador portátil, conforme projeto do Massachusetts Institute of Technology (MIT), concebido para países em desenvolvimento. Com isso, os países poderiam adotar o projeto para fomentar o desenvolvimento local dos laptops e distribuí-los gratuitamente às crianças da educação básica.

Vale destacar também, que este projeto nunca esteve na pauta das políticas públicas nacionais. Trata-se de uma proposta bem recente, formulada por Nicholas Negroponte

(MIT/USA), que desenvolveu o laptop de 100 dólares e percorre o mundo, inclusive o Brasil, fazendo a sua divulgação.

Os estudos anteriores do Programa Brasil 3 Tempos demonstraram que é o tema menos provável em todos os critérios utilizados, indicando que os consultados visualizam sua implantação apenas no último período do Programa (2022) e, assim mesmo, num contexto muito favorável. Além disso, foi atribuída a ele uma boa importância, em termos absolutos (69,8 em uma escala de 0 a 100), mas não em termos relativos, uma vez que ficou classificado na 12ª.posição, entre 14 temas. Vale destacar também que apesar de ter sido considerado um tema muito inovador, a motricidade e dependência mostraram-se muito baixas.

Além disso, o estudo comprovou que, apesar de ser considerado entre os mais inovadores, esse tema apresenta baixa probabilidade, baixa importância, baixa motricidade e baixa dependência e, portanto, não há indicação de que deva ser priorizado. Outro argumento forte que indica sua a não–pertinência é a constatação de que a educação básica no Brasil apresenta outros problemas estruturais que precisam ser vencidos, antes da implantação de um programa como esse. As posições contrárias apontam, ainda, que o programa de Inclusão Digital, com a instalação de internet (banda larga) e um número adequado de computadores em todas as escolas, deve preceder ao programa de Um Laptop por Criança. E, alerta, que se for o caso, a distribuição de laptops para os professores deveria preceder à distribuição para os alunos.

Na aproximação feita entre as "idéias de soluções" dos especialistas anteriormente consultados e o tema "Um Laptop por criança", foi possível visualizar apenas uma sugestão relacionada (Quadro 25). No entanto, esta única postura, ao invés de reforçar a necessidade ou mesmo a possibilidade de implantar este tema nas escolas públicas de educação básica, muito ao contrário, expressa uma posição de desconforto e de insegurança sobre o Tema: "não há conclusão dos estudos para que seja possível opinar; preocupação na fabricação da máquina e na produção dos softwares educacionais; não resumir o projeto à questão tecnológica e nem ao custo; maior preocupação com educação da criança"

Quadro 25 - Propostas na Categoria e Temas do Estudo

CATEGORIA: Inclusão Digital das Escolas Públicas de Educação Básica
TEMA: Um Laptop por criança (01 = 0,33%)
PROPOSTAS
1. Um Lap Top por criança: não há conclusão dos estudos para que seja possível opinar; preocupação na fabricação da máquina e na produção dos softwares educacionais; não resumir o projeto à questão tecnológica e nem ao custo; maior preocupação com educação da criança.

Uma questão avulta e encaminha as deliberações a serem tomadas: em que medida este tema pode/deve ser implementado, se demonstrou tão pouca viabilidade e impacto na Qualidade da educação?

Importante identificar que correntes críticas contrárias à implantação deste tema, expõem as deficiências estruturais que ainda assolam o sistema público de ensino – particularmente nas áreas carentes e afastadas dos grandes centros – e argumenta que um projeto dessa magnitude só poderá ser implantado, com sucesso, caso outros problemas, prioritários, venham a ser sanados. Além disso, advogam que os conteúdos e os programas pedagógicos informatizados devem ser desenvolvidos, selecionados e aprovados antes que sejam despendidos vultosos recursos em aparelhos que, por si só, não têm eficácia na melhoria da qualidade da educação[xxiii].

Como um exemplo, vale assinalar que o Business News Américas relata que o governo chileno recusou a oferta do laptop de 100 dólares para uso na educação que vem sendo oferecido ao Brasil por Nicholas Negroponte, do MIT, e tem estado em evidência no BR-Linux recentemente. Segundo o texto, “Enquanto o governo da Argentina recentemente se comprometeu a adquirir ao menos meio milhão dos computadores de 100 dólares, as autoridades chilenas não mostraram nenhum interesse em adquiri-los". A primeira entrega destes computadores deve ocorrer em dezembro de 2006 ou janeiro de 2007, então seria utópico comprometer-se com um número de computadores que ainda nem existem", declarou uma autoridade local em tecnologia. "Também temos questões sobre seu uso educacional e sobre os conteúdos e tipos de interação que eles produziriam". O artigo fala ainda sobre a opinião da oposição, inclusive os que afirmam que a decisão do governo chileno se deve ao lobby da Microsoft (pois os notebooks usarão software livre) e da Intel (pois eles serão baseados em tecnologia AMD).[xxiv]

Tendo em vista as diversas indicações sobre baixa probabilidade, baixa importância, baixa motricidade e baixa dependência do tema em questão, percebe-se o justo encaminhamento dado a ele pelos estudos anteriores: “Não há indicação de que deva ser priorizado. A educação básica no Brasil apresenta outros problemas estruturais que precisam ser vencidos, antes da implantação de um programa como esse”[xxv].

4. Viabilidade técnico-pedagógica, econômica e política das ações propostas e cenários futuros

No decorrer da análise realizada percebe-se a total viabilidade técnico-pedagógica das metas e ações propostas. Quanto à viabilidade política, cabe um trabalho de sensibilização e articulação de todos os setores do governo e de todas as esferas do poder público, no sentido de concentrar esforços para viabilizar as metas e ações propostas, proporcionando, inclusive, uma maior centralidade das inúmeras ações desenvolvidas nesse campo. Por meio dos recursos do FUST, do FUNTEL e da união racional de todos os que atuam no campo da inclusão digital, as propostas parecem ser absolutamente plausíveis e factíveis.

A viabilidade econômica pode ser percebida a partir de algumas ações indicadas: articulação de todos os programas de inclusão digital desenvolvidos pelo poder público, ONGs e organizações privadas, num esforço de maximizar os custos previstos; utilização de recursos do FUST e FUNTEL para a aquisição de equipamentos e para a produção de materiais digitalizados, respectivamente; regime de colaboração entre a União, Estados/DF e municípios para proporcionar as condições necessárias e relativas aos espaços e aos recursos humanos.

O custo estimado desta proposta de inclusão digital é da R$ 1 bilhão/ano (0,05% do PIB), considerando-se uma média de implantação de 5 mil laboratórios de informática/ano, 5 mil escolas urbanas ligadas à internet/ano e 9 mil rurais/ano (a contar a partir de 2012). Estimou-se ainda a existência de contratos de manutenção para todos os laboratórios de informática em funcionamento. Estão previstos ainda cerca de R$ 1 milhão/ano para cada pólo de produção de conteúdo digital. Por fim, destinam-se R$ 200

mil/ano para programas de formação continuada de professores para garantir que eles possam exercer um papel ativo nos processos de inclusão digital dos alunos. Cabe ressaltar que nestas estimativas não foram consideradas eventuais ampliação do número de escolas.

Quando o assunto é inclusão digital há que se ter em mente uma política consistente de produção de material didático, preparação dos docentes para utilização deste material e de manutenção/reposição dos equipamentos. As estimativas feitas mostram que a destinação de 0,05% do PIB, um índice que não é pequeno, mas que está claramente dentro das possibilidades do país, teria um impacto extremamente positivo no dia a dia das escolas públicas.

Como cenário futuro, pode-se vislumbrar que: todas a escolas urbanas terão acesso à internet até 2015; todas as escolas rurais terão acesso à internet até 2021, pois como a maioria das escolas rurais não possui acesso à rede telefônica, esta meta depende do uso da internet por satélite e, portanto, estima-se a implantação a partir de 2010; todas as escolas urbanas (EF e EM) com Laboratório de informática até 2014; haverá uma forte rede de centros de produção de material digital, para os sistemas de ensino, implantados em IFES, até 2015, com a capacidade total instalada em 2022.

PARTE 3

Valorização dos Professores: formação, piso salarial e carreira

1. Introdução

A retomada do processo de democratização da sociedade brasileira que marca a década de 1980 proporcionou ampla visibilidade às demandas da população em todos os setores, e, em especial, às demandas dos segmentos organizados com propostas em favor de uma educação de qualidade que pudesse contribuir para a melhoria das condições de vida e para a formação cidadã. Nesse movimento que reivindicava mudanças na organização e funcionamento do sistema educacional, o professor, como profissional da educação, tem reconhecidamente um papel de destaque e a sua formação qualificada se constitui, ao longo das últimas décadas, numa necessidade e numa demanda de amplos setores da sociedade para o cumprimento do que reza a legislação educacional.

Com efeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) ao tomar a escola como foco de referência (art. 12) deu destaque às responsabilidades dos professores, que devem:

> I. participar da elaboração da proposta do estabelecimento de ensino; II. elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III. zelar pela aprendizagem dos alunos; IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V. ministrar os dias letivos e horas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e com a comunidade.

A abrangência dessas incumbências e a definição de um amplo arco de responsabilidades para as três esferas do Poder Público convergiram para uma única finalidade: favorecer a aprendizagem e a formação cidadã dos estudantes. Nesse contexto, o professor passa a ser considerado uma figura central no processo educacional, valorizado profissionalmente e chamado a desempenhar um papel fundamental no projeto pedagógico da escola.

É nesse sentido que a LDB destaca o papel do professor, ao assinalar (art. 13) sua importante função social, qual seja, a de zelar pelo exercício do direito de aprender de cada estudante. Assim, a atividade docente na legislação educacional é valorizada, superando uma visão reducionista que lhe imprimia um caráter meramente técnico e que contribuía para um cenário de baixos salários e multiplicação de jornadas de trabalho. A LDB aponta para a valorização profissional ao dispor (art. 67) que

> os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: (...) V. período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (...)

Tabela 10 - Número de funções Docentes na Educação Básica por Habilitação ao Exercício do Magistério, segundo o Nível/Modalidade de Ensino(1) - Brasil 2005

Nível/Modalidade de ensino(1)	Funções Docentes				
	Total	Com habilitação(3)		Sem habilitação	
		Total	%	Total	%
Total	**2.834.492**	**2.387.774**	**84,2**	**368.703**	**13,0**
Educação Infantil					
Total	395.676	355.801	89,9	39.875	10,1
Creche	86.332	71.625	83,0	14.707	17,0
Pré-escola	309.344	284.176	91,9	25.168	8,1
Ensino Fundamental					
Total	1.670.384	1.438.657	86,1	231.727	13,9
Até a 4ª série(2)	821.565	778.354	94,7	43.211	5,3
De 5ª a 8ª série	848.819	660.303	77,8	188.516	22,2
Ensino Médio					
Total	508.423	448.826	88,3	59.597	11,7
Educação de Jovens e Adultos					
Total	260.009	144.490	55,6	37.504	14,4
Até a 4ª série	65.213	56.934	87,3	8.279	12,7
De 5ª a 8ª série	116.781	87.556	75,0	29.225	25,0

Fonte: MEC/Inep; tabela elaborada por DTDIE/Inep

Notas: (1) O mesmo professor pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento de ensino

(2) Inclui a série inicial do Ensino Fundamental de 9 anos

(3) Educação Infantil: Funções docentes ocupadas por professores com formação de Magistério de Nível Médio ou Superior com Licenciatura

Ensino Fundamental até a 4a série: Funções docentes ocupadas por professores com formação de Magistério de Nível Médio ou Superior com Licenciatura

Ensino Fundamental de 5a a 8a série: Funções docentes ocupadas por professores com Licenciatura de Nível Superior

Ensino Médio: Funções docentes ocupadas por professores com Licenciatura de Nível Superior

EJA - Ensino Fundamental até a 4a série: Funções docentes ocupadas por professores com formação de Magistério de Nível Médio ou Superior com Licenciatura

EJA - Ensino Fundamental de 5a a 8a série: Funções docentes ocupadas por professores com Licenciatura de Nível Superior

Tabela 11 - Número de Funções Docentes na Educação Básica por Nível/Modalidade, segundo a Escolaridade do professor e a Rede de Ensino - Brasil 2005

Escolaridade do Professor	Rede de Ensino	Número de Funções Docentes													
			Níveis/Modalidades de Atuação[1]												
			Regular							Educação de Jovens e Adultos - EJA					
			Educação Infantil		Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Especial		Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Profissional de Nível Técnico
		Total[1]	Creche	Pré-escola	Total[1]	Até a 4ª série	De 5ª a 8ª série			Total[1]	Total	Até a 4ª série[2]	De 5ª a 8ª série		
Total															
	Total	**2.945.188**	**86.332**	**309.344**	**1.670.384**	**821.565**	**848.819**	**508.423**	**51.009**	**260.009**	**181.994**	**65.213**	**116.781**	**78.015**	**59.687**
	Pública	**2.354.667**	**50.631**	**209.222**	**1.416.354**	**707.271**	**709.083**	**392.477**	**23.068**	**240.993**	**175.281**	**64.211**	**111.070**	**65.712**	**21.922**
	Particular	**590.521**	**35.701**	**100.122**	**254.030**	**114.294**	**139.736**	**115.946**	**27.941**	**19.016**	**6.713**	**1.002**	**5.711**	**12.303**	**37.765**
Ensino Fundamental Incompleto															
	Total	**4.936**	**1.402**	**1.300**	**1.868**	**1.839**	**29**	**0**	**82**	**282**	**282**	**282**	**0**	**0**	**2**
	Pública	**3.698**	727	877	**1.780**	1.752	28	0	32	**282**	**282**	282	0	0	0
	Particular	**1.238**	675	423	**88**	87	1	0	50	**0**	**0**	0	0	0	2
Ensino Fundamental Completo															
	Total	**20.212**	**3.686**	**6.097**	**8.238**	**7.987**	**251**	**12**	**230**	**1.947**	**1.947**	**1.791**	**156**	**0**	**2**
	Pública	**15.190**	2.037	3.965	**7.165**	6.957	208	9	71	**1.942**	**1.942**	1.788	154	0	1
	Particular	**5.022**	1.649	2.132	**1.073**	1.030	43	3	159	**5**	**5**	3	2	0	1
Ensino Médio com Magistério															
	Total	**791.237**	**47.483**	**162.906**	**496.838**	**391.090**	**105.748**	**11.942**	**14.890**	**55.106**	**55.106**	**36.949**	**18.157**	**1.943**	**129**
	Pública	**661.438**	28.107	111.473	**449.020**	349.548	99.472	10.873	5.629	**54.525**	**54.525**	36.591	17.934	1.779	32
	Particular	**129.799**	19.376	51.433	**47.818**	41.542	6.276	1.069	9.261	**581**	**581**	358	223	164	97
Ensino Médio com Outra Formação															
	Total	**116.710**	**8.683**	**15.281**	**65.234**	**28.685**	**36.549**	**10.258**	**2.069**	**10.609**	**10.609**	**5.903**	**4.706**	**1.452**	**3.124**
	Pública	**86.012**	4.382	9.055	**52.048**	22.915	29.133	7.702	677	**10.384**	**10.384**	5.863	4.521	1.118	646
	Particular	**30.698**	4.301	6.226	**13.186**	5.770	7.416	2.556	1.392	**225**	**225**	40	185	334	2.478
Educação Superior com Licenciatura															
	Total	**1.822.013**	**20.427**	**106.307**	**1.014.531**	**354.228**	**660.303**	**448.826**	**29.626**	**105.364**	**105.364**	**17.808**	**87.556**	**69.460**	**27.472**
	Pública	**1.476.599**	13.206	75.052	**849.522**	299.181	550.341	351.699	14.927	**100.261**	**100.261**	17.292	82.969	59.440	12.492
	Particular	**345.414**	7.221	31.255	**165.009**	55.047	109.962	97.127	14.699	**5.103**	**5.103**	516	4.587	10.020	14.980
Educação Superior sem Licenciatura e com Magistério de Ensino Médio															
	Total	**120.875**	**3.715**	**14.963**	**64.227**	**33.036**	**31.191**	**20.413**	**3.464**	**6.561**	**6.561**	**2.177**	**4.384**	**2.937**	**4.595**
	Pública	**79.272**	1.815	7.859	**45.288**	24.150	21.138	12.821	1.445	**6.045**	**6.045**	2.101	3.944	1.906	2.093
	Particular	**41.603**	1.900	7.104	**18.939**	8.886	10.053	7.592	2.019	**516**	**516**	76	440	1.031	2.502
Educação Superior sem Licenciatura e sem Magistério de Ensino Médio															
	Total	**69.205**	**936**	**2.490**	**19.448**	**4.700**	**14.748**	**16.972**	**648**	**2.125**	**2.125**	**303**	**1.822**	**2.223**	**24.363**
	Pública	**32.458**	357	941	**11.531**	2.768	8.763	9.373	287	**1.842**	**1.842**	294	1.548	1.469	6.658
	Particular	**36.747**	579	1.549	**7.917**	1.932	5.985	7.599	361	**283**	**283**	9	274	754	17.705

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada pela DTDIE/Inep

Notas: (1) O mesmo professor pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento de ensino

(2) Inclui a série inicial do Ensino Fundamental de 9 anos

Dada a amplitude das responsabilidades desse profissional, a sua formação ganha centralidade nas políticas de valorização profissional, ao lado de políticas que assegurem melhorias nas condições de trabalho e de salário, de acordo com a legislação vigente. A LDB dispõe no art. 67 que

> os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I. ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II. Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III. Piso salarial profissional; IV. Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, ou na avaliação do desempenho; V. período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI. Condições adequadas de trabalho. Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Esta legislação, que afirma o direito do profissional da educação à formação inicial e continuada num contexto de reflexão sistemática sobre a prática, bem como a valorização salarial e condições dignas de trabalho, trouxe para os entes federados novos desafios e novas responsabilidades.

2. Os Temas nas etapas anteriores do Programa

A valorização dos trabalhadores em educação constituiu-se um dos temas de destaque na análise prospectiva realizada pelo Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (NAE-PR) junto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em que foram elencadas várias proposições a serem consideradas visando à melhoria da qualidade do ensino.

No que concerne à V*alorização dos Trabalhadores em Educação*, os temas relacionados diretamente foram: *Formação inicial e continuada de professores; Remuneração diferenciada conforme desempenho; Valorização da Carreira Docente – piso salarial; Valorização da Carreira Docente – casa própria; Valorização da Carreira Docente – aquisição de remédios e alimentação; Valorização da Carreira Docente – ingresso em museus, cines, shows e teatro; e Valorização da Carreira Docente – aquisição de livros e assinaturas de jornais e revistas.*

Vale assinalar, no entanto que, muito embora o espectro de possibilidades de ações decorrentes desses sete temas seja amplo, é possível vislumbrar outras temáticas similares que podem ser contempladas na presente categoria. Na verdade, constituem temáticas que tradicionalmente se articulam com as variadas dinâmicas de organização e gestão do sistema educacional e da escola e, portanto, poderão ter interfaces importantes com políticas propostas em outros setores.

No estudo em pauta, conforme mostram os quadros de 25 a 29, o tema foi contemplado com 58 “idéias de soluções” pelos especialistas anteriormente consultados, o que representa 17% de seu total, além de ter sido o 2º. tema com maior quantidade de sugestões. Foram 42 sugestões para o tema Formação inicial e continuada de professores; cinco para Remuneração diferenciada conforme desempenho; nove para Valorização da Carreira Docente – piso salarial; e duas para os temas Valorização da

Carreira Docente – casa própria; Valorização da Carreira Docente – aquisição de remédios e alimentação; Valorização da Carreira Docente – ingresso em museus, cines, shows e teatro; e Valorização da Carreira Docente – aquisição de livros e assinaturas de jornais e revistas.

Vale destacar que vinte e duas das idéias apresentadas para o tema *Formação inicial e continuada de professores* voltam-se para a relevância deste tipo de formação para os docentes, sublinhando a necessidade de revisão dos currículos, maior entrosamento entre os sistemas de ensino e as universidades e o estabelecimento de uma política de formação de professores mais ousada e independente de governos. Um segundo bloco de sugestões aponta para prioridades que devem ser dadas nessa formação, seja quanto aos conteúdos, seja quanto ao nível e modalidade de ensino. Um terceiro conjunto de "idéias" indica a necessidade de garantia de bolsas para os docentes-estudantes, e levanta, também, a polêmica questão sobre a certificação.

Das cinco sugestões apontadas para a *Remuneração diferenciada, para o professor, conforme seu desempenho,* três mostram concordância com esta forma de valorização do docente. As duas outras, contudo, sugerem uma forma diferenciada de remuneração não por desempenho, mas sim como um incentivo ao docente que atua em escolas com situação de risco e nas menos favorecidas.

Para o tema *Valorização da carreira docente (piso salarial nacional),* foram selecionadas nove "idéias", das quais cinco se referem diretamente à melhoria salarial para os professores, ora indicando um piso nacional, ora acenando para um plano de carreira. As outras quatro se referem à valorização do professor de forma mais ampla, sublinhando, no entanto, o mérito do incentivo, valorização, redução de carga horária e inclusão do ano sabático a ser oferecido aos docentes.

Quanto aos quatro últimos temas concernentes a outras formas de valorização da carreira docente (financiamento da casa própria; aquisição de remédios e alimentação; ingresso em museus, cines, shows e teatro; e aquisição de livros e assinaturas de jornais e revistas) duas posições convergentes foram identificadas.

Quadro 26 - Propostas na Categoria e Temas do Estudo

CATEGORIA: Valorização dos trabalhadores em educação: formação e carreira
TEMA: Formação inicial e continuada de professores (42 = 14,28 %)
PROPOSTAS
1. Política de valorização da carreira do magistério, incluindo política de carreira, desempenho, valorização.
2. Política de formação, incentivo salarial e compromisso dos professores pela permanência de cinco anos na mesma escola.
3. Implantação de um programa ousado e emergencial de qualificação de professores para a educação básica
4. Programa emergencial para formação de 200 mil professores em língua nacional e ciências.
5. Temos um problema de capacitação de professor
6. Professores precisam fazer universidade agora.
7. Profunda revisão do currículo das universidades, vinculação na oferta de ensino na universidade com a educação básica.
8. Revisão urgente das licenciaturas (pacto nacional).
9. Repensar do currículo dos cursos de preparação de professores.
10. Deficiência na formação dos professores (por conta do divórcio entre a universidade e a escola).
11. Políticas articuladas de formação dos educadores entre universidades e sistemas públicos.
12. Revisão dos currículos das universidades.
13. Melhorar os cursos de licenciatura (conteúdo da educação básica).
14. Formação e motivação do professor
15. Sistema de formação continuada permanente, independente de governos.
16. Formação de professores.
17. Sistema permanente e formação continuada de professores.
18. Rede de assessoria regular para educadores.
19. Organização de redes de capacitação de professores (por adesão).
20. Fomentar e incentivar a oferta de cursos de qualificação docente de forma a caracterizar uma rede de capacitação permanente de professores com o emprego da metodologia de educação a distancia.
21. Aprimorar o sistema de regulação para o mínimo de qualidade para a formação do professor.
22. Capacitação dos docentes, aliada a estratégias especificas para a formação.
23. Melhorar a integração entre o ensino superior e a educação básica
24. Formação adequada para os professores voltados para a educação infantil
25. Rever com a universidade a formação dos nossos professores: alfabetização de jovens e adultos, formação tecnológica, etc.
26. Maior capacitação no método construtivista para o professor.
27. Incluir no currículo de capacitação de professores disciplinas de cultura geral.

28. Ênfase na formação humanista para os professores, criando uma cultura de paz.
29. Material adequado para sala de aula – capacitação do professor para o uso.
30. Preparação dos professores para produzirem seus materiais didáticos, de acordo com a realidade local.
31. Capacitação do professor para os materiais didáticos.
32. Resgatar e reavaliar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com relação à capacitação dos professores.
33. Definição de uma base teórica que sustente a pratica, e não o inverso.
34. Mais eventos científicos e tecnológicos para expor trabalhos, no âmbito das escolas.
35. Reconhecimento e valorização acadêmica de atividades de extensão
36. Incentivo direto às escolas no sentido de buscar qualificação interna do corpo docente priorizando sua diversidade cultural.
37. Produção de guia para o professor, com referencial local.
38. Priorizar a formação de gestores e professores. Foco imediato para esses dois segmentos
39. Programa de bolsa integral para licenciatura.
40. Bolsa para formação de professores.
41. Certificação do aprendizado não formal.
42. Certificação profissional, equivalência com a educação francesa – vaida.

Quadro 27 - Propostas na Categoria e Temas do Estudo

CATEGORIA: Valorização dos trabalhadores em educação: formação e carreira
TEMA: Remuneração diferenciada conforme o desempenho (05 = 1,66%)
PROPOSTAS
1. Atrelar a remuneração dos professores e diretores ao desempenho de seus alunos nas avaliações.
2. Premiação para as escolas, adicional de remuneração para os professores alfabetizadores.
3. Criação de incentivos, premiando os melhores professores e escolas.
4. Comprometimento do professor. Incentivos extras para o professor que está em escolas piores.
5. Incentivos, inclusive financeiro, para professores em áreas de risco e menos favorecidas, induzindo os melhores professores a optarem por essas áreas.

Quadro 28 - Propostas na Categoria e Temas do Estudo

CATEGORIA: Valorização dos trabalhadores em educação: formação e carreira
TEMA: Valorização da carreira docente (piso salarial nacional (09 = 2,99%)
PROPOSTAS
1. Valorização do magistério: piso salarial nacional, diretriz de carreira, institucionalizar a formação continuada e a avaliação do professor; exame nacional de avaliação do professor, fortalecer os sistemas estaduais de avaliação. 2. Incentivo salarial 3. Desvalorização dos educadores: salários baixos; falta de perspectiva de carreira, auto-estima profissional baixa e reconhecimento externo ruim; pouco investimento na profissão. 4. Melhoria da qualidade dos professores (melhor seleção e salários mais atrativos) 5. Diretrizes para o plano de carreira dos docentes 6. Acordo nacional de valorização dos profissionais de educação e compromisso com a aprendizagem. 7. Valorização e incentivo para a carreira de professor 8. Prever, na carga horária, tempo para aumentar o capital social. 9. Instituição gradativa do “ano sabático” aos professores.

Quadro 29 – Propostas na Categoria e Temas do Estudo

CATEGORIA: Valorização dos trabalhadores em educação: formação e carreira
TEMAS: Valorização (linha de crédito para a casa própria) Valorização (linha crédito para aquisição de medicamentos Valorização (programa para subsidiar acesso a bens culturais – museus, cinemas, etc). Valorização (programa para subsidiar acesso a bens culturais – livros e periódicos) (02 = 0,66%)
PROPOSTAS
1. Incentivo à carreira dos professores: financiamento de casa própria, descontos especiais para aquisição de livros, jornais e revistas; descontos para ingresso em cinemas e teatros. 2. Gratuidade para os professores acesso ao teatro, cinema, descontos e incentivos na compra de livros (melhoramento de capital do professor).

A Formação Inicial e Continuada de Professores, no estudo prospectivo mencionado, é indicada como o tema de maior destaque e as medidas a serem tomadas nessa direção deveriam suprir o *déficit* e melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura. Muito embora reconheça que se trata de um problema estrutural, e que uma intervenção só apresentará resultados a médio e longo prazo, o estudo sugere que o anúncio de um programa nessa direção terá receptividade positiva e que a melhor indicação seria um subprojeto do Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB). Ao mesmo tempo, o estudo sugere a necessidade de realizar ações no sentido de estimular a melhoria de qualidade dos cursos, priorizando cursos já existentes, a exemplo do Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior (PMQESU), do Ministério da Educação, enfatizando os cursos de pedagogia e as licenciaturas.

De fato, os dados apresentados no Censo do Ensino Superior de 2005, evidenciam o grande déficit de professores, em especial nas regiões Norte e Nordeste, o que se configura como parte da dívida social e que está a exigir medidas urgentes e eficazes para modificar tal cenário. De outro lado, estudos e pesquisas, bem como as manifestações das principais entidades nacionais no campo da educação[xxvi], apontam a necessidade do estabelecimento de uma política global de formação e valorização do magistério, que contemple igualmente a formação inicial e continuada, as condições de trabalho nas escolas públicas, salários dignos e uma carreira com critérios justos e claros.

Contudo como adverte Freitas (2004)

> é preciso que tenhamos clareza sobre os limites das propostas alternativas na sociedade atual, e a impossibilidade de desenvolvimento de uma formação de caráter emancipador no interior de um sistema profundamente desigual e excludente, nos marcos do capitalismo. Entender esses limites evita que possamos cair na armadilha das soluções fáceis, ágeis e de ‘ menor custo’, que caracterizam, via de regra, as iniciativas no âmbito da educação e, particularmente, da formação (p.97).

A formação de educadores para responder aos desafios da realidade educacional brasileira demanda necessariamente o estabelecimento de condições institucionais e pedagógicas adequadas: um currículo que contemple conteúdos significativos que favoreçam o posicionamento frente à problemática da vida social; a formação teórica e epistemológica aliada ao domínio técnico e científico do conhecimento mais avançado produzido na contemporaneidade. Como assinala Frigotto, essa é uma tarefa que não pode ser delegada à sociedade em geral (...) o *lócus* adequado e específico de seu

desenvolvimento é, fundamentalmente, a universidade, que não se confunde com cursos livres ou comércio de diplomas no mercado educacional (Frigotto, 1996).

Apoiada numa visão emancipadora da educação e da escola, a formação continuada constitui um espaço privilegiado de interface das agências formadoras com o profissional em exercício, o que permite abordar os aspectos teórico-epistemológicos da formação em articulação com os problemas concretos do cotidiano. Essa relação favorece a valorização dos processos de produção de conhecimentos construídos no trabalho docente, envolvendo a pesquisa no campo da educação e de sua área específica. Nesse sentido, a formação continuada contribui com os processos de avaliação, de reformulação e de criação de cursos de formação de profissionais e abre amplas possibilidades de inserção dos estudantes nos processos de trabalho pedagógico. Tal inserção constitui um elemento motivador da juventude, em especial no ensino médio, para optar pela profissão de educador.

É importante ressaltar que se tais condições – formação inicial e continuada, planos de carreira e salários dignos - não forem consideradas prioritárias pelas políticas públicas, iniciativas mais inovadoras neste campo tendem a se esvaziar em pouquíssimo tempo, por mais relevantes que sejam, como bem mostra a história da educação nos últimos 30 anos.

Considerando esse quadro é que se pode situar a sinalização do presente estudo, no sentido de considerar a Universidade Aberta do Brasil (UAB) como base de um programa específico para a formação inicial e continuada de professores. Esse Projeto, criado pelo Ministério da Educação, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, visa sistematizar as ações, programas e projetos, atividades que envolvem as políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil. O Sistema Universidade Aberta do Brasil pretende propiciar a articulação, interação e efetivação de iniciativas que fomentem a organização de Consórcios Públicos nos três níveis de governo (federal, estadual e municipal), com participação das universidades públicas e demais organizações interessadas.

A implantação e o desenvolvimento de um programa dessa natureza requer o aprofundamento da discussão com as IES e entidades nacionais do campo educacional a

respeito das condições institucionais que dêem suporte à ampliação da oferta de vagas para a pedagogia e para as licenciaturas via educação a distância, nos espaços em que tal modalidade seja requerida; à racionalização de custos dos laboratórios de física, química e biologia; ao aperfeiçoamento dos currículos dos cursos de formação de professores; e aos processos e mecanismos que estimulem os jovens à opção pela carreira docente, dentre outras.

3. Formação Inicial e Continuada de Professores

3.1 Políticas e ações em desenvolvimento

Em 2003/2004, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação realizou uma pesquisa institucional, de abrangência nacional, com o propósito de identificar programas, projetos e ações de formação continuada de professores desenvolvidos por iniciativa das secretarias estaduais e municipais de educação, no âmbito da educação infantil e do ensino fundamental. Os resultados dessa pesquisa, bem como as análises e estudos presentes na produção da área que focalizam a formação docente, evidenciam a ausência de uma política nacional de formação continuada de professores no país que envolva, de forma articulada, as secretarias de educação, as universidades e as escolas.

Grosso modo, é possível afirmar que as ações formativas nos moldes que vêm sendo realizadas, pouco contribuem para a afirmação da escola como espaço formativo e para a consolidação de propostas em que a formação seja entendida a partir da relação dialógica necessária entre teoria e prática, na construção do conhecimento.

Atualmente, no âmbito da Secretaria de Educação Básica do MEC são desenvolvidos os programas e ações concernentes à formação dos professores que seguem:

ProInfantil - Programa de formação Inicial para Professores em Exercício na Educação infantil (magistério, nível médio), destinado a professores que atuam em creches e na pré-escola da rede pública ou da rede privada sem fins lucrativos;

Proformação – Programa de Formação de Professores em Exercício, curso de formação inicial (magistério, nível médio) direcionado aos profissionais de escolas

públicas que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental, em classes de alfabetização ou na educação de jovens e adultos;

Pro - Licenciatura – **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio**, formação de professores de escolas públicas que lecionam nas série/anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, que não tenham Licenciatura;

Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – Programa voltado para os professores da educação básica pública, oferecendo materiais educacionais para as seguintes áreas de formação continuada: Alfabetização e Linguagem, Ensino de Ciências Humanas, Artes e Educação Física, Gestão e Avaliação da Educação, Educação Matemática e Científica.

Formação Continuada de Mídias na Educação - pretende qualificar o profissional para o uso das diferentes tecnologias da educação e da comunicação (TV e vídeo, informática, rádio e impressos) no processo de aprendizagem;

Pró – Letramento – voltado para a formação continuada em Português e Matemática de professores das séries/anos iniciais do ensino fundamental, o programa oferece cursos a distância e semipresenciais, com duração de 120 horas e certificação emitida pelas universidades parceiras;

ProUni – Programa Universidade para Todos – o MEC incluiu no ProUni a concessão de bolsas de estudos para professores em exercício na rede pública, sem diploma universitário, nos cursos de Licenciatura e Pedagogia.

É perceptível o esforço da Secretaria da Educação Básica em buscar uma base de sustentação para tais programas, na medida em que promove encontros com representações das secretarias de educação e das entidades organizadas no campo educacional para apresentar e debater a formulação e implementação desses programas. Contudo, em que pese essa válida tentativa de articulação, entende-se como necessário o estabelecimento de condições para que se desenvolva uma vinculação mais efetiva entre as escolas e a universidade com o objetivo do fortalecimento dessas instituições de ensino como espaços efetivamente formativos. A ação articulada entre essas instituições contribuirá para o redimensionamento da formação do professor e, portanto, de sua ação pedagógica, ao propiciar condições para a produção e reflexão sobre o trabalho docente,

tendo em vista os desafios da sua atuação, para a constituição de uma escola de qualidade pedagógica e social.

3.2 Políticas, metas e ações para os horizontes temporais do Projeto

A formação continuada é considerada na LDB quando dispõe no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter "*programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis*". Além de estabelecer no inciso II, art. 67, "*que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim*". Tal perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Essa formação também é contemplada na Lei nº 9424/96 que instituiu o FUNDEF estabelecendo que 60% dos recursos subvinculados para o ensino fundamental deveriam ser aplicados na remuneração e capacitação de professores, sobretudo nos cinco primeiros anos de vigência do fundo. Em atendimento a esta lei os sistemas de ensino deveriam instituir planos de carreira e remuneração do magistério. A lei também definiu que um padrão de qualidade do ensino no tocante à definição de custo aluno inclui a "*capacitação permanente dos profissionais da educação".*

De igual modo, a Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, definiu, no artigo 5º, que os sistemas de ensino

> *envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço*.

Assim, os planos de carreira devem contemplar a progressão, por meio da qualificação inicial e continuada dos trabalhadores da educação.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação – PNE - (Lei n.10.172/2001), ao estabelecer os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, enfatiza que se faz necessário criar programas articulados entre

as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o "*padrão mínimo de qualidade de ensino*".

A União é fundamental nesse processo, desde que tem o papel de coordenar a *"política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais"* (Art. 8º da LDB – Lei n.9394/96). Aos Estados e Municípios, cabe a responsabilidade pela organização dos respectivos sistemas de educação (art. 10 e 11) e, às instituições escolares a incumbência de elaborar sua própria proposta pedagógica (art. 12), na qual os docentes deverão ter participação ativa (art. 13).

Como destacado anteriormente, o professor, como profissional da educação, faz *jus* a um plano de carreira, condições dignas de trabalho e formação inicial e continuada, objetivando a produção de uma educação de qualidade.

A necessária articulação entre a formação inicial e a continuada deve dar-se no âmbito mais geral das políticas em todas as esferas administrativas. No contexto dessa política articulada o MEC propõe a efetivação de um sistema nacional de formação continuada que dê seqüência à formação inicial que vem sendo realizada pelas instituições de ensino superior e pelas secretarias de educação. A institucionalização da formação continuada, nas universidades e nos órgãos gestores da educação, é parte substantiva da melhoria da qualidade da educação básica no país e, por conseqüência da qualificação permanente do trabalho docente.

A proposição de ações globais e inovadoras no que concerne à Formação Inicial e Continuada de Professores, envolvendo as temáticas mencionadas, como visto anteriormente, não pode ser dissociada do debate mais amplo sobre a necessária definição de um sistema global de formação dos profissionais da educação que articule a formação inicial e continuada, carreira e salário condignos. Nessa direção, algumas metas e ações são indicadas nesta primeira dimensão.

Nos termos de suas competências específicas, aliados a outros órgãos governamentais, com atuação na área de formação no campo educacional, e considerando as propostas oriundas dos sistemas de ensino, a ação 1.1 (Quadro 30) pressupõe que o MEC e o CNE devam promover a realização de um Seminário Nacional, sobre formação de professores, garantindo a ampla participação das IES, estudantes, professores, entidades da área

educacional e sistemas de ensino, no estabelecimento de uma agenda para definição e implementação de uma política nacional de formação.

Dimensão 1- Formação inicial e continuada de professores

Quadro 30 – Meta 1 e Ações

META 1- Institucionalizar política nacional de formação e valorização profissional dos docentes e demais profissionais da educação	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
1.1 Definir política nacional de formação inicial e continuada dos docentes e profissionais da EB	2007
1.2 Estabelecer diretrizes de cooperação técnica entre o MEC, as SED.de estados e municípios, visando ao desenvolvimento de cursos de formação inicial e continuada, em articulação com as universidades, e em vinculação com os planos de cargos e salários.	2007 - 2015
1.3 Promover a articulação entre os entes federativos as agências formadoras para o fomento de ações intensivas de formação continuada dos docentes - Centros de Formação Continuada.	2007-2008
1.4 Implantar mecanismos que assegurem, nos Estados e Municípios, uma articulação dos processos de formação continuada voltados para os docentes em sala-de-aula e para os docentes em cargos de direção.	2007 - 2010
1.5 Promover a articulação entre os entes federativos e as agências formadoras para a institucionalização de ações intensivas de formação continuada dos docentes que atuam com diferentes etnias, na educação do campo e na educação de jovens e adultos.	2007 - 2008
1.6 Fomentar a articulação dos cursos de formação de professores aos programas de pós-graduação das IES públicas e a uma política de fortalecimento das linhas de pesquisa e financiamento de bolsas junto a CAPES e CNPq	2007
1.7 Incentivar o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras na área de formação	2007- 2022
1.8 Expandir o número de vagas nas IES públicas e estabelecer uma política de motivação da juventude universitária para os cursos de licenciaturas.	2007 - 2015
1.9 Articular as ações de formação de professores da Universidade Aberta do Brasil – UAB com a política nacional de formação docente	2007 - 2022
1.10 Estabelecer censo dos profissionais da educação (4 em 4 anos)	2008-2012-2016-2020

Esta ação, que exigirá um planejamento estratégico adequado, poderá ter um forte impacto no cenário nacional e mobilizar os diversos atores que participam dos processos de formação. Como se trata de resposta a uma forte demanda das entidades nacionais da área de educação, desde a década de 1980, certamente, aglutinará um conjunto de forças com capacidade de mobilizar o país.

Na ação 1.2, por sua vez, o governo federal poderá efetivar uma política de incentivos para motivar os municípios e os estados a investirem em programas de formação inicial e

continuada de modo articulado às ações de melhoria das condições de trabalho e de salário dos professores. Será dada prioridade às regiões Norte e Nordeste.

A Ação 1.3 poderá se viabilizar técnica e pedagogicamente por meio da criação, nos Estados e Municípios, de **Centros de Formação Continuada**, espaços devidamente equipados com materiais educativos, biblioteca, videoteca, computadores e articulados em redes de formação. Esses espaços de trabalho coletivo favorecem a instauração de novas relações sociais e culturais no trabalho docente. Esses Centros poderiam ter, de imediato, uma articulação estreita com a Rede nacional que está instalada em 6 universidades no País e com os núcleos de pesquisa que existem nas IES. Os Centros poderão oferecer programas continuados de formação aos docentes e demais profissionais da educação, com o apoio das universidades, em horário integral, a partir das demandas específicas dos sistemas de ensino. Esses Centros poderiam também se articular com a UAB, desenvolvendo programas de formação a distância, com acompanhamento e avaliação. A gestão do espaço seria de responsabilidade de um conselho administrativo, constituído por representantes dos três entes federativos, dos trabalhadores em educação e das IES.

A articulação prevista na ação 1.4 é importante considerando a necessidade de fortalecimento da gestão democrática e a ampliação dos procedimentos pedagógicos e administrativos de caráter colegiado. Haverá necessidade de mapear as iniciativas que existem nos Ministérios de modo a articular as iniciativas que se voltam para a formação de dirigentes e conselheiros escolares.

A ação 1.5 prevê o desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada que contemple os professores que trabalham com diversas etnias (índios, afro-descendentes, etc), com a educação do campo e a educação de jovens e adultos, respeitando as necessidades de cada uma dessas diversidades culturais. Para esses programas deverá ser garantido material pedagógico específico de acordo com a necessidade dos grupos a que se destinam.

A participação dos docentes em cursos de pós-graduação, indicada na ação 1.6, especialmente, em cursos de pós-graduação lato sensu, quando associada a um

esquema de incentivos estabelecidos nos planos de carreira e apoio para a sua realização, mediante a concessão de bolsas, constitui um forte estímulo ao aprimoramento da formação pedagógica e especializada. Essa ação requer o estabelecimento de acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação lato sensu, aos moldes do que vem sendo desenvolvido com sucesso pela CAPES em relação aos mestrados e doutorados. Será dada prioridade às regiões Norte e Nordeste.

Especial atenção deverá ser dada às ações de incentivo ao desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, indicada na ação 1.7, tomando por base experiências que ocorrem em cursos de Pedagogia e Licenciaturas desde a década de 1990.

Com base no mapeamento das necessidades efetivas de docentes nas redes de ensino, por região, o MEC em articulação com as secretarias de educação dos estados e municípios, incentivará a ampliação das vagas nos cursos de Licenciaturas nas IES públicas, proposta na ação 1.8, com o aporte dos recursos necessários, de modo que, a médio prazo, seja formado um contingente significativo de docentes nesses cursos. Deverá ser implantado um sistema de monitoramento e de avaliação que permita o fornecimento contínuo de informações fidedignas aos responsáveis por tais ações. Simultaneamente, deverá ser implementada uma campanha na mídia de chamamento dos jovens para os cursos de licenciaturas, ressaltando o valor ético dessa formação, com especial destaque para as licenciaturas voltadas para os componentes curriculares de física, química, biologia e matemática, por serem as mais carentes de docentes, em todo o Brasil.

Além disso, o MEC e as secretarias de educação deverão priorizar a definição de uma política acadêmica de direcionamento de recursos orçamentários para ampliação do número de bolsas estudantis, laboratórios de ensino, bibliotecas, e outras iniciativas no sentido de prover as escolas de docentes-aprendizes (estagiários) nas áreas do conhecimento mais carentes e de criar ambientes favoráveis ao desenvolvimento criador e criativo dos profissionais da educação.

Importante considerar que as ações de formação de docentes da UAB, sejam de formação inicial ou continuada, devem fazer parte da política mais ampla de formação de

professores a ser estabelecida pelo MEC, numa articulação necessária e benéfica para a qualidade da educação básica.

Ainda na dimensão 1, há que se estabelecer uma meta para consolidar a política nacional de formação e valorização profissional dos docentes e demais profissionais da educação (Quadro 31).

A estruturação e a consolidação de redes pedagógicas voltadas para a formação inicial e continuada dos docentes da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, prevista na ação 2.1, implicam no desenvolvimento de propostas pedagógicas diferenciadas, com amplo suporte das tecnologias da informação e da comunicação e, sempre, em articulação com as universidades.

Quadro 31 – Meta 2 e Ações

META 2- Consolidar a política nacional de formação e valorização profissional dos docentes e demais profissionais da educação.	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
2.1- Consolidar e ampliar as Redes Pedagógicas de Formação Inicial e Continuada nas IFES	2015 – 2022
2.2 Instituir parâmetros de avaliação dos modelos de formação previstos nas ações propostas visando a formulação de novos desenhos institucionais para a formação dos profissionais da educação, integrando ações de formação e ações que visam consolidar planos de carreira e o estabelecimento de salários justos.	2009
2.3. Avaliar o resultado das ações de formação de professores da Universidade Aberta do Brasil – UAB visando o aperfeiçoamento dos processos de formação a distância. (2007-2022)	2009

Para viabilizar tal ação será necessário dotar os sistemas com estrutura base para a constituição das referidas redes. Tal estrutura poderia ser dinamizada pela plataforma do E-proinfo/MEC e com outras instâncias do Ministério da Educação.

A implementação desta ação requer entendimentos entre os diversos atores, de modo a estabelecer um planejamento estratégico que possibilite a constituição da Rede, considerando os recursos pedagógicos e materiais dos Estados, Municípios e do Distrito Federal.

A ação 2.2 possibilitará realizar um balanço do impacto no sistema educacional das medidas referentes às ações desenvolvidas e traçar novos cenários que favoreçam o aperfeiçoamento das práticas docentes no sentido da emancipação humana e cidadã.

Dada a experiência desenvolvida pela UAB no que tange à formação de docentes, especialmente a formação continuada, torna-se necessário estabelecer sistemática de avaliação dessas ações, indicada na ação 2.3, no sentido da ampliação de investimentos naquelas atividades que tenham obtido êxito e reencaminhamento de outras que porventura não tenham o impacto desejado na realidade educacional.

4. Valorização da carreira docente (piso salarial nacional, plano da carreira e incentivos)

A segunda dimensão aqui trabalhada trata da Valorização da carreira docente. No estudo prospectivo, o tema *Valorização da carreira docente,* foi contemplado com referências à melhoria salarial para os professores, mediante a indicação de um piso salarial nacional e instituição de plano de carreira. Além disso, a valorização do professor foi visualizada de forma ampla, mediante propostas de linhas de créditos para a casa própria e aquisição de medicamentos, bem como programas visando subsidiar acesso aos bens culturais (livros e periódicos). Outras formas de valorização da carreira docente ainda foram expressas, tais como redução da carga-horária, inclusão do ano sabático e financiamento de ingresso em museus, cines, shows e teatro; e aquisição de livros e assinaturas de jornais e revistas. O Piso Salarial Nacional para Professores da Educação Básica, na análise prospectiva mencionada anteriormente, é considerado o terceiro tema mais importante.

A formação dos profissionais da educação, o Plano de Carreira e a valorização dos salários são reconhecidas como condições básicas para garantir a qualidade da educação, por amplos setores da sociedade. Contudo, a valorização dos professores, em que pesem o reconhecimento de sua importância para a melhoria da qualidade da educação escolar e sua inscrição nos textos legais, tem encontrado resistência em ser materializada no âmbito das políticas salariais no país. Mesmo com a instituição de um

fundo de financiamento para o ensino fundamental – o FUNDEF, não ocorreram melhorias significativas nos salários daqueles que atuam neste nível de ensino. Daí, a insistência na tese de que seria necessário modificar os mecanismos de financiamento da educação básica pública no Brasil, de forma a assegurar o pagamento do piso salarial profissional nacional – PSPN. Isto significaria definir mecanismos para assegurar a complementação de recursos da União aos Estados e Municípios que não conseguissem cumprir esse compromisso com a sua própria receita.

Com a instituição do FUNDEB, a discussão do PSPN para os profissionais da educação básica volta à ordem do dia e questões relativas as diferentes alternativas quanto à sua fixação – se em percentual do PIB *per capita* ou em determinado valor em reais – estarão no centro do debate. Outras questões concernentes à adoção do piso salarial nacional e à definição do custo para a União, também voltam à pauta das discussões e deliberações, no âmbito institucional e nas entidades representativas da categoria. Recentemente, em agosto de 2006, a Comissão de Educação do Senado aprovou Projeto de Lei 59/04, de autoria do senador Cristovam Buarque (PDT-DF), que autoriza o Poder Executivo a instituir o piso salarial profissional dos educadores das escolas públicas no âmbito da União, dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, que cumpram jornada de 40 horas semanais. O referido piso será estabelecido por nível de formação dos profissionais da educação. Certamente a instituição de um piso salarial nacional irá se refletir na melhoria da qualidade da educação básica nas escolas públicas.

4.1 Políticas e ações em desenvolvimento

A principal ação do Ministério da Educação, no último ano, pode ser considerada o envio ao Congresso Nacional da proposta de emenda constitucional que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB), que amplia os investimentos para toda a Educação Básica.

O MEC implementou políticas para incentivar a prática da leitura e o acesso à cultura. São três programas que atingem 37 milhões de estudantes: Programa Nacional do Livro Didático (PNDL), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Além de distribuir, o MEC fornece

acervos literários, materiais de apoio e livros em braille para estudantes com deficiência visual. No ano de 2006 foram distribuídos 6,4 milhões de dicionários para 136 mil escolas de ensino fundamental de todo o Brasil. Ainda em 2006, o PNBE distribuiu seis milhões de livros de literatura brasileira e estrangeira, infanto-juvenis e de pesquisa, contemplando todas as 136.934 escolas públicas de 1ª. a 4ª. série do ensino fundamental.

4.2 Políticas, metas e ações para os horizontes temporais do Projeto

A política de valorização dos professores exige a aprovação do piso salarial nacional, com definição de jornada única e carreira capaz de atrair a juventude para a profissão e mobilizar os professores em processo de aprimoramento das condições do trabalho educativo na educação básica e ascensão na carreira profissional. Nessa perspectiva, deverão ser desencadeadas ações articuladas entre o três entes federados – União, Estados e Municípios – que permitam vencer o grande desafio da educação básica, que é a garantia da qualidade social.

A primeira meta dessa dimensão (Quadro 32), volta-se para a garantia de um piso salarial nacional para todos os docentes da Educação Básica e poderá ser viabilizada mediante a aplicação de 60% dos recursos do FUNDEB e articulação entre MEC e as secretarias de educação de estados e municípios.

Dimensão 2- Valorização da carreira docente: piso salarial, plano de carreira e incentivos

Quadro 32 – Meta 1 e Ações

META 1- Estabelecer marcos iniciais de recuperação da dignidade profissional dos professores, pela atribuição de salários justos e jornada compatível com os compromissos de formação e desenvolvimento humano dos estudantes sob sua responsabilidade.	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
1.1 Estabelecer um piso nacional ascendente, compatível com a importância do professor na Qualidade da Educação	2007
1.2- Estabelecer e/ou consolidar plano de carreira para os docentes da educação básica, com progressão funcional por tempo de serviço, qualificação e desempenho.	2007-2015
1.3- Inserir no plano da carreira o semestre sabático para o professor	2007

Será necessário o desencadeamento de uma ação articulada entre o MEC, Consed e Undime no sentido de garantir a inclusão, nos Planos de Carreira, de níveis de progressão vinculados aos cursos de formação inicial e continuada. Essa é uma ação que terá impacto positivo na melhoria da qualidade da educação básica e depende principalmente de negociações políticas, que poderão ser melhor equacionadas com a implantação do FUNDEB.

Vale lembrar que no início dos anos de 1990, após uma grande mobilização nacional em prol da educação, conseguiu-se estabelecer um piso salarial nacional para os professores de Educação Básica, acordado entre o governo federal, os governos estaduais, municipais e o CNTE. À época (1994) o piso acordado era de 300 reais mensais que, mais tarde, deveria ter sido incorporado ao FUNDEF. Ocorre que o acordo mencionado não foi cumprido pelos órgãos públicos e, desde então, os docentes voltaram a lutar pela instituição do referido piso salarial. Nesse sentido, torna-se importante atualizar o piso salarial estabelecido na Conferência “Educação para Todos”, tornando-o nacional.

Diversos estados da federação e alguns municípios já possuem institucionalizado um plano de carreira para os docentes da educação básica. Há que se consolidar os existentes e implantá-lo nos demais estados e municípios que não o possuem, garantindo progressão funcional por tempo de serviço, qualificação e desempenho.

Dado o rápido avanço do conhecimento e as grandes inovações tecnológicas no campo da educação, o professor da educação básica é chamado, cada vez mais, a se atualizar. Para tanto, torna-se importante que o plano de carreira institua o semestre sabático, mecanismo através do qual ele poderia fazer um planejamento para seus momentos de formação continuada.

Três são as ações previstas para a organização da jornada de trabalho do docente da educação básica (Quadro 33). A primeira refere-se à necessidade de haver um espaço desse tempo reservado para sua atualização profissional cotidiana e para a preparação e avaliação das aulas. A segunda, indica a adequação de possibilitar que o docente permaneça em um único ambiente escolar, fazendo com que ele possa se dedicar

integralmente a apenas uma escola. A terceira, também decorrente da profissionalização docente, é a ampliação da jornada de trabalho, com a instituição de vantagens salariais.

Quadro 33 – Meta 2 e Ações

META 2- Estabelecer marcos iniciais de uma política de permanência do profissional na instituição em que atua com jornada dividida para o exercício da docência e para as demais atividades que lhes dão suporte.	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
2.1- Estabelecer organização da jornada diária do docente de educação básica, onde esteja garantido tempo para preparação de aulas e para formação continuada em serviço.	2007-2015
2.2– Estabelecer orientação para que os Estados e Municípios lotem a carga de trabalho do docente em uma única escola	2007-2009
2.3- Incentivar os sistemas de ensino estaduais e municipais a oferecerem, aos professores, jornada ampliada de 40h de trabalho docente	2007-2009

A terceira dimensão dessa categoria de análise se refere aos incentivos que poderiam ser desencadeados para os docentes no sentido de lhes proporcionar ampliação dos horizontes culturais, bem como a garantia da aquisição da casa própria com prazos especiais subsidiados pelo Estado (Quadros 34 e 35).

A aquisição da casa própria é um sonho de todo cidadão brasileiro. Proporcionar aos docentes uma linha de crédito especial, junto à Caixa Econômica Federal, com juros baixos, parece ser uma ação importante no quadro da valorização desse profissional (Quadro 34).

É plenamente reconhecido que a promoção da leitura e da escrita nos sistemas de ensino requer a presença de professores leitores, que ajudem os alunos na leitura, na escolha de textos, na exposição a diversos acervos e linguagem. O MEC tem uma política de distribuição de livros para as escolas e, os estados e municípios desenvolvem diversos programas voltados para as práticas pedagógicas de utilização desses acervos. Para ampliar o impacto positivo no aprendizado dos alunos das escolas públicas, é necessário que, ao docente, também seja dada a possibilidade de ter acesso a determinados acervos que concorram para a ampliação do seu horizonte cultural. Esses acervos não serão destinados aos professores diretamente e sim deverão pertencer às

escolas ou aos Centros de Formação Continuada, com uma estrutura operacional que facilite o acesso por parte do docente. Além disso, deverá ser estimulada a consulta ao Portal do MEC que disponibiliza periódicos da área.

Implementar um programa para a concessão de descontos especiais para os docentes da educação básica, quando da aquisição de livros a assinaturas de jornais e revistas, é uma idéia bem aceita, identificada com atividades inerentes ao magistério, de acordo com o estudo mencionado.

Estudos e pesquisas mostram que devido ao alto custo dos livros para o baixo poder aquisitivo da maioria da população e o reduzido número de bibliotecas, verifica-se a expropriação desses bens culturais dos segmentos que têm menos capital econômico. Daí, a importância da ação do Estado na adoção de medidas que possibilitem à população ter acesso aos bens culturais, pois, dificilmente, os indivíduos, no lócus social em que estão inseridos, podem adquiri-los.

Instituir um programa para a concessão de descontos especiais para os docentes da educação básica, quando do ingresso em museus, cinemas, shows e teatros, foi situada, no estudo mencionado, como de fácil viabilidade e está medianamente posicionada. Atribui-se a sua aceitação ao fato de as atividades mencionadas estarem vinculadas à cultura e, por conseguinte, às práticas docentes. Não estaria situada no plano de uma complementação salarial, mas de um incentivo à cultura, concorrendo para a melhoria do desempenho do professor.

Dimensão 3 – Ampliação dos horizontes culturais dos professores e melhoria da sua qualidade de vida

Quadro 34 – Meta 3 e Ações

META 3. Valorizar a carreira docente propiciando, ao professor, condições para a aquisição de sua casa própria	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
3.1- Estabelecer convênio com a Caixa Econômica Federal para abertura de uma linha de crédito especial para o professor adquirir sua casa própria, com juros subsidiados	2007-2022

Quadro 35 – Meta 5 e Ações

META 4- **Incentivar o desenvolvimento de atividades que favoreçam a ampliação do horizonte cultural dos profissionais da educação.**	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
4.1- Estabelecer convênios e parcerias que viabilizem um programa para subsidiar o acesso do professor a bens culturais, tais como: livros, jornais, periódicos e acesso a museus, cinemas, teatros, etc.	2007-2022

Todavia, cabe ponderar que iniciativas dessa natureza, que aqui se apresentam como incentivos funcionais, não podem desviar a atenção da urgência na implementação de ações do Poder Público que visem à melhoria dos salários dos docentes, o que lhes permitirá investir na ampliação do seu universo cultural, sem que fiquem submetidos às iniciativas pontuais e compensatórias de sucessivos governos.

5. Viabilidade técnico-pedagógica, econômica e política das ações propostas e cenários futuros

Quanto à formação inicial e continuada de professores, as ações propostas são plenamente viáveis do ponto de vista técnico-pedagógico e econômico-político, tendo em vista que implicará, sobretudo, em redimensionamentos da política e programas em desenvolvimento concernentes à formação inicial e continuada. O estabelecimento de metas a serem alcançadas pelos programas desenvolvidos e a estruturação de coordenações em nível nacional, estadual e municipal que monitorem o alcance e efetividade social dos programas, será fundamental. Tal perspectiva permite responder de forma mais ampla às questões da clientela atendida e da melhoria da qualidade da formação.

A definição de uma política de formação continuada articulada à formação inicial, como partes constitutivas de uma política global de profissionalização e valorização do magistério poderão modificar substancialmente o cenário da formação dos profissionais da educação, em curto e médio prazos.

Quanto à valorização do professor (piso salarial e plano de carreira), as ações propostas são plenamente viáveis do ponto de vista técnico-pedagógico, econômico e político, desde que sejam intensificadas as articulações entre os Ministérios envolvidos nos processos de definições orçamentárias para a educação e o Congresso Nacional. Além disso, o MEC deverá ter um papel ativo, junto às secretarias de educação estaduais e municipais, na indução de políticas que visem à melhoria salarial e às condições de trabalho dos professores. Salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação, bem como condições materiais de trabalho, ao serem incorporadas nas prioridades das políticas de valorização profissional dos professores, resumem as demandas a serem atendidas, na perspectiva de garantia de superação das condições da educação pública vivenciadas atualmente.

O custo financeiro deste conjunto de medidas, embora pequeno do ponto de vista dos benefícios delas advindos, tem, evidentemente um razoável impacto nos orçamentos públicos uma vez que os salários dos professores são o item de maior impacto nos custos do ensino. Nesta proposta estimou-se um piso inicial de R$ 1.000/mês para uma jornada de 40 horas (32 em atividades com os alunos), subindo progressivamente até atingir R$ 1.500/mês, em 2015. Estimou-se também um custo de R$ 10 milhões/ano para cada centro de formação continuada (vinculados às universidades públicas), iniciando-se com 10 centros, em 2007, chegando-se a um total de 100, em 2016. Estimou-se também cerca de 18 mil bolsas/ano (R$ 1.000/mês) para docentes da EB que ingressarem em programas de pós-graduação em educação. Foram destinados ainda R$ 4 milhões, a cada quatro anos para a realização de um censo dos profissionais da educação no Brasil. Em princípio não foi estimado nenhum incentivo financeiro para o ingresso nos cursos de licenciatura, até porque mais de 300 mil jovens ingressam anualmente. Espera-se com estas medidas que haja uma redução nos índices de evasão e que mais formandos ingressem no exercício profissional, em especial nas áreas de Física e Química, onde a carência é enorme. Não se estimou, neste item, os custos da mudança dos professores para a jornada única pois o seu impacto foi considerado na meta Escola de Tempo Integral, à qual está associada. De toda forma, o Piso Nacional Salarial já foi construído em função de uma jornada única de 40 horas/semana.

O custo total deste conjunto de medidas, implicaria num aporte adicional de recursos, em 2007, da ordem de 0,4% do PIB, atingindo-se 0,8% do PIB, em 2015; sempre considerando os dados atuais de matrículas e número de professores.

PARTE 4

Gestão Democrática da Educação

1 – Introdução

Na última década, no país, vivenciou-se um processo de mudanças originadas, substantivamente, pelo incremento das relações sociais capitalistas traduzidas, neste final de século, pelo expressivo avanço tecnológico e pela globalização do capital e do trabalho. Essas alterações societárias redimensionam o papel da educação e da escola e encontram terreno fértil no campo das políticas educacionais adotadas no país. Dentre estas alterações, é oportuno destacar o predomínio de processos de regulação e gestão da escola por meio de uma concepção gerencial e pragmatista que interferem, sobremaneira, na lógica organizativa da escola e nos papéis dos diversos atores sociais que a constroem, especialmente, dos trabalhadores em educação.

A centralidade conferida a essa temática resulta, sobretudo, da Constituição Federal promulgada em 1988 cujos avanços sinalizaram para: a garantia do acesso ao ensino obrigatório e gratuito (Direito público subjetivo); a gestão democrática do ensino público; e a vinculação Constitucional de recursos à Educação (União, 18%, Estados e Municípios, 25%).

Por outro lado, depois de tumultuada tramitação, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96), em dezembro de 1996. Apesar das mudanças no texto da Lei por força dos acordos do grupo de apoio governamental, algumas reivindicações de setores organizados da sociedade civil, particularmente, algumas bandeiras do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública foram efetivadas, tais como:

Concepção de educação: concepção ampla, entendendo a educação para além da educação escolar (escolarização);

Fins da educação: educação como instrumento para o exercício da cidadania;

Educação como direito de todos e dever do Estado: “garantia” da universalização do ensino básico;

Gratuidade do ensino público em todos os níveis;

Articulação entre os sistemas de ensino da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios e;

Gestão democrática nas instituições públicas.

Na LDB (Lei n.º 9394/96) a gestão democrática, como princípio, aparece no artigo 3º, inciso VII, ao afirmar que o ensino será ministrado com base no princípio da garantia da “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

Sobre os princípios norteadores da gestão democrática nas instituições públicas de educação básica (que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o médio) a LDB dispõe que:

> art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
>
> I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola ;
>
> II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDB 9394/96)

A LDB remete, portanto, aos sistemas de ensino, a normatização da gestão democrática condicionando as suas especificidades à garantia de dois instrumentos fundamentais ao incremento da participação: 1) a elaboração do Projeto Pedagógico da escola contando com a participação dos profissionais da educação; 2) a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.

Assim, a efetivação da gestão democrática da educação e da escola implica um conjunto de ações a serem desenvolvidas por meio do regime de colaboração entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios).

É papel da União, por meio do Ministério da Educação, estabelecer cooperação técnica e financeira com os demais entes federados e, ainda, coordenar a educação nacional. Para que a União possa cumprir esse papel, uma das tarefas a serem desenvolvidas consiste em garantir condições para a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados por meio de uma concepção ampla que favoreça efetivamente processos de descentralização da educação nacional com o efetivo respaldo financeiro.

A esse respeito, é oportuno situar a aprovação do Plano Nacional de Educação (2001) e a ênfase dada, por este plano, à gestão democrática e ao financiamento da educação, bem como a expansão e melhoria da qualidade da educação básica no país, por meio da necessária regulamentação do regime de colaboração e pela indicação de várias metas a serem cumpridas ao longo da década. Desse modo, uma das iniciativas a serem tomadas, em 2007, refere-se a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados.

Tal perspectiva implica o redimensionamento do processo de reforma do Estado e da gestão, que teve seu papel minimizado no tocante às políticas públicas, que se verificou no país a partir da década de 1990.

Dentre essas alterações é fundamental rever a concepção de educação e da escola no Brasil, cuja dinâmica, como lógica predominante, tem enfatizado o trinômio: produtividade, eficiência e qualidade total. Rever essas orientações implica no redirecionamento das atuais formas de gestão, dos padrões de financiamento, da estrutura curricular e das políticas de formação e de profissionalização, bem como, maior articulação entre os níveis e etapas de ensino e, ainda, a efetivação de mecanismos de descentralização e acompanhamento e avaliação por parte do poder central.

Nessa direção, a lei ao destacar o princípio da gestão democrática, cuja implantação só se efetiva se a gestão dos processos for participativa, ou seja, se houver participação ativa de todos os atores e instituições intervenientes nos processos de gestão, criando possibilidades históricas de garantia de novos processos de regulação e gestão da educação no país.

É nesse espaço ambíguo que, contraditoriamente, situam-se os limites e as possibilidades da democratização da educação e da escola. Ou seja, pensar a democratização implica compreender a relação articulada entre escola e educação, sendo ambas entendidas como prática social, cuja dinâmica as caracteriza como espaços constitutivos e constituintes das relações sociais mais amplas. Assim, a gestão

democrática da educação implica políticas, programas e ações direcionados à democratização dos sistemas de ensino e das unidades escolares, bem como a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados e outras políticas voltadas à melhoria da qualidade do ensino (por exemplo, escolas de tempo integral na educação básica), por meio de diretrizes nacionais que favoreçam a criação e consolidação de mecanismos de participação e descentralização.

2. **Os Temas nas etapas anteriores do Projeto**

Em análise prospectiva realizada pelo Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (NAE-PR) juntamente com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foram indicados vários encaminhamentos a serem considerados, visando à melhoria da qualidade do ensino.

No tocante à categoria *Gestão Democrática da Educação*, os temas relacionados diretamente foram: Escola de tempo integral na educação básica; Gestão Escolar Democrática; Repasse diferenciado de verbas conforme desempenho; Agentes comunitários de saúde e educação e Assistência ao estudante do ensino médio. Trata-se de temáticas que se articulam na medida em que envolvem as dinâmicas de organização e gestão da escola.

As metas Escola de Tempo Integral na educação básica e Gestão Escolar Democrática apareceram como prioridade 1 na análise prospectiva, anteriormente mencionada, sendo indicado efetivamente a adoção de tempo integral na educação básica e a "implantação de conselhos escolares em todas as escolas brasileiras" como temas mais motrizes e dependentes e que exercem influência e são influenciados pelos demais temas. Razão pela qual terão centralidade no presente estudo.

As temáticas: Repasse diferenciado de verbas conforme desempenho; Agentes comunitários de saúde e educação e Assistência ao estudante do ensino médio implicam na discussão sobre as formas de organização, gestão e financiamento das atividades da escola objetivando adequar melhor o papel social desta instituição visando garantir, respectivamente, maior autonomia para a unidade escolar, a integração de esforços entre as áreas de saúde e educação e melhores condições de permanência do estudante do

ensino médio na escola, por meio da extensão da merenda escola a esse segmento. Essas temáticas possibilitarão indicadores sobre a sua viabilidade ou não e sobre seu impacto na efetiva democratização da gestão educacional.

Estudos e pesquisas sinalizam para a importância da descentralização de recursos diretamente para a escola como fator de fortalecimento da autonomia escolar (parcela significativa desses estudos questiona a eficácia do atrelamento do repasse de recursos ao desempenho) e para a necessidade de políticas compensatórias que contribuam para a permanência do estudante na escola, tais como: assistência à saúde e merenda escolar. Articular tais ações a uma política nacional de gestão educacional parece um norte político importante e inovador.

A gestão escolar democrática e a implantação de escolas de turno integral, no contexto da democratização da educação, encontram ressonância nos estudos, pesquisas e nas lutas desencadeadas na área educacional. Essas iniciativas se colocam em defesa da efetivação de mecanismos e processos que contribuam para a ampliação da gestão democrática da educação e da escola, bem como para ampliação do atendimento ao estudante no que concerne ao acesso, permanência e otimização das atividades desenvolvidas pela escola. Articulada a essas temáticas situa-se o financiamento como importante motriz no processo de democratização e gestão, o que leva a compreensão de que processos de inovação e melhoria da educação implicam no resgate articulado destes temas.

A aproximação realizada entre 15 temas do presente estudo e as “idéias de soluções”, apresentadas pelos especialistas consultados em etapa anterior do Programa, visualizou 81 sugestões e indicações sobre essa categoria em análise. Com isso, tal categoria aparece como a que recebeu o maior número de sugestões, com 27% do total de 301 “idéias” colhidas à época. Vale indicar que, em termos relativos, a categoria Gestão Democrática da Educação, com seus cinco temas, recebeu 45% das 180 contribuições.

Especial destaque deve ser dado ao tema *Gestão Escolar Democrática* (Quadro 36), que obteve 63 indicações (20,93%), seguido dos Temas *Escola de Tempo Integral* (3,32%), *Repasse diferenciado de verbas conforme desempenho* (1,66%), *Agentes comunitários de saúde e educação* (0,99%) e, por fim, *Assistência ao estudante do ensino médio* que não obteve nenhuma “idéia de solução”.

Quadro 36 – Propostas na Categoria e Temas do Estudo

CATEGORIA: Gestão Democrática da Educação (81 = 27%)
TEMA: Gestão Escolar Democrática – (63 = 20,93%)
PROPOSTAS

Gestão Democrática dos sistemas e da escola

1. Unificação dos programas de fortalecimento municipal (Proconselho, conselhos escolares, Pradime, escola de gestores, Proconselho/Consed etc.).
2. Ampliação e unificação da atuação dos conselhos municipais de educação no acompanhamento e controle social.
3. Planejamento participativo da comunidade escolar.
4. Gestão de sistemas e unidades escolares definindo indicadores de qualidade, traçar metas, acompanhar e avaliar.
5. Convergência dos programas e descentralização da educação básica
6. Estabelecer um sistema articulado de educação entre a União, estados e municípios.
7. Reconstrução dos conselhos estaduais e municipais da educação.
8. Melhorar a autonomia dos conselhos com mais participação social
9. Ouvir mais, alunos e professores – novo estabelecimento das metas.
10. Envolver as famílias nas atividades realizadas na escola.
11. Aproximar os pesquisadores dos tomadores de decisão.
12. Ampla campanha para que os entes federados (estados e municípios) elaborem e implantem seus próprios planos estratégicos de educação, a exemplo do PNE.
13. Melhoramento da gestão e da supervisão escolar.
14. A comunidade deve assumir um papel preponderante junto às escolas.
15. Gestão
16. Supervisão da escola (autonomia) pela comunidade.
17. Monitoramento da escola pelos sistemas educacionais (federal, estadual e municipal).
18. Sistema descentralizado e com economia
19. Regime de colaboração entre os entes federados – sistema nacional de educação.
20. Promover a aproximação entre a escola e a família
21. Maior autonomia pedagógica para as escolas e educadores
22. Autonomia administrativa, financeira e pedagógica para as escolas.
23. Autonomia da escola seja de gestão, seja pedagógica.
24. Maior autonomia aos sistemas educacionais e às escolas
25. Conceder maior autonomia administrativa, financeira e pedagógica para escola.
26. Combinar autonomia da escola com responsabilização
27. Autonomia de gestão para as escolas
28. Os municípios não podem ter, como atualmente, autonomia total no ensino básico, não respondendo sequer ao estado.
29. Capacitação dos gestores municipais da educação e dos gestores escolares
30. Escolha dos gestores por “meritocracia”.
31. Escola é meritocracia e não democracia
32. Presença do diretor.
33. Responsabilizar os diretores, coordenadores e professores pelo desempenho do aluno.
34. Responsabilizar os sistemas e os agentes educacionais pela aprendizagem do aluno

Financiamento

35. Conversão da dívida externa em recurso para a educação de acordo com as metas do PNE.
36. Colocar no Fundeb pagamento por aluno, horas e dias de ensino de cada aluno.
37. Vincular o repasse de parte dos recursos do Fundeb ao desempenho das redes municipais e das escolas.
38. Destinar recursos orçamentários de outros ministérios para a educação infantil
39. Concentração (convergência) dos programas e seus respectivos conselhos, coordenando o aporte de recursos de outros ministérios e vinculando-os ao desempenho e comparecimento à escola.
40. Linha paralela de financiamento aos sistemas públicos pelo bndes com compromissos de resultados mensuráveis.
41. Utilização dos financiamentos para cursos profissionalizantes a partir da 5ª série (arte,

teatro, música, folclores etc).
42. Aporte adicional de recursos orçamentários para educação (7% do PIB).
43. Investir na educação infantil (especialmente de 0 a 3 anos).
44. Gradativamente pagar apenas alunos sem defasagem idade/série pelo Fundeb.
45. Aprimorar o sistema de condicionalidade dos programas de transferência de renda.
46. Facilitar com que ONG educativas recebam recursos públicos (ampliar a experiência da pedagogia da alternância).
47. Conversão de parcela da dívida externa em investimentos em educação
48. Garantir a aplicação dos recursos do Fundeb para a educação básica.
49. Incriminar, por meio de legislação severa, o desvio de verbas orçamentárias destinadas à educação.
50. Capacitação de juízes e procuradores, especializando-os nos crimes relacionados com o desvio de verbas orçamentárias destinadas à educação.
51. Estabelecer prioridades no investimento publico.
52. Controle social dos recursos da educação.
53. Transparência e controle dos gastos em educação.
54. Mais investimentos da união para a educação básica.
55. Financiamentos para a educação
56. Investimento fundamental em crianças
57. Reavaliar a colocação dos recursos para a educação
58. Cheque educação (voucher).
59. Discussão quanto ao orçamento destinado da União para adequar a distribuição à necessidade
60. Sensibilidade do sistema de ensino em relação os fundos nacionais.

SNE

61. Sistema nacional do esporte: diagnostico, financiamento (qual o papel de cada ator no processo); qualificação de todos os agentes envolvidos; (formação continuada, valorização profissional); controle social, transparência e acompanhamento.
62. Sistema (intra e extragoverno) único de educação
63. Sistema único de educação (pauta, educação, método e tripartite). Programa inspirado no SUS.

É possível classificar as 63 idéias indicadas para o tema *Gestão Escolar Democrática* em três subgrupos. No primeiro, encontram-se sugestões, posições e encaminhamentos sobre Gestão Democrática dos sistemas e da escola. Nesse sentido, indicam o valor dado: à ampliação e unificação dos programas em desenvolvimento; ao planejamento participativo (em todos os níveis) com indicadores de qualidade; à descentralização da educação básica; à articulação entre a União, estados e municípios; a todos os tipos de colegiados; à questão da autonomia dos conselhos e escolas; à capacitação de gestores; à meritocracia na escolha dos dirigentes escolares; e a responsabilidade de todos os envolvidos com o desempenho do aluno.

O segundo subgrupo relata ações e posições concernentes ao financiamento da educação básica. Nele, são apresentadas questões como: conversão da dívida externa em recurso para a educação; ampliação dos aportes de recursos vinculados ao PIB; redimensionamento do FUNDEB no que se refere aos recursos para as redes de ensino e ampliação da participação da União; envolvimento de recursos de outros Ministérios e

do BNDES; ampliação dos investimentos na Educação Infantil; aprimoramento dos programas de transferência de rendas; controle social e punição para o mau uso dos recursos públicos; e finalmente, os assuntos relativos à transferência de recursos públicos para as ONGs nos recursos públicos e a adequação do Cheque educação.

O terceiro subgrupo se refere ao Sistema Nacional de Educação, que apesar de existir de fato, inexiste na legislação brasileira. Há um destaque ao Sistema Nacional do Esporte e duas indicações quanto à necessidade de adoção de um sistema único de educação.

Para o tema *Escola de Tempo Integral*, foram reconhecidas 10 sugestões/idéias (Quadro 37). Em quatro delas há uma nítida intenção de universalização da Escola de Tempo Integral; em quatro outras, há indicação da progressividade de ampliação da jornada escolar, e nas duas últimas identifica-se a necessidade de universalização do acesso de todos ao processo escolar. Estas duas últimas sugestões, que indicam a universalização do acesso à educação básica, foram agregadas ao tema em questão por serem consideradas fundamentais e, portanto, condição para as ações de expansão da Escola de Tempo Integral e para a qualidade na educação.

Quadro 37 – Propostas na Categoria e Temas do Estudo

CATEGORIA: Gestão Democrática da Educação (81 = 27%)
TEMA: Escola de tempo integral no ensino básico – (10 = 3,32%)
PROPOSTAS
1. Turno integral, mesmo que para isso seja preciso construir e/ou ampliar escolas. 2. O ensino fundamental de qualidade apenas é possível com a criação do turno integral. 3. Escola integral: espaço de aprendizado, lazer, saúde, cultura, esporte, música, alimentos etc. 4. Turno integral.
5. Aumentar gradativamente a jornada para seis horas, e eventualmente para oito horas. 6. Ampliar o turno ou jornada para atividades de esporte cultura e informática (pode ser fora da escola). 7. Abertura em tempo integral das bibliotecas e espaços educacionais. 8. Repensar os tempos e projetos pedagógicos na implantação do ensino fundamental de nove anos. 9. Universalizar o acesso da criança, a partir de três anos, como obrigatoriedade. 10. Universalizar a educação básica, incluindo a EJA. Programas especiais para populações especificas (ex: trabalhadores domésticos).

O tema *Repasse diferenciado de verbas conforme desempenho da escola* recebeu cinco sugestões e apoios (Quadro 38). Mesmo identificando que setores da sociedade, muitas

vezes alheios às questões educacionais, *stricto sensu*, advogam a premiação e incentivo ao professor, face ao desempenho de escolas e sistemas, esta é uma temática extremamente questionável. Isto porque, gera uma postura de competição e de concorrência entre as escolas e entre os próprios estudantes, que, em última instância, realimenta a lógica econômica que têm permeado, de forma equivocada, as práticas sociais.

Quadro 38 – Propostas na Categoria e Temas do Estudo

CATEGORIA: Gestão Democrática da Educação (81 = 27%)
TEMA: Repasse diferenciado de verbas conforme desempenho – (05 = 1,66%)
PROPOSTAS
1. Repasse de recursos do Fundeb de acordo com o desempenho, o número de alunos, as horas e os dias de ensino efetivo.
2. Campanha desafiando iniciativa e projetos e premiando e os bons resultados.
3. Criar mecanismos de incentivos, após a avaliação externa à escola.
4. Além de investimentos financeiros, criar um sistema de punições e incentivos.
5. Desenvolvimento de um sistema mais equilibrado e responsável de incentivos e sanções para os sistemas, escolas e operadores.

A formação e atuação de *Agentes comunitários de saúde e educação* encontram adesões em três sugestões/idéias anteriormente levantadas pelo Projeto (Quadro 39). São ações complementares à escola que podem trazer contribuições importantes na construção de uma educação de qualidade. Importante ressaltar que esta articulação, complementação e parcerias devem ser encaradas, quando vindas da sociedade civil, como uma adesão ao Pacto Nacional pela Qualidade da Educação, onde todos precisam estar comprometidos, sem tirar do Estado suas responsabilidades e ações.

Quadro 39 – Propostas na Categoria e Temas do Estudo

CATEGORIA: Gestão Democrática da Educação (81 = 27%)
TEMA: Agentes comunitários de saúde e educação – (03 = 0,99%)
PROPOSTAS
1. Redes comunitárias de educação – formação de agentes educacionais. 2. Formação de agentes para atender a criança junto à família (ensino e construção de brinquedos para estimular a criança). 3. Utilizar a força de trabalho de jovens (primeiro emprego) e aposentados, reforçando a capacidade educativa da escola.

Não foi encontrada nenhuma sugestão/idéia relacionada ao tema *Assistência ao estudante do ensino médio.* Pode-se imaginar que isso se deveu não pela falta de importância do tema, mas provavelmente pela premência na identificação de sugestões e encaminhamentos mais relevantes e urgentes, no cenário mais amplo das questões a serem enfrentadas.

Os marcos temporais definidos no Projeto Brasil 3 Tempos (2007, 2015 e 2022), e as temáticas concernentes à gestão democrática da educação envolvem cinco temas que se articulam: Escola de tempo integral; Gestão Escolar Democrática; Repasse diferenciado de verbas conforme desempenho; Agentes comunitários de saúde e educação e Assistência ao estudante do ensino médio. Buscou-se situar, no presente estudo: revisão da literatura sobre a temática; o balanço dos temas nas outras etapas; e a indicação das propostas de ações estratégicas.

Nas etapas anteriores os temas acima elencados foram categorizados em prioridades de 1 a 4:

Prioridade 1:

a) TURNO INTEGRAL NO ENSINO BÁSICO, cuja meta é implantar o turno integral, em âmbito nacional, em todas as escolas públicas de educação básica do Brasil.

b) GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA, cuja meta é implantar conselhos escolares em todas as escolas brasileiras.

Prioridade 2:

c) ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO, cuja meta é oferecer a merenda escolar aos alunos de ensino médio da rede pública, em todo o Brasil.

Prioridade 3:

a) AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE E EDUCAÇÃO, cuja meta é integrar a dimensão educacional às atividades dos atuais Agentes Comunitários de Saúde, transformando-os em Agentes Comunitários de Saúde e Educação.

Prioridade 4:

a) REPASSE DIFERENCIADO DE VERBAS CONFORME O DESEMPENHO, cuja meta é criar mecanismos que permitam um repasse diferenciado de verbas federais para os municípios e para as escolas, privilegiando aqueles que, coletivamente, obtiverem os melhores desempenhos de qualidade da educação básica.

Como se pode perceber, dois dos temas assumem dimensão central na temática gestão democrática da educação: gestão escolar democrática e turno integral no ensino básico. A assistência ao estudante do ensino médio, por meio da garantia da merenda escolar, situa-se como prioridade 2 e por isso também mereceu destaque na análise.

Os demais temas encontram-se indicados sem a centralidade conferida aos temas de prioridade 1 e 2 e, certamente, traduzem a falta de consenso na literatura da área e dúvidas sobre a possibilidade de impacto positivo na Qualidade da Educação. Ressalte-se que, especialmente o tema *repasse diferenciado de verbas conforme o desempenho da escola*, tal como o tema *remuneração diferenciada para os professores, conforme o desempenho* (da categoria Valorização dos Professores: formação, piso salarial e carreira), quando aplicado em experiências nos sistemas e escolas, têm propiciado o fracionamento de posições entre profissionais, na medida em que ambos desenvolvem uma postura individualista e competitiva, calcada na lógica econômica, cujos resultados não tem contribuído para a melhoria da qualidade da educação básica. Vale ressaltar que a posição contrária a esse tipo de ação não implica na rejeição da avaliação voltada para os docentes, pois na construção de uma educação de qualidade, todos os segmentos e dimensões da prática social da educação devem ser avaliados, para, a partir de seus

resultados, serem organizadas novas ações e políticas que possam reorganizar e redirecionar o processo, no que couber.

Cabe destacar a importância da temática na legislação em vigor e no debate dos movimentos organizados da sociedade civil, em prol da ampliação e melhoria da qualidade da educação básica no Brasil.

2. Escola de Tempo Integral

A **Escola de Tempo Integral**, aqui encarada como política pública, sustenta-se, primeiro, no entendimento de que a educação básica de qualidade, analisada sob o prisma social, precisa oferecer condições de atendimento/inclusão de todos no processo educacional, seja no ensino "regular" (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), seja no atendimento das demandas educacionais diferenciadas (Educação Especial, de Jovens e Adultos, Indígena, do Negro, do Campo e a Ambiental). Com isso, o acesso à escola – porta inicial da democratização da educação – necessita ser ampliado em duas dimensões: (1) em termos de número de vagas nas escolas públicas, para atendimento de toda demanda educacional – a universalização da Educação Básica; (2) e no tempo de permanência diário dos estudantes na escola. É oportuno informar que está previsto um estudo específico sobre a *Universalização da Educação Básica* vinculado ao Projeto Brasil 3 Tempos. O citado estudo analisará e irá propor ações estratégicas para a primeira dimensão aqui assinalada. Sendo assim, o presente trabalho focaliza a segunda dimensão, apresentando estratégias de ampliação do tempo escolar, visando à implantação da *Escola de Tempo Integral nas escolas públicas de Educação Básica.*

Estudos e pesquisas do campo educacional demonstram que o Brasil é um dos países que possuem o menor tempo diário de permanência dos estudantes na escola. Demonstram, também, o baixo índice de aproveitamento escolar em todos os segmentos da educação básica. Sem nenhuma intenção de estabelecer relação de causa-efeito entre tempo de estudo e rendimento escolar, dadas as inúmeras variáveis que influenciam o processo educativo, uma das ações públicas demandadas pela sociedade e pelo meio acadêmico/profissional que objetiva garantir a qualidade da educação é, sem dúvida, a ampliação da jornada escolar diária. Não se trata aqui de organizar proposta que visa um simples aumento do número de horas da permanência do estudante na

escola. Trata-se sim, de propor uma nova concepção de escola, com um *projeto político-pedagógico* inovador que faça com que esta ampliação seja significativa para o sucesso escolar, isto é, para a qualidade da educação básica. E este tema torna-se ainda mais relevante numa sociedade, onde os índices de pobreza, exclusão social e violência atingem patamares insustentáveis, como no contexto atual brasileiro.

É certo que a implantação do regime de tempo integral nas escolas de educação básica irá exigir um enorme esforço de todos os entes federados: União, Estados/DF e Municípios. Irá demandar, certamente, sensibilidade e ação da sociedade civil, por meio de parcerias e convênios que complementarão a ação do Estado. Uma das condições para que isso ocorra será a convicção de todos de que esta medida irá possibilitar a melhoria significativa na qualidade desenvolvida pelas escolas públicas, com reflexos sociais importantes. Com isso, aqueles que possuem o poder de decisão política desse quilate, poderão ponderar e se associar nessa empreitada. Vale assinalar, no entanto, que quando se fala em Escola Pública de Tempo Integral, imediatamente os gestores fazem um cálculo dobrando os investimentos que ora realizam. Ocorre que esta relação não é linear: dobro de tempo = dobro de escolas + dobro de professores, que implica em dobro de recursos. Com base em estudos e experiências vivenciadas é possível que as mesmas escolas existentes, com uma pequena ampliação e acrescidas de espaços comunitários já existentes, possam se constituir no início de uma experiência frutífera de Escola de Tempo Integral.

2.1 Políticas e ações em desenvolvimento

Diversas são as políticas públicas que, atualmente, reforçam e implementam ações que visam à melhoria da qualidade da educação básica. Dentre elas, pode-se destacar a recente inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental, o que acarreta a ampliação desta etapa da educação básica, de oito para nove anos. Prevista na Lei nº 9.394/96 (LDB) e em uma das metas do Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE), a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos vem sendo gestada desde 2003 pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em comum acordo com as secretarias municipais e estaduais de educação.

Visualizando a importância do financiamento, a SEB/MEC[xxvii] vem desenvolvendo ações que visam ampliar os recursos para a Educação Básica e que culminou com o recém aprovado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pelo Senado Federal. Este Fundo irá proporcionar a elevação e a distribuição mais racional do investimento em educação, atendendo não somente ao Ensino Fundamental [6 a 14 anos], como também a Educação Infantil [0 a 5 anos], o Ensino Médio [15 a 17 anos] e a Educação de Jovens e Adultos, esta destinada àqueles que não tiveram escolarização na idade própria.

Além disso, Programas, projetos e ações vêem sendo desenvolvidas pela SEB/MEC visando: regularizar a defasagem idade-série; reforçar a leitura, alfabetização e letramento; melhorar a saúde e a prevenção na escola; premiar professores; estimular a produção teórico-prática, com concurso de monografia; promover ações educativas integradas; ampliar a inserção do ensino fundamental na TV Escola; apoiar cooperações e acordos internacionais.

Dentre alguns projetos e programas para o ensino médio vale destacar: *o Projeto Alvorada*, uma iniciativa da Presidência da República, que tem como objetivo reduzir as desigualdades regionais, por meio da melhoria das condições de vida das áreas mais carentes do Brasil. A partir do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do PNUD, foram identificados, numa primeira etapa, os 14 estados com IDH inferior à mediana do país: Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe e Tocantins. *O Programa de melhoria e expansão do Ensino Médio* que tem por objetivos melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior eqüidade social, tendo como metas apoiar e implementar a reforma curricular e estrutural, assegurando a formação continuada de docentes e gestores de escolas deste nível de ensino; equipar, progressivamente, as escolas de ensino médio com bibliotecas, laboratórios de informática e ciências e equipamentos para recepção da TV Escola; implementar estratégias alternativas de atendimento; criar 1,6 milhão de novas vagas; e melhorar os processos de gestão dos sistemas educacionais dos estados e do Distrito Federal.

Ainda em relação ao Ensino Fundamental é possível destacar o *Programa de gestão e aprendizagem escolar – Gestar 1 –* visa melhorar o desempenho dos alunos nas

disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, por meio da formação continuada de professores, utilizando recursos de educação a distância com momentos presenciais, atendendo a professores de 1ª a 4ª série de escolas públicas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O *Projeto Escola Ativa* é uma estratégia metodológica criada para combater a reprovação e o abandono da sala de aula pelos alunos das escolas rurais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e está voltado especificamente para as classes multisseriadas, onde alunos de diferentes idades e séries realizam suas atividades escolares na mesma sala de aula.

Além desses Programas e projetos, a SEB/MEC vem arregimentando esforços no sentido de estabelecer um aparato teórico-prático que direcione suas ações, a partir do reconhecimento de pesquisas e experiências exitosas em diversos campos, que são discutidas em seminários e encontros nacionais e internacionais. Dentre os estudos em desenvolvimento vale destacar: a noção de currículo – bases teóricas e abrangência; a identificação de metodologias de alfabetização e seus impactos na realidade; a importância da educação infantil no cenário educacional brasileiro; a questão da formação inicial e continuada de professores; por uma concepção de ensino médio; a construção de um projeto escolar democrático e interdisciplinar.

Quanto à infra-estrutura escolar e aos materiais didáticos necessários ao bom desenvolvimento do processo educativo, podem ser salientadas algumas políticas que, dada sua longevidade, tornaram-se políticas de Estado, coisa rara quando se trata de políticas educacionais brasileiras, são elas: Programa Nacional de Merenda Escolar, Programa Nacional do Livro Didático, atualmente expandido para o Ensino Médio; o Programa Nacional de Avaliação de Livros didáticos; o Programa Nacional de Biblioteca Escolar; e o Projeto de Adequação do Prédio Escolar.

Paralelamente, diversas outras importantes ações vêm sendo desenvolvidas pela SECAD/MEC no sentido de ampliar as ofertas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, indígena, ambiental e de diversidade e inclusão social, e pela SEED/MEC com programas de educação a distância na formação docente e para estudantes de educação básica.

No Legislativo Federal, destaca-se o projeto de lei (PLS 03/06) do senador Cristovam Buarque (PDT-DF), aprovado na Comissão de Educação, em 2006, a partir do qual as crianças que completarem quatro anos de idade terão direito a uma vaga nas escolas públicas mais próximas de suas residências. O objetivo da proposta, que altera a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (LDB), é assegurar o acesso das crianças à escola, a permanência nela e o sucesso nos estudos.

A partir dessas considerações pode-se perceber o esforço do poder público em garantir condições para que a educação básica adquira a qualidade almejada. Porém, não foi encontrada nenhuma política específica para ampliação do tempo escolar diário nas escolas de educação básica. Não há nenhuma referência substantiva de metas e ações para a implantação da Escola de Tempo Integral pelo poder público federal. Com isso, procurou-se, no presente estudo, identificar ações que estejam sendo desenvolvidas nos Estado e Municípios brasileiros, com esse caráter.

Primeiramente, cabe ressaltar que a escola de tempo integral não é um tema novo no cenário educacional brasileiro. Há mais de 50 anos diversas experiências de escolas de tempo integral têm sido experimentadas nas redes públicas de ensino, porém de forma pontual, fragmentada e dispersa em todo o território nacional, isto é, não caracterizada como uma ampla política pública de abrangência nacional.

Três grandes experiências merecem destaque, por sua ousadia e pelo seu caráter público. A pioneira, com registro histórico identificado, foi criada no início da década de 1950, por Anísio Teixeira, quando concebeu o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, denominado de Escola-Parque, em Salvador/BA, no Bairro de Liberdade. Inaugurado em 1950, o programa implantado "procurava fornecer à criança uma educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania. Essa obra projetou-o internacionalmente"[xxviii].

Uma segunda experiência, descartada quase no seu nascedouro, foi o Sistema Integrado de Educação Pública de Brasília, no final da década de 1950 e início de 1960. Concebida por um grupo de educadores, capitaneado por Anísio Teixeira, esta ação teve ampla abrangência. Nela, a idéia de permanência do aluno em tempo integral no processo educativo se apresentava como condição para a qualidade do ensino, no então curso primário e secundário. O sistema previa a construção de um conjunto de equipamentos escolares de forma integrada, onde os Jardins da Infância e Escolas Classe, situados no interior das superquadras, teriam as Escolas-Parque como extensão educativa em turno inverso. Nas Escolas-Classe seriam desenvolvidos os conteúdos curriculares básicos e nas Escolas-Parque a estrutura curricular seria adensada com as mais diversas atividades, tais como educação física, educação artística (artes plásticas, artes cênicas e

educação musical), e diversas oficinas temáticas. As escolas de atendimento ao secundário, bem mais amplas fisicamente, teriam atividades em tempo integral para seus alunos.

A terceira, marcante e polêmica experiência foi realizada no Estado do Rio de Janeiro: os CIEPs. Baseada em experiência anterior desenvolvida no Rio Grande do Sul por Leonel Brizola, quando secretário de obras do Estado, prefeito de Porto Alegre e governador do Rio Grande do Sul (1959-1963) "Brizola projetou, em escala estadual, o que fizera em Porto Alegre, multiplicando as salas de aula e aumentando enormemente os índices de escolaridade. Entendia que 'sem educação não há desenvolvimento'".[xxix] Liderado por Darcy Ribeiro em 1982 (Secretário da Cultura e Coordenador do Programa Especial de Educação), o programa dos CIEPs tinha o "encargo de implantar 500 CIEPs, grandes escolas de turno completo, para mil crianças e adolescentes. Entre 1991 e 1992, como Secretário Extraordinário de Programas Especiais do Rio de Janeiro, ocupou-se de completar a rede dos CIEPs e de criar um novo padrão de ensino médio, através dos Ginásios Públicos".

> (...) os *CIEPs* atendem aos três requisitos essenciais de uma escola popular eficaz. *Espaço* para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante todo o largo período da escolaridade, tanto para as crianças como para as professoras. O *Tempo* indispensável, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue à escola. Essa larga disponibilidade de tempo possibilita a realização de múltiplas atividades educativas, de outro modo inalcançáveis, como as horas de *Estudo Dirigido*, a freqüência à *Biblioteca* e à *Videoteca*, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação[xxx].

Dentre as diversas e pontuais experiências brasileiras atuais, de Escolas de Tempo Integral, convém destacar algumas[xxxi]:

Estado do Rio Grande do Sul – A Secretaria de Estado da Educação vem implementando ações de formação integral de crianças e jovens em Escolas de Tempo Integral. Com um ano e meio de experiência (iniciado em dezembro de 2004), o programa vem atendendo a mais de 7 mil estudantes do ensino fundamental, em 22 escolas e 20 municípios. A jornada escolar tem o mínimo de 7 horas de atividades diárias, sendo que no turno inverso os estudantes participam de oficinas pedagógicas, têm apoio nas tarefas escolares, dentre outras coisas, além de receberem três refeições diárias. O investimento feito nos anos de 2003-2005 chegou a 2, 2 milhões de reais e está previsto um investimento de 5,5 milhões para o ano de 2006.

Estado de São Paulo – A Secretaria de Educação do Estado lançou, em 8 de dezembro de 2005, o programa Escola de Tempo Integral, com adesão voluntária por parte das escolas. A jornada escolar atual em SP é de 5 horas e passa, com o programa, a ser de 9h, das 7h às 16h. A experiência piloto foi realizada em 140 escolas de ensino fundamental, em 90 Diretorias de Ensino, preferencialmente na periferia urbana e em regiões com baixo IDH. A estrutura curricular prevê aulas de disciplinas curriculares pela manhã, complementadas por oficinas culturais, atividades esportivas, orientação a pesquisas e estudos, resolução de problemas de matemática, hora de leitura, informática, práticas de educação ambiental e qualidade de vida, no período da tarde.

Estado de Sergipe – A rede estadual de educação implantou, em 2006, projeto de Escola de Tempo Integral que amplia o atendimento escolar de 5h para 8h diárias de atividades educacionais dos estudantes.

Manaus/AM – Vem sendo desenvolvida experiência de Escola de Tempo Integral em duas instituições: Escola Estadual Petrônio Portela e Escola Estadual Marcantônio Vilaça. Em ambas são desenvolvidas, no turno inverso, atividades de informática, dança, coral, esporte, aulas de reforço e carga horário dobrada de Língua Portuguesa.

Rio Branco/AC – Como atividade de extensão da jornada escolar, está sendo desenvolvido em 9 escolas da capital (6 estaduais e 3 municipais) o Programa Segundo Tempo, do Ministério dos Esportes, atendendo a um total de 3 mil e seiscentos alunos. O custo aluno é de 25 reais ao mês.

Recife/PE –A Escola de Tempo Integral vem sendo desenvolvida em Recife, em 5 escolas Municipais, com oferta de 3 refeições diárias aos estudantes e desenvolvimento de atividades de artes, informática e língua estrangeira, no extra-turno.

Salvador/BA – Tendo como finalidade a idéia de Escolas de Tempo Integral, vem sendo recuperado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque (experiência implantada por Anísio Teixeira, na década de 1950), articulado a 4 escolas-classe, num investimento de 2,5 milhões de reais, em parceria com ONGs, além de cinco centros de aprendizagem e produção.

Minas Gerais – O projeto Aluno em Tempo Integral, implantado em 2005, desenvolveu projeto piloto da experiência em 10 escolas de municípios da região metropolitana, com o objetivo de estender para outras regiões o atendimento de turno integral com aulas de reforço, oficinas de artes, lazer e esportes.

Araruama/RJ – Há uma experiência em 3 escolas de Educação Infantil até a 4ª. série do Ensino Fundamental, com a oferta de 4 refeições diárias para os estudantes, onde, além das atividades curriculares, são desenvolvidas atividades de informática, biblioteca, vídeos assistidos e esporte.

Mesquita/RJ – Desenvolve o Projeto Segundo Tempo, do Ministério do Esporte, em cinco bairros da cidade.

Americana/SP – Atendendo aos alunos dos dois primeiros ciclos (de 3 anos cada) desenvolve experiência de Escola de Tempo Integral nos CIEPs.

Palmas/TO – Desde 2005 vem sendo desenvolvido Projeto de Escola de Tempo Integral no Colégio CAIC e mais 3 escolas da rede estadual, com atendimento a 611 alunos. Como meta para 2006, deverá haver uma escola de Tempo Integral em cada diretoria Regional de Ensino do Estado.

Cascavel/PR – Experiência em desenvolvimento e em processo de reavaliação, pelos problemas enfrentados – Escola de tempo Integral em 8 escolas, com atendimento a 3 mil estudantes.

Apucarana/PR – A partir da exigência de uma Lei Municipal, desenvolve experiência de Escolas de Tempo Integral com mais de 10 mil estudantes, com 3 refeições diárias e a oferta de atividades complementares de: aulas de ballet, karatê, capoeira, artesanato, jogos intelectuais, xadrez, higiene pessoal, musicalização, formação humana, oratória para crianças, línguas estrangeiras (inglês e espanhol), artes, literatura infantil, esportes, educação ambiental, entre outros.

Pato Branco/PR – Com um investimento de 40% do orçamento municipal, está em desenvolvimento uma experiência de Escola de Tempo Integral, iniciada em 1996. Nessa experiência, “um dos períodos é reservado para o currículo principal – tradicional – e o outro para as atividades que valorizam o desenvolvimento geral e a integração das crianças. Para a prática dessas últimas, todos os espaços da escola e da comunidade são adaptados e utilizados, como refeitórios e corredores”.

Florianópolis/SC – Está desenvolvendo experiência de Escola de Tempo Integral para as regiões que demonstrem necessidades sócio-culturais e econômicas.

Nova Iguaçu/RJ – Experiência iniciada em março 2006, congrega toda a sociedade no desafio de implantar a Escola de Tempo Integral em todos os bairros do município.

Envolve, atualmente, apenas dois bairros. A partir da identificação de espaços ociosos da comunidade, a Escola de Tempo Integral desenvolve ações que garantem a permanência diária dos estudantes das 7h às 17h, em atividades educativas. O investimento financeiro do município nesta experiência tem sido pequeno (extensão de carga horária a um grupo de cinco professores por escola; pequenas obras de adequação de espaços nos prédios escolares e nas dependências da comunidade; reforço alimentar que propicia quatro refeições diárias a cada estudante). Foram centralizados e articulados diversos projetos e programas estaduais e federais que facilitam a participação de estudantes universitários e jovens, nas diversas atividades da experiência. As atividades "extra-turno" são estabelecidas pela secretaria municipal de educação e revestem-se de caráter educativo-cultural-recreativo. A experiência tem trazido mudanças significativas para o bairro como um todo, dada à necessidade de locomoção das crianças para outros prédios públicos e privados da comunidade, o que faz a comunidade repensar seu espaço físico e a segurança local, dentre outras coisas. A visita *in loco* feita ao município possibilitou serem vislumbrados futuros caminhos para implantação de Escolas de Tempo Integral nos moldes concebidos, com algumas adequações a serem feitas pelo poder público.

Além das experiências relatadas, existiram, no passado, muitas outras que ampliavam a jornada escolar de estudantes da educação básica. Dentre elas destaque poderia ser dado à experiência da Escola Candanga, no Distrito Federal, projeto que teve vigência no período de 1995-1998 e que, junto com a Escola Plural, em Belo Horizonte/MG, tinham em comum uma proposta pedagógica inovadora, cujos currículos avançavam na construção de uma escola emancipadora.

Pode-se constatar que os projetos em andamento têm diversas origens, tanto das esferas públicas como de organizações da sociedade civil. O Programa Brasil 3 Tempos retoma o tema dando-lhe o merecido destaque, sobretudo tendo clareza da necessidade de articular todas essas ações dispersas, num grande esforço nacional no sentido de promover a implantação gradativa da Escola de Tempo Integral para todos os alunos da Educação Básica.

2.2 Políticas, metas e ações para os horizontes temporais do Projeto

Como foi dito anteriormente, a Escola de Tempo Integral não deve se configurar como simples ampliação/duplicação das atividades que a atual escola de educação básica desenvolve. Nessa direção, há que se conceber um projeto político-pedagógico que dê sentido para esta *nova escola* e faça com que a permanência dos estudantes por mais tempo na escola, proporcione uma melhor prática educativa, com reflexos na qualidade da aprendizagem e da convivência social, elementos constitutivos da cidadania. Assim, cabe conceber um projeto com conteúdos, metodologias e atividades os mais diversos, adequados à realidade social dos alunos; à natureza dos conhecimentos; e às necessidades e potencialidades dos estudantes.

Duas são as considerações iniciais que indicam aspectos de um bom projeto para a Escola de Tempo Integral:

1. um projeto que reflita o papel responsável do Estado no que tange a educação básica e, por conseqüência, se ancore em políticas públicas amplas;

2. um projeto que, como forma de planejamento coletivo, espelhe uma concepção de educação, sendo instrumento de democratização e de qualidade, indicando o papel social emancipador da escola.

Quanto ao papel do Estado, importante identificar que com a preocupação demonstrada com a Qualidade da Educação Básica nas escolas públicas brasileiras, o atual governo sinaliza sua posição e compromisso de vir a ser *responsável* por esta política pública e, portanto, diferentemente de outros momentos históricos e políticos vivenciados, ele não se identifica com o papel de mero *suplementador de carências*, nem mesmo de simples *financiador* deste processo. Estas, são três possibilidades de "papéis do Estado"[xxxii], decorrentes da ação que desencadeiam no campo da educação. Nesse sentido, um Estado responsável pela educação revela e estabelece políticas que, ancoradas e em sintonia com os segmentos políticos e sociais, faz parcerias, convênios e outras formas de agregação de esforços, mas que não se apequena nem transfere responsabilidades.

O segundo ponto evidencia a necessidade de ser explicitada a concepção de educação e de escola que dará suporte à Escola de Tempo Integral, isto é, que tipo de educação se quer imprimir na escola pública de educação básica?

Numa visão sociológica surgem, pelo menos, três opções para explicitar esta concepção. Na primeira, alicerçada em Durkheim, Parsons, Dewey e outros teóricos, a escola tem o papel de adequação dos sujeitos sociais à realidade social e, assim, seu projeto buscará mecanismos que garantam a não-mudança. A segunda opção sinaliza uma visão crítica da realidade, descortinando o papel reprodutor que a escola desempenha, mas não vislumbra nenhuma possível reação a esta reprodução, tal como expressaram Bourdieu e Passeron, Althusser e Illich (este, de tão descrente, propugnou a extinção da escola). Nesse caso, qualquer possibilidade de um projeto educacional de tal monta fica descartada, porque ele não conseguiria alterar a realidade. Se a opção for, todavia, a indicada por Gramsci, que mesmo identificando o papel reprodutor das relações sociais e de trabalho que a sociedade imprime à escola, vislumbra algumas "brechas" nesta realidade, como espaços de transformação no interior do processo educativo. Esta concepção garantiria o estabelecimento de um projeto para a Escola de Tempo Integral transformador e emancipador da sociedade.

A partir do estabelecimento e explicitação da concepção de educação esposada, o projeto político-pedagógico para a Escola de Tempo Integral deveria se preocupar em proporcionar espaços e tempos adequados à sua missão. Com isso, poderia estabelecer conteúdos, metodologias e atividades concernentes ao papel social da escola, onde as necessidades e potencialidades dos estudantes ganhariam centralidade. Nesse sentido, tal como Sampaio (1982) concebeu, seriam duas as dimensões objetivas a serem privilegiadas: a dimensão pessoal e a dimensão social dos sujeitos. Dessa forma, o projeto encaminharia condições para atendimento dos estudantes nos aspectos concretos, simbólicos e lógicos de sua dimensão pessoal. Na dimensão simbólica, ao construir, codificar e decodificar símbolos através dos quais cada um se comunica com o mundo; no concreto, ao atender as necessidades e potencialidades físicas de cada sujeito; e na dimensão lógica, ao perceber e "abrir espaço" para o desenvolvimento das lógicas do pensamento: formal, dialética, do inconsciente e transcendental. Além disso, estabeleceria espaços educativos para o desenvolvimento dos sujeitos na sua dimensão social, garantindo oportunidades para prática e reflexão dos aspectos culturais, econômicos e políticos. No econômico, via uma profissionalização; no cultural, desenvolvendo, sistematizando e criando cultura popular e cultura "universal"; e no político, desalienando e emancipando o cidadão, tornando-o agente de sua própria história.

Com estas observações, pode-se conceber uma série de atividades na Escola de Tempo Integral que venham a auxiliar no desenvolvimento dos estudantes em todas as suas

dimensões: atividades acadêmicas, físicas, artísticas, culturais, de reforço escolar e de recuperação dos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem. Com isso, vale ressaltar que não somente as atividades ditas “acadêmicas” propiciam a construção de conhecimentos. Todas as atividades físicas, artísticas e culturais concorrem, também, para a construção de novos conhecimentos, valores e posturas, indispensáveis numa escola de **Qualidade.**

Apenas como um esboço preliminar, o projeto político-pedagógico da Escola de Tempo Integral, deveria, ele próprio, ser também instrumento de democratização e de trabalho coletivo na escola, comprometendo-se, sobretudo, com o sentido público de sua ação.

Para viabilizar metas e ações que visam implementar a Escola de Tempo Integral nas escolas públicas de Educação Básica, seria necessário visualizar espaços, atividades e a presença de docentes em todas as ações. Não seria adequado imaginar a Escola de Tempo Integral como produto de uma “conjugação” do que é “acadêmico” com o que não o é, mas prever, como assinalado anteriormente, um projeto articulado onde cada atividade proposta tenha seu status de importância no conjunto do processo educativo. Assim, as atividades poderiam ser desenvolvidas em ambientes da própria escola, tais como salas de aula, bibliotecas, pátios, instalações desportivas e em ambientes da comunidade, próximos da escola, como clubes, centros culturais, teatros e áreas de lazer. Importante resguardar que todas as atividades estejam sob o controle e a orientação dos educadores.

Imaginando que o Pacto Nacional pela Qualidade da Educação Básica já tenha sido estabelecido e que, portanto, os diversos segmentos governamentais, as diversas esferas do poder público (União, Estados/DF e municípios) e a sociedade, em geral, já tenham sido sensibilizados e aceitado participar dessa grande “revolução educacional”, as metas e ações, nos três recortes temporais previstos pelo Projeto Brasil 3 Tempos, poderiam ser concebidas a partir de três dimensões: Dimensão política, dimensão técnico-pedagógica e dimensão financeira. Assim, cada uma das seis metas estabelecidas possui as três dimensões mencionadas, ensejando uma articulação das ações de sorte a viabiliza-las.

A primeira meta (Quadro 40) procura imprimir o caráter democrático e participativo que deve ter a Escola de Tempo Integral. Com isso, o tema deve estar presente desde a organização do Pacto Nacional pela Qualidade da Educação Básica e precisa garantir o sentido cooperativo dos níveis da administração pública, a partir do estabelecimento claro

das competências e responsabilidades de cada um nesse processo. E como parte fundamental no processo de implantação da Escola de Tempo Integral, as Instituições formadoras de professores precisam estar integradas, oferecendo contribuições para sua concepção, implementação e avaliação.

Como visto anteriormente, existem vários programas sociais destinados à infância e à juventude que podem ser articulados para otimizar os recursos públicos, tais como o PROEXT (IES), Programa 2º. tempo (ME), Pró-Jovem (PR), etc. Durante todo o processo, deve-se manter articulados os segmentos envolvidos no programa, de forma sistemática, por meio de reuniões e seminários anuais. A dimensão financeira do projeto também deve ser estabelecida quando da divisão de competências e responsabilidades antes apontada, procurando, sempre que possível, a ampliação dos recursos.

Quadro 40 – Meta 1 e Ações

META 1 **Garantir a participação dos diversos níveis da administração pública: União, Estados e Municípios, bem como das organizações da sociedade e das IES na organização da escola de Tempo Integral**	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
1.1- Incluir o tema no Pacto Nacional pela Qualidade da Educação Básica	2007
1.2- Estabelecer as competências de cada nível da administração pública, relativas ao Programa	2007
1.3- Envolver as Instituições formadoras de professores (IES) no desenvolvimento do Programa	2007-2010
1.4- Identificar os programas sociais destinados à infância e à adolescência (públicos e privados) já em desenvolvimento que podem se articular com o tema, otimizando recursos e objetivos	2007
1.5- Manter articulação com todos os segmentos envolvidos no programa, de forma sistemática, por meio de reuniões e seminários anuais	a cada ano a partir de 2009
1.6- Discriminar os aportes financeiros necessários à implantação da ETI, especificando as competências de cada um dos níveis da administração pública: União, Estados/DF e Municípios, considerando a gradatividade de sua implantação	2007
1.7- Ampliar os recursos financeiros para garantir as metas previstas para 2015 e 2022.	2007 a 2022

A segunda meta (Quadro 41) visa dar substância à Escola de Tempo Integral. E é por meio da elaboração de um projeto político-pedagógico inovador que o sucesso desse empreendimento pode ser esperado. Assim, um grupo de trabalho nacional poderia ser ativado com o propósito de, a partir das experiências vividas historicamente, elaborar

diretrizes gerais para a organização pedagógica da Escola de Tempo Integral. A partir dessas orientações gerais, os estados e municípios devem estabelecer planejamentos específicos dadas as realidades próprias, projetando a progressividade de implantação do projeto, identificando os espaços e recursos necessários e, finalmente, indicando que a culminância da concepção pedagógica da ETI[xxxiii] deve estar retratada no projeto político-pedagógico de cada escola, que deve ser avaliado a cada dois anos.

A terceira meta proposta (Quadro 42) visa fortalecer e reafirmar o cunho educacional que o projeto deve se revestir. Com isso, mesmo contando com a participação de outros profissionais e de estagiários e estudantes, cabe ao professor a condução do processo. Para tanto, cada sistema de ensino precisa fazer uma estimativa da necessidade de docentes e estagiários para o desenvolvimento do projeto. As necessidades serão diferentes, portanto, cabe a cada sistema de ensino projetar a necessidade de contratação ou de ampliação da jornada docente, de forma gradual, tal como previsto na progressão planejada. O tema Escola de Tempo Integral: currículo, possibilidades e dimensões, poderia ser assunto de encontros de formação continuada de professores, pois a troca de experiências torna-se importante na construção desta nova forma de organização escolar.

Quadro 41 – Meta 2 e Ações

META 2 **Garantir a elaboração de um projeto político-pedagógico inovador**	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
2.1- Organizar grupo de trabalho para a elaboração de um Projeto Nacional, com representantes dos diversos segmentos escolares, garantindo a representatividade regional	2007
2.2- Analisar experiências nacionais e estrangeiras de Escolas de Tempo integral, identificando seus pontos fortes e fracos	2007
2.3- Organizar ações para orientação da elaboração dos projetos político-pedagógicos estaduais e municipais – indicando a sua repercussão no planejamento da escola	2007
2.4- Estabelecer a progressividade para implantação das escolas de Tempo Integral, a partir de prioridades (IDH, etapas, situação geográfica, níveis, faixa etária, etc)	2007 – 2008
2.5- Avaliar a implantação do projeto político-pedagógico a cada 2 anos – 2010 a 2022	De 2010 a 2022
2.6- Estabelecer mecanismos para manutenção da qualidade dos espaços existentes e em uso no projeto	2008 – 2022

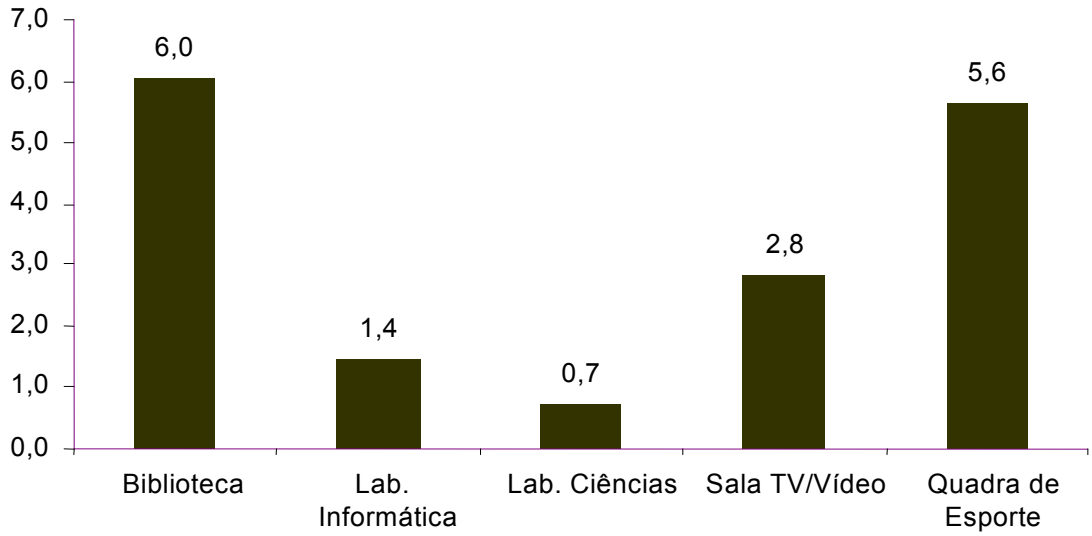
Quadro 42 – Meta 3 e Ações

META 3- Garantir a participação de docentes na orientação e condução do processo	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
3.1- Mapear a necessidade de docentes e estagiários para o desenvolvimento do projeto	2007
3.2- Contratar e/ou ampliar carga horária de docentes no volume e qualidade necessários na implantação gradativa do projeto	2007 em diante
3.3- Incluir o tema em cursos de formação continuada de professores	2007
3.4- Manter o quadro docente durante todo o desenvolvimento do programa	até 2022

Para garantir os espaços e serviços de apoio necessários à implantação da Escola de Tempo Integral (Quadro 43), os sistemas de ensino, com a colaboração solidária da União, necessitará aglutinar pessoas (funcionários e estagiários) que possam dar suporte às atividades a serem desenvolvidas, dentro e fora das escolas.

Além disso, dada à precariedade material e física das escolas públicas brasileiras, algum investimento financeiro será indispensável para dota-las de equipamentos, infraestrutura e materiais básicos para o processo educativo de qualidade. Assim, num país que tem cerca de 97 mil escolas rurais, quase todas sem biblioteca, área de lazer coberta, laboratório de informática, cuja maioria tem até 50 alunos, dos quais cerca de 45% tem até uma sala de aula, torna-se fundamental dotá-las de um kit básico que cubra essas carências. Este kit consistiria em um espaço multiuso devidamente aparelhado e que funcionaria como laboratório de informática, biblioteca, sala de tv/vídeo, mais uma área coberta de 50 m2.

Gráfico 11 - Percentual de Escolas Rurais segundo Infra-Estrutura Existente Brasil - 2005



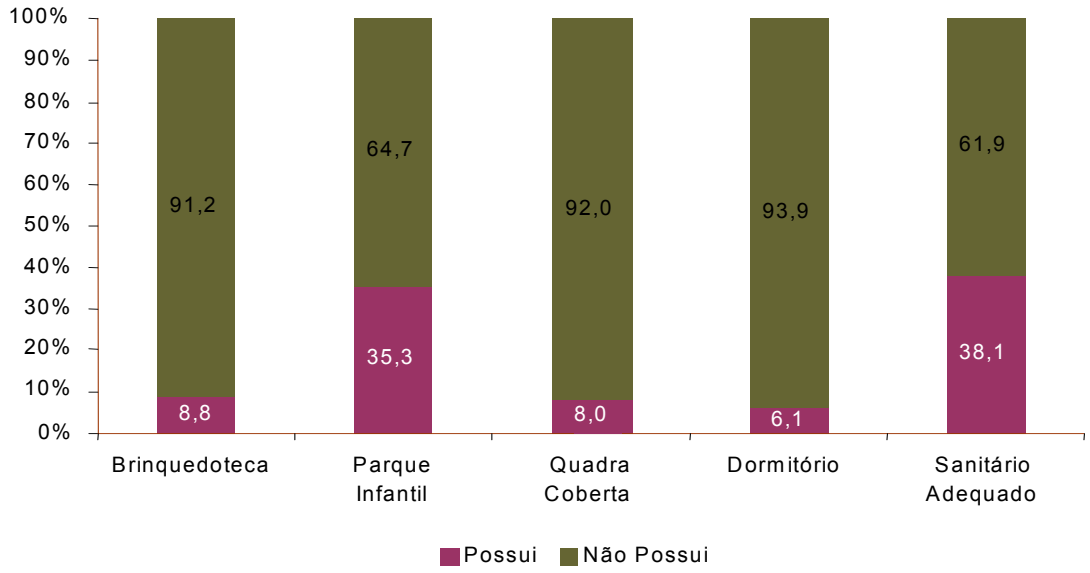
Fonte: MEC/Inep.

Quadro 43 – Meta 4 e Ações

META 4- Garantir os espaços e serviços de apoio necessários à ETI	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
4.1- Fazer contratação de pessoal de apoio	A partir de 2007
4.2- Estabelecer parcerias com as IES para colaboração nas atividades, com estagiários das licenciaturas	2007
4.3- Estabelecer mecanismos para oferecer os equipamentos e materiais necessários ao desenvolvimento do projeto	2007 em diante
4.4 Dotar as escolas rurais de equipamentos e infraestrutura (kit básico por escola)	2007 A 2015
4.5 Dotar todas as escolas e pré-escolas urbanas de biblio/brinquedoteca, pq infantil e quadra coberta.	2007 a 2014
4.6 Dotar todas as escolas urbanas de EF e EM de biblioteca.	2007 a 2013
4.7 Dotar todas as escolas urbanas de EF e EM de laboratório. de ciências	2007 a 2015
4.8 Dotar todas as escolas urbanas de EF e EM quadra coberta	2007 a 2016
4.9 Reduzir a 20 o número máximo de alunos/turma nas faixas de 6, 7 e 8 anos	2007 a 2022

Cabe, também, dotar todas as instituições de Educação Infantil urbanas (creches e pré-escolas) de biblioteca/brinquedoteca, parque infantil e quadra coberta, pois menos de 10% desses estabelecimentos possuem estes equipamentos. Cabe, também, dotar todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio urbanas de biblioteca e de laboratórios de ciências e quadra coberta, considerando que apenas cerca de 60% delas possuem biblioteca e 30% possuem quadra.

Gráfico 12 - Percentual de Escolas de Educação Infantil segundo a Existência de Infra-Estrutura - Brasil - 2005



Fonte: MEC/Inep.

Outra ação que deve contribuir efetivamente para a qualidade do processo educativo será delimitar a 20 o número máximo de alunos por turma das séries iniciais do Ensino Fundamental, nas faixas de 6, 7 e 8 anos de idade.

Toda nova experiência precisa ser muito bem planejada e avaliada. A meta 5 (Quadro 44) indica a necessidade de acompanhamento e avaliação constate da implantação da Escola de Tempo Integral. Diversos mecanismos podem ser estabelecidos para esse acompanhamento, tanto externos (MEC/SEED) como internos (SME e da própria escola). A promoção de seminários e encontros anuais sobre o tema pode servir de formação continuada para os docentes e de parâmetro comparativo para os sistemas de ensino. Os sistemas poderiam, também, em parceria com as IES, desenvolverem pesquisas

científicas para identificar o impacto das ações da Escola de Tempo Integral na Qualidade da Educação Básica.

Quadro 44 – Meta 5 e Ações

META 5- Garantir o acompanhamento e a avaliação da experiência	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
5.1- Estabelecer mecanismos de avaliação centralizados e descentralizados	2007/2008
5.2- Programar seminários e encontros nacionais anuais com os docentes	2007/2008
5.3- Desenvolver pesquisas científicas para identificar o impacto das ações do programa na Qualidade da Educação Básica	2015 e 2022

Num esforço compartilhado entre a União, os Estados/DF e os municípios, a progressividade da implantação da Escola de Tempo Integral poderia ser projetada a partir dos locais com menor IDH em cada estado da federação. Agregado a isso, poder-se-ia pensar em implantar a Escola de Tempo Integral a partir das séries iniciais do Ensino Fundamental, depois a Educação Infantil, seguido das séries finais do Ensino Fundamental e, finalmente, nas escolas de Ensino Médio (Quadro 45).

Resta assinalar que todo esforço será compensado com os frutos positivos que uma iniciativa desse porte trará para a qualidade de vida e para a aprendizagem das crianças e jovens, com reflexos importantes na dinâmica societária.

Quadro 45 – Meta 6 e Ações

META 6- Implantar Escola de Tempo Integral de forma gradativa (sugestão preliminar)[1]	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
6.1- Organizar o Programa com as ações estratégias para sua viabilização	2007
6.2- Implantação das Escolas de Tempo Integral nas turmas de 1ª. série do ensino fundamental	2008
6.3-Implantação das Escolas de Tempo Integral nas turmas de 2ª. série do ensino fundamental	2009
6.4-Implantação das Escolas de Tempo Integral nas turmas de 3ª. série do ensino fundamental	2010
6.5- Implantação das Escolas de Tempo Integral nas turmas de 4ª. série do ensino fundamental	2011
6.6- Implantação das Escolas de Tempo Integral nas creches e pré-escolas da Educação Infantil	2012
6.7- Implantação das Escolas de Tempo Integral turmas de 5ª. série do ensino fundamental	2013
6.8- Implantação das Escolas de Tempo Integral turmas de 6ª. série do ensino fundamental	2014
6.9- Implantação das Escolas de Tempo Integral turmas de 7ª. série do ensino fundamental	2015
6.10 Implantação das Escolas de Tempo Integral turmas de 8ª. série do ensino fundamental	2016
6.11 Implantação das Escolas de Tempo Integral turmas de 9ª. série do ensino fundamental	2017
6.12 Implantação das Escolas de Tempo Integral turmas de 1ª. série do ensino médio	2018
6.13 Implantação das Escolas de Tempo Integral turmas de 2ª. série do ensino médio	2019
6.14 Implantação das Escolas de Tempo Integral turmas de 3ª. série do ensino médio	2020

4. Gestão Escolar Democrática

A democratização da gestão educacional passa pela superação dos processos centralizados de decisão, pela vivência da gestão colegiada, pela melhoria do atendimento aos estudantes, nas diferentes atividades efetivadas pela escola e, sobretudo, na busca de mecanismos direcionados à ampliação da jornada escolar. Para

[1] Priorizando as escolas situadas nas regiões com mais baixo IDH , por Estado.

viabilizar tal dinâmica é fundamental a garantia de efetivo financiamento da educação pública.

Pensar a democratização na e da escola implica definir claramente qual a sua função social e, nesse sentido encaminha a reflexão de determinadas questões como: Para que serve a escola? Quais são as suas funções básicas? Como inovar os processos de gestão e como efetivar processos participativos e colegiados na escola e nos sistemas de ensino? Como garantir a ampliação e o uso democrático dos recursos para a educação? Como ampliar e otimizar a ação de políticas compensatórias nas escolas, sem descurar das atividades fundamentais que competem a uma instituição de ensino?

A gestão escolar democrática não é materializada somente pelos Conselhos Escolares. Envolve a efetiva participação da comunidade local e escolar e, segundo a legislação em vigor, abrange a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, e as diversas práticas de participação na escola tais como: conselho escolar, conselho de classe, escolha de diretores escolares, grêmio estudantil, entre outros. Todavia, vale ressaltar a importância do Conselho Escolar como instância co-gestora da escola, espaço de ação colegiada com representação dos diferentes segmentos (estudantes, professores, pais, funcionários, equipe gestora e comunidade local).

A gestão escolar democrática é uma prática que contribui significativamente para a melhoria da qualidade da educação básica, o que aponta para a necessidade do redimensionamento das atuais formas de organização e gestão rompendo, desse modo, com a cultura autoritária e centralizada que tem caracterizado a gestão escolar no Brasil.

Para implantar e incrementar a gestão escolar faz-se necessário melhorar a articulação das ações implementadas pelos entes federados visando garantir a regulamentação, pelos sistemas de ensino, da gestão democrática. Faz-se necessário também: implantar e/ou consolidar os conselhos escolares; redimensionar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico; rediscutir as formas de escolha dos diretores escolares; assegurar meios e mecanismos que contribuam para a garantia da autonomia das unidades escolares; assegurar uma política de financiamento da educação para toda a educação básica (no âmbito dos sistemas e das escolas), de modo a contemplar efetivamente as demandas das crianças, jovens, adolescentes e adultos, que constituem a clientela deste nível de ensino.

Para que tais ações sejam efetivadas, contando com a participação ativa da União nesse processo, é fundamental garantir a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados e a aprovação do FUNDEB, em tramitação no Congresso Nacional.

Após a análise da legislação, revisão da literatura e das indicações do Projeto Brasil 3 Tempos para a temática, cabe ressaltar alguns elementos balizadores para a implementação da gestão democrática:

- A compreensão da organização e da gestão da educação, em interface com as políticas públicas e o Estado;
- A Constituição Federal de 1988 e a LDB que definem a gestão democrática como princípio a ser normatizado pelos sistemas de ensino;
- As diferentes formas de organização e de gestão, como eixos de mudanças e de inovações dos processos de trabalho, organização e democratização da educação básica;
- Os processos de participação e construção coletiva em todas as ações da escola;
- A especificidade e a possibilidade histórica de cada sistema de ensino e de cada escola atuar no sentido da efetiva descentralização da educação, resguardando as responsabilidades de cada ente federado no tocante ao financiamento da educação básica.

Para que a gestão democrática da educação seja efetivamente uma realidade na educação básica brasileira, as políticas educacionais devem buscar garantir, entre outras:

1. A regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados;
2. O cumprimento constitucional da vinculação e subvinculação de recursos para a educação pública;
3. A otimização das formas de organização e gestão dos sistemas e das escolas;

4. A criação e/ou consolidação de mecanismos de participação tais como conselhos escolares, eleição para diretores, fortalecimento da participação estudantil (grêmios), construção coletiva do projeto político-pedagógico;

5. A garantia de graus progressivos de autonomia da unidade escolar, envolvendo os trabalhadores em educação e as comunidades local e escolar;

4.1 Políticas e ações em desenvolvimento

Várias políticas, ações e programas vêm sendo desenvolvidos pelo Ministério da Educação para a garantia de democratização da gestão escolar. Dentre os programas merece ser ressaltado o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares, direcionado aos sistemas de ensino e, prioritariamente, aos diferentes segmentos (estudantes, pais, professores, funcionários e comunidade local). É um programa de apoio técnico e formação continuada de conselheiros cujos objetivos visam destacar a importância e a necessidade de criação e/ou consolidação dos conselhos escolares.

Para dinamizar o referido programa é necessário estabelecer uma rediscussão dos marcos de gestão adotados pelo MEC envolvendo o conjunto de programas supostamente direcionados à gestão democrática (Programa de Desenvolvimento da Escola, Programa Dinheiro Direto na Escola, Programa Escola de Gestores, PRADIME, entre outros) e a efetivação de novos marcos de regulação e gestão da educação.

Assim, a regulamentação de diretrizes para a gestão democrática, no âmbito federal, é uma das medidas de grande impacto no sentido de otimizar as ações de implantação dos conselhos e de outros mecanismos de participação tais como: grêmios estudantis, associação de pais e mestres, conselhos de classe e a escolha democrática dos dirigentes escolares.

Outra medida importante refere-se à exigência aos sistemas de ensino, por meio da cooperação técnica e financeira, de que estes regulamentem a gestão escolar democrática e estabeleçam uma política de efetiva consolidação dos conselhos escolares.

Para que essas ações sejam exitosas há, ainda, a necessidade de esforço da União de encaminhamento de proposta de regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, bem como, consolidação da nova sistemática de financiamento da educação básica por meio da regulamentação do Fundo de desenvolvimento e manutenção da educação básica (Fundeb), proposta governamental de emenda constitucional em tramitação final no congresso nacional.

4.2 Políticas, metas e ações para os horizontes temporais do Projeto

A proposição de ações globais e inovadoras no tocante a gestão escolar democrática perpassa um conjunto de metas, na medida em que estas assumem centralidade no apoio ou na efetivação de inovações do sistema escolar, com vistas à garantia de real impacto na QUALIDADE DA EDUCAÇÃO. Assim, algumas ações de impacto são propostas na temática gestão escolar democrática tendo por eixos: a análise prospectiva realizada pelo Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (NAE-PR) junto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); estudos e pesquisas na área; e propostas contidas no Plano Nacional de Educação.

A busca de maior articulação entre os sistemas de ensino, os níveis e as modalidades da educação nacional tem sido premissa apontada por muitos pesquisadores, profissionais da educação e gestores como ação basilar para a melhoria dos padrões e da qualidade da educação nacional. Com isso, a primeira meta do tema focaliza a regularização do Sistema Nacional de Educação (Quadro 46).

Quadro 46 – Meta 1 e Ações

META 1- Normatizar o Sistema Nacional de Educação	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
1.1 – Organizar Seminário Nacional sobre Sistema Nacional de Educação	2007
1.2- incluir na LDB a figura do Sistema Nacional de Educação como órgão articulador das políticas e da organização da educação nacional.	2008

A viabilidade técnica e pedagógica desta ação estão intrinsecamente vinculadas ao movimento de reorganização das políticas e gestão da educação nacional e depende de esforço político visando contribuir para o estabelecimento de diretrizes nacionais articuladas aos sistemas de ensino e, concomitantemente, ao estabelecimento de maior organicidade entre as diferentes instâncias que implementam a educação escolar sistemática.

A aprovação e regulamentação de um fundo único de financiamento da educação básica (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica e de Valorização do Magistério - Fundeb), encontra-se em tramitação final no Congresso Nacional. O referido fundo contempla toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

A tramitação do FUNDEB, após intensas negociações, possibilitou alguns avanços no texto destacando, entre outros, a inclusão das creches, maior aporte financeiro da União, a determinação da construção de plano de carreira para os professores, a fixação de um piso salarial nacional. Além disso, estados e municípios somente receberão os recursos do Fundeb para aplicar nos níveis de ensino de suas competências.

A aprovação e posterior regulamentação do Fundeb, apesar de se tratar de um fundo de natureza contábil, possuem viabilidade técnica e pedagógica resultando em novas possibilidades concretas de melhoria do acesso e da permanência dos estudantes na educação básica em suas diferentes etapas e modalidades. Desse modo, ao garantir a educação básica, uma medida efetiva e sistemática de financiamento, demarcada pela

subvinculação de recursos e com vigência prevista de 14 anos, estrutura-se por meio de uma cesta de impostos e transferências constitucionais de estados e municípios e de uma parcela de complementação da União (Quadro 47).

Quadro 47 – Meta 2 e Ações

META 2- Regulamentar e efetivar um fundo nacional de financiamento das diversas etapas e modalidades da educação básica	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
2.1- Estabelecer mecanismos para viabilizar a aprovação imediata do FUNDEB no Congresso Nacional	2007
2.2- Regulamentar o FUNDEB nos diversos níveis da administração pública de ensino	2007
2.3- Avaliar a implantação do FUNDEB e suas repercussões na melhoria da qualidade da educação básica	2010-1013-2016-2019-2022

No processo de democratização da educação, que busca da QUALIDADE socialmente referenciada, surge a necessidade de existência de espaços de participação no interior da escola, para que os segmentos escolares possam exercitar a prática democrática. Como um desses espaços, o Conselho Escolar, deve voltar-se para a essência do trabalho escolar. Isto é, para o desenvolvimento da prática educativa, onde o processo ensino-aprendizagem é sua focalização principal, sua tarefa mais importante (Quadro 48). Nesse sentido, A função do Conselho Escolar é, fundamentalmente, político-pedagógica (MEC. Caderno no.2, 2004).

Quadro 48 – Meta 3 e Ações

META 3- Implantar Conselhos Escolares em todas as escolas de Educação Básica	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
3.1- Incentivar todos os sistemas estaduais e municipais de ensino no sentido de implantar lei de gestão democrática, privilegiando espaços de participação	2007-2008
3.2- Promover capacitação de todos os Conselheiros Escolares	2009-2011
3.3- Estabelecer mecanismos de acompanhamento e avaliação para identificar os reflexos da existência dos Conselhos Escolares na melhoria da Qualidade da Educação	2010-1013-2016-2019-2022

O Conselho Escolar é, portanto, um espaço decisivo no processo de democratização da escola, na medida em que reúne diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola.

> Ao elaborar o projeto-político-pedagógico, cabe ao Conselho Escolar debater e tornar claros os objetivos e os valores a serem coletivamente assumidos, definir prioridades, contribuir para a organização do currículo escolar e para a criação de um cotidiano de reuniões de estudo e reflexão contínuas, que inclua, principalmente, a avaliação do trabalho escolar. Por meio desse processo, combate-se a improvisação e as práticas cotidianas que se mostram incompatíveis com os objetivos e as prioridades definidos e com a qualidade social da educação que se pretende alcançar. Assumindo essa função, o Conselho Escolar contribui decisivamente para a criação de um novo cotidiano escolar, no qual a escola e a comunidade se identificam no enfrentamento não só dos desafios escolares imediatos, mas dos graves problemas sociais vividos na realidade brasileira.(MEC. Caderno no1, 2004)

Para tanto, há que incorporar o sentido de pluralidade nas relações sociais da escola, onde o respeito às diferenças marca o processo educativo. Além disso, deve refletir e agir sobre a fragmentação do trabalho escolar, indicando que a construção da unidade desse trabalho exige o conhecimento de todas ações que se desenvolvem na escola, em suas especificidades e na relação que existe entre essas partes. Nesta tarefa, o projeto político-pedagógico surge como um instrumento eficaz para a garantia dessa unidade. A partir dele, o Conselho Escolar, pode acompanhar todo o processo, auxiliando na melhoria da qualidade da educação.

Dado que o sentido de qualidade imputado à educação nos últimos tempos tende a identificar a educação como mercadoria, o “produto” da educação quase sempre é apresentado pelas notas escolares, tornando-se o foco privilegiado das avaliações. A reflexão proposta tenta resgatar a importância do processo educativo como um todo, gerando uma dimensão de avaliação mais completa e mais próxima do que realmente ocorre na escola. Com isso, o processo de avaliação deve identificar outros aspectos tais como: o contexto social onde a escola está inserida; as condições da escola para uma aprendizagem relevante; os mecanismos utilizados na gestão democrática; a atuação do professor no processo educativo; e, finalmente, o desempenho escolar dos estudantes.

A escola como um equipamento social público, necessita ser transparente em suas ações. Nesse sentido, o Conselho Escolar no desenvolvimento de suas ações, sempre

de forma co-responsável e parceiro da direção da escola, poderá indicar ações que contribuam decisivamente para a construção de uma educação emancipadora e de qualidade para toda a sociedade.

O financiamento, a organização e a gestão da educação nacional se constituem em tarefa complexa em função das condições objetivas (financeiras, técnicas e pedagógicas) dos diferentes entes federados (União, Estados, Distrito Federal e municípios) e da esfera privada. A descentralização do sistema educacional brasileiro precisa ser aprimorada visando garantir maior organicidade e democratização da gestão da educação básica. Com isso, a regulamentação do regime de colaboração entre os sistemas de ensino no Brasil (Quadro 49) é uma necessidade histórica visando garantir ações coordenadas entre os entes federados, compartilhando responsabilidades, a partir das funções constitucionais próprias e supletivas, com vistas a efetivar políticas e cumprir os preceitos constitucionais, da LDB e das metas do PNE.

Quadro 49 – Meta 4 e Ações

META 4- Regulamentar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino com vistas ao estabelecimento de ação coordenada entre os entes federativos	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
4.1- Definir em Lei a regulamentação do regime de colaboração	2008
4.2- Criar instâncias envolvendo os entes federados com vistas à efetiva ação coordenada entre estes	2008
4.3- Criar instrumentos de regulação e gestão que contribuam com a definição do papel de cada ente federado em relação ao cumprimento da legislação, dentre outras medidas a serem desenvolvidas.	2008

A rediscussão dos marcos de gestão educacional e escolar implica em uma política nacional de gestão educacional visando à efetiva democratização escolar (Quadro 50). Esta rediscussão redundará na efetivação de mecanismos de participação, em diversos níveis. Assim, a implantação do Fórum Nacional de Educação, de Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e de grêmios estudantis escolares, tornam-se espaços de participação e de crescimento democrático. Além disso, cabe desenvolver ações no sentido de reorganizar as funções e competências do CNE; de promover, cada vez mais, a autonomia das escolas; estabelecer normas e diretrizes desburocratizantes que favoreçam a iniciativa e a ação inovadora das instituições educativas; e de incentivar os

sistemas de ensino a estabelecerem formas democráticas para a escolha dos dirigentes escolares

Quadro 50 – Meta 5 e Ações

META 5- Estabelecer uma política nacional de gestão educacional com vistas a efetivar a democratização escolar no país	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
5.1- Implantar o Fórum Nacional de Educação, retirado no processo de elaboração da LDB de 1996	2007
5.2- Reorganizar o Conselho Nacional de Educação, tornando-o um órgão de Estado	2007
5.3- Implantar Conselhos Municipais de Educação em todos os Municípios brasileiros	2007-2010
5.4- Promover autonomia (pedagógica, administrativa e financeira) das escolas garantindo, entre outros, repasse de recursos diretamente a elas	2007-2022
5.6- Implantar e fortalecer os grêmios estudantis escolares	2007-2022
5.5- estimular, por meio dos sistemas de ensino, o estabelecimento de normas e diretrizes desburocratizantes que favoreçam a iniciativa e a ação inovadora das instituições educativas	2007
5.6 incentivar os sistemas de ensino a estabelecerem formas democráticas para a escolha dos dirigentes escolares	2007

Todos esses aspectos devem ser tratados a partir de uma concepção ampla de educação, de gestão educacional e escolar, ao mesmo tempo em que devem envolver a rediscussão e o redimensionamento dos programas do Ministério da Educação em curso na área de gestão como: Programa de Desenvolvimento da Escola, Programa Dinheiro Direto na Escola, Programa Escola de Gestores, Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares, Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação, Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação, entre outros, e a efetivação de novos marcos de regulação e gestão da educação.

O financiamento da educação é pedra angular no processo de melhoria da qualidade e da gestão da educação nacional. Nessa direção, é fundamental incrementar ações voltadas para a ampliação do percentual do PIB para a educação, conforme preconizado pelo Plano Nacional de Educação (Quadro 51). O veto à meta 1 do PNE desconsiderou a indicação da

> “Elevação, na década, através de esforço conjunto da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%. Para tanto, os recursos devem ser ampliados, anualmente, à razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do Plano e de 0,6% no quinto ano” (PNE, 2001).

Esta indicação ancorava-se no pressuposto de que a garantia da escola pública para todos, no campo e na cidade, implica na elevação dos atuais percentuais do PIB destinados à educação. A garantia desse processo de ampliação de recursos envolve, ainda, a necessária regulamentação do regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Quadro 51 – Meta 6 e Ações

META 6- Elevar o percentual dos gastos públicos em educação, progressivamente, para 7% do PIB, por meio do esforço conjunto da União, Estados, Distrito Federal e Municípios	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
6.1- Restabelecer o que estava prescrito no PNE de modo a garantir o aumento progressivo do percentual do PIB gasto com a educação, até atingir os 7% preconizados.	2007-2022

5. Repasse diferenciado de verbas conforme desempenho da escola.

Este tema tem por meta a criação de mecanismos que permitam remunerar de forma diferenciada, e melhor, as escolas que se destacarem na construção de seus currículos, tal como visto no tema Remuneração diferenciada.

bem como aqueles cujos alunos obtenham os melhores desempenhos. Tal perspectiva tem sido amplamente debatida no cenário educacional e já foi política que se tentou implementar na década de 1990 e também em 2003 pelo atual governo e encontrou forte resistência no segmento docente, parcela de pesquisadores, sindicalistas, entre outros.

Esses segmentos entendiam que tal política segmentaria a classe de professores e objetivamente não propiciaria melhor qualidade ao processo ensino-aprendizagem produzindo, tão somente, um ranqueamento e diferenciação entre os educadores, através de estímulo à competição entre os docentes.

Assim, o tema *Repasse diferenciado de verbas conforme desempenho* ,no estudo preliminar feito pelo NAE, recebeu cinco sugestões e apoios. Mesmo identificando que setores da sociedade, muitas vezes alheios às questões educacionais, *stricto sensu*, advogam a premiação e incentivo face ao desempenho de escolas e sistemas, esta é uma temática extremamente questionável, especialmente porque gera uma postura de competição e de concorrência entre as escolas e entre os próprios estudantes, que, em última instância, realimenta a lógica econômica que se instala nas práticas sociais.

As análises desenvolvidas sobre a temática revelam a importância de se garantir aos professores condições dignas de trabalho envolvendo salários, formação e profissionalização desse profissional como processo permanente, incentivando-os a melhorarem, a cada dia, seu desempenho docente.

Nessa ótica, o tema Repasse diferenciado de verbas conforme desempenho não encontra ressonância nas pesquisas e estudos sobre a Qualidade da Educação. Em outras palavras, uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo. Isso implica assegurar, portanto, a esses profissionais as condições objetivas de atuação docente, a valorização profissional e a possibilidade de atualização permanente. Isso significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade que apresenta resultados positivos em termos de aprendizagem.

Tal como foi encaminhada a forma diferenciada de remuneração dos docentes pelo seu desempenho no tema sobre valorização dos professores, aqui também, dada a similaridade de tratamento, vale ser destacado que, ao invés de enfatizar a diferenciação como critério, deve-se assegurar políticas que garantam nos sistemas de ensino planos de carreira. Só deste modo poderá ser assegurada a melhoria do desempenho docente e da escola, a partir de progressão na carreira.

Os Planos de Carreira deverão contemplar: a sistemática de avaliação docente; piso salarial unificado; política permanente de formação inicial e continuada; garantia de horário específico, na jornada de trabalho, para outras atividades, além daquelas dedicadas às atividades de ensino em sala de aula favorecendo, desse modo, o estudo individualizado, a integração entre os docentes, o trabalho coletivo, o planejamento de estudos, a organização de eventos, o atendimento de alunos e pais, entre outras. Assegurar todos esses aspectos, bem como a sua articulação com o Projeto Político-Pedagógico, contribuirá para a efetiva consecução dos objetivos da escola e para a melhoria do processo ensino-aprendizagem que nela ocorre.

É importante destacar que várias ações vêm sendo desenvolvidas no sentido de garantir condições objetivas para a atuação docente e, desse modo, tais ações e programas não têm privilegiado a remuneração diferenciada das escolas pelo seu desempenho.

Nessa direção, merece ser ressaltado o esforço despendido na aprovação do FUNDEB visando garantir novos marcos para a carreira docente incluindo formação inicial e continuada, piso salarial unificado, entre outros.

Esses argumentos demonstram a inviabilidade da meta, na medida em que são enfatizadas políticas voltadas para a melhoria da atuação dos docentes e das escolas. A aprovação do FUNDEB ensejará ações nesse sentido, ao propiciar condições para o estabelecimento de novas bases e princípios para a organização dos planos de carreira pelos sistemas de ensino. Estes poderão estabelecer níveis de salários compatíveis com o tempo de serviço e com a qualidade da ação docente. Essa questão articular-se diretamente com as ações destacadas na temática gestão escolar e envolve, portanto, a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, uma nova dinâmica de financiamento da educação nacional (Fundeb), entre outros.

6. Agentes comunitários de saúde e educação

O referido tema tem por meta a busca de ações de articulação entre as áreas de saúde e educação visando o estabelecimento de programas correlatos a essas duas áreas. Assim, o tema *a* formação e atuação de *Agentes comunitários de saúde e educação*, no estudo preliminar feito pelo NAE, encontra adesões em três sugestões/idéias anteriormente levantadas pelo Projeto. São ações complementares à escola que podem trazer contribuições importantes na construção de uma educação de qualidade.

Trata-se de tema de importância para as escolas apresentando prioridade 3, nos estudos anteriores, e se caracteriza pela proposição que visa a integração da dimensão educacional às atividades dos atuais Agentes Comunitários de Saúde, transformando-os em Agentes Comunitários de Saúde e Educação.

6.1 Políticas e ações em desenvolvimento

Algumas ações vêm sendo desenvolvidas visando otimizar a articulação salutar entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, objetivando o redimensionamento do programa e a ampliação do número de agentes. Nesse cenário, o Programa *Agentes Comunitários de Saúde* precisaria ser repensado de modo a assumir uma função pedagógica mais ampla, o que implicaria em processos de atualização e formação contínua dos referidos agentes.

Os esforços ministeriais implicariam um avanço para o conjunto de programas afins desenvolvidos pelos referidos ministérios. O cálculo dos custos demandaria o estabelecimento das bases para esse redimensionamento do programa.

É importante salientar, ainda, que políticas compensatórias, em que pesem seus limites, muito têm contribuído para a melhoria da qualidade da educação básica tendo em vista a realidade do país, pela magnitude das desigualdades sociais e da necessária atuação estatal no sentido de minimizá-las.

6.2 Políticas, metas e ações para os horizontes temporais do Projeto

A busca de ações articuladas e coletivas que contem com a participação efetiva dos dois ministérios certamente seria bem recebida pelas partes (Quadro 52). A rediscussão do programa envolvendo a vinculação com a educação, o alcance do mesmo, os processos de formação contínua demandaria um estudo analítico e propositivo dos dois ministérios.

Quadro 52– Meta 5 e Ações

META 1- Estabelecer diretrizes de cooperação técnica entre os Ministérios de Educação e Saúde e respectivos sistemas visando a melhoria da formação e atuação de *Agentes comunitários de saúde e educação*.	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
1.1- Desenvolver estudos e pesquisas que possam viabilizar técnica e pedagogicamente a meta, a partir da diagnose do estado atual da formação e atuação desses agentes	2007
1.2 – Estabelecer protocolo de atuação conjunta dos dois ministérios, a partir da reavaliação do referido programa no que concerne a concepção, alcance, finalidade e relação com os respectivos sistemas dos Estados, Distrito Federal e Municípios.	2007
1.3- Ampliar a contratação de agentes comunitários de modo a garantir o atendimento de todas as escolas de educação básica	2008
1.4- Articular a ação dos agentes com outros programas de inclusão e geração de renda (como por exemplo, o programa primeiro emprego).	2008

A estruturação e a consolidação de redes comunitárias de educação (Quadro 53) implicam em novos formatos pedagógicos, para a formação de agentes educacionais, que considerem as novas tecnologias de informação e comunicação tendo por norte políticas de formação, acompanhamento e avaliação dos agentes educacionais.

Para viabilizar tal ação seria necessário dotar os sistemas com estrutura-base para a constituição das referidas redes. Esta estrutura poderia ser dinamizada pela plataforma do E-proinfo/MEC e outras instâncias do Ministério da Saúde.

O grande desafio que se coloca para a efetiva implementação desta ação, vincula-se ao redesenho do programa, a garantia do estabelecimento de planejamento estratégico

visando à constituição da rede, bem como a sua efetivação, considerando a realidade dos Estados, Municípios e do Distrito Federal.

Quadro 53– Meta 2 e Ações

META 2- Instituir Redes comunitárias de educação – formação de agentes educacionais.	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
2.1- Garantir a formação inicial e continuada dos agentes comunitários, face suas novas atribuições no campo da educação e da saúde.	2007 a 2015
2.2- Promover avaliação continuada dos agentes de saúde e educação viando o contínuo aprimoramento de suas ações.	2009-2022

7. Assistência ao estudante do ensino médio

O usufruto do ensino médio constitui o "coroamento" da Educação Básica para os que a ele têm acesso. Trata-se de um nível de ensino cuja oferta, a partir da promulgação da LDBN, Lei nº 9.394/97, passou a ser atribuição do Estado que deve implementar, progressivamente, a extensão da sua obrigatoriedade.

De fato, o Brasil ainda se encontra distante do fornecimento do Ensino Médio à sua população de jovens. Mesmo que não se tenha dados atualizados, as informações fornecidas pela PNAD de 2004 permitem uma aproximação da realidade.

Conforme a PNAD, no ano de 2004, de um total de 10.720.044 pessoas que compreendem a população na faixa etária entre 15 e 17 anos, própria do ensino médio regular, somente 44% desse contingente se encontravam matriculadas neste nível. Aproximadamente 37% do total, que representavam 4 milhões de jovens, ainda permaneciam no Ensino Fundamental, em cursos destinados a jovens e adultos ou freqüentando cursos profissionalizantes. Tais dados indicam que mais de cinco milhões de jovens nesta faixa etária sequer estavam matriculados na escola.

Ainda no ano de 2004, do total dos alunos que concluíram o Ensino Fundamental e, portanto, que se tornariam a clientela do Ensino Médio, apenas 944,5 mil tinham idade regular (entre 14 e 15 anos) e cerca de 510 mil tinham entre 17 e 18 anos. Mesmo

assim, esses resultados demonstram, também, um aumento potencial da demanda pelo Ensino Médio.

Ao se observar os dados da Tabela 12, verifica-se que no ano de 2005 estava matriculado no Ensino Médio um total de 9.031.302 jovens.dos quais mais de 40% tinham idade acima de 17 anos. Verifica-se, também, que nessa condição estavam 33,7% dos 3.660.934 matriculados na primeira série deste nível de ensino, e 44,7% do total de 2.846.877 que se matricularam na segunda série. São dados que demonstram a magnitude da distorção existente entre idade e série.

Tabela 12 - Matrícula no Ensino Médio por Faixa Etária, segundo a Série - Brasil - 2005

Série	Total		Menos de 15 anos		De 15 a 17 anos		Mais de 17 anos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Total	**9.031.302**	**100,0**	**81.887**	**0,9**	**4.687.574**	**51,9**	**4.261.841**	**47,2**
1ª série	3.660.934	100,0	76.746	2,1	2.312.973	63,2	1.271.215	34,7
2ª série	2.846.877	100,0	4.512	0,1	1.572.069	55,2	1.270.296	44,7
3ª série	2.412.701	100,0	27	0,0	783.962	32,5	1.628.712	67,5
4ª série	69.541	100,0	6	0,0	1.656	2,4	67.879	97,6
Não Seriado	41.249	100,0	596	1,5	16.914	41,0	23.739	57,5

Fonte: Mec/Inep.

Nesse contexto, vale lembrar que dentre as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) se encontra a que prevê a garantia de acesso ao Ensino Médio por parte daqueles que terminam o Fundamental. De um lado, é importante destacar a existência de estudos que comprovam que a distorção entre a idade e a série tem sido uma das fortes causas do não ingresso no Médio imediatamente após a conclusão do Ensino Fundamental. De outro, mesmo de modo limitado, e praticamente sem expansão das vagas nos últimos quatro anos, têm sido as redes públicas que vêm se encarregado da oferta do nível aqui em destaque, particularmente a rede estadual, como mostram os dados da Tabela 13

Tabela 13 - Matrículas no Ensino Médio por Ano, segundo a Dependência Administrativa - Brasil - 2002-2005

Dependência Administrativa	Ano							
	2002		2003		2004		2005	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Total	**8.710.584**	**100,0**	**9.072.942**	**100,0**	**9.169.357**	**100,0**	**9.031.302**	**100,0**
Federal	79.874	0,9	74.344	0,8	67.652	0,7	68.651	0,8
Estadual	7.297.179	83,8	7.667.713	84,5	7.800.983	85,1	7.682.995	85,1
Municipal	210.631	2,4	203.368	2,2	189.331	2,1	182.067	2,0
Privada	1.122.900	12,9	1.127.517	12,4	1.111.391	12,1	1.097.589	12,2

Fonte: MEC/Inep.

Note-se que no período considerado no Quadro 56 (2002 a 2005), a rede pública estadual vem sendo a responsável por mais de 80% da oferta. E é praticamente inexpressiva a oferta pelas redes federais e municipais, certamente em decorrência do que está previsto na LDBN e em virtude da significativa expansão que teve o Ensino Fundamental nas redes municipais.

Como se sabe, a maior parte da clientela que freqüenta a escola pública é originária das camadas mais pobres da população. Por conseguinte, além da necessária expansão da oferta de vagas e das demais medidas que se configurem como democratizadoras do Ensino Média, a sua clientela, a exemplo do que já ocorre com a clientela do Ensino Fundamental, necessita ser alvo de Políticas de Assistência para que possa estudar com boas condições.

É verdade que o Governo Federal deu início, em 2004, à implementação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio-PNLEM, criado pela Resolução nº 38 do FNDE. O Programa prevê a distribuição de livros didáticos para todos os alunos que freqüentam as redes públicas. Inicialmente, atendeu, de forma experimental, a 1,3 milhão de alunos da primeira série de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam, até o início de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de português e de matemática.

O PNLEM, tem por meta universalizar a distribuição de livros didáticos de português e matemática em 2006. Assim, 7,01 milhões de alunos das três séries do ensino médio de 13,2 mil escolas do País foram beneficiados no início de 2006 excetuando-se as escolas dos estados de Minas Gerais e do Paraná que desenvolvem programas próprios. Também em 2006, estão sendo distribuídos cerca de 26.000 conjuntos livros para

professores de língua espanhola. Os professores, as escolas e as secretarias estaduais receberão 2 dicionários: um monolingue e um bilíngüe; uma gramática e um livro do professor. Está prevista para o ano de 2007 a reposição de livros de Português e Matemática que implicará na distribuição de um milhão de volumes.

Do mesmo modo como houve a implantação do PNLEM, prepõe-se a implementação de esforços no sentido de se garantir a expansão da merenda escolar para toda a educação básica. Objetivando viabilizar esta medida, propõe-se a manutenção dos atuais níveis de custo/aluno/merenda, que são os mesmos para os dois ciclos do Ensino Fundamental. No entanto, deverá ser ampliado o quantitativo de atendimento com a inclusão dos estudantes do Ensino Médio, até agora não cobertos por esse Programa.

Como implicações desse processo, ressalta-se: conjugação de esforços visando otimizar distribuição de merenda escolar e para suprir a necessidade de melhor aparelhamento das escolas para essa expansão, o que incluirá ampliação do pessoal, mobiliário e utensílios e, em alguns casos, de espaço físico (Quadro 54).

Quadro 54 – Meta 1 e Ações

META 1- Oferecer merenda escolar para todos os alunos do Ensino Médio	
AÇÃO	HORIZONTE TEMPORAL
1.1- Oferecer as condições físicas necessárias para a oferta da merenda escolar aos alunos do Ensino Médio – espaço, utensílios, equipamentos.	2008
1.2- Contratação de merendeiras	2008
1.3- Estabelecer mecanismos para aquisição de gêneros alimentícios para a merenda escolar	2008
1.4- Estabelecer mecanismos para avaliação do impacto da oferta da merenda escolar para os alunos do Ensino Médio	2008
1.5- Estabelecer gradatividade para implantação da merenda escolar: 2008 – 1ª. série do EM 2009 – 2ª. série do EM 2010 – 3ª. série do EM	2008 a 2010

8. Viabilidade técnico-pedagógica, econômica e política das ações propostas e cenários futuros.

As metas e ações indicadas nesta categoria têm grande viabilidade na medida em que resultam efetivamente da construção de novos marcos de regulação e gestão, políticas sistemáticas de financiamento e a garantia de mecanismos de participação, autonomia e efetiva descentralização dos sistemas de ensino e das escolas, por meio de diretrizes nacionais que, certamente, terão grande impacto na qualidade da educação.

Nesse sentido, a identificação de condições, dimensões e fatores fundamentais ao processo de gestão democrática, tanto no que se refere à implantação da Escola de Tempo Integral, como na gestão escolar democrática e nos demais temas desta categoria. Parece ser importante também o entendimento do que seja Educação de Qualidade de modo a se produzir condições objetivas e conceituais que subsidiem novos marcos de regulação e gestão e, desse modo, garantir a efetiva participação e democratização da gestão como princípios basilares aos compromissos, marcos políticos e as experiências de gestão de sistemas e de unidades escolares.

Como visto durante todo o relatório do presente estudo, há uma certa dispersão nas políticas públicas destinadas à infância e à adolescência (públicos e privados). O Projeto Brasil 3 Tempos necessita estabelecer articulação de todas essas ações dispersas, com o intuito de subsidiar as metas e ações propostas nos temas dessa categoria, tanto no que concerne à escola de tempo integral, como nos demais, otimizando recursos e objetivos, como por exemplo, o PROEXT (IES), o Programa 2º. tempo (ME), o Pró-Jovem (PR), dentre tantos outros.

Na análise da viabilidade financeira, vale ressaltar que para dotar as escolas rurais de equipamentos e infraestrutura deverá haver um esforço concentrado das três esferas do poder público, na medida em que o país tem cerca de 100 mil escolas rurais, quase todas sem biblioteca, área de lazer coberta, laboratório de informática. A maioria tem até 50 alunos, cerca de 45% tem até uma sala de aula. Para dotar todas as creches e pré-escolas urbanas de biblio/brinquedoteca, parque infantil e quadra coberta, o regime de colaboração precisará ser acionado, pois somente menos de 10% dos estabelecimentos de educação infantil possuem estes equipamentos. Ao dotar todas as escolas urbanas de

Ensino Fundamental e Médio de biblioteca, outro esforço deverá ser empreendido, pois apenas cerca de 60% dessas escolas possuem biblioteca; para dotar todas as escolas urbanas de Ensino Fundamental e Médio de laboratório de ciências, novo desafio se apresenta,na medida em que somente 30% delas possuem este importante espaço pedagógico; e, numa ação conjunta de vários ministérios do governo, a implantação de quadra coberta em todas as escolas urbanas de Ensino Fundamental e Médio, torna-se ponto relevante para a ampliação da jornada escolar diária dos estudantes, suprindo 85% de todas as escolas que não possuem esse aparato pedagógico.

O custo estimado deste amplo conjunto de medidas que visam democratizar o acesso, a permanência e a gestão das escolas e dos sistemas públicos de ensino, sai de um patamar adicional de recursos da ordem de 0,45% do PIB, em 2007, até atingir 1,1% do PIB, em 2015, caindo para 1% do PIB, em 2022, sempre considerando o montante adicional de recursos frente ao patamar atualmente praticado. Nestes custos incluem-se a progressiva ampliação das escolas para jornada de tempo integral, a dotação de todas as escolas urbanas e rurais do país de infra-estrutura e equipamentos (biblioteca, quadra, computadores) para que se tornem, de fato, escolas com condições de ofertar um ensino de qualidade. Prevê-se, ainda, a destinação de R$ 30 milhões/ano para avaliação da qualidade das escolas, envolvendo, auto-avaliação, exames e visitas às escolas por comitês avaliadores. Estima-se também o repasse às escolas de R$ 50/aluno-ano para desenvolvimentos de projetos de natureza pedagógica, cabendo a decisão sobre o uso destes recursos ao colegiado escolar, e sem a necessidade de se criar uma instituição de direito privado para recebimento dos mesmos. Destina-se também R$ 3 milhões/ano para a organização do Fórum Nacional de Educação. Constam também recursos destinados à redução do número de alunos por turma nas séries iniciais do ensino fundamental (máximo de 20/turma).

Destaque-se que a Qualidade da Educação não pode deixar de considerar as dimensões extrínsecas ou extra-escolares que permeiam as temáticas desta categoria. Essas dimensões dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das precárias condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas. Nesse cenário, todas as metas e ações propostas terão impactos importantes nos processos formativos dos estudantes e, portanto, na qualidade das escolas públicas de educação básica brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar tem ocupado um lugar central no debate sobre a democratização das políticas públicas para o setor. O Brasil, em que pese ter assegurado o acesso de 97% das crianças e jovens, dos 7 aos 14 anos, ao ensino obrigatório definido na Constituição Federal de 1988, ainda apresenta milhões de jovens e adultos analfabetos, altos índices de evasão e repetência, e significativa distorção idade-série. O não cumprimento da meta de universalização da educação básica, entendida como garantia do acesso e permanência bem sucedida em escolas com padrão de qualidade, compromete o desenvolvimento do País contribuindo com o processo de exclusão de amplos segmentos da sociedade. Além disso, os avanços científico-tecnológicos da humanidade trazem novas exigências e desafios para a plena inserção no mundo da informação e do conhecimento, o que se traduz na necessidade de sistemas educacionais eficientes, eficazes e efetivos que contribuam para uma formação qualificada.

Todos os estudos, pesquisas e depoimentos trabalhados neste estudo demonstram a importância da Qualidade da Educação para a inclusão dos sujeitos sociais na sociedade, para o desenvolvimento do país e para a construção de uma nação forte e soberana. Soma-se a esta realidade, a determinação do atual governo de, a despeito das questões partidárias, implantar a idéia de que a educação necessita ser uma política de Estado e, assim, assegurar continuidade de ações e de propósitos. Sem uma política de Estado, a prática social da educação navega sob mares conturbados, posto que a cada novo governo, novas prioridades são estabelecidas e novas ações desencadeadas. Com isso, é na escola, lócus da ação concreta da educação, que ocorrem as perplexidades e mudanças de rumo de ações e políticas que, quase sempre, nem mesmo receberam avaliação sobre seu percurso e impactos. Dessa forma, não há possibilidade de se vislumbrar Qualidade na Educação Básica das escolas públicas brasileiras, tal como um navio que não tem porto de chegada.

No percurso de uma nova visão de política de educação, surgirão decisões difíceis de serem compactuadas, especialmente aquelas que implicam em revisão e/ou redimensionamento de recursos para a educação. E uma das questões que parece dificultar a tomada dessas decisões, e que certamente gerariam a melhoria significativa da qualidade da educação pública, reside na falta de clareza da importância que deve ter esse tema nos diversos setores do governo e na sociedade.

Esta falta de envolvimento nas questões relacionadas com a escola pública, por vezes, torna-se ainda mais difícil quando se constata a saída da classe média da escola pública, pois, com isso, aqueles que pensam e tomam estas decisões têm seus filhos fora da escola pública. Faria Filho (2006) em entrevista concedida a um diário mineiro, sobre Qualidade da escola pública, revela esta preocupação. Diz ele que “o engajamento na defesa de uma boa escola para os outros é muito diferente do engajamento para a melhoria da escola para os meus filhos” e acrescenta: “talvez, sobre isso, pudéssemos pensar que uma escola pública de qualidade somente será possível se for uma escola nossa e não uma escola para os filhos dos outros”.

É preciso ter em conta que, diferentemente de outros momentos que marcaram o desenvolvimento da sociedade brasileira, não é mais possível a afirmação de um projeto de nação sem que as pessoas usufruam de um patamar educacional onde a escola básica de qualidade seja garantida e usufruída como direito.

Neste contexto, uma consciência nacional deve ser fomentada no sentido não só do reconhecimento da importância da escolarização na construção de uma sociedade soberana e democrática, como também no sentido de uma efetivação prática dessa valoração.

Tudo isto significa não ignorar que um processo de escolarização com qualidade só se faz efetivamente se a educação básica for uma real prioridade do governo e da sociedade brasileira. Significa, também, ter em conta que a mudança dos baixos padrões médios de escolaridade, encontrados entre a população brasileira, só ocorrerá com o aumento de investimentos correspondentes, implicando em investimentos garantidos e gerenciados adequadamente e, sobretudo, com a vontade política que tenha por alvo um projeto emancipador para o País. Só assim, as proposições apresentadas nesse estudo terão condições de viabilidade.

Nesse sentido, vale assinalar que o conjunto das quatro categorias centrais do presente estudo (Pacto Nacional pela Qualidade da Educação Básica, Inclusão Digital, Valorização dos Professores: formação, piso salarial e carreira, e Gestão Democrática da Educação) implica em um gasto adicional com ensino no Brasil (sobre a atual base, estimada em 4,3% do PIB) de cerca de 0,9% do PIB, em 2007, crescendo progressivamente até atingir, 1,9% do PIB em 2015; caindo posteriormente para 1,6% do PIB, em 2022; tudo, é claro, a depender das estimativas de crescimento real do PIB (3,5% ao ano, neste estudo). Estas estimativas de recursos adicionais necessários para dotar o país de uma

educação de qualidade estão abaixo daquelas constantes no PNE (7% do PIB) assim como daquelas constantes no PNE da Sociedade Brasileira (10% do PIB) porque não levam em conta a necessária expansão das matrículas nos diferentes níveis e etapas de ensino.

As reflexões, objetivos, metas e ações apresentados no presente estudo, conjugados ao compromisso com a universalização da educação básica (outro estudo a ser desenvolvido futuramente pelo NAE/PR), poderão ser instrumentos importantes na construção de uma sociedade justa e igualitária, cuja educação, como um dos alicerces da cidadania, precisa ser, necessariamente, democrática e de QUALIDADE para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR. Márcia A ; SILVA, Aida M. M. (orgs). *Retrato da Escola no Brasil.* Brasília: CNTE, 2004.

AGUIAR, Márcia A . da S.; FERREIRA, Naura Syria C. (orgs.) *Gestão da Educação. Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.*

AGUIAR, M.A.S. "A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira". In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. "Os institutos superiores de educação: uma das faces da reforma no Brasil". In: SGUISSARDI, V. (Org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. "Espaço da gestão na formação do profissional da educação". In: FERREIRA, N.S.C.; MACHADO, L.M. *Política e gestão da educação:* dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. "A formação dos profissionais da educação básica no curso de pedagogia". In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Org.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

AGUIAR, M.A.S.; MELO, M.M.O. Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia: polêmicas e controvérsias. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 11, 2005a.

_____. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p.959-982, out. 2005b.

ALVES, N. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ANFOPE. Doc. Elementos para uma política global de formação, valorização e profissionalização do Magistério - ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação Campinas, 20 de setembro de 2004- http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_sesu.doc – acessado em 12 .08.2006

AZEVEDO, J.M. L. de. "Padrões de educação da população recifense", In: PNUD/PCR. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Recife*. Recife: PCR, 2005.

_____ "O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica", In: N. S. FERREIRA & M. A. AGUIAR (Orgs.) *Gestão da educação. Impasses perspectivas e compromissos*. São Paulo, 3ª. Edição. Cortez Editora, 2004.

BORDIGNON, Genuíno & GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura & AGUIAR, Márcia (orgs). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez*, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n 9.394/96.

BRASIL.Programas, projetos e ações da SEB/MEC. Portal do MEC www.mec.gov.br/seb acessado em 05 de julho de 2006.

BRASIL. *Pactos para a gestão territorial integrada*. Brasília: Gabinete da Presidência da República, 2005.

BRASIL. *Plano de Ação do Presidente Amigo da Criança e do Adolescente*. Brasília: Gabinete da Presidência da República, 2003.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília: CN, 2001.

CURY, Carlos R. Jamil. *O Direito à Educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola*. Brasília, 2005 (mimeo).

CYSNEIROS, Paulo Gyleno. A Gestão de Novas Tecnologias na Escola Pública. In *Anais do Ribie*, meio digital, 2000.

D'ÁVILA, José Luís Piôtto d´. *A crítica da escola capitalista em debate.* Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

DOURADO, L. F. ; SANTOS, C. A. ; OLIVEIRA, J. F. . "A qualidade da educação: conceitos e definições"*. Série documental: textos para discussão INEP*, Brasília, v. 01, n. 22, p. 03-34, 2005.

DOURADO Luiz F. "A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil". in. FERREIRA, Naura C. *Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.* São Paulo: Cortez, 2001.

_____ "A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola". In: Ferreira, Naura S. C; AGUIAR, Márcia Â. da S.. (Org.). *Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?.* 1 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002, v. , p. 149-160.

FARIA FILHO, Luciano. *Qualidade da escola Pública. Estado de Minas*, Belo Horizonte MG, 15/05/2006.

FERNANDES, F. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FERREIRA, Naura Syria C. (org). *Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.* São Paulo: Cortez Editora, 1998.

FREITAS, H.C.L. "A formação inicial e continuada dos profissionais da educação". In: AGUIAR, M.A.S.; SILVA, A.M.M. *Retrato da escola no Brasil*. Brasília, DF: CNTE, 2004.

_____. Certificação docente e formação do educador:regulação e desprofissionalização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003

Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

FRIGOTTO, Gaudêncio. "A formação e profissionalização do educador: novos desafios". In: *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Org. SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo. Brasília-DF: CNTE, 1996. pp. 75-105.

GENTILLI, P. e SILVA, T. T. (orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GERMANO, J. W. . *Estado militar e educação no Brasil: 1964 - 1985 (um estudo sobre a política educacional).* 4. ed. São Paulo: Unicamp/Cortez, 2005.

GRACINDO, Regina Vinhaes. "Projeto Político-Pedagógico: retrato da escola em movimento". In: AGUIAR. Márcia A. (org). *Retrato da Escola no Brasil*. Brasília: CNTE, 2004.

_____.*O escrito, o dito e o feito: educação e partidos políticos.* SP:Papirus, 1994.

_____.*A democratização da educação básica no Brasil*. Rio de Janeiro: Boletim no 20. TV Escola, Programa Salto para o Futuro, 2005.

_____.*Censo Demográfico 2000: Educação -Comentários dos Resultados.* Brasília: INEP/IBGE, 2003

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* 1998/2003.

IBGE. *Síntese dos Indicadores Sociais*, 2003.

INEP/MEC - *Censo Escola,* 2004.

KENSKI, V. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.

LACERDA SANTOS, G. "A Internet na Escola Fundamental: Sondagem de Modos de Uso por Professores". *Educação e Pesquisa* (Revista da Faculdade de Educação da USP), V. 29, no. 2, p. 303-312, 2004.

_____.*Ciência, Tecnologia e Formação de Professores para o Ensino Fundamental*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2005.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MEC/SEB. *Cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Brasília, 2004, 10 volumes.

MEC/SEB. "Conselho Escolar e a Aprendizagem na Escola", Brasília/DF: MEC. Cadernos dos Conselhos Escolares. Caderno no.2, 2004.

NAE/PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, *Coletânea no. 1*, 2006, documento digitalizado.

ONU. *Declaração do Milênio*. Nova Iorque, setembro de 2000. (disponível em http://www.pnud.org.br/odm/index.php?lay=odmi&id=odmi consultado em julho de 2006)

ONU. *Um Mundo para as Crianças*, 2002. (disponível em http://www.pnud.org.br consultado em julho de 2006).

ONU. *Millennium Project*. Disponível em http://www.pnud.org.br/milenio/index.php e consultado em julho de 2006.

PAPERT, Seymour. *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic Books. Traduzido para o Português em 1985, como Logo: Computadores e Educação. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

PEREIRA, B. L. *Pactos políticos*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

PEROSA, Gilse Terezinha Lazzari. *Salto para o Futuro: Um olhar para a educação a distância, aprendizagem e interatividade*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, 2003.

PNUD. Relatórios da Força-tarefa sobre: *Educação e Igualdade de Gênero* e *Alcançando o Objetivo de Desenvolvimento do Milênio do Ensino Básico Universal.* http://www.pnud.org.br/milenio/index.php- (acessado em 04 de julho de 2006)

PRETTO, Nelson de Lucca. "Políticas Públicas Educacionais no Mundo Contemporâneo". *Revista Liin em Revista*, vol. 2, nº 1, p. 10-27, 2006.

RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1986.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1978.

SANTOS, Adroaldo Quintela. *"Inclusão Digital e Desenvolvimento Local no Brasil"*. Anais do VIII Congresso Internacional do CLAD sobre a Reforma do Estado e da Administração Pública, p. 1-13, Panamá, 28-31 Oct. 2003.

SAMOAIO, L.S.C. *Teoria das Objetividades.* RJ:EMBRATEL, 1985.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M.A.S. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, 1999.

SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO., 7., 2005, BRASÍLIA, DF. *Documento final.* Brasília, DF: ANFOPE, 2005. (impresso por meios eletrônicos).

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2000.

SILVA, MARCO. "Internet na Escola e Inclusão". In MORAN, José Manuel e ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Salto para o Futuro:Inclusão das Tecnologias na Educação*, p. 62-69. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2005.

UNICEF. *Crianças e adolescentes no Semi-árido brasileiro*. Brasília: UNICEF, 2003 (relatório de pesquisa)

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

VEIGA, Ilma P. A .; Resende, Lúcia M. G. de (orgs.) *Escola: espaço do projeto político-pedagógico.* Campinas, SP: Papirus, 1998.

Outros sites acessados:

http://www.itweb.com.br/noticias/artigo_staging.asp?id=103155 - consulta realizada às 10 h de 11/01/2006

:http://br-linux.org/linux/node/2141 - consulta realizada às 15h de 11/01/2006

http://www.e-democracia.com.br/home/index.php?option=com_content&task=view&id=23&Itemid=2 consulta realizada às 10 h de 11/01/2006

http://www.unirio.br/cch/neephi/index.asp?site=principal referindo-se a FÁVERO, Maria de Lourdes de A. e BRITO, Jades de Medeiros.*Dicionário dos Educadores Brasileiros*. Rio de Janeiro, UFRJ/MEC-Inep, 1999. Acessado em 11/01/2006.

http://www.pdt.org.br/diversos/edurs.asp. Acessado em 28/05/2006.

http://www.fundar.org.br/darcy_educa_ciep-gp_balancritico.htm - Balanço crítico de uma Experiência Educacional - Darcy Ribeiro - A educação e a política - Texto publicado como Prólogo da Revista "Carta': falas, reflexões, memórias", nº 15 (1995-2), 1995, acessado em 28/05/2006.

http://www.unirio.br/cch/neephi/index.asp?site=principal acessado em 25/05/2006.

http://www.scp.rs.gov.br/goverhttp://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18134.shtml - acessado em 15/05/2006.

nofaz/index.asp acessado em 15/05/2006.

http://www.proinfo.mec.gov.br/ - acessado em 15/06/2006.

NÚCLEO DE PESQUISA EM POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

O desenvolvimento do estudo ficou a cargo de pesquisadores em educação, integrantes do Núcleo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação, registrado na Plataforma Lattes do CNPq, com a contribuição de pesquisadores especialistas em informática na educação, financiamento da educação e estatística educacional. O estudo foi realizado em parceria com o CGEE (Centro de Gestão de Estudos Estratégicos), vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia e com o NAE (Núcleo de Assuntos Estratégicos) da Presidência da República.

O Núcleo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação, instituído em 1997, congrega vários pesquisadores e auxiliares de pesquisa, articulando programas de Pós-Graduação de cinco universidades públicas. A este grupo de pesquisadores estão vinculados estudantes de pós-graduação *stricto sensu* que estão realizando dissertações de mestrado e teses de doutorado nas seguintes linhas de pesquisa: Educação e Partidos Políticos; Política e Gestão da Educação; Educação Básica Pública no Distrito Federal; e Novos Modelos de Gestão da Educação Básica.

AUTORES

Coordenadora

Profa. **Regina Vinhaes Gracindo**, Doutora em Educação, pela Universidade de São Paulo, Brasil, 1993. Professora Adjunta da Universidade de Brasília. Líder do Núcleo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação (Plataforma Lattes- CNPq). Conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e Secretária Adjunta da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd.

Pesquisadores

Prof. **Gilberto Lacerda dos Santos**, Ph.D. em Educação (Informática aplicada) pela Universidade Laval, Canadá, 1995 e em Sociologia da Ciência e Tecnologia Universidade de Brasília, 2001. Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e atual coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Profa. **Janete Maria Lins de Azevedo**, Doutora em Ciências Sociais, UNICAMP, Brasil, 1994, com estudos de pós-doutorado em Ciências de Educação, Universidade Paris VIII, 2003. Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Núcleo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação (Plataforma Lattes- CNPq).

Prof. **Luiz Fernandes Dourado**, Doutor em Educação, UFRJ, Brasil, 1997. Professor Titular da Universidade Federal de Goiás. Membro do Núcleo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação (Plataforma Lattes- CNPq).

Profa. **Márcia Ângela da Silva Aguiar**, Doutora em Educação, USP, Brasil, 2000. Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco e Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (2005-2007). Membro do Núcleo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação (Plataforma Lattes- CNPq).

Especialistas consultados

Prof. **José Marcelino de Rezende Pinto**, Doutor em Educação, UNICAMP, Brasil, 1994. Professor Livre Docente da Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Pedro, com estudos de Pós-Doutorado em Stanford University, SU, Estados Unidos, 2001.

Vanessa Naspoli de Oliveira, graduada em estatística e especialista em estatísticas educacionais do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

NÚCLEO DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Parte final do documento “Cadernos NAE”, a ser preenchido pelo NAE/PR.

NOTAS

[i] Doravante denominado de **Qualidade da Educação Básica** dada sua abrangência e adequação à nomenclatura educacional.

[ii] Ver relatório da 1ª fase da prospecção estratégica sobre qualidade de educação nas escolas públicas do Brasil

[iii] Ver documento prospecção estratégica sobre qualidade de educação nas escolas públicas do Brasil – visão prospectiva – versão preliminar de março de 2006

[iv] a Lei no. 11.274/2006 incluiu as crianças de seis anos no ensino fundamental

[v]Gracindo (2003)

[vi] Aqui estão apresentados apenas alguns que se referem à Educação Básica

[vii] Anexo C – "Causas da Situação Atual" – no documento Coletânea nº 1 do NAE/PR.

[viii] Anexo D – "Idéias para Soluções" – no documento Coletânea nº 1 do NAE/PR.

[ix] Casa Civil, Ministério do Planejamento/SPI, Ministério do Trabalho/SPPE, Ministério da Cultura, Ministério das Comunicações, Ministério da Educação, Ministério do Esporte, Ministério do Desenvolvimento, Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República - GSI, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES.

[x] Fenômeno que, nos países de capitalismo avançado, permitiu a configuração do Estado de Bem Estar Social por meio da convivência pactuada entre os interesses do capital e do trabalho.

[xi] "Os pactos políticos organizam as classes e frações de classes em torno de partidos ou alianças de partidos, em função do exercício do poder político" (PEREIRA,1985: 8).

[xii] Tal como se coloca o Projeto Brasil Três Tempos, aspecto que será comentado adiante.

[xiii] Talvez a exceção tenha sido a política educacional definida para o Brasil pelos governos militares que se inseriu num projeto de sociedade de longo prazo. Não obstante, a partir de um modelo de desenvolvimento excludente e seletivo, além de ter de se considerar que os sucessivos governos militares não conduziram o modelo de desenvolvimento perseguido de modo similar (GERMANO, 2005).

[xiv] Com esta alusão não se está, em absoluto, minimizar a responsabilidade e obrigatoriedade do Estado para com a oferta de qualidade da educação pública básica.

[xv] Por meio de pesquisa realizada pela internet, com um total de 27.940 respondentes.

[xvi] Levantamento que deverá fazer parte do processo de celebração do próprio pacto.

[xvii] Relatórios da Força-tarefa sobre: "Educação e Igualdade de Gênero" e "Alcançando o Objetivo de Desenvolvimento do Milênio do Ensino Básico Universal". (disponível em http://www.pnud.org.br/milenio/index.php)

[xviii] Tanto o comitê executivo nacional do Pacto, como os comitês estaduais e municipais deverão ser recompostos a cada dois anos, por ocasião da realização das conferências.

[xix] A cada dois anos serão realizadas Conferências municipais, estaduais e nacionais, visando avaliar a eficácia das ações propostas e redirecionamento das que assim necessitarem.

[xx] Os documentos resultantes das Conferências, ao mesmo tempo em que deverão se constituir na dimensão plausível do Pacto, poderão servir de diretriz para que os seus signatários, das diversas instâncias federativas e das diversas entidades da sociedade civil e política, possam acompanhar e supervisionar as metas e ações estabelecidas, bem como propor os reajustes que se fizerem necessários.

[xxi] http://www.proinfo.mec.gov.br/

[xxii] O IDH foi criado originalmente para medir o nível de desenvolvimento humano dos países, a partir de indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB per capita).

[xxiii] Notícia retirada da internet, no endereço: http://www.itweb.com.br/noticias/artigo_staging.asp?id=103155 Consulta realizada às 10 h de 11/01/2006

[xxiv] Notícia extraída da internet, no endereço:http://br-linux.org/linux/node/2141 - Consulta realizada às 15 h de 11/01/2006

[xxv] Notícia retirada da internet, no endereço http://www.e-democracia.com.br/home/index.php?option=com_content&task=view&id=23&Itemid=2 Consulta realizada às 10 h de 11/01/2006

[xxvi] FORUMDIR – Fórum dos Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas; ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ANFOPE – Associação nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade; ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

[xxvii] Programas, projetos e ações da SEB foram retirados do portal do MEC – www.mec.gov.br/seb - acessado em 05 de julho de 2006.

[xxviii] http://www.unirio.br/cch/neephi/index.asp?site=principal referindo-se a FÁVERO, Maria de Lourdes de A. e BRITO, Jades de Medeiros.*Dicionário dos Educadores Brasileiros*. Rio de Janeiro, UFRJ/MEC-Inep, 1999.

[xxix] http://www.pdt.org.br/diversos/edurs.asp

[xxx] Balanço crítico de uma Experiência Educacional - Darcy Ribeiro - A educação e a política - Texto publicado como Prólogo da Revista "Carta': falas, reflexões, memórias", nº 15 (1995-2), 1995. http://www.fundar.org.br/darcy_educa_ciep-gp_balancritico.htm, acessado em 7/06/2006.

[xxxi] Experiências identificadas nos seguintes sites:
http://www.unirio.br/cch/neephi/index.asp?site=principal -
http://www.scp.rs.gov.br/governofaz/index.asp - -
http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18134.shtml - acesso em maio de 2005

[xxxii] Tipologia usada por Gracindo (1994).

[xxxiii] Escola de Tempo Integral