

8. ENSINO FUNDAMENTAL

8.1 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A legislação educacional brasileira define que o ensino fundamental, com duração de oito anos, é de frequência obrigatória e oferta gratuita nos estabelecimentos públicos de ensino. A matrícula deve ser feita a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos.

Em relação à organização, ressalta-se a flexibilidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que deixa a cargo dos diversos sistemas de ensino, incluídas aí as redes municipais, estaduais e particulares de ensino, a opção pelas diversas formas de organização. Diz ela que «a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar» (art. 23).

No Brasil, atualmente, coexistem diferentes sistemas estaduais e municipais de ensino, que, devido à autonomia conferida pela legislação educacional, organizam a oferta do ensino fundamental das mais diversas formas. Devido a essa diversidade, não se dispõe de dados mais concretos a respeito de todos os sistemas de ensino, já que essa autonomia também lhes confere possibilidades de alterações e revisões das formas de organização anteriormente adotadas.

Apesar das dificuldades de apreensão das especificidades de organização dos estabelecimentos de ensino do país, ressalta-se, em virtude mesmo da flexibilidade da legislação educacional, bem como das concepções atuais a respeito da organização do tempo escolar, a tendência atual da organização do ensino fundamental em ciclos de aprendizagem.

De uma forma geral, o ensino fundamental tem sido organizado, historicamente, em séries anuais. A partir da introdução e discussão de novas concepções a respeito dos ciclos de aprendizagem do indivíduo, de questionamentos acerca dos sistemas de avaliação, da inflexibilidade da organização seriada, dos altos índices de evasão e repetência e das discussões a respeito da progressão continuada, os sistemas de ensino iniciaram processos de reformulação da organização do tempo escolar.

Pode-se, portanto, afirmar que, atualmente, o Brasil convive com três formas principais de organização: a organização seriada, a organização em ciclos e a organização mista.

Na organização seriada, os conteúdos são organizados em programas de estudos anuais, e a progressão do aluno ocorre anualmente, série a série, com base nos conhecimentos acumulados em cada período. Embora na maior parte dos sistemas de ensino que adota a seriação a progressão dos alunos não seja automática, a legislação educacional oferece essa possibilidade.

A organização em ciclos tem como principal característica a concepção de que se deve respeitar o tempo de aprendizagem do aluno e, por isso, os conteúdos e programas de ensino não devem ser estanques e fechados – ao contrário, devem se adequar ao nível de desenvolvimento do aluno. Com base nessa concepção, os sistemas de ensino que têm optado por essa forma de organização também apresentam suas peculiaridades, ou seja, podem ser várias as formas de organização em ciclos.

Entre as várias possibilidades, os oito anos do ensino fundamental, na organização em ciclos, podem ser estruturados em: a) dois ciclos de quatro anos cada; b) quatro ciclos de dois anos cada; c) três ciclos, sendo o primeiro de três anos, o segundo de dois anos e o terceiro de três anos.

A adoção da organização do ensino fundamental baseada nos ciclos de aprendizagem pode ainda levar as redes de ensino a ampliarem o ensino fundamental de oito para nove anos de duração. Com isso, existiriam três ciclos com três anos de duração cada um, iniciando-se aos seis anos de idade. Mais uma vez, ressalta-se que a diversidade brasileira impede a delimitação de características mais específicas e detalhadas a respeito das peculiaridades das redes de ensino.

A organização mista é aquela em que, no ensino fundamental, coexistem duas formas de organização do tempo escolar: seriação e ciclos. Essa organização pode ser encontrada da seguinte forma: a) um ciclo de dois anos e o restante seriado; b) um ciclo de quatro anos e quatro séries. A organização mista pode ser muito comum em processos de transição entre a seriação e a organização em ciclos.

Cabe frisar que a diversidade das formas de organização do ensino fundamental ocorre no interior dos diferentes sistemas de ensino, já que comporta redes de ensino públicas e particulares, bem como no interior de cada rede, na medida em que os próprios estabelecimentos de ensino recebem autonomia para definir a sua forma de organização.

Apesar das diferentes formas de organização do ensino fundamental, é possível destacar uma importante característica relativa a este nível de ensino. Historicamente, o ensino fundamental esteve compartimentado em dois segmentos: primeiro segmento (quatro primeiros anos) e segundo segmento (4 últimos anos). Essa compartimentalização fez com que o formato do trabalho pedagógico fosse diferenciado entre os dois segmentos.

De modo geral, no primeiro segmento do ensino fundamental, o trabalho pedagógico (portanto, o processo ensino-aprendizagem) é realizado de forma unidocente. Assim, nos quatro primeiros anos, o processo ensino-aprendizagem é mediado por um professor regente, embora conte com o

auxílio de outros professores para o desenvolvimento de atividades específicas.

A partir do quinto ano do ensino fundamental, o trabalho pedagógico passa a ser mediado por um grupo maior de professores, responsáveis por disciplinas específicas.

8.1.1 Objetivos gerais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define que o ensino fundamental tem como objetivo

a formação básica do cidadão, mediante:

- I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.
- II. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.
- III. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.
- IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social» (art. 32).

O ensino fundamental, portanto, é o nível de ensino em que devem ser construídas as bases para a formação e consciência da cidadania, principalmente através do acesso à leitura, à escrita e aos conhecimentos de uma forma geral, do desenvolvimento das capacidades individuais e do convívio social.

8.1.2 Formas e instituições que oferecem ensino fundamental

A oferta do ensino fundamental é realizada em estabelecimentos públicos de ensino e, também, em estabelecimentos privados.

No que se refere à oferta do ensino fundamental público, a legislação educacional a define como prioridade de atuação da rede de ensino mantida pelos municípios. No entanto, os estados devem, juntamente com os municípios, estabelecer formas de colaboração com vista ao atendimento da demanda.

Dada a diversidade dos sistemas de ensino, não somente no que se refere à organização do ensino fundamental, mas também às instituições que oferecem este nível de ensino, pode-se encontrar, no interior dessa diversidade, instituições que oferecem: a) exclusivamente o ensino fundamental; b) somente o primeiro segmento do ensino fundamental (os quatro primeiros anos); c) somente o segundo segmento do ensino fundamental (os quatro últimos anos); d) o ensino fundamental juntamente com outros níveis de ensino (educação infantil ou ensino médio); e) todo o ensino fundamental, comportando as modalidades de ensino (educação de jovens e adultos e educação especial).

Algumas escolas, principalmente as localizadas na zona rural, apresentam-se como instituições unidocentes e multisseriadas, atendendo grupos de alunos com idades diferenciadas numa mesma sala.

8.1.3 Acesso ao ensino fundamental: idades e ciclos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo. Dessa forma, todas as crianças a partir dos sete anos de idade devem, obrigatoriamente, ser nele matriculadas, facultado o acesso às de seis anos.

No Brasil, com a difusão de concepções em torno da organização do tempo escolar e da progressão continuada do aluno e, também, devido à existência de altas taxas de evasão e da repetência escolar, há uma preocupação acentuada com a correção do fluxo escolar, com vista a adequar a idade do aluno ao ano escolar correspondente.

Isso tem sido efetivo em alguns sistemas de ensino, de modo que o ensino fundamental, aos poucos, passe a ser freqüentado por alunos que estejam na faixa etária dos 7 aos 14 anos. No entanto, atendidas as exigências mínimas da legislação educacional, e seja qual for a forma de organização do ensino fundamental (ciclos, seriação, forma mista ou outras), a cada sistema de ensino cabe adotar procedimentos próprios referentes ao percurso escolar do aluno, bem como à sua continuidade e permanência escola.

8.1.4 Marco curricular: conteúdos e orientações metodológicas

De acordo com a LDBEN, o currículo do ensino fundamental compreende: a) uma base nacional comum, a ser adotada por todos os sistemas de ensino; e b) uma parte diversificada que contemple as características regionais e locais (relativas à sociedade, cultura, economia e clientela), referentes aos respectivos sistemas de ensino.

A base nacional comum deve «abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil». Abrange ainda «o ensino da arte», cujo objetivo está na promoção do «desenvolvimento cultural dos alunos»; a «educação física», embora seja «facultativa nos cursos noturnos» e deva ajustar-se «às faixas etárias e às condições da população escolar»; o «ensino da História do Brasil»; devendo-se levar em conta «as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia».

A existência da parte diversificada do currículo é obrigatória a partir da quinta série do ensino fundamental, e deve ser definida pelo respectivo sistema de ensino, sendo obrigatório, no entanto, «o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar».

De acordo com a LDBEN, os conteúdos curriculares desenvolvidos nos oito anos do ensino fundamental, tanto na base nacional comum como na parte diversificada, devem observar «as seguintes diretrizes:

- I. a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II. consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III. orientação para o trabalho;
- IV. promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais» (art. 27).

Atendendo às exigências dos diferentes segmentos e modalidades da educação básica no Brasil, foram elaborados:

- a) *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental*: incluem, além das áreas curriculares clássicas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Línguas Estrangeiras), o tratamento de questões da sociedade brasileira, como as ligadas a Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou outros temas que se mostrem relevantes.
- b) *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*: o foco das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e dos Estudos da Sociedade e da Natureza está na preocupação com a adequação do trabalho educativo às condições de vida e trabalho dos alunos.
- c) *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena*: além das áreas de conhecimento, incluem temas escolhidos por um amplo grupo de professores índios, como auto-sustentação, ética indígena, pluralidade cultural, direitos, lutas e movimentos, terra e preservação da biodiversidade e educação preventiva para a saúde. A Constituição brasileira garante às comunidades indígenas o direito de utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (o que justifica a existência de escolas indígenas que atendem hoje cerca de 80 mil alunos índios).

Para uma visão do processo de tomada de decisões sobre os programas de ensino, é interessante analisar a concepção de níveis de concretização curricular expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O primeiro nível de concretização curricular é a elaboração de uma referência curricular nacional para o ensino fundamental: os PCN/Referenciais, que estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do MEC, tais como os projetos ligados à formação inicial e continuada de professores, à produção de livros e outros materiais didáticos, à avaliação nacional, etc. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna nas escolas e a

elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

O segundo nível de concretização diz respeito às propostas curriculares dos Estados e Municípios. Os PCN/Referenciais são utilizados como recursos para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação, em um processo definido e coordenado pelos responsáveis em cada local.

O terceiro nível de concretização curricular refere-se à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discussão de seu próprio projeto educativo. Entende-se por projeto educativo a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua.

Esse processo deve contar com a participação de toda a equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe técnica discutem e organizam os objetivos, conteúdos, abordagens metodológicas e critérios de avaliação para cada ciclo.

Os PCN e as propostas das Secretarias de Educação devem ser vistos como materiais que subsidiam a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional a ser desenvolvido e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos.

O quarto nível de concretização curricular é o momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. É quando o professor, segundo as metas estabelecidas na fase de concretização anterior, estabelece sua programação, adequando-a àquele grupo específico de alunos. A programação deve garantir uma distribuição planejada de aulas, organização dos conteúdos segundo um cronograma referencial, definição das orientações didáticas prioritárias, seleção do material a ser utilizado, planejamento de projetos e sua execução. Apesar da responsabilidade ser essencialmente de cada professor, é fundamental que esta seja compartilhada com a equipe da escola através da co-responsabilidade estabelecida no projeto educativo.

A implementação de mudanças curriculares nas escolas é de responsabilidade das Secretarias de Educação – estaduais e municipais –, que, em geral, desenvolvem processos de discussão e de orientação junto aos professores. Geralmente esse processo é lento e complexo. Alguns fatores contribuem decisivamente para isso:

- A inexistência de uma cultura de acompanhamento e de avaliação dos resultados obtidos no processo de implantação de inovações curriculares e didáticas. São raras, ainda, as Secretarias de Educação que dispõem de avaliações qualitativas a respeito desse assunto.

- A dificuldade de identificar padrões para avaliação, devido à grande autonomia que escola e professores têm de incorporar ou não essas orientações.
- O problema da qualificação de professores: professores leigos (não-habilitados) e mesmo professores habilitados em cursos de formação de baixa qualidade geralmente reúnem poucas condições de implementar adequadamente inovações curriculares.

As áreas definidas nos PCN são: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Em relação a essas áreas, as referências curriculares para o ensino fundamental buscam fazer um recorte do conteúdo partindo de abordagens amplas em direção às mais específicas e particulares.

As diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal de questões sociais constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribui para o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos gerais.

O tratamento da área e de seus conteúdos integra uma série de conhecimentos de diferentes disciplinas que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos.

A concepção da área evidencia a natureza dos conteúdos tratados, definindo claramente o corpo de conhecimentos e o objeto de aprendizagem, favorecendo aos alunos a construção de representações sobre o que estudam. Esta caracterização da área é importante também para que os professores possam se situar dentro de um conjunto definido e conceitualizado de conhecimentos (que pretendem que seus alunos aprendam), condição necessária para proceder encaminhamentos que auxiliem as aprendizagens com sucesso.

Ao longo da escolaridade, graças aos avanços já alcançados nos campos de conhecimento e das possibilidades de aprendizagem dos alunos, a seleção e estruturação dos conteúdos vai se aproximando cada vez mais de uma organização disciplinar, ou seja, dos métodos de estudo e da estrutura interna de cada disciplina.

Em todas as áreas buscou-se evidenciar a dimensão social que a aprendizagem cumpre no percurso de construção da cidadania, elegendo desta forma conteúdos que tenham relevância social e que sejam potencialmente significativos para o desenvolvimento de capacidades afetivas, cognitivas, motoras, éticas, estéticas e de interação e inserção social.

O ensino fundamental tem duração de oito anos, cada um com 200 dias letivos distribuídos em 40 semanas anuais. As quatro séries iniciais são unidocentes, com um mesmo professor desenvolvendo conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física.

A partir da 5ª série, o trabalho é desenvolvido por professores especialistas das diferentes áreas de ensino e, além das já mencionadas para

as séries iniciais, inclui-se nesta etapa da escolaridade o ensino de Línguas Estrangeiras.

Nos dois segmentos há uma preponderância da carga horária de Língua Portuguesa e de Matemática.

De acordo com a proposta dos PCN, também devem ser tratadas no ensino fundamental questões da sociedade brasileira, como as ligadas a Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou outros temas que se mostrem relevantes.

A seguir são apresentadas as diferentes áreas de conhecimento e temas transversais e de uso das tecnologias da informação.

a) Áreas de conhecimento

Língua Portuguesa

Os PCN para a área de Língua Portuguesa, focalizam a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania. Neste sentido, a escola deve organizar o ensino de modo a tornar possível ao aluno o progressivo domínio ativo do discurso, nas diversas situações de comunicação, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, permitindo sua inserção efetiva no mundo da escrita e ampliando suas possibilidades de participação social.

Parte-se do princípio de que as práticas de linguagem são uma totalidade e de que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem em situações lingüisticamente significativas de efetiva interlocução. Assim, o objeto do ensino de língua na escola (e, portanto, de aprendizagem) são todos os conhecimentos discursivos e lingüísticos com os quais o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. As situações didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem ser organizadas tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de gêneros e de textos que circulam socialmente.

O ensino de Língua Portuguesa deve estar orientado para permitir ao aluno a produção e a compreensão de textos – orais e escritos – atendendo a múltiplas demandas sociais e respondendo a diferentes propósitos comunicativos e expressivos. Deve organizar-se de maneira a tornar possível ao aluno a análise crítica dos discursos, identificando e analisando valores e combatendo preconceitos neles veiculados, a partir da utilização dos conhecimentos lingüísticos trabalhados.

Assim organizado, o ensino de língua e linguagem na escola possibilita ao aluno o domínio de expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, fonte de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável e para o exercício da cidadania.

Matemática

Os PCN para a área de Matemática constituem um referencial para a construção de uma prática que favoreça a todos os alunos o acesso ao

conhecimento matemático, de maneira que lhes possibilite, de fato, a inserção, como cidadãos, no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura. Destacam que a Matemática não se destina a poucos “talentosos” que conseguem dar sentido a sua aprendizagem e sim que ela faz parte da vida de todas as pessoas, desde os atos mais simples, como contar, comparar, tomar decisões, até como interface com outras áreas de conhecimento.

Os PCN de Matemática buscam superar uma aprendizagem centrada em procedimentos mecânicos, indicando a resolução de problemas como ponto de partida da atividade matemática a ser desenvolvida em sala de aula. Evidenciam a Matemática como criação humana, ao mostrar que ela tem sido desenvolvida para dar respostas às necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, levando em conta a importância de se incorporar ao seu ensino recursos das tecnologias da Comunicação.

Em síntese, propõem que o ensino de Matemática permita ao aluno compreender e transformar sua realidade, desenvolver confiança em sua capacidade para enfrentar desafios e construir recursos para o exercício da cidadania ao longo de seu processo de aprendizagem.

Ciências Naturais

Considerando que a área de Ciências abarca um amplo leque de temas, os PCN para Ciências Naturais optam por reunir alguns deles, já consagrados no ensino desta área, em função de sua relevância social.

A seleção dos conteúdos e o tratamento das grandes temáticas adotadas permitem aos alunos compreender melhor o mundo em que vivem, relacionar informações, produzir comparações, elaborar explicações, fazer inferências, de modo que eles queiram e possam perguntar sobre os acontecimentos do mundo, relacionando as descobertas científicas aos diferentes momentos históricos. Desta forma, a aprendizagem em Ciências Naturais não se reduz à mera memorização de definições; consiste, sim, em favorecer o desenvolvimento de uma atitude investigativa que valoriza o debate de idéias e intensifica a comunicação.

É papel do professor criar situações que deixem os alunos intrigados, conduzir investigações e trazer informações que favoreçam o desenvolvimento do trabalho e a construção de atitudes e valores associados ao respeito pelo conhecimento, ao ambiente e ao convívio ético.

História

Os PCN para a área de História buscam evidenciar que o aluno pode aprender a ver a realidade na sua diversidade e nas suas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar e de fazer e das heranças legadas por gerações.

Procuram valorizar o intercâmbio de idéias, sugerindo análise e interpretação de diferentes fontes e linguagens – imagem, texto, objeto, música, etc. – comparação entre informações e debate acerca de explicações diferentes para um mesmo acontecimento. Incentivam, desse modo, uma formação embasada no diálogo, na troca, na formulação de perguntas, na construção de relações entre o presente e o passado e no estudo das representações.

Geografia

Os PCN para a área de Geografia contêm uma visão abrangente das temáticas atuais discutidas pela disciplina. Apontam para uma abordagem humanista das relações entre sociedade e natureza, considerando seus tempos próprios para acontecer e suas interações. Nesta abordagem ampliam-se as possibilidades de situações de aprendizagem, para que os alunos possam compreender e explicar como as ações humanas informam e transformam a natureza através da cultura, estudando como isso ocorreu ao longo do tempo, permitindo o reconhecimento de paisagens dos múltiplos espaços.

O enfoque dado ao documento leva também a valorizar as atitudes e procedimentos que os alunos podem adquirir estudando Geografia. Ao observar, descrever, indagar, representar e explicar as diferentes paisagens, os alunos compreenderão o seu papel individual e coletivo no conjunto das ações que transformam e transformaram as paisagens. Nesta proposta, os alunos estarão aprendendo uma Geografia feita a partir das experiências e da percepção, nos lugares, para construir uma leitura de mundo. Assim, os eixos temáticos propostos têm como fundamento o alcance local e o global, tratados como síntese de relações nem sempre harmônicas, produto de encontros e desencontros numa sociedade plural em conquista da cidadania.

Arte

Os PCN de Arte buscam apontar que artes plásticas, dança, música, teatro podem ser aprendidos na escola. Por muito tempo, essas práticas foram consideradas atividades importantes para recreação, equilíbrio psíquico, expressão criativa ou, simplesmente, treino de habilidades motoras. Nos PCN, entretanto, Arte é apresentada como área de conhecimento que requer espaço e constância, como todas as demais áreas do currículo escolar.

O aluno aprende de forma mais significativa quando estabelece relações entre seus trabalhos artísticos pessoais e a produção social de arte, assimilando e percebendo correlações entre o que faz na escola e o que é e foi realizado pelos produtores de arte na sociedade e no âmbito local, regional, nacional e internacional.

Segundo os PCN, aprender Arte envolve, além do desenvolvimento das atividades artísticas e da educação estética, apreciar arte e situar a produção social da arte de todas as épocas nas diversas culturas.

Educação Física

Os PCN abordam a Educação Física como âmbito de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física Escolar como área que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, visando o exercício da cidadania. Considerando os conteúdos e as capacidades que se propõem desenvolver, como produtos socioculturais, a Educação Física Escolar afirma o direito de todos à cultura corporal de movimento. Os PCN consideram fundamentais os conhecimentos produzidos nas atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções para a recuperação, manutenção e melhoria da saúde.

Rompem com o tratamento tradicional dos conteúdos que favorece os alunos que já têm aptidões, adotando como eixo estrutural da ação pedagógica o Princípio da Inclusão, apontando para uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos. Nesse sentido, os PCN de Educação Física buscam garantir a todos a possibilidade de usufruir jogos, esportes, danças, lutas e ginástica em benefício da qualidade de vida.

Línguas Estrangeiras

A aprendizagem de Línguas Estrangeiras é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível, é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social deste tipo de conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está relacionada principalmente ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possam também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas Línguas Estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar.

Além disso, ainda que seja desejável uma política de pluralismo lingüístico, condições pragmáticas apontam a necessidade de considerar a história, a comunidade local e a tradição como critérios para orientar a inclusão de uma determinada Língua Estrangeira no currículo.

b) Temas transversais

Se, por um lado, as áreas de conhecimento constituem importantes marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de uma forma autônoma, por outro, não há dúvidas de que há problemáticas sociais urgentes que não estão suficiente ou necessariamente contempladas nas áreas clássicas.

Se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos

alunos e com as quais eles se vêem confrontados no seu dia-a-dia. As temáticas sociais, por sua importância inegável na formação dos alunos, já vêm sendo discutidas e freqüentemente incorporadas aos currículos das áreas ligadas às Ciências Naturais e Sociais, chegando até mesmo, em algumas propostas, a constituir novas áreas. Mais recentemente, algumas propostas apontam para a necessidade do tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área.

A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, a fim de que haja explicitação dos valores que se quer transmitir e coerência entre estes e os experimentados na vivência escolar, buscando desenvolver a capacidade de todos para intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade.

Os conteúdos relativos a esses temas, bem como o enfoque adotado em cada tema, explicitam-se no tratamento dos conteúdos das áreas. Optou-se por produzir um texto de fundamentação sobre cada tema, para maior aprofundamento sobre o assunto e, também, para auxílio no desenvolvimento de projetos específicos que a escola tenha necessidade e interesse em desenvolver.

O conjunto de documentos de Temas Transversais discute a necessidade de a escola cumprir sua função social, considerando valores gerais e unificadores que definem o posicionamento em relação à dignidade da pessoa, à igualdade de direitos, à participação e à co-responsabilidade de trabalhar pela efetivação do direito de todos à cidadania.

Os Temas Transversais eleitos para comporem os PCN são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo mundial, nos dias de hoje.

Esta abrangência não significa que os Temas Transversais devam ser tratados igualmente em todos os lugares. Ao contrário, exigem adaptações para que possam corresponder às reais necessidades de cada região ou mesmo de cada escola. As questões ambientais, por exemplo, ganham especificidades diferentes nos campos de seringa no interior da Amazônia e na periferia de uma grande cidade.

Além das adaptações dos temas apresentados, é importante que sejam eleitos temas locais. Por exemplo: muitas cidades têm elevadíssimos índices de acidentes com vítimas no trânsito, o que faz com que suas escolas necessitem incorporar a Educação para o Trânsito em seu currículo. Outros temas relativos, por exemplo, à paz ou ao uso de drogas podem se constituir subtemas dos temas gerais; outras vezes, no entanto, podem exigir um tratamento específico e intenso, dependendo da realidade de cada contexto social, político, econômico e cultural.

Ética

A Ética diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas. A pergunta ética por excelência é: «Como agir perante os outros?» A questão

central das preocupações éticas é a da justiça, compreendida pelos valores de igualdade e equidade.

Na escola, o tema Ética encontra-se, em primeiro lugar, nas relações entre os agentes que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais. Em segundo lugar, o tema Ética encontra-se nos currículos, uma vez que o conhecimento não é neutro nem impermeável a valores de todo tipo.

Pluralidade Cultural

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e que a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação.

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por esta diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade.

Nesse sentido, a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. O trabalho com Pluralidade Cultural se dá a cada instante e exige que a escola alimente uma «cultura da paz», baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros. Este aprendizado também não ocorrerá por discursos e sim num cotidiano em que uns não sejam «mais diferentes» do que outros.

Meio Ambiente

A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso, é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. Esse é um grande desafio para a Educação. Comportamentos «ambientalmente corretos» serão aprendidos na prática do dia-a-dia na escola: gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes – participação em pequenas negociações podem ser exemplos disso.

Saúde

O nível de saúde das pessoas reflete a maneira como vivem, numa interação dinâmica entre potencialidades individuais e condições de vida. Não se pode compreender ou transformar a situação de um indivíduo ou de uma

comunidade sem levar em conta que ela é produzida nas relações com o meio físico, social e cultural. Falar de saúde implica levar em conta, por exemplo, a qualidade do ar que se respira, o consumismo desenfreado e a miséria, a degradação social e a desnutrição, formas de inserção das diferentes parcelas da população no mundo do trabalho, estilos de vida pessoal.

Atitudes favoráveis ou desfavoráveis à saúde são construídas desde a infância, pela identificação com valores observados em modelos externos ou grupos de referência. A escola cumpre papel destacado na formação dos cidadãos para uma vida saudável, na medida em que o grau de escolaridade em si tem associação comprovada com o nível de saúde dos indivíduos e grupos populacionais. Mas a explicitação da Educação para a Saúde, como tema do currículo, eleva a escola ao papel de formadora de protagonistas – e não pacientes – capazes de valorizar a saúde, discernir e participar de decisões relativas à saúde individual e coletiva. Portanto, a formação do aluno para o exercício da cidadania compreende a motivação e a capacitação para o autocuidado, assim como a compreensão da saúde como direito e responsabilidade pessoal e social.

Orientação Sexual

A proposta dos PCN para a Orientação Sexual é que a escola trate deste assunto não só falando de anatomia e fisiologia, mas que envolva a compreensão cultural, afetiva e social do uso do corpo humano. A criança traz noções e emoções sobre sexo, adquiridas em casa, nas relações sociais e no contato com os meios de comunicação. A Orientação Sexual deve considerar esse repertório e possibilitar que o aluno forme sua própria opinião sobre o assunto.

O trabalho de Orientação Sexual visa propiciar aos jovens a consciência de que o exercício de sua sexualidade implica não somente o prazer, mas também a responsabilidade. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como o reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola.

Trabalho e Consumo

O tema Trabalho e Consumo busca analisar a relação entre a produção e o consumo, considerados como momentos indissociáveis da vida social, pois é por meio deles que quotidianamente se expressam os dilemas da cidadania. Estas relações encontram-se obscurecidas pelo discurso de que todos somos igualmente livres tanto para trabalhar e escolher o tipo de trabalho como para consumir. Sob esta formulação diluem-se as desigualdades de acesso ao trabalho, aos bens de consumo, aos serviços e sua distribuição diferenciada entre as classes sociais.

Trabalho e Consumo são apresentados de forma integrada, visando que os alunos saibam mais sobre as formas de realização e organização do trabalho e do consumo, compreendam as relações, dependências, interações, problemas e direitos do cidadão a eles vinculados, suas contradições e valores,

e possam ter atitudes e posicionamentos conscientes perante a sociedade e si mesmo.

No contexto atual, a inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela orientação sexual e a preservação do meio ambiente, são temas que ganham um novo estatuto, num universo em que os referenciais tradicionais (a partir dos quais eram vistos como questões locais ou individuais) já não dão conta da dimensão nacional e internacional que esses temas assumem, justificando, portanto, sua consideração. Nesse sentido, é papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão desses temas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política.

A Resolução n.º 2, de 07/04/1998, do Conselho Nacional de Educação, define as seguintes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

- I. As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:
 - a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
 - b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
 - c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

II. Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.

III. As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

IV. Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:

- a) *a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como:*
 - 1 *a saúde*
 - 2 *a sexualidade*
 - 3 *a vida familiar e social*
 - 4 *o meio ambiente*

- 5 *o trabalho*
 - 6 *a ciência e a tecnologia*
 - 7 *a cultura*
 - 8 *as linguagens.*
- b) *as áreas de conhecimento:*
- 1 *Língua Portuguesa*
 - 2 *Língua Materna, para populações indígenas e migrantes*
 - 3 *Matemática*
 - 4 *Ciências*
 - 5 *Geografia*
 - 6 *História*
 - 7 *Língua Estrangeira*
 - 8 *Educação Artística*
 - 9 *Educação Física*
 - 10 *Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.*

V. As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.

VI. As escolas utilizarão a parte diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a base nacional comum, propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades.

VII. As escolas devem trabalhar em clima de cooperação entre a direção e as equipes docentes, para que haja condições favoráveis à adoção, execução, avaliação e aperfeiçoamento das estratégias educacionais, em consequência do uso adequado do espaço físico, do horário e calendário escolares, na forma dos arts. 12 a 14 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

8.1.5 Mecanismos de avaliação, promoção e certificação

A legislação educacional brasileira define que a verificação do rendimento escolar do aluno deve obedecer a alguns critérios fundamentais:

- a) *avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;*
- b) *possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;*
- c) *possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;*
- d) *aproveitamento de estudos concluídos com êxito;*

- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (LDBEN, art. 24, V).

Essas orientações gerais enfatizam, portanto, a necessidade de privilegiar, no processo ensino-aprendizagem, o desempenho do aluno durante todo o processo, bem como a avaliação qualitativa do seu rendimento.

A avaliação também serve de instrumento para a progressão e/ou aceleração de estudos, tendo um caráter de flexibilidade e atuando como elemento de mobilidade no interior do sistema de ensino.

A partir dessas orientações gerais, cada sistema de ensino e, no seu interior, cada estabelecimento de ensino, público ou particular, adota seus próprios procedimentos de avaliação do rendimento escolar do aluno. O progresso do aluno é decidido pelas escolas, em particular por seus Conselhos de Classe e/ou Série, a partir de regulamentação contida em regimentos próprios, atendendo a orientações e tendo a supervisão das Secretarias municipais/estaduais de Educação às quais estão jurisdicionadas. Entre os muitos procedimentos de avaliação, é possível encontrar aqueles que adotam: a) sistema de avaliação através de notas numéricas (de 0 a 10 ou de 0 a 100); b) sistema de avaliação através de conceitos, utilizando-se, muitas vezes, uma correspondência com o sistema de notas; c) sistema de avaliação descritiva, utilizando fichas qualitativas de acompanhamento do processo de desenvolvimento do aluno. Em relação ao processo de avaliação e as conseqüentes formas de progressão do aluno às etapas posteriores, pode-se encontrar sistemas e estabelecimentos de ensino que adotam ou não o regime de progressão continuada, ou seja, a passagem automática do aluno às etapas subseqüentes.

Apesar das diferenças relativas ao processo de avaliação e das formas de progressão do aluno, a Lei de Diretrizes e Bases determina que, para a aprovação do aluno, deve haver a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas.

A expedição de históricos escolares, declarações de conclusão de série, diplomas ou certificados de conclusão de cursos ou outra qualquer documentação escolar do aluno é realizada pelos próprios estabelecimentos de ensino.

A conclusão dos oito anos do ensino fundamental habilita o aluno a dar prosseguimento aos estudos subseqüentes.

8.1.6 Docentes do ensino fundamental: requisitos legais

As exigências de formação do professor para atuação nos dois segmentos do ensino fundamental, historicamente, tenderam a ser diferenciadas. Assim, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para atuação no primeiro segmento do ensino fundamental (primeiros quatro anos), exige-se como formação docente mínima aquela realizada em nível médio, na modalidade Normal.

No entanto, com vista a oferecer uma qualificação mais apropriada aos professores e eliminar as diferenças de formação entre os dois segmentos do

ensino fundamental, a legislação também determina que, a partir de dezembro de 2007, somente serão admitidos professores com licenciatura plena.

Atualmente, portanto, há um grande movimento para que os professores que já atuam no primeiro segmento do ensino fundamental obtenham formação em nível superior.

No que se refere ao segundo segmento do ensino fundamental (quatro últimos anos), o professor deve possuir licenciatura plena na área específica em que atua.

8.2 DADOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

8.2.1 População matriculada

A tabela 1 mostra a concentração da matrícula do Ensino Fundamental nos estabelecimentos de públicos de ensino (91%) e, no interior destes, nos estabelecimentos municipais (51%).

Tabela 36

MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR LOCALIZAÇÃO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, 2000

Brasil e regiões	Total	Dependência Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	35.717.948	27.810	15.806.726	16.694.171	3.189.241
Norte	3.273.693	4.748	1.406.278	1.719.612	143.055
Nordeste	12.509.126	4.060	3.968.439	7.561.512	975.115
Sudeste	12.936.313	14.221	6.751.814	4.675.423	1.494.855
Sul	4.416.528	2.251	2.202.057	1.858.420	353.800
C. Oeste	2.582.288	2.530	1.478.138	879.204	222.416

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

No que se refere às regiões geográficas brasileiras, apesar das tendências municipalizadoras recentes, algumas ainda concentram as matrículas do ensino fundamental nas redes estaduais de ensino, como é o caso das Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, ainda que com diferenças mínimas (52%, 49% e 57%, respectivamente).

Em relação ao gênero, nota-se uma pequena diferença no montante de alunos do sexo masculino (51%) matriculados no ensino fundamental, superior à matrícula do sexo feminino (49%). Essa diferença pode ser verificada em todas as regiões brasileiras (tabela 37).

As políticas de universalização do atendimento no ensino fundamental, adotadas em colaboração pelos três níveis de governo, produziram, na atual década, resultados muito positivos. De 1991 a 1999, a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 86% para 95%. Com isto, foi antecipada e superada a meta estabelecida pelo Plano Decenal de Educação

para Todos, que previa elevar para 94%, pelo menos, a cobertura da população em idade escolar até 2003 (tabela 38).

Tabela 37

MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SEXO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, 2000

Brasil e Regiões	Masculino					Feminino				
	TOTAL	Federal	Estadual	Municipal	Privada	TOTAL	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	18.244.121	14.668	7.970.821	8.644.098	1.614.534	17.473.827	13.142	7.835.905	8.050.073	1.574.707
Norte	1.658.810	2.438	697.922	886.629	71.821	1.614.883	2.310	708.356	832.983	71.234
Nordeste	6.340.405	2.295	1.936.277	3.915.962	485.871	6.168.721	1.765	2.032.162	3.645.550	489.244
Sudeste	6.641.450	7.310	3.457.030	2.413.559	763.551	6.294.863	6.911	3.294.784	2.261.864	731.304
Sul	2.283.665	1.253	1.132.152	970.029	180.231	2.132.863	998	1.069.905	888.391	173.569
C.-Oeste	1.319.791	1.372	747.440	457.919	113.060	1.262.497	1.158	730.698	421.285	109.356

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Tabela 38

TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO LÍQUIDA NO ENSINO FUNDAMENTAL, BRASIL E REGIÕES, 1996/1999

Brasil e regiões	Taxa de escolarização líquida (*)		
	1996	1997	1999
Brasil	90,5	93,0	95,4
Norte	86,1	89,3	93,2
Nordeste	84,3	89,1	92,8
Sudeste	94,7	95,9	97,6
Sul	94,7	96,1	96,6
Centro-Oeste	94,6	94,4	95,6

Fontes: MEC/INEP/SEEC; IBGE, Contagem da População, 1996.

Nota: (*) Dados estimados por Carlos Américo Pacheco (Nesur/IE/Unicamp) e José Marcos Cunha (Unicamp).

O monitoramento permanente do sistema educacional, realizado por meio do levantamento anual do Censo Escolar, tem mostrado que a capacidade de atendimento das redes de ensino já é suficiente para assegurar vaga a todas as crianças de 7 a 14 anos e cobrir a grande maioria da faixa etária de 15 a 17 anos. O problema atual do ensino fundamental não se situa tanto em termos de acesso, mas, sobretudo, nos fatores extra e intra-escolares que dificultam a permanência na escola e a progressão escolar. Esta afirmativa é corroborada pelos resultados do controle de qualidade das informações do Censo Escolar.

8.2.2 Docentes

Em termos de localização, o país possui 72% de professores do primeiro segmento do ensino fundamental atuando na zona urbana e 28% atuando na zona rural.

A análise da relação aluno/docente revela tendência a ser baixa. A relação oscilou em torno de 22 alunos por professor entre 1975 e 1999, com um mínimo de 21,8 em 1975 e um máximo de 25,6 em 1980. A média mais recente, de 1999, é de 24,2 alunos por professor, de acordo com os dados da tabela 4. A variação entre ensino urbano e rural é pequena, sendo a média urbana um pouco mais elevada, o que é normal na situação brasileira de população rural dispersa.

Tabela 39

EVOLUÇÃO DO NÚMERO MÉDIO DE ALUNOS POR DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL, SEGUNDO A LOCALIZAÇÃO, 1998-1999

Ano	Nº médio de alunos por docente no ensino fundamental		
	Total	Urbano	Rural
1998	24,9	25,9	24,0
1999	24,2	24,4	23,5

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Para obter um maior rendimento do sistema e permitir um aumento salarial dos docentes, o governo está estimulando Estados e Municípios a aumentarem esta relação para 27 alunos por professor, no mínimo, com o tamanho médio das classes variando entre 25 e 30 alunos nas séries iniciais e entre 30 e 35 alunos nas séries finais.

No que se refere ao nível de escolaridade do professor, a maior parte dos que atuam no primeiro segmento do ensino fundamental possui formação em nível médio, na modalidade Normal (67%), indicando o cumprimento dos preceitos legais atuais (tabela 40).

No entanto, 8% dos professores ainda não possuem a formação mínima exigida, mas somente o ensino fundamental incompleto ou completo. Destes, a maior parte concentra-se na zona rural (83%).

Por outro lado, 25% já possuem licenciatura plena, o que indica um longo percurso até o ano 2007, momento em que todos os professores que atuam no primeiro segmento do ensino fundamental devem possuir formação em nível superior. Desses professores com nível superior, a maior parte concentra-se nas zonas urbanas (93%).

Em termos regionais, as Regiões Sudeste e Sul do Brasil são as que apresentam os melhores níveis de formação docente, no que se refere ao

primeiro segmento do ensino fundamental. Dos professores que atuam nessas regiões, 38% e 40%, respectivamente, possuem formação em nível superior.

Em relação ao segundo segmento do ensino fundamental, o país possui 91% de professores atuando na zona urbana e 9% na rural (tabela 41).

Tabela 40

NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL – PRIMEIRO SEGMENTO–, POR GRAU DE FORMAÇÃO E LOCALIZAÇÃO, BRASIL E REGIÕES, 2000

Brasil e Regiões	Localização	Total	Funções Docentes por Grau de Formação (*)			
			Ens. Fund. Incompleto	Ens. Fund. Completo	Ens. Médio Completo	Ens. Sup. Completo
Brasil	Total	815.079	21.774	44.510	548.469	200.326
	Rural	228.946	20.137	35.024	160.969	12.816
Norte	Total	76.747	3.753	10.219	59.285	3.490
	Rural	32.722	3.577	9.035	19.921	189
Nordeste	Total	295.091	15.571	27.013	224.443	28.064
	Rural	128.027	14.628	21.993	88.685	2.721
Sudeste	Total	273.509	849	3.008	167.020	102.632
	Rural	35.895	616	1.181	29.286	4.812
Sul	Total	113.493	587	2.059	64.905	45.942
	Rural	23.686	454	1.208	17.783	4.241
Centro-Oeste	Total	56.239	1.014	2.211	32.816	20.198
	Rural	8.616	862	1.607	5.294	853

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Nota: (*) O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

Tabela 41

Número de Funções Docentes no Ensino fundamental – segundo segmento –, por Grau de Formação e Localização, 2000

Brasil e regiões	Localização	Total	Funções docentes por grau de formação (*)			
			Ens. Fund. incompleto	Ens. Fund. completo	Ens. Médio completo	Ens. Sup. completo
Brasil	Total	749.255	536	4.068	189.502	555.149
	Rural	67.783	182	1.089	38.069	28.443
Norte	Total	46.412	52	461	23.656	22.243
	Rural	8.287	35	245	5.964	2.043
Nordeste	Total	192.436	225	1.730	87.868	102.613
	Rural	25.730	69	474	19.203	5.984
Sudeste	Total	326.586	75	759	39.620	286.132
	Rural	13.777	1	56	5.526	8.194
Sul	Total	122.401	137	764	18.378	103.122
	Rural	15.387	48	156	4.736	10.447
Centro-Oeste	Total	61.420	47	354	19.980	41.039
	Rural	4.602	29	158	2.640	1.775

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: (*) O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

Quanto ao nível de escolaridade do professor, a maior parte dos que atuam no segundo segmento do ensino fundamental possui formação em nível superior (74%), o que indica o cumprimento da legislação educacional.

No entanto, 25% dos professores ainda não possuem a exigência mínima de formação, tendo o ensino fundamental ou o médio apenas.

Em termos regionais, encontram-se disparidades quanto ao nível de escolaridade dos professores. As Regiões Sudeste e Sul são as que apresentam os melhores indicadores, já que 88% e 84%, respectivamente, têm licenciatura plena.

A maior porcentagem de professores do ensino fundamental concentra-se nos estabelecimentos públicos (86%), sendo que, destes, 52% pertencem à rede municipal, refletindo o montante de alunos nela matriculados (tabela 42).

Em termos regionais, devido à concentração da matrícula na rede estadual de ensino, as Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste também concentram nela a maior parte das funções docentes, sendo 47%, 46% e 53%, respectivamente.

Tabela 42

NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR LOCALIZAÇÃO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, 2000

Brasil e regiões	Total	Dependência administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	1.538.011	2.188	628.479	684.739	222.605
Norte	119.476	309	48.646	62.070	8.451
Nordeste	479.892	329	134.894	280.267	64.402
Sudeste	597.026	1.116	279.419	208.515	107.976
Sul	227.759	254	104.734	97.263	25.508
Centro-Oeste	113858	180	60.786	36.624	16.268

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

8.2.3 Estabelecimentos de ensino

O maior montante de estabelecimentos que oferecem ensino fundamental concentra-se na rede pública (90%), sendo que, destes, 79% referem-se a estabelecimentos municipais. Isto pode ser verificado em todas as regiões brasileiras, apesar de as matrículas concentrarem-se, em algumas regiões, na rede estadual de ensino, conforme os dados da tabela 43.

Outra observação que precisa ser feita é que as condições de oferta do ensino fundamental também apresentam disparidades regionais marcantes, em termos de infra-estrutura física das escolas, de acesso a recursos pedagógicos e equipamentos de apoio. Esta carência é mais freqüente nas Regiões Norte e Nordeste. No entanto, cabe ressaltar que a precariedade das condições de infra-estrutura ocorre, principalmente, nas escolas rurais, que são mais numerosas nessas regiões, representando 81% do total dos estabelecimentos

de ensino no Norte e 73% no Nordeste. Essas escolas acolhem, entretanto, apenas 30% das matrículas da região Norte e 31% das matrículas da região Nordeste. O problema deve ser tratado com políticas de nucleação e com ações focalizadas que considerem as características geográficas e sociodemográficas de cada unidade da Federação.

Tabela 43

NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO FUNDAMENTAL, POR LOCALIZAÇÃO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, BRASIL E REGIÕES, 2000

Brasil e regiões	Localização	Total	Dependência administrativa			
			Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	Total	181.504	47	33.678	129.643	18.136
	Rural	111.909	9	8.505	103.037	358
Norte	Total	25.437	5	4.138	20.477	817
	Rural	20.543	1	2.089	18.435	18
Nordeste	Total	87.267	15	8.353	71.370	7.529
	Rural	62.761	8	1.624	60.908	221
Sudeste	Total	38.110	19	12.575	18.551	6.965
	Rural	13.694	-	2.793	10.819	82
Sul	Total	21.409	5	5.981	13.990	1.433
	Rural	11.144	-	1.773	9.345	26
C.Oeste	Total	9.281	3	2.631	5.255	1.392
	Rural	3.767	-	226	3.530	11

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

8.2.4 Dados de aprovação, reprovação e evasão

A análise dos indicadores construídos a partir dos censos escolares permite diagnosticar os principais problemas a serem enfrentados: a repetência, da qual decorre a defasagem entre idade e série, o inchaço das matrículas e a evasão escolar e as diferenças regionais. Estas questões estão intimamente associadas, mas serão comentadas separadamente.

Uma proporção muito significativa dos alunos apresenta acentuada distorção idade/série, ou seja, tem idade cronológica superior à coorte correspondente a cada série. Este fenômeno possui duas causas principais: a primeira é o já mencionado ingresso tardio, depois dos sete anos de idade, que ocorre com maior frequência na população rural; o segundo e mais importante é a repetência, responsável pela evasão escolar e pelo inchaço de matrículas que se verifica, hoje, nas redes de ensino fundamental. A repetência revela, ainda, o grau de ineficiência do sistema educacional brasileiro, pois os alunos levam, em média, cerca de 10 anos para completar as oito séries da escolarização obrigatória.

A distorção idade/série causada pela repetência tem, pelo menos, duas outras consequências muito graves: a primeira delas refere-se ao impacto sobre os sistemas de ensino, que têm seus custos aumentados; a segunda recai diretamente sobre os alunos com atraso no percurso escolar, afetando a

sua auto-estima e o seu rendimento, o que é comprovado pelos resultados das avaliações mais recentes realizadas pelo INEP. As provas aplicadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) revelaram que o desempenho dos alunos tende a piorar à medida que aumenta a distorção idade/série.

Os dados da tabela 44, referentes à matrícula no ensino fundamental por idade, mostram o grande número de alunos maiores de 14 anos que ainda está cursando este nível.

Tabela 44

**MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL E DISTRIBUIÇÃO POR FAIXA ETÁRIA
Brasil e Regiões, 1999**

Brasil e regiões	Matrícula por faixa etária				
	Números absolutos	Menos de 7 anos (%)	De 7 a 14 anos (%)	De 15 a 19 anos (%)	Mais de 19 anos (%)
Brasil	36.059.742	1,6	74,9	19,1	4,4
Norte	3.293.266	1,5	73,7	20,2	4,6
Nordeste	12.492.156	1,9	67,5	23,7	6,9
Sudeste	13.187.969	0,9	79,7	16,7	2,7
Sul	4.472.374	2,7	84,2	11,8	1,3
Centro-Oeste	2.613.977	1,8	71,9	20,2	6,1

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Em termos da relação idade/série, a revelação surpreendente é a de que a porcentagem dos alunos com mais de 14 anos de idade matriculada no ensino fundamental aumentou substancialmente entre 1991 e 1999. Este percentual, que vinha se mantendo em torno de 15,5%, atingiu 16,3% em 1991 e 23,5% em 1999. Há uma aparente contradição com as tendências indicadas nas análises anteriores. A resposta provável é a de que houve um movimento de reingresso de alunos que haviam se evadido no decorrer do curso. Neste caso, o aumento do número de alunos com mais de 14 anos constitui um fato auspicioso que denota o empenho destes em retornar para completar a escolaridade obrigatória.

Entretanto, apesar do problema continuar a ser grave, houve uma evolução bastante positiva nos indicadores de fluxo, com a taxa de distorção idade/série caindo de 64,1%, em 1991, para 44%, em 1999. A redução foi mais acentuada nas séries iniciais, tendência que certamente está associada à iniciativa de muitos sistemas de ensino de implantar o ciclo básico, eliminando, dessa forma, o problema da reprovação. Essa política ainda não produziu efeito sobre as séries finais, que continuam exibindo taxas históricas de distorção mais elevadas, especialmente a 5ª série (52,3%).

Os altos índices de repetência na 5ª série decorrem, também, de uma outra característica do sistema educacional brasileiro. A criação do ensino fundamental de oito séries não se deu pela integração, mas pela justaposição

de dois níveis de ensino anteriores, que eram e continuam a ser bastante diferenciados: a antiga escola primária, de classes unidocentes, e o antigo ginásio, dividido em disciplinas ministradas por professores diferentes. Esta diversidade na organização pedagógica e curricular entre os dois níveis do ensino fundamental causa dificuldades de adaptação na 5ª série, que se refletem no aumento do índice de repetência.

Do ponto de vista regional, os problemas mais graves da distorção idade/série se concentram nas Regiões Nordeste e Norte, como se observa nos dados da tabela 10, que apresentam as piores taxas: 61,9% e 58,3%, respectivamente. O contraste fica mais pronunciado quando essas taxas são comparadas ao índice de distorção idade/série da região Sul, o menor do país (23,2%).

Tabela 45

**ENSINO FUNDAMENTAL: TAXA DE DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE
BRASIL E REGIÕES, 1996/1999**

Brasil e regiões	Anos	Total	Séries (%)						
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª
Brasil	1996	47,0	40,0	44,1	46,4	46,6	55,6	53,2	49,2
	1999	44,0	32,0	40,6	44,5	42,7	52,3	49,7	50,6
Norte	1996	62,3	54,7	63,1	65,0	64,9	69,1	67,5	60,7
	1999	58,3	44,6	57,9	62,6	62,7	68,2	66,3	64,7
Nordeste	1996	65,7	58,4	66,9	68,0	67,3	72,8	70,2	67,1
	1999	61,9	47,2	60,4	67,1	64,6	71,8	68,5	69,4
Sudeste	1996	34,8	16,7	26,5	32,1	34,4	47,4	46,1	42,9
	1999	30,6	12,6	19,4	23,5	27,8	39,4	39,3	42,4
Sul	1996	27,2	12,8	20,0	23,8	26,7	38,2	38,1	34,7
	1999	23,2	9,2	14,8	19,0	21,3	32,3	30,9	29,3
Centro-Oeste	1996	47,1	30,0	40,0	44,9	47,4	60,6	58,9	55,6
	1999	43,7	20,6	31,7	38,4	41,4	56,2	56,5	56,9

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Obs. Deve-se considerar a idade recomendada para cada série/nível de ensino, ou seja, 7 anos para 1ª série do ensino fundamental, 8 anos para 2ª série e, assim, sucessivamente.

Paralelamente ao aspecto positivo representado pelo declínio da taxa de distorção idade/série, observa-se uma evolução, também positiva, dos principais indicadores de fluxo. Obviamente, estes ganhos, em termos de melhoria do fluxo escolar, deverão ser ampliados mediante o reforço de políticas para a melhoria da qualidade e o aumento da eficiência dos sistemas de ensino (tabela 46).

Tabela 46**ENSINO FUNDAMENTAL: TAXAS AGREGADAS DE TRANSIÇÃO, 1997-1998**

Ano	Taxas agregadas de transição		
	Promoção (%)	Repetência (%)	Evasão (%)
1997	73	23	4
1998	74	21	5

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

A evolução positiva das taxas de transição, sustentada pela queda sistemática das taxas de repetência e evasão e pelo crescimento da taxa de promoção, tem proporcionado um substancial incremento do número de concluintes no ensino fundamental. Este crescimento foi de 34,4% nos últimos quatro anos, enquanto a matrícula, no mesmo período, aumentou apenas 12,2%. Esta tendência deverá manter-se nos próximos anos, impulsionando a demanda e, conseqüentemente, o crescimento das matrículas do ensino médio, que já está ocorrendo.

A melhoria do desempenho no ensino fundamental pode ser medida, ainda, pelo aumento da taxa esperada de conclusão. Em 1995, apenas 52% dos alunos matriculados no ensino fundamental tinham expectativa de concluí-lo, proporção que subiu para 60%, em 1998. Simultaneamente, vem diminuindo o tempo médio de conclusão das suas oito séries, que, como foi dito, é de cerca de dez anos. São evidentes, portanto, os ganhos de eficiência dos sistemas de ensino, embora persistam profundos desníveis regionais.

O desenvolvimento recente do ensino fundamental apresenta outro indicador positivo: o acelerado crescimento das matrículas de 5ª a 8ª série, em que se dava a maior evasão, reflete o aumento das taxas de aprovação nas séries iniciais, de acordo com os dados da tabela 47. Este fenômeno está associado tanto à diminuição da repetência como aos fatores demográficos anteriormente analisados.

Tabela 47**EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL E DISTRIBUIÇÃO POR GRUPOS DE SÉRIES, 1998-1999**

Ano	Matrículas		
	Total (N ^{os} absolutos em mil alunos)	1ª a 4ª Série (%)	5ª a 8ª Série (%)
1998	35.792	59,6	40,4
1999	36.060	58,1	41,9

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

8.3 SERVIÇOS ADICIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Além da oferta gratuita do ensino fundamental em estabelecimentos públicos de ensino, é dever do Estado garantir esse atendimento «por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde» (LDBEN, art. 4º, VIII).

Este preceito legal vem sendo cumprido através de ações, políticas e programas de apoio ao ensino fundamental, desenvolvidos pelos diversos órgãos governamentais e mantidos com recursos financeiros públicos, provenientes, principalmente, de impostos e contribuições sociais.

O governo federal gerência programas permanentes de apoio aos objetivos de Educação para Todos, englobando tanto aqueles implantados antes da década de 90, que foram consolidados e ampliados nos últimos 10 anos, quanto os novos, introduzidos a partir de 1995.

Entre os programas federais consolidados e ampliados estão:

Programa Nacional de Alimentação Escolar

Utiliza recursos federais para financiar a oferta de, pelo menos, uma refeição diária a todas as crianças matriculadas no ensino fundamental e na pré-escola, em estabelecimentos públicos e filantrópicos. Talvez seja o programa de auxílio alimentar com maior abrangência e efetividade junto à população pobre já executado no país. O programa é complementado, freqüentemente, por Estados e Municípios.

Atualmente ele é municipalizado, o que vem garantindo a redução de custos e desperdícios e o atendimento às peculiaridades e necessidades alimentícias locais. Cerca de 36 milhões de refeições são distribuídas diariamente, abrangendo todas as escolas públicas de ensino fundamental localizadas nos 5.506 municípios brasileiros.

Programa para Construção, Reforma e Equipamento de Prédios Escolares

Concede, mediante convênios, recursos para essas finalidades aos Estados e Municípios.

Programa Nacional do Livro Didático

Distribui, gratuitamente, livros didáticos para todas as crianças matriculadas em escolas públicas do ensino fundamental. Além de ampliado, ele foi substancialmente modificado nos últimos anos: no início restringia-se à oferta de livros aos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental, estendendo sua oferta posteriormente às demais séries; também, os livros ofertados passaram a ser avaliados, previamente, por comissões de professores, o que tem contribuído, de forma significativa, para a melhoria da qualidade dos textos.

Em 2000, foram distribuídos quase 110 milhões de livros didáticos para utilização no ano letivo de 2001, o que beneficiou cerca de 32 milhões de alunos de 170 mil escolas públicas brasileiras. A última inovação do programa

é a distribuição de dicionários de Língua Portuguesa aos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental, no montante de material didático distribuído pelos MEC.

Tem-se garantido a entrega de 100% dos livros didáticos às escolas de todo o país, através de parceria com os correios, de modo que os mesmos cheguem antes do início do ano letivo.

Programa Dinheiro Direto na Escola

Consiste na distribuição de recursos federais diretamente aos estabelecimentos escolares, para que possam satisfazer, com autonomia e sem burocracia, necessidades cotidianas e emergenciais. Os recursos variam conforme o tamanho das escolas, mas são maiores para as regiões mais pobres. O programa contribui também, de forma decisiva, para democratizar o sistema, por meio da participação da comunidade na gestão escolar, uma vez que exige a constituição de associação de pais e professores ou de conselho escolar, para administrar os recursos recebidos.

Como resultado deste incentivo, o número de escolas públicas que contam com algum tipo de organização envolvendo a comunidade – as chamadas Unidades Executoras – saltou de cerca de 11 mil, em 1995, para 74 mil, em 2000. Além disso, escolas que atendem crianças com necessidades especiais são contempladas com uma verba extra.

No ano 2000, o Programa beneficiou cerca de 32 milhões de alunos de 140 mil escolas públicas e organizações não-governamentais.

Programa TV Escola

Voltado à melhoria da qualidade do ensino, este Programa distribuiu a todas as escolas de ensino fundamental com mais de 100 alunos um kit constituído de televisor, videocassete e antena parabólica. Mais de 56 mil escolas já dispõem desse equipamento. Com ele, as escolas habilitam-se a receber diretamente, ou a gravar, para uso posterior, programas educativos cujas finalidades básicas são: enriquecer o processo de aprendizagem e promover a capacitação continuada de docentes e gestores, bem como aprimorar atividades de recuperação e aceleração escolar e outras estabelecidas pelo projeto pedagógico de cada escola.

Com base em avaliações realizadas, o Programa TV Escola foi enriquecido com material impresso – revista, grade de programação, cadernos de apoio às séries produzidas, uma Série de Estudos. No período de 1998-1999, foram distribuídos mais de 14 milhões desses materiais impressos. A partir de outubro de 1999, a TV Escola passou a transmitir programas também para o ensino médio, orientando professores, gestores e alunos quanto aos parâmetros e diretrizes da reforma desse nível de ensino.

Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)

Tem como objetivos básicos democratizar o acesso à telemática, educar para o exercício da cidadania no mundo contemporâneo e possibilitar a

educadores e alunos da escola pública o uso das modernas tecnologias de informática e telecomunicações. O treinamento dos professores multiplicadores foi feito em cursos de especialização e em universidades. Já o treinamento dos professores é realizado nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE). Estes Núcleos são estruturas descentralizadas de apoio técnico-pedagógico e funcionam como verdadeiros centros de excelência em capacitação de professores, suporte técnico e manutenção do conjunto de *hardware* e *software* instalado nas escolas.

O nó central do Proinfo é o Centro de Experimentação em Tecnologia Educacional (CETE), implantado no MEC e destinado a facilitar e a viabilizar a evolução harmônica do conjunto de ações do Proinfo. Os números do programa até o ano 2000 são expressivos: 223 NTEs, espalhados por todo o país; 105 mil computadores, dos quais 100 mil destinados a 6 mil escolas e 5 mil aos NTEs; 27 programas estaduais em andamento; 1.419 professores multiplicadores; 6.600 técnicos de suporte e 25 mil professores capacitados; 7,5 milhões de alunos beneficiados.

Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)

Este programa constitui um curso de nível médio, com habilitação para o magistério, dirigido aos professores das quatro séries iniciais do ensino fundamental, pré-escolas e classes de alfabetização. Tem duração de dois anos e usa as técnicas do ensino a distância. O público-alvo são docentes das escolas públicas das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que concluíram o ensino fundamental, mas não têm habilitação para o magistério. Um projeto piloto, que começou em fevereiro, está capacitando 1.500 professores. Até 2002, serão habilitados 95 mil professores, em 18 Estados das três regiões.

TV Escola, Proinfo e Proformação são programas que estão sob a responsabilidade da Secretaria de Educação a Distância (SEED), criada em maio de 1996. A criação da Secretaria sinaliza a clara intenção do atual governo de investir nessa área, de fundamental importância para a universalização do acesso a níveis crescentes de escolaridade e para a democratização e equidade da educação brasileira. Maiores detalhes sobre este programa podem ser encontrados no item relativo a Educação a Distância.

Projeto Nordeste

Programa executado no período de 1993 a 1999, envolvendo a aplicação de cerca de US\$ 740 milhões, com recursos nacionais e externos (estes, provenientes de empréstimos do Banco Mundial – BIRD) voltados para a melhoria do ensino fundamental na região. Derivou do reconhecimento da situação extremamente desfavorável da educação na Região Nordeste do país, expressa por indicadores educacionais muito abaixo da média brasileira. Consistiu no desenvolvimento de programas estaduais e municipais de reforma, ampliação, construção e equipamento de escolas, treinamento de professores, técnicos e dirigentes educacionais e na provisão, pelo Ministério da Educação, de livros didáticos e de leitura suplementar. O projeto incluiu, também, recursos para a realização de pesquisas capazes de diagnosticar a complexidade da inter-relação dos aspectos econômicos, sociais, culturais e

educativos, na região. Essas pesquisas contribuíram para o desenvolvimento de estratégias eficazes para superar as deficiências educacionais.

Programa Fundescola – Fundo de Fortalecimento da Escola

O Fundescola começou a ser implantado em 1998, com base nas pesquisas realizadas a partir do Projeto Nordeste. Este programa é parcialmente financiado, também com recursos do BIRD. Iniciou beneficiando as Regiões Norte e Centro-Oeste do país, que apresentam déficits educacionais consideráveis, e, a partir do ano 2000, passou a incorporar a Região Nordeste, dando continuidade a investimentos do governo federal, estimados em cerca de US\$ 1,3 bilhão, para o atendimento das regiões menos desenvolvidas do país.

Programa de Aceleração de Aprendizagem

Instituído em 1997, tem a finalidade de possibilitar aos sistemas públicos de ensino, municipais e estaduais, que atendem o primeiro segmento do Ensino Fundamental, condições para superar as dificuldades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem.

O programa apóia os sistemas de ensino para que confirmem prioridade ao combate da repetência e da evasão, implantando classes de aceleração para alunos com defasagem idade/série de mais de dois anos. Para implementar o programa, o MEC tem colocado à disposição dos estados e municípios, por meio de convênios, recursos para a reprodução do material didático especializado e para a capacitação dos professores.

Em 1997 foram registradas 112 adesões ao programa e, em 1998, esse número cresceu para 719.

O Programa de Aceleração da Aprendizagem vem sendo acompanhado pela SEF/MEC, na sua execução financeira, bem como por avaliações externas, realizadas por pesquisadores e instituições especializadas.

Dados do Censo Escolar de 1999 indicam o atendimento a 1 milhão e 200 mil alunos. Mais da metade (50,5%) dos alunos que cursam as classes de aceleração está na Região Nordeste, seguida do Sudeste, com 35,2%; as Regiões Sul, Norte e Centro-Oeste aparecem com menores contingentes – 7,6%, 3,5% e 3,2%, respectivamente.

Programa Bolsa-Escola

Considerando que os fatores econômicos contribuem, decisivamente, para o afastamento da criança pobre da escola, este programa concede uma bolsa para famílias pobres que assegurarem a permanência das crianças e adolescentes na escola. Trata-se de iniciativa que causa um grande impacto não só na área educacional, mas, também, no combate à pobreza e à marginalização social.

O Programa Nacional de Renda Mínima-Bolsa-Escola foi sancionado em dezembro de 1997 e ampliou-se em fevereiro de 2001. Em 2001, o

programa trouxe uma série de inovações, definidas a partir da revisão crítica do Programa de Garantia de Renda Mínima dos últimos dois anos e motivadas pelo crescimento da dotação orçamentária prevista pela União. Esse programa integra o Projeto Alvorada, desenhado com o objetivo de reduzir as desigualdades regionais pela melhoria das condições de vida nas áreas mais carentes do país.

Os recursos para o novo Programa Nacional de Renda Mínima-Bolsa Escola, do Ministério da Educação, foram multiplicados; provêm eles do Fundo de Combate à Pobreza, criado no ano 2000 por iniciativa do Congresso Nacional e acolhido pelo governo federal.

Com o aumento de recursos, todos os municípios brasileiros poderiam participar do programa já a partir de 2001. De imediato, foi possível incorporar os mais de três mil municípios de 14 estados brasileiros que têm os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e que são objeto do Projeto Alvorada.

O universo de atuação do Bolsa Escola foi delineado a partir da constatação de que o Brasil tem hoje cerca de dez milhões de famílias que vivem com renda de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo mensal *per capita*. Em conjunto, essas famílias abrigam cerca de onze milhões de crianças na faixa etária de seis a quinze anos.

Com o aumento de recursos, o programa pôde atender em 2001, praticamente, todas essas crianças. O programa pretende alcançar um total de 10,7 milhões de crianças e adolescentes de seis a quinze anos e 5,9 milhões de famílias.

8.4 REFORMAS EM CURSO

Entre as várias ações e políticas atualmente em curso no país, no interior dos diferentes sistemas de ensino, relativas ao ensino fundamental, é possível destacar cinco direcionamentos principais:

1. A municipalização das escolas públicas que atendem o ensino fundamental, processo que vem ocorrendo de forma gradativa em todo o país e sendo veementemente induzido a partir da criação (1996) e implantação (1998) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

* Os princípios básicos do Projeto Alvorada são: gerenciamento intensivo; focalização dos programas; priorização dos municípios; compromisso com resultados. Eles foram definidos tendo em vista a determinação de melhorar efetivamente, no menor tempo possível, as condições de vida das populações mais carentes. Na primeira etapa do projeto, foram alvo os 14 estados com índice de desenvolvimento humano inferior à mediana do país. Na segunda etapa, as 57 microrregiões e 389 municípios com baixo IDH, mas situados em estados com índice acima da mediana. O Fundo de Combate à Pobreza, criado por Emenda Constitucional de iniciativa do Congresso Nacional, será um complemento substancial para o custeio do projeto. O Projeto Alvorada contempla programas nas várias áreas sociais. No âmbito da educação estabelece o Programa Alfabetização Solidária, o Programa de Apoio à Educação de Jovens e Adultos, além do Programa Garantia de Renda Mínima-Bolsa Escola.

2. Reorganização do tempo escolar, principalmente nas redes públicas de ensino, a partir da construção de formas e modelos que rediscutem o processo ensino-aprendizagem, o desenvolvimento do aluno, as formas de avaliação e a progressão do aluno.
3. Correção da distorção idade/ano escolar, a partir da difusão de programas de aceleração de aprendizagem, desobstruindo os sistemas de ensino e melhorando as taxas de escolarização da população.
4. Formação de professores em nível superior, a partir da difusão de programas de formação em serviço e a distância e em colaboração com universidades e os diversos órgãos governamentais, de modo a ampliar as possibilidades de oferta de um ensino de qualidade, cumprindo os preceitos da legislação educacional de formação mínima.
5. Orientações curriculares nacionais, a partir do desenvolvimento de diretrizes e parâmetros curriculares mínimos que oportunizem padrões mínimos de qualidade em todo o território nacional e, ao mesmo tempo, considere as peculiaridades e necessidades regionais e locais.