

**SUBSÍDIOS PARA DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS ESPECÍFICAS PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL**

DCOCEB/SEB/MEC

SUMÁRIO

I	Introdução	4
II	As instituições escolares deverão considerar que o acesso à escola constitui oportunidade - e a única para a grande maioria da população - de aquisição de conhecimentos importantes para o desenvolvimento pessoal, a vida cotidiana, a participação cidadã e a continuidade dos estudos.	7
III	As escolas devem ter como compromisso a oferta de uma educação com qualidade social.	10
IV	As escolas deverão elaborar o projeto pedagógico e nortear as suas ações pelos princípios éticos e políticos referendados pela constituição brasileira.	12
V	As escolas deverão considerar o Ensino Fundamental de nove anos como um novo Ensino Fundamental, integrado e coerente.	13
VI	Ao elaborarem suas propostas pedagógicas, as escolas deverão considerar a grande diversidade sociocultural dos alunos e a diversidade de seus interesses em razão dos tempos de desenvolvimento humano em que eles se encontram.	16
VII	As atividades curriculares devem ter como foco central o desenvolvimento da criança e do adolescente. devem ser planejadas e implementadas de forma compartilhada, levando-se em consideração a relevância dos conteúdos e a integração do currículo e devem prever que a avaliação dos processos formativos dos educandos seja processual e formativa.	19
VIII	As escolas devem abolir a cultura da repetência para possibilitar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens, o que demanda articulação não apenas entre os anos, etapas ou ciclos que integram o Ensino Fundamental de nove anos, como também com a Educação Infantil e o Ensino Médio.	24
IX	È desejável que as escolas estabeleçam um Ciclo de Alfabetização, no interior do qual não haja repetência, garantindo a todos os alunos o domínio da leitura e da escrita, instrumentos indispensáveis para o acesso a diferentes formas de conhecimento.	26

X	A articulação entre a Parte Comum e a Parte Diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita que, nas escolas, ele esteja sintonizado com a realidade local, as necessidades dos alunos, as peculiaridades regionais e os interesses mais amplos de formação básica do cidadão..	29
XI	As escolas deverão elaborar um novo Regimento Escolar, de acordo com a proposta do ensino fundamental de nove anos, assegurando ampla participação da comunidade.	36
	Referências Bibliográficas	40

SUBSÍDIOS PARA DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS ESPECÍFICAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

I. INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental se traduz como um direito público de cada um e como dever do Estado na sua oferta a todos. De caráter obrigatório, as escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para a vida em sociedade e os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar.

Tanto a Constituição Federal de 1988, ao legislar sobre a educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 foram discutidas e promulgadas no contexto da redemocratização do país, ambas elaboradas dentro de um processo em que participaram diferentes grupos, entidades, associações e movimentos da sociedade civil empenhados na restauração do regime democrático e em seu avanço. Nesse sentido, ganhou destaque a proposta de se saldar a dívida social, contraída com grande parte da população excluída do pleno usufruto dos bens coletivos, no período ditatorial e também naqueles que o antecederam.

A Constituição Federal de 1988 ampliou grandemente o direito à educação, tendo explicitado o conceito de educação básica incorporando a educação infantil e o ensino médio. A educação básica passa a compreender a reunião de etapas articuladas sob princípios comuns, formando um *continuum* destinado a atender a população desde os primeiros meses de vida até os 17 anos, o que corresponde a uma concepção de cidadania alargada, que afirma o direito de todos ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.

O Ensino Fundamental de frequência compulsória é uma conquista resultante da luta pelo direito à educação travada nos países do Ocidente, por diferentes grupos sociais, entre os quais avultam os setores populares, ao longo dos últimos séculos. Esse direito está fortemente associado ao exercício da cidadania, uma vez que a educação como processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais. Nesse sentido, de acordo com Cury

(2002), seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação foi vista historicamente como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, um caminho também de emancipação do indivíduo diante da ignorância. Dado esse leque de campos atingidos pela educação, ela foi considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais, ora como síntese dos direitos civis, políticos e sociais, ora como fazendo parte de cada um dos três.

Resumidamente, pode-se dizer que os direitos civis dizem respeito aos direitos do indivíduo garantidos pela legislação de cada país, como por exemplo, o direito à privacidade, à liberdade de opinião e de crenças e o direito à defesa diante de qualquer acusação. A luta pelos direitos civis baseou-se, historicamente, na luta pela igualdade perante a lei de todas as camadas da população, independente de origem social, credo religioso, cor, etnia, gênero e orientação sexual. Assim, a educação é um direito civil por ser garantida pela legislação brasileira como direito do indivíduo independente de sua situação econômica, social e cultural.

O direito político, indo muito além do direito de votar e ser votado, está relacionado com os direitos de inserção plena do conjunto de indivíduos nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública. Implica ainda o reconhecimento de que os cidadãos, mais do que portadores de direitos, são criadores de novos direitos e de novos espaços para expressá-los. A educação é, portanto, também um direito político porque a real participação na vida pública exige que os indivíduos, dentre outras coisas, estejam informados, saibam analisar posições divergentes, saibam elaborar críticas e se posicionar, tenham condições de fazer valer suas reivindicações por meio do diálogo e de assumir responsabilidades e obrigações, habilidades que cabe à escola desenvolver. Importância é dada também à educação por razões políticas associadas à necessidade de preservar o regime democrático.

Já os direitos sociais se referem aos direitos que dependem da ação do Estado para serem concretizados e estão associados, fundamentalmente, à melhoria das condições de vida do conjunto da população, relacionando-se com a questão da igualdade social. São exemplos de direito social, o próprio direito à educação, à moradia, à saúde, ao trabalho, etc.

Nas últimas décadas, tem se firmado, ainda, como resultado de movimentos sociais, o direito à diferença, como também tem sido chamado o direito de grupos específicos terem atendidas suas demandas, não apenas de natureza social, como individual. Tem como fundamento a idéia de que devem ser consideradas e respeitadas as diferenças que fazem parte do tecido social e deve ser dado lugar à sua expressão. Isso significa não apenas a tolerância ao outro, aquele que é diferente de mim,

mas o direito à diferença, assegurado no espaço público, implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação, entre outros, dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas, dos portadores de deficiências, etc. que, para de fato se efetivarem necessitam ser, socialmente, reconhecidos.

Trata-se, portanto, de compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando o desprestígio de uns e a valorização de outros. É neste contexto que se faz a defesa de uma educação multicultural, a ser tratada mais adiante.

Os direitos civis, políticos e sociais focalizam, pois, direta ou indiretamente, a questão do tratamento igualitário, assim como os direitos humanos e estão em consonância com a questão da igualdade social. Já o direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de raça/cor/etnia, de gênero, de idade, de orientação sexual, entre outras. Em decorrência, espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que elas não se constituam em mecanismo de exclusão escolar, impossibilitando a concretização do direito à educação, que é um direito de todos.

Todos esses direitos podem ainda ser englobados nos direitos humanos, cuja característica é a de serem universais e sem distinção; eles envolvem o tratamento da pessoa humana com dignidade em quaisquer circunstâncias e a garantia de satisfação de suas necessidades básicas (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

O inciso I, do artigo 208, da Constituição Federal (Seção I - da Educação, Capítulo III da Educação da Cultura e do Desporto, Título VIII - da Ordem Social) declara que o dever do Estado se efetiva com a garantia do “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Por sua vez, o parágrafo 1º desse mesmo artigo afirma que: “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Em que consiste, pois, afirmar-se que o Ensino Fundamental ofertado de modo obrigatório e gratuito constitui-se em um direito público subjetivo?

O direito público subjetivo é entendido como a capacidade que o indivíduo, como membro da sociedade, tem de acionar normas jurídicas para atendimento de seu interesse individual.

Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico, em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo). (Duarte, 2004).

Em síntese, o direito público subjetivo é um instrumento jurídico que possibilita ao seu titular acionar judicialmente o Estado para o cumprimento daquilo que o Poder Público deve assegurar.

Por ser direito público subjetivo, o Ensino Fundamental exige que o Estado determine a sua obrigatoriedade, que só pode ser garantida por meio da gratuidade de ensino, o que irá permitir o usufruto desse direito por parte daqueles que se virem privados dele.

Se essa etapa de ensino é direito do cidadão - uma vez que constitui uma garantia mínima de formação para a vida pessoal, social e política - é dever do Estado, dos sistemas de ensino e das escolas assegurar que todos a ela tenham acesso e que a cursem integralmente, chegando até à conclusão do processo de escolarização que lhe corresponde. Além disso, todos têm o direito de obter o domínio dos conhecimentos escolares previstos para essa etapa e de adquirir os valores, atitudes e habilidades, derivados desses conteúdos e das interações que ocorrem no processo educativo.

II. AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DEVERÃO CONSIDERAR QUE O ACESSO À ESCOLA CONSTITUI OPORTUNIDADE - E A ÚNICA PARA A GRANDE MAIORIA DA POPULAÇÃO - DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS IMPORTANTES PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL, A VIDA COTIDIANA, A PARTICIPAÇÃO CIDADÃ E A CONTINUIDADE DOS ESTUDOS.

Cabe à instituição escolar, primordialmente, a distribuição social do conhecimento e a recriação da cultura. Uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento e que contribuem para construir as identidades dos alunos.

Os conhecimentos veiculados pela escola não constituem meras transposições didáticas dos conhecimentos originais a que estes se referem, como as disciplinas científicas, as diferentes formas de expressão e comunicação (os idiomas, as artes e outras linguagens), ou ainda de conhecimentos

produzidos no âmbito do trabalho, das tecnologias, dos movimentos sociais, no campo da saúde, dos desportos (MEC/SEB, Indagações sobre o Currículo, 2009).

Os conhecimentos escolares podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno. As diversas instâncias que mantêm, organizam, disciplinam, orientam e oferecem recursos à escola, como o próprio Ministério da Educação, as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, assim como os autores de materiais e livros didáticos transformam o conhecimento acadêmico, segmentando-o de acordo com os anos de escolaridade, ordenando-os em unidades e tópicos e buscam, ainda, ilustrá-lo e formulá-lo em questões para as quais já se têm respostas. Esse processo em que o conhecimento de diferentes áreas sofre mudanças, transformando-se em conhecimento escolar, é chamado de transposição didática.

No mesmo sentido, também se diz que os conhecimentos produzidos em diversas áreas para adentrarem a escola são recontextualizados, de acordo com a lógica que preside as instituições escolares. Uma vez que as escolas são instituições destinadas à formação das crianças, jovens e adultos, os conhecimentos escolares das diferentes áreas, além do processo de didatização que sofrem, passam a trazer embutido um sentido moral e político. Assim, a história escolar está indissoluvelmente ligada ao exercício da cidadania; a ciência que a escola ensina está impregnada de valores que buscam promover determinadas condutas, atitudes e determinados interesses, como por exemplo, a valorização e preservação do meio ambiente, os cuidados com a saúde, entre outros. Este mesmo processo ocorre com as demais áreas ou campos do conhecimento, porque devem se submeter às abordagens próprias aos estágios de desenvolvimento dos alunos, ao período de duração dos cursos, aos horários e condições em que se desenvolve o trabalho escolar, aos propósitos mais gerais de formação dos alunos. Conclui-se, daí, que o acesso ao conhecimento escolar tem dupla função: formar habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos desejáveis para a vida em sociedade.

É o domínio do conhecimento escolar e o conhecimento da cultura da escola que possibilitam um bom desempenho do aluno. Ele precisa não apenas aprender os conteúdos escolares, mas também saber se movimentar nessas instituições pelo conhecimento que adquire de seus valores, seus rituais e normas, ou seja, pela familiaridade com a cultura da escola. O aluno demonstra dominá-la quando compreende não apenas aquilo que fica explícito no cotidiano escolar, como também o que está

implícito, ou seja, tudo aquilo que não é dito, mas que é valorizado ou desvalorizado pela escola, em termos de comportamento, atitudes e valores que fazem parte de seu currículo oculto.

Assim, é preciso que a escola expresse com clareza o que espera dos alunos, buscando coerência entre o que proclama e o que realiza, ou seja, o que realmente ensina em termos de conhecimento, o qual, segundo Michael Young (2007), não pode ser adquirido em casa e na comunidade e, para os adultos, nos locais de trabalho, pois o conhecimento denominado “poderoso” pelo autor, nas sociedades contemporâneas é cada vez mais o conhecimento especializado, aquele adquirido somente na escola.

Os alunos provenientes de grupos sociais cuja cultura é muito diferente daquela da escola, encontram na diferença entre o que é cobrado e o que é ensinado por ela um obstáculo para o seu aproveitamento. Eles precisam fazer um esforço muito maior do que os outros para entender a linguagem da escola, seus códigos ocultos, sua pressuposição de que certos conhecimentos que ela não ensina são do domínio de todos, quando na verdade não o são.

Sabe-se que a escola é a principal e, muitas vezes, a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para certos segmentos da população. Esse dado aumenta a responsabilidade do ensino fundamental na sua função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a inserção mais plena na vida social, econômica e cultural do país.

Para isso, a escola deve acolher os alunos dos diferentes grupos sociais, buscando construir e utilizar métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam ao seu perfil cognitivo e cultural. Acolher significa, pois, propiciar aos alunos meios para conhecerem a “gramática da escola”, oferecendo àqueles com maiores dificuldades e menores oportunidades, mais incentivos e outras oportunidades de se familiarizarem com o modo de entender a realidade que é valorizado pela cultura escolar.

Acolher significa, também, garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares para que o aluno desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade, ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens. Ao lado disso, a escola é, por excelência, o lugar em que é possível ensinar e cultivar as regras do espaço público que conduzem ao convívio democrático com as diferenças, orientado pelo respeito mútuo e pelo diálogo. É nesse espaço que os alunos adquirem

espírito crítico e têm condições de aprender a assumir responsabilidades em relação ao que é de todos.

III. AS ESCOLAS DEVEM TER COMO COMPROMISSO A OFERTA DE UMA EDUCAÇÃO COM QUALIDADE SOCIAL.

O Ensino Fundamental foi, durante a maior parte do século XX, o único grau de ensino a que teve acesso a grande maioria da população. Em 1989, já na virada da última década, portanto, a proporção de suas matrículas ainda representava mais de $\frac{3}{4}$ do total de alunos atendidos pelos sistemas escolares brasileiros em todos os níveis de ensino. Em 2007, o perfil seletivo da nossa escola havia se atenuado um pouco, com a expansão do acesso a outros níveis de escolaridade. Contudo, entre os 53 milhões de alunos da educação básica, cerca de 67,5% estavam no Ensino Fundamental, o que correspondia a 35,5 milhões de estudantes, incluídos entre eles os portadores de deficiências e os da Educação de Jovens e Adultos – EJA (conforme MEC/INEP, Sinopse Estatística da Educação Básica, 2007).

Se praticamente conseguimos universalizar o acesso à escola para as crianças e jovens entre a faixa etária de 6 a 14 anos, não conseguimos sequer que todos os sujeitos incluídos nessa faixa de idade cheguem a concluí-lo. Isso é um indicativo de quão modesto tem sido o processo de inclusão escolar para conjunto da população, a despeito dos avanços obtidos no que se refere ao acesso à escola, e de quão injusta permanece sendo a nossa estrutura educacional, pois, como afirma Gentili (1995) “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” e universalização do acesso, sem qualidade, é uma falácia.

Mas, de que qualidade está-se falando?

O conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem a ver com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo.

Conforme argumenta Campos (2008), para os movimentos sociais que reivindicavam a qualidade da educação entre os anos 70 e 80, ela estava muito presa às condições básicas de funcionamento das escolas, porque seus participantes, pouco escolarizados, tinham dificuldade de perceber as nuances dos projetos educativos que as instituições de ensino desenvolviam. Na década de 90, sob o argumento de que o Brasil investia muito na educação, mas gastava mal, prevaleceram

preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas e a atenção voltou-se para os resultados por ela obtidos quanto ao rendimento dos alunos. A qualidade priorizada, somente nesses termos, pode deixar em segundo plano a superação das desigualdades educacionais.

Um outro conceito de qualidade passa, entretanto, a ser gestado por movimentos de renovação pedagógica, movimentos sociais, de profissionais e por grupos políticos: o da qualidade social da educação. Ela está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças.

Em documento recente, a Unesco (2007) defende esse conceito, ao entender a qualidade da educação como uma questão de direitos humanos. Advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e eqüitativa. A relevância reporta-se ao desenvolvimento de competências necessárias para a vida; a pertinência, à possibilidade de atender à diversidade; e a eqüidade à consideração do contexto que leva a oferecer maior apoio aos que têm menores condições.

Para muitos, a educação é considerada a mola propulsora das transformações do país. No entanto, o que se constata é que problemas econômicos e sociais repercutem na escola e dificultam o alcance de seus objetivos. A garantia do Ensino Fundamental de qualidade para todos está intimamente relacionada à redução da pobreza, ao mesmo tempo em que tem um papel importante nesse processo. As políticas educacionais só surtirão efeito se articuladas a outras políticas públicas no campo da saúde, da habitação, do emprego, dentre outras, porque essas políticas dependem umas das outras, pelo estreito relacionamento que mantêm entre si. Assim, se para obter emprego a educação se torna cada vez mais necessária, ela depende, por sua vez, das disponibilidades de emprego, tanto para que os pais consigam criar seus filhos com dignidade, como também para que os estudantes vislumbrem na educação escolar o aumento das possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Se os cuidados com a saúde dependem da educação, a educação também precisa que seus alunos tenham assistência para os problemas de seu bem estar físico, os quais se refletem nas suas condições de aprendizagem.

A educação escolar comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e, especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, estará assegurando a qualidade social da educação e contribuindo para dirimir as desigualdades herdadas historicamente de um regime social profundamente injusto.

É essa a qualidade social da educação defendida para as escolas.

IV. AS ESCOLAS DEVERÃO ELABORAR O PROJETO PEDAGÓGICO E NORTEAR AS SUAS AÇÕES PELOS PRINCÍPIOS ÉTICOS E POLÍTICOS REFERENDADOS PELA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA.

As escolas deverão elaborar seu projeto pedagógico assegurando ampla participação dos professores, direção, funcionários, pais e alunos, e nortear suas ações a partir dos seguintes princípios:

- a) toda prática educativa deve estar comprometida com valores de justiça, liberdade e solidariedade;
- b) todas as ações pedagógicas devem ter como base o respeito à dignidade da pessoa humana, às diferenças socioculturais e individuais entre os alunos, buscando superar os problemas de desempenho a elas relacionados;
- c) gestores, professores e funcionários devem estar comprometidos com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceitos e discriminação no interior da escola;
- d) as atividades e as propostas pedagógicas assumidas pela escola devem conduzir ao reconhecimento: dos direitos e deveres de cidadania e à preservação do regime democrático; da igualdade básica entre os homens pressuposta pela democracia, que vai além da igualdade formal e se expressa na busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de que as práticas educativas devem exigir diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de oportunidades educacionais entre os alunos;
- e) as práticas educativas da escola deverão ter como horizonte a redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais;
- f) o trabalho educativo deve empenhar-se na promoção de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa; no cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade, mediante: a construção de identidades solidárias; o enriquecimento das formas de expressão; o exercício da criatividade a fim de que o aluno tenha condições de dar respostas novas diante das mudanças aceleradas do mundo contemporâneo; a valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira;

g) o trabalho e as atividades da escola devem integrar-se de forma orgânica e coerente, buscando articulação com políticas de outras áreas e tendo como foco o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões, assim como a valorização do trabalho docente.

Os objetivos que a educação básica busca alcançar, quais sejam, propiciar o desenvolvimento do educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para que ele possa progredir no trabalho e em estudos posteriores, segundo o artigo 22 da LDB, devem convergir para os princípios mais amplos que norteiam a nação brasileira. Assim sendo, eles devem estar em conformidade com o que define a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 5º, a saber: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária que garanta o desenvolvimento nacional; que busque “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”; e que promova “o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

V. AS ESCOLAS DEVERÃO CONSIDERAR O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS COMO UM NOVO ENSINO FUNDAMENTAL, INTEGRADO E COERENTE.

No Brasil foi a Constituição de 1934 a primeira a determinar a obrigatoriedade do ensino primário, ou fundamental, com a duração de quatro anos. A Carta Constitucional promulgada em 1967 amplia para oito anos essa obrigatoriedade e, em decorrência, a Lei n. 5692, de 1971, modificou a estrutura anterior do ensino, uma vez que o curso primário e o ginásio foram unificados em um único curso, chamado 1º grau, com duração de oito anos. O ensino de 2º grau – atual Ensino Médio - tornou-se profissionalizante.

De acordo com a tradição federativa brasileira, coube aos estados, a partir de princípios e orientações bem gerais da esfera federal, elaborar as propostas ou guias curriculares para as escolas de primeiro grau pertencentes ao seu sistema de ensino, quais sejam, as estaduais, as municipais e as privadas, localizadas no seu território.

A partir do início dos anos 90, logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, algumas redes escolares começaram a adotar medidas de expansão do Ensino Fundamental para nove anos, mediante a incorporação das crianças de seis anos - em geral procedentes das numerosas classes de alfabetização existentes no país - antes, portanto, da promulgação da LDB/96. Esta se mostrou bastante flexível quanto à duração do Ensino Fundamental, estabelecendo como mínima a sua duração de oito anos e sinalizando, assim, para a ampliação desta etapa da Educação Básica (O Município do Rio de Janeiro, por exemplo, foi o primeiro a incorporar as crianças de seis anos no Ensino Fundamental e isso ocorreu ainda nos anos 80, com o bloco único de 05 anos).

O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), estabelece como meta 01 a universalização do Ensino Fundamental no prazo de cinco anos, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, e a sua ampliação para nove anos, com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento de sete a quatorze anos. A meta 02, definida com base no diagnóstico de que 87% das crianças de seis anos já estavam matriculadas em pré-escolas, classes de alfabetização ou mesmo no Ensino Fundamental determina a sua ampliação para nove anos, com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento de sete a quatorze anos. Sua inclusão definitiva nesse nível de ensino visa a “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade”.

Em 2005, a Lei 11.114 altera a LDB/96, tornando obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental, entretanto, dá margem para que se antecipe a escolaridade de 8 anos para esses alunos, o que reduziria a idade de conclusão do Ensino Fundamental em um ano.

Finalmente, a Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, altera a redação da LDB/96, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, e concedendo aos sistemas de ensino o prazo até 2. 010 para que procedam às devidas adequações.

Assim determinando, ela acompanha a tendência de expansão da escolaridade obrigatória na maior parte dos países desenvolvidos do ocidente e da própria América Latina, mediante a incorporação das crianças menores de seis anos ao Ensino Fundamental. Em vários países do continente, em que a faixa de escolarização compulsória se inicia aos seis anos de idade, verifica-se ainda que a obrigatoriedade também se estende às crianças do último ano da pré-escola.

O acesso à educação obrigatória aos seis anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir da igualdade de oportunidades, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas médias e altas e que faz diferença, aumentando a probabilidade de sucesso da escolaridade.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), cumprindo as suas funções normativas, tem elaborado diretrizes e orientações que devem ser observadas pelos sistemas de ensino para a reorganização do Ensino Fundamental de nove anos. Os sistemas de ensino e as escolas não poderão apenas adaptar seu currículo à nova realidade, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolaridade, o currículo da pré-escola, nem de trabalhar com as crianças de seis anos os conteúdos que eram desenvolvidos com as crianças de sete anos. Trata-se, portanto, de criar um novo currículo para o Ensino Fundamental que abranja os nove anos de escolarização.

O novo Ensino Fundamental demanda, contudo, novas orientações que o repensem como um todo, com vistas à proposição de um projeto educativo coerente e integrado que contribua para a oferta de educação de qualidade para todos e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

A entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental não deve constituir uma ruptura brusca com a pré-escola. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da educação básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da educação infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem entre as crianças de seis a dez anos que freqüentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. À semelhança do que é feito na Educação Infantil, o Ensino Fundamental deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças nas salas de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela Literatura, a utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades e os seus impactos sobre outros.

VI. AO ELABORAREM SUAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS, AS ESCOLAS DEVERÃO CONSIDERAR A GRANDE DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL DOS ALUNOS E A DIVERSIDADE DE SEUS INTERESSES EM RAZÃO DOS TEMPOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO EM QUE ELES SE ENCONTRAM.

Como toda a população na faixa do ensino obrigatório deve frequentar o Ensino Fundamental, nele estão, também, representadas tanto a grande diversidade sociocultural da população brasileira, quanto as grandes disparidades socioeconômicas que contribuem para determinar oportunidades de acesso aos bens culturais muito diferenciadas para os alunos. Numerosos estudos têm mostrado que as maiores desigualdades em relação às possibilidades de progressão escolar e de realização de aprendizagens significativas na escola, embora estejam fortemente associadas a fatores sociais e econômicos, mostram-se também profundamente entrelaçadas com as características culturais da população. As maiores desigualdades educacionais são encontradas entre ricos e pobres, mas elas também são grandes entre brancos e não brancos e estão, por sua vez, particularmente relacionadas à oferta educativa mais precária que restringe as oportunidades de aprendizagem das populações mestiças e negras, ribeirinhas, dos indígenas, dos moradores das áreas rurais, das crianças e jovens que vivem nas periferias urbanas, daqueles em situações de risco, dos portadores de deficiências e dos jovens e adultos que não puderam estudar quando crianças.

Essa diversidade econômica e sociocultural exige da escola o conhecimento da realidade em que vivem os alunos, pois a compreensão do seu universo cultural é imprescindível para que a ação pedagógica seja pertinente. Inserida em contextos diferentes, a proposta curricular das escolas deve estar articulada à realidade do seu alunado, para que a comunidade escolar possa conhecer e valorizar a cultura do entorno, condição fundamental para a cidadania, e para que os alunos possam nela se reconhecer e construir identidades afirmativas, capazes de atuarem sobre a realidade que vivenciam e, inclusive, transformá-la, a partir de uma compreensão das suas relações mais amplas com outras realidades. Ao mesmo tempo, a escola deverá propiciar aos alunos condições para transitarem em outras culturas, para que transcendam seu universo local e se tornem aptos a participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política.

A educação no campo, a dos povos da floresta, a dos caiçaras, exige que se respeite as particularidades e necessidades dessas populações. Além disso, para as populações indígenas e quilombolas estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que permitem a preservação e a valorização das suas culturas próprias, ao mesmo tempo em que a inserção nos

currículos de todas as escolas do país da contribuição das culturas afro-brasileira e indígenas deve ser fator de mudanças na própria feição dos conhecimentos comuns veiculados para todos.

Os alunos do Ensino Fundamental regular são crianças e adolescentes de faixas etárias cujos estágios de desenvolvimento estão marcados por interesses próprios, relacionados aos seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo, em constante interação. Como sujeitos históricos que são, as características de desenvolvimento dos alunos estão muito imbricadas com seus modos próprios de vida e suas experiências culturais e sociais, de sorte que mais adequado seria falar de infâncias e adolescências no plural.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postula para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite ainda a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio. A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde vêm as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. A criança nessa fase tem maior interação nos espaços públicos, entre os quais se destaca a escola. Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem.

Mas é também durante a etapa da escolarização obrigatória que os alunos entram na puberdade e se tornam adolescentes. Eles passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Os adolescentes nesse estágio da vida modificam as relações sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes aos papéis sexuais e às relações de gênero, iniciando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios. Ampliam-se as suas possibilidades intelectuais, o que resulta na capacidade de realização de raciocínios mais abstratos. Os alunos se tornam crescentemente capazes de ver as coisas a partir do ponto de vista dos outros, superando, dessa maneira, o egocentrismo próprio da infância. Essa capacidade de descentração é importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos.

Os professores devem estar atentos a esse processo de desenvolvimento, buscando formas de trabalho pedagógico e de diálogo com os alunos, compatíveis com suas idades, lembrando-se sempre que esse processo não é uniforme e nem contínuo.

Entre os adolescentes de muitas de nossas escolas é freqüente observar grande submissão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior diálogo com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas.

A exposição à mídia e, em particular, à televisão, das crianças e adolescentes de praticamente todas as classes sociais no Brasil, durante várias horas diárias, tem, por sua vez, contribuído para o desenvolvimento de formas de expressão entre os alunos que são menos precisas e mais atreladas ao universo das imagens, o que torna mais difícil o trabalho com a linguagem escrita, de caráter mais argumentativo, no qual se baseia a cultura da escola. O tempo antes dedicado à leitura perde o lugar para as novelas, os programas de auditório, os jogos irradiados pela TV e a linguagem mais universal que a maioria deles compartilha é a da música, ainda a que a partir de poucos gêneros musicais.

Há que se considerar, também, que a multiplicação dos meios de comunicação e informação nas sociedades de mercado em que vivemos contribui fortemente para disseminar, entre as crianças e jovens, o excessivo apelo ao consumo e uma visão de mundo fragmentada que induz à banalização dos acontecimentos e à indiferença quanto aos problemas humanos e sociais. Novos desafios se colocam, pois, para as escolas, que precisam valer-se desses recursos submetendo-os ao seu projeto educativo. Para isso, é importante que a escola transforme os alunos em consumidores críticos dos produtos oferecidos por esses meios, ao mesmo tempo em que se vale desses recursos como instrumentos relevantes no processo de aprendizagem.

Um número expressivo de crianças e adolescentes brasileiros está sujeito à violência familiar, ao abuso e exploração sexual, a formas de trabalho não condizentes com a idade, à falta de cuidados essenciais com a saúde, em relação aos quais a escola, como instituição responsável pelos alunos durante o seu período de formação - e muitas vezes o único canal institucional com quem a família mantém contato - precisa estar atenta. Essas questões extrapolam o âmbito das atividades escolares. No entanto, cabe à escola manter-se articulada com o Conselho Tutelar e demais instituições capazes de ministrar os cuidados e os serviços de proteção social aos quais esses alunos têm direito.

Considerando, ainda, as diferenças nas formas de aprender-ensinar decorrentes da faixa etária dos alunos é que se afirma a necessidade de a educação de jovens e adultos ter uma proposta pedagógica diferenciada e compatível não apenas com as idades dos alunos, mas também com a sua experiência de vida e de trabalho, uma vez que grande parte deles trabalha ou já trabalhou e que há um número expressivo de mulheres que retornam aos estudos depois de terem criado os filhos pequenos.

VII. AS ATIVIDADES CURRICULARES DEVEM TER COMO FOCO CENTRAL O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. DEVEM SER PLANEJADAS E IMPLEMENTADAS DE FORMA COMPARTILHADA, LEVANDO-SE EM CONSIDERAÇÃO A RELEVÂNCIA DOS CONTEÚDOS E A INTEGRAÇÃO DO CURRÍCULO E DEVEM PREVER QUE A AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS DOS EDUCANDOS SEJA PROCESSUAL E FORMATIVA.

Considerando que cada escola deve estar empenhada em garantir aos alunos uma educação de qualidade, todas as atividades de gestão da escola deverão estar articuladas a esse propósito. A distribuição de turmas por professor, o processo de enturmação dos alunos, as decisões sobre os livros didáticos, sobre a ocupação do espaço, a definição dos horários e outras tarefas administrativas e/ou pedagógicas precisam priorizar o atendimento aos interesses e necessidades dos alunos.

1. O projeto curricular compartilhado

Mas há que se reconhecer a grande diferença entre o que se planeja e o que se executa em sala de aula. Isto porque, entre outras coisas, as atividades de planejamento costumam não traduzir uma reflexão conjunta e aprofundada dos professores sobre o projeto educacional existente e sobre o que se deseja, efetivamente, que ele se torne, tendo em conta as demandas dos alunos e suas famílias e as demandas sociais sobre a educação, assim como os recursos materiais e as pessoas com que se pode contar.

O fato de o projeto pedagógico de muitas escolas ser apresentado apenas como um texto formal, que cumpre uma exigência burocrática, não significa que a escola não tenha um projeto pedagógico próprio. Significa que ele é, na verdade, um projeto fragmentado, em que cada professor se encerra no seu trabalho solitário para desenvolver o currículo à sua maneira.

As muitas experiências das escolas que conseguem “virar o jogo” e obter melhorias significativas na qualidade do ensino seguem por caminhos bem variados, mas todas têm em comum um fato: é por meio de um projeto educativo compartilhado, em que os professores, a direção, os funcionários e a comunidade unem seus esforços, que chegam mais perto da escola que desejam. Isso não quer dizer que deve recair sobre as escolas e seus educadores toda a responsabilidade pela mudança da qualidade do ensino. Ao contrário, o esforço compartilhado necessita de forte apoio dos órgãos gestores e da comunidade, mas ele é realmente insubstituível quando o desejo é mudar a escola para melhor.

2. Relevância dos conteúdos e integração do currículo

Quanto ao planejamento, há que pensar na importância da seleção dos conteúdos curriculares e na sua forma de organização. No primeiro caso, precisa ser considerada a relevância do conteúdo selecionado para a vida dos alunos e para a continuidade de sua trajetória escolar; a pertinência do que é abordado em face da diversidade da clientela e a sua contextualização.

Em relação à organização dos conteúdos, há necessidade de superar o caráter fragmentário das áreas, buscando uma integração no currículo que possibilite tornar mais significativos para os estudantes os conhecimentos abordados e favorecer a participação ativa de alunos com habilidades, experiências de vida e interesses muito diferentes.

Têm sido numerosas e variadas as experiências das escolas brasileiras quanto ao esforço de integração do currículo. Há propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores; experiências de redes escolares que trabalham projetos de interdisciplinaridade com base em temas geradores formulados a partir de problemas detectados na comunidade; as que procuram enredar esses temas às áreas de conhecimento; os chamados currículos em rede; as que propõem a integração do currículo por meio de conceitos-chave ou ainda de conceitos-nucleares que permitem trabalhar as áreas de conhecimento e as questões culturais numa perspectiva transversal. Atualmente, estão muito disseminadas nas escolas concepções diversas de projetos de trabalho, geralmente tratadas, nas versões brasileiras, como abordagens que enriquecem e complementam os enfoques disciplinares.

O fundamental nesse esforço parece ser justamente a disposição, por parte dos professores, de trabalhar junto, de compartilhar com os colegas os acertos e as indagações que decorrem dessas posturas e práticas, ainda minoritárias no país.

Os esforços de integração têm buscado maior conexão com os problemas que os alunos e sua comunidade enfrentam, ou ainda com as demandas sociais e institucionais mais amplas que a escola deve responder. Nesse processo é preciso que os conteúdos curriculares não sejam banalizados. Algumas escolas, por vezes, têm caído em extremos: a valorização apenas dos conteúdos escolares de referência disciplinar ou uma certa rejeição a esses conteúdos, sob o pretexto de que é preciso evitar o “conteudismo”. A literatura educacional tem mostrado que, em nome de um ensino que melhor responda às exigências de competitividade das sociedades contemporâneas, é freqüente que a escola termine alijando os alunos pertencentes às camadas populares do acesso à cultura autorizada, porque desconhece o universo material e simbólico dessas crianças e adolescentes e por que não faz a ponte de que necessitam os alunos para dominar os conhecimentos veiculados.

Por sua vez, alguns currículos centrados nas culturas dos alunos, ao proporem às camadas populares uma educação escolar fortemente centrada no lúdico, na espontaneidade e na criatividade, terminam por reservar apenas para as elites uma educação que trabalha com abstrações e estimula a capacidade de raciocínio lógico. Assim sendo, vale repetir que os segmentos populares, ao lutarem pelo direito à escola e à educação, aspiram apossar-se dos conhecimentos que, transcendendo as suas próprias experiências, lhes forneçam instrumentos mais complexos de análise da realidade e permitam atingir níveis mais universais de explicação dos fenômenos. São esses conhecimentos que os mecanismos internos de exclusão na escola têm reservado aos segmentos minoritários, mas que é preciso assegurar a toda a população.

3. A avaliação formativa

Também faz parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo a avaliação formativa, que ocorre durante todo o processo educativo buscando diagnosticar problemas de aprendizagem e de ensino. A intervenção imediata, no sentido de sanar dificuldades que alguns alunos evidenciem, é uma garantia para o progresso nos estudos. Quanto mais se atrasa essa

intervenção, mais complexo se torna o problema de aprendizagem e, conseqüentemente, mais difícil se torna saná-lo.

A avaliação contínua pode assumir várias formas, tais como a observação e registro das atividades dos alunos, sobretudo no início do ensino fundamental, trabalhos individuais, organizados ou não em portfólios, trabalhos coletivos, exercícios em classe e prova de lápis e papel, dentre outros. Essa avaliação constitui um instrumento indispensável ao professor na busca do sucesso escolar de seus alunos e pode indicar, ainda, a necessidade de atendimento complementar para sanar dificuldades específicas, a ser oferecido no mesmo período de aula ou em período complementar, o que requer flexibilidade nos tempos e espaços para aprender na escola e também flexibilidade na atribuição de funções entre o corpo docente.

Contudo, a avaliação não é apenas uma forma de julgamento sobre o processo de aprendizagem do aluno, pois também sinaliza problemas com os métodos, as estratégias e abordagens de ensino utilizados pelo professor. Diante de um grande número de problemas na aprendizagem de determinado assunto, o professor deve ser levado a pensar que houve falhas no processo de ensino que precisam ser reparadas. Mas o papel da avaliação vai além, ao proporcionar oportunidade aos pais de serem informados sobre o desenvolvimento escolar de seus filhos, representando também uma prestação de contas que a escola faz à comunidade que atende. A avaliação tem, portanto, um papel importante no processo de ensino-aprendizagem.

Por último, a escola e os professores não podem ignorar que ao se debruçar sobre uma área de conhecimento ou um tema de estudo, o aluno aprende também diferentes maneiras de raciocinar, é sensibilizado por algum aspecto do tema tratado, constrói valores, torna-se interessado ou se desinteressa pelo ensino. Assim, a aprendizagem de uma área do conhecimento escolar ou de um problema a ser investigado, contribui para formar e conformar as subjetividades dos alunos, porque cria disposições para entender a realidade a partir de certas referências, desenvolve gostos e preferências determinados, leva os alunos a se identificarem com determinadas perspectivas e com as pessoas que também as adotam, ou a se afastarem de outras. Desse modo, a escola pode contribuir para que os alunos tanto construam identidades plurais, menos fechadas em círculos restritos de referência, quanto pode contribuir para a formação de indivíduos mais compreensivos, tolerantes e solidários.

Para sintetizar, pode-se dizer que os currículos deverão ser elaborados levando em conta:

a) os pressupostos que fundamentam a proposta pedagógica, tais como:

- o trabalho compartilhado;
- a relevância dos conhecimentos a serem selecionados e o potencial desses conhecimentos para o desenvolvimento de habilidades intelectuais, sociais e afetivas;
- a necessidade de organizá-los de forma mais integrada, buscando ultrapassar as barreiras disciplinares;
- a importância da avaliação contínua como ferramenta para o professor e a escola avaliarem e planejarem o seu trabalho; para atendimento imediato aos alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem; e como forma de manter a família informada sobre o desempenho do aluno.

b) os aspectos pedagógicos, tais como:

- a importância de um clima democrático na escola e em sala de aula, em que sejam respeitadas as diferenças de toda ordem;
- a transformação dos conteúdos em experiências ricas e diversificadas de modo a garantir a aprendizagem dos alunos, em termos de habilidades intelectuais, comportamentos e valores;
- a sistematização dos conteúdos ministrados, de forma a permitir o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre eles;
- a utilização de métodos e recursos variados, considerando as diferenças de estilos cognitivos dos alunos, a experiência docente e os recursos disponíveis nas escolas.

VIII. AS ESCOLAS DEVEM ABOLIR A CULTURA DA REPETÊNCIA PARA POSSIBILITAR AOS ALUNOS UM PERCURSO CONTÍNUO DE APRENDIZAGENS, O QUE DEMANDA ARTICULAÇÃO NÃO APENAS ENTRE OS ANOS, ETAPAS OU CICLOS QUE INTEGRAM O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS, COMO TAMBÉM COM A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO MÉDIO.

Há muitos anos, diferentes estudos têm mostrado que a repetência não é o melhor caminho para assegurar que os alunos aprendam. Ao contrário, a repetência, além de desconsiderar o que o aluno já aprendeu, geralmente não lhe oferece oportunidade de superar as dificuldades que apresentava e termina por desinteressá-lo ainda mais dos estudos, aumentando a probabilidade de que repita novamente aquela série e contribuindo para baixar a sua auto-estima.

Por esse motivo, tem sido preconizada a enturmação dos alunos por idade e não por nível de conhecimento, como costumava ser feito quando as escolas dividiam as turmas de alunos em fracas, médias e fortes, as quais terminavam prejudicando especialmente os mais fracos e aumentando a defasagem entre eles e os demais. Pesquisas mostraram a impossibilidade de formar turmas homogêneas, pelas diferenças existentes entre os alunos. Evidenciaram também que muito do que se aprende na escola, é aprendido nas interações e nas comunicações entre os próprios alunos. As recomendações pedagógicas há algumas décadas passaram a advogar que a heterogeneidade das turmas pode se converter em um ganho, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto do afetivo e cultural, pois favorece a ajuda entre os alunos, estimula-os mutuamente e enriquece o seu convívio.

1. O sistema nacional de avaliação e o IDEB

Na década de 90, assim como nos países desenvolvidos, foram criados no Brasil e em quase todos os países da América Latina, sistemas nacionais de avaliação do rendimento dos alunos que se propõem a dar indicações para a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas redes escolares. No caso brasileiro, por meio de testes aplicados em alunos de diversos anos da educação básica, as avaliações nacionais buscam identificar as escolas com baixo rendimento e têm sido defendidas como formas de subsidiar a elaboração de políticas públicas, por parte do Ministério da Educação e dos sistemas educacionais, que apóiem as redes e escolas nos esforços de melhoria de seu desempenho. No entanto, esse processo tem também levado a uma preocupação excessiva com os

resultados desses testes, e ao risco de agravar os mecanismos de exclusão dentro da escola e a outras conseqüências para o ensino.

Em 2007, o governo federal criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador utilizado para medir a qualidade do ensino de cada escola e de cada rede escolar, calculado com base no desempenho do aluno em testes de larga escala, elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e em taxas de aprovação da escola, auferidas pelo Censo Escolar. Com o propósito de agregar qualidade social às medidas de desempenho, para que o IDEB de uma escola ou de uma rede cresça, é preciso que o aluno aprenda, freqüente as aulas assiduamente e não repita o ano. A fórmula fácil, que era a de descartar pela reprovação os alunos que não conseguiam aprender, já não pode mais ser a regra na escola. É preciso encontrar meios para que todos os alunos adquiram conhecimentos significativos. Espera-se, com a divulgação nacional desses índices, que professores, gestores, pais, alunos e a comunidade possam acompanhar o desenvolvimento das escolas e que o sistema de ensino possa, realmente, oferecer a estas o apoio de que necessitam para melhorar a qualidade do atendimento.

Mas a ênfase excessiva nos resultados desse tipo de avaliação - que oferece indicações de uma parcela restrita do que é trabalhado na escola - pode produzir a inversão das referências para o trabalho pedagógico, o qual tende a abandonar as propostas ou guias curriculares e orientar-se apenas pelo que é avaliado por esse sistema. Assim, a avaliação deixa de ser parte do desenvolvimento do currículo, passando a ocupar o lugar dele no processo educacional. Esse fato ocasiona outras conseqüências, como a redução do ensino à aprendizagem daquilo que é exigido nos testes. A excessiva preocupação com os resultados desses testes, sem maior atenção aos processos pelos quais as aprendizagens ocorrem, também termina obscurecendo aspectos altamente valorizados nas propostas da educação escolar que não são mensuráveis como, por exemplo, a autonomia, a solidariedade, o compromisso político e a cidadania, além do próprio ensino da história e da geografia e o desenvolvimento das diversas áreas de expressão. É importante ainda considerar que os resultados da educação demoram, muitas vezes, longos períodos de tempo para se manifestar ou se manifestam em outros campos da vida humana.

2. A articulação no interior do ensino fundamental

Outro desafio com que se depara o Ensino Fundamental diz respeito à sua articulação com a educação infantil e com o ensino médio, assim como é necessária uma integração maior entre os seus anos iniciais e finais. A falta de articulação entre as diferentes etapas da educação básica tem se constituído em barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos. Para a superação desses problemas é preciso que o ensino fundamental se fortaleça, passando a incorporar tanto algumas práticas que integram historicamente a educação infantil, como trazendo para o seu interior preocupações compartilhadas por grande parte dos professores do ensino médio, como a necessidade de sistematizar conhecimentos, de proporcionar oportunidades para a formação de conceitos e a preocupação com o desenvolvimento do raciocínio abstrato, dentre outras.

É preciso também que o ensino fundamental supere a clivagem que historicamente está relacionada a duas diferentes tradições de ensino - aquela das séries iniciais e das séries finais dessa etapa da educação básica. Ao passarem do regime de professor polivalente dos anos iniciais para o de professores por área de conhecimento, os alunos costumam se ressentir bastante com as exigências muito diferenciadas dos professores, o que requer atenção especial das escolas e docentes, uma vez que a repetência tende a aumentar muito nessa passagem.

As articulações no interior do ensino fundamental - e deste com as demais etapas da educação básica com que ele se relaciona - são, pois, elementos fundamentais para o bom desempenho do aluno.

IX. É DESEJÁVEL QUE AS ESCOLAS ESTABELEÇAM UM CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, NO INTERIOR DO QUAL NÃO HAJA REPETÊNCIA, GARANTINDO A TODOS OS ALUNOS O DOMÍNIO DA LEITURA E DA ESCRITA, INSTRUMENTOS INDISPENSÁVEIS PARA O ACESSO A DIFERENTES FORMAS DE CONHECIMENTO.

A entrada das crianças de seis anos no ensino obrigatório implica assegurar a elas garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Além disso, é preciso garantir: que a passagem da pré-escola para o Ensino Fundamental não leve a ignorar os conhecimentos que a criança já adquiriu; que o processo de alfabetização e letramento com o qual ela

passa a estar mais sistematicamente envolvida não sofra interrupção ao final do primeiro ano de escolaridade obrigatória.

Assim como há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem até dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a ver, muito freqüentemente, com seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos e com o próprio envolvimento da criança com esses usos na família e em outros locais fora da escola. Entretanto, mesmo entre as crianças das classes médias, em que os usos da leitura e da escrita são mais correntes, verifica-se também grande variação no tempo de aprendizagem dessas habilidades pelos alunos, geralmente menos observável no ensino obrigatório, porque já trabalhada por vezes durante largos períodos na pré-escola.

Para as crianças que entram pela primeira vez na escola aos seis anos, o período requerido para esse aprendizado pode ser mais prolongado. Mas, os anos iniciais da escola de nove anos não se reduzem apenas à alfabetização e ao letramento. Desde os seis anos de idade as outras áreas de conhecimento e as diferentes linguagens devem também ser trabalhadas. São elas que, por sua vez, oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo para os alunos.

Há que lembrar, porém, que os anos iniciais do ensino fundamental têm se constituído, historicamente, em um dos maiores obstáculos interpostos aos alunos para prosseguir aprendendo. Por décadas e décadas, cerca de metade dos alunos repetiam a primeira série, sendo barrados logo no início da escolarização por não estarem completamente alfabetizados. Além disso, a maioria dos alunos matriculados no ensino obrigatório não conseguia chegar ao seu final por causa da repetência. Os poucos que o concluíam levavam, em média, perto de 12 anos, ou seja, o tempo previsto para cursar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Mesmo nos dias atuais, em que baixaram consideravelmente os índices de repetência escolar no país, esses índices ainda figuram entre os maiores do mundo. E a repetência, como se sabe, não gera qualidade!

As maiores vítimas da repetência têm sido as crianças e adolescentes pobres, mestiços e negros, e, mais recentemente, tem-se observado ainda que são os alunos do sexo masculino, pobres e negros, os que mais ficam em recuperação e apresentam atraso escolar. A despeito do grande esforço feito pelas famílias de baixa renda para manter os filhos na escola, depois de muito repetir, um grande número deles se evade.

A proposta de organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em um único ciclo, o Ciclo da Infância, exige mudanças no currículo para melhor trabalhar com as diversidades dos alunos e permite que eles progredam na aprendizagem bem como questione a concepção linear de aprendizagem que tem levado à fragmentação do currículo e ao estabelecimento de seqüências rígidas de conhecimentos, as quais, durante muito tempo, foram usadas como justificativas para a reprovação nas séries/anos. Deve-se salientar que a promoção dos alunos deve vincular-se às suas aprendizagens. Assim, as escolas deverão construir estratégias pedagógicas para recuperar os alunos que apresentarem dificuldades no seu processo de construção do conhecimento.

Entre as iniciativas de redes que adotaram os ciclos, muitas propostas terminaram por incorporar algumas das formulações mais avançadas do ideário contemporâneo da educação, com vistas a garantir o sucesso dos alunos na aprendizagem, combater a exclusão e assegurar que todos tenham, efetivamente, direito a uma educação de qualidade. Movimentos de renovação pedagógica têm-se esforçado por trabalhar com concepções que buscam a integração das abordagens do currículo e uma relação mais dialógica entre as vivências dos alunos e o conhecimento sistematizado.

Os ciclos assim concebidos permitem superar a concepção de docência solitária do professor que se relaciona exclusivamente com a sua turma, substituindo-a pela docência solidária, que considera o conjunto de professores de um ciclo responsável pelos alunos daquele ciclo, embora não eliminem o professor de referência, que mantém um contato mais prolongado com a classe. Apostase, assim, que o esforço solidário dos professores, apoiado por outras instâncias dos sistemas escolares, contribua para criar uma escola menos seletiva e capaz de proporcionar a cada um e a todos o atendimento mais adequado a que têm direito.

Para evitar que as crianças de seis anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que a continuidade dos processos educativos não seja indevidamente interrompida, levando à baixa auto-estima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, estas diretrizes recomendam fortemente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental – abrangendo crianças de seis, sete e oito anos de idade - como sendo o Ciclo da Infância, destinado à alfabetização.

X. A ARTICULAÇÃO ENTRE A PARTE COMUM E A PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL POSSIBILITA QUE, NAS ESCOLAS, ELE ESTEJA SINTONIZADO COM A REALIDADE LOCAL, AS NECESSIDADES DOS ALUNOS, AS PECULIARIDADES REGIONAIS E OS INTERESSES MAIS AMPLOS DE FORMAÇÃO BÁSICA DO CIDADÃO.

1. Base Nacional Comum, Áreas do Conhecimento e Parte Diversificada

Os conhecimentos escolares que, por exigência da cidadania, têm caráter obrigatório, conforme o artigo 26 da LDB/96, são aqueles que dizem respeito à compreensão do mundo físico e natural e da realidade social e política, com destaque à vida social e política contemporânea e à história do Brasil; ao estudo da matemática; à aquisição de habilidades de expressão e comunicação e ao desenvolvimento de linguagens que passam pelo domínio da língua portuguesa e pelas diversas manifestações artísticas e práticas corporais.

Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e de preservação da ordem democrática (art. 27 da LDB/96), esses conhecimentos fazem parte da Base Nacional Comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, de forma a garantir a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos estados e municípios e dos projetos pedagógicos das escolas.

2. Áreas de Conhecimento

Os conteúdos mencionados no artigo 26 da LDB/96 são chamados, nestas diretrizes aqui esboçadas, áreas de conhecimento.

As áreas de conhecimento reportam-se aos conhecimentos disciplinares, ou seja, aqueles que se originam nas disciplinas científicas e nas diversas linguagens, mas incorporam também outros saberes que fazem parte da cultura escolar: os saberes da experiência como o dos docentes, do cotidiano, das vivências dos alunos.

Figuram como áreas de conhecimento obrigatórias no currículo:

- Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem;
- Matemática;
- História;
- Geografia;
- Ciências;
- Educação Artística (nos termos da LDB/96 e da lei 11769/2008, que torna obrigatório, mas não exclusivo o ensino da Música);
- Educação Física;
- Educação Religiosa (na forma do art. 33 da LDB/96).

Embora o Ensino Fundamental regular deva ser ministrado em língua portuguesa, às comunidades indígenas é assegurada “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (LDB/96, art. 32, parágrafo 3º).

A Lei nº 11.645/08 altera a LDB/96 ao incluir parágrafos ao art. 26, torna obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira e indígena, cujos conteúdos serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileiras.

3. Parte Diversificada

Na Parte Diversificada do currículo pode ser encontrada maior diferenciação entre as orientações curriculares das diversas regiões, estados e municípios brasileiros e das escolas. É ainda nessa parte que ficam mais explícitas as realidades, as atividades e os valores que integram as culturas locais.

A perspectiva de trabalho da Parte Diversificada deve enfatizar questões de interesse para os diversos contextos sociais brasileiros, tais como:

- vida familiar e em comunidade;

- ciência e tecnologia;
- saúde;
- trabalho;
- sexualidade;
- diferentes manifestações da cultura;
- preservação do meio ambiente
- educação para o trânsito;
- educação fiscal;
- meios de comunicação e de informação; dentre outros considerados relevantes pelos sistemas.

Além disso, consta também obrigatoriamente da Parte Diversificada do currículo, o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna nos anos finais do ensino fundamental, sendo facultada à comunidade escolar a sua escolha (LDB/96, art.26, parágrafo 5º).

4. O universal e o local no currículo

Ao procurar aliviar o peso do individualismo que alimenta as sociedades contemporâneas, movidas predominantemente pelas forças do mercado, a possibilidade de uma cultura comum no ensino obrigatório tem de traduzir, atualmente, de alguma forma a tensão permanente entre a universalização e a individualização dos conhecimentos (Dussel, 2009).

A leitura e a escrita, a história, as ciências, as artes, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas, e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e recriem cultura.

O currículo não se esgota, contudo, nas Áreas de Conhecimento obrigatórias e naquelas que integram a Parte Diversificada. No currículo escolar, concebido como o conjunto das experiências organizadas e realizadas pela escola ou sob sua supervisão, os momentos de recreação, de festas e

celebrações, nele necessariamente estão incluídos. As atividades como o “dever de casa”, o recreio, as visitas e excursões, assim como as rotinas, as premiações, as reprimendas, as avaliações e recuperações, fazem parte igualmente do currículo.

Do ponto de vista da abordagem, reafirma-se a importância do lúdico na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas em áreas como Artes e Educação Física. Hoje se sabe que no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e emocional. Pode-se dizer que tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos. Os estudos sobre a vida diária, sobre o homem comum e suas práticas, que foram desenvolvidos em vários campos do conhecimento e, mais recentemente, por meio dos Estudos Culturais, introduziram no campo do currículo a preocupação de estabelecer conexões entre a realidade cotidiana dos alunos e os conteúdos curriculares. Há sem dúvida, em muitas escolas, uma preocupação com o prazer que as atividades escolares possam proporcionar aos alunos. Não obstante, frequentemente parece que se tem confundido o prazer que decorre de uma conquista, de uma descoberta, de uma experiência estética, da comunhão de idéias, da solução de um problema, com o prazer hedonista que tudo reduz à satisfação do prazer pessoal alimentado pela sociedade de consumo.

A escola tem tido dificuldades para tornar os conteúdos escolares prazerosos pelo seu significado intrínseco. É necessário que o currículo seja planejado e desenvolvido com vistas a que os alunos possam sentir prazer na leitura de um livro, na identificação das formas geométricas de uma pintura, na beleza da natureza, na preparação de um trabalho sobre a descoberta da luz elétrica, na pesquisa sobre os vestígios dos homens primitivos na América, no conhecimento de diferentes manifestações da cultura brasileira.

As escolas devem levar o aluno a desenvolver a capacidade de aprender, como quer a LDB/96 em seu artigo 32, mas com o prazer e o gosto de aprender, tornando suas atividades desafiadoras, atraentes e divertidas. Isso vale tanto para a Base Nacional Comum como para a Parte Diversificada. Esta última, por estar voltada para aspectos e interesses regionais e locais pode incluir áreas de conhecimento e a abordagem de temas que proporcionem aos estudantes maior compreensão e interesse pela realidade em que vivem.

5. Novos temas e abordagens no currículo comum

Na perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, entre os elementos que integram a parte comum obrigatória do currículo, novas demandas, provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país, como os referentes à preservação do meio ambiente, à promoção dos direitos humanos, passam também a ser contempladas. Elas tendem a ser incluídas nas propostas curriculares pela adoção da perspectiva multicultural. Entende-se, atualmente, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de não mais alijar as diferenças que silenciaram as vozes de diferentes grupos como os negros, indígenas, as mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, portadores de deficiências, contribuindo para mantê-las em lugar subalterno.

Mais ainda: O conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos, sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por traz dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais e étnicas e os processos de dominação que têm historicamente reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos.

A perspectiva multicultural no currículo leva ainda ao reconhecimento da riqueza das culturas e à valorização das realizações de indivíduos e grupos e possibilita a construção de uma autoimagem positiva a muitos alunos que vêm se defrontando constantemente com as condições de fracasso escolar, agravadas pela discriminação manifesta ou escamoteada no interior da escola. Além de evidenciar as relações de interdependência e de poder na sociedade e entre as sociedades e culturas, a perspectiva multicultural tem o potencial de conduzir a uma profunda transformação do currículo comum.

Há que se reconhecer que os temas transversais introduzidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 possibilitaram a discussão sobre questões de grande relevância social na agenda educativa de todas as escolas do país, ao passo que anteriormente elas ocupavam espaço em apenas algumas redes e escolas. Isso não quer dizer que todos os estabelecimentos de ensino passaram a abordá-los. Como muitos desses temas não derivam de corpos sistematizados de conhecimentos e

como muitos professores não conhecem as suas implicações mais a fundo, os temas transversais continuam, no mais das vezes, como conteúdos periféricos no currículo.

6. A importância das abordagens integradoras

Os estudos sobre currículo têm, por sua vez, insistido na crítica aos currículos em que as disciplinas apresentam fronteiras fortemente demarcadas, sem conexões e diálogos entre elas. Criticam, também, os currículos de caráter puramente acadêmico que se caracterizam pela distância que mantêm com a vida cotidiana, pelo caráter abstrato do conhecimento trabalhado e pelas formas de avaliação que servem apenas para identificar e classificar os alunos estigmatizando os que não se enquadram nas suas expectativas. A literatura sobre currículo avança, ao propor que o conhecimento deva ser contextualizado, permitindo que os alunos estabeleçam relações com suas experiências. Evita-se, assim, a transmissão mecânica de um conhecimento que termina por obscurecer o seu caráter provisório e que não leva ao envolvimento ativo do aluno no processo de aprendizagem.

As Áreas de Conhecimento relacionadas a um projeto educacional de longo prazo, como é o da educação básica, concorrem de maneira decisiva para assegurar uma sistematização de conteúdos imprescindível ao projeto educacional do Ensino Fundamental de nove anos, garantindo-lhe continuidade e consistência, mas elas certamente devem ser trabalhadas por diversas abordagens integradoras. Continuidade e consistência não querem dizer, porém, uniformidade e padronização de seqüências e conteúdos.

Os temas transversais, constituindo também uma das maneiras de trabalhar as áreas numa perspectiva integrada, estão sempre em movimento, isto é, abordam questões que são de fundamental importância em determinado momento histórico. À medida que certas questões socioculturais e políticas vão sendo superadas e outras assumem importância na vida do país, as propostas de temas transversais precisam ser revistas, em função de novas demandas e interesses sociais.

Quando os conhecimentos escolares se nutrem de temas da vida social, também é preciso que as escolas se aproximem mais dos movimentos que os alimentam, das suas demandas e encaminhamentos. Ao lado disso, a interação, na escola, entre os conhecimentos de referência disciplinar e aqueles provenientes das culturas populares, pode possibilitar o questionamento de

valores subjacentes em cada um deles e a necessidade de revê-los, ao mesmo tempo em que permite deixar clara a lógica que preside cada uma dessas formas de conhecimento e que os torna diferentes uns dos outros, mas não menos importantes.

XI. AS ESCOLAS DEVERÃO ELABORAR UM NOVO REGIMENTO ESCOLAR, DE ACORDO COM A PROPOSTA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS, ASSEGURANDO AMPLA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE.

Para que o projeto educacional da escola se realize na perspectiva da qualidade social é preciso que a instituição escolar crie um ambiente propício à aprendizagem dos alunos, atentando para as necessidades específicas de atendimento adequado às crianças e aos adolescentes e, em particular, às crianças de seis anos completos de idade que agora passam a fazer parte de uma instituição mais diversa e complexa do que a pré-escola.

As escolas deverão elaborar seu Regimento norteadas pelos princípios gerais que regem as práticas educativas e o currículo, assegurando ampla participação da comunidade escolar, a saber, professores, direção, funcionários, pais e alunos.

De acordo com a Resolução CNE/CEB n.3/2005, a nomenclatura a ser adotada no ensino fundamental de nove anos é a seguinte:

- anos iniciais, de 6 a 10 anos de idade, com cinco anos de duração;
- anos finais, de 11 a 14 anos de idade, com quatro anos de duração.

Conforme o Parecer CNE/CEB n.7/2007, deverão coexistir, em um período de transição, o Ensino Fundamental de nove anos, em processo gradativo de extinção, e o de nove anos, em processo progressivo de implantação e implementação, havendo necessidade de respeitar o disposto nos Pareceres CNE/CBE 6/2005 e 18/2005, bem como na Resolução CNE/CEB 3/2005, que formula uma tabela de equivalência da organização e dos planos curriculares do Ensino Fundamental de oito e de nove anos, a qual deve ser adotada por todas as escolas.

O Ensino Fundamental de nove anos é de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos de idade ou a completar até o início do ano letivo, conforme estabelecido pelas normas do CNE nos pareceres citados, e no Parecer CNE/CEB, n.4/2008. Segundo este último, os sistemas de ensino deverão elaborar normas que possibilitem, às crianças que irão completar seis

anos após a data estabelecida para o início do ano letivo, continuar freqüentando a pré-escola, para que não haja descontinuidade de atendimento daquelas que já estavam matriculadas na Educação Infantil.

Além de escolas completas de Ensino Fundamental mantidas pelas redes estaduais, municipais e pelas escolas privadas, o intenso processo de descentralização ocorrido na última década acentuou a cisão desse nível de ensino, levando à concentração da oferta dos anos iniciais, majoritariamente nas redes municipais, e dos anos finais, nas redes mantidas pelos estados. Essa realidade requer especial articulação de estados e municípios ao planejarem conjuntamente o atendimento à demanda do ensino fundamental em cada município, a fim de evitar obstáculos ao acesso dos alunos que devem mudar de uma rede para outra para completarem a escolaridade obrigatória.

1. Das formas de organização da escola

A LDB/96, em seu artigo n.23, prevê várias formas de organização da Educação Básica, possibilitando que os sistemas de ensino e as escolas optem por uma ou mais dessas formas “sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. E ainda na Seção III, o artigo 32, no parágrafo 1º, faculta aos sistemas de ensino desdobrarem o Ensino Fundamental em ciclos e, no parágrafo 2º, possibilita a adoção do regime de progressão continuada para os que utilizam a progressão por série, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as normas do respectivo sistema.

Mesmo que o sistema de ensino ou as escolas, no gozo da sua autonomia, adotem o sistema seriado, estas Diretrizes fazem coro com o Parecer CNE/CEB n. 4/2008, que afirma a necessidade de considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico, ou como um ciclo seqüencial de ensino-aprendizagem.

Nos termos dos artigos 8º, 23 e 32 da LDB/96, o Ensino Fundamental poderá ainda ser desdobrado em outros ciclos, no todo ou em parte.

2. Do currículo

Quanto ao currículo, espera-se que estas Diretrizes contribuam para:

- ampliar os debates e as reflexões sobre as concepções curriculares para o ensino fundamental e que possam levar a discussões compartilhadas nos sistemas de ensino e a questionamentos e mudanças no interior de cada escola, visando a assegurar o direito de todos a uma educação de qualidade;
- subsidiar a análise e elaboração das propostas curriculares dos sistemas de ensino, dos projetos pedagógicos das escolas e dos regimentos escolares, tendo em vista a implementação do Ensino Fundamental de nove anos;
- fortalecer a constituição de ambientes educativos na escola propícios à aprendizagem, reafirmando a instituição escolar como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, dimensões imprescindíveis ao exercício da cidadania.

Embora o currículo dos três anos iniciais da escola de nove anos esteja mais concentrado nos processos de alfabetização e letramento, espera-se que o projeto pedagógico das escolas assegure igualmente aos alunos o aprendizado das áreas de conhecimento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão previstas nas orientações curriculares.

O Regimento Escolar deve ainda assegurar explicitamente espaço e tempo aos professores do Ensino Fundamental para planejarem e implementarem as ações educativas com base nas aprendizagens efetivamente demonstradas pelos alunos e, de forma tal, que estes possam ser melhor orientados e atendidos.

3. Dos processos avaliativos

Quanto aos processos avaliativos, parte integrante do currículo, há que partir do que determina a LDB/96 em seu artigo 24. Na avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno prevalecerão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais.

Considerando que a avaliação implica sempre um julgamento sobre o aproveitamento do aluno, cabe alertar que ele envolve frequentemente juízos prévios e não explicitados pelo professor acerca do que o aluno é capaz de aprender. Esses pré-julgamentos, muitas vezes baseados em características que não são de ordem cognitiva e sim social, conduzem o professor a não estimular devidamente certos alunos que ele acredita de antemão não irão corresponder às expectativas de aprendizagem. O resultado é que, por falta de incentivo e atenção docente, tais alunos terminam por confirmar as previsões negativas sobre o seu desempenho.

A necessidade de criar espaços e tempos diversos em cada escola para que os alunos com rendimento menos satisfatório tenham condições de ser devidamente estimulados e atendidos passa, pois, por uma reflexão crítica dos usos seletivos da avaliação e pela afirmação do seu caráter diagnóstico, capaz de orientar o redirecionamento da ação pedagógica.

Nos anos iniciais da escolaridade, atendendo às especificidades do desenvolvimento infantil, a avaliação deverá basear-se, sobretudo, em procedimentos de observação e registro das atividades dos alunos, seguidos de acompanhamento contínuo e de revisão das abordagens adotadas, sempre que necessário. Os professores de Educação Física e Artes dos anos iniciais deverão planejar seu trabalho de forma integrada com os professores de referência das turmas, visando ao desenvolvimento humano, cognitivo e corporal e atentando para as habilidades e interesses das crianças.

Tal como determina a LDB/96, os Regimentos Escolares também deverão, obrigatoriamente, disciplinar os tempos e espaços de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo. Também deverão prever a possibilidade de aceleração de estudos para os alunos com atraso escolar. As avaliações de sistema, por sua vez, também fornecerão elementos para a escola rever as formas de abordagem do currículo, em busca de elevar a oferta do ensino de qualidade a todos.

Deve-se, finalmente, considerar, ainda, que o crescimento da violência e da indisciplina, sobretudo nas escolas das grandes cidades, tem dificultado sobremaneira a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, provocando entre estes uma atitude de desânimo diante do magistério, revelada pelo alto índice de absenteísmo dos docentes e pelas reiteradas licenças para tratamento de saúde. Eles são reflexos da violência das sociedades contemporâneas. Contudo, o questionamento da escola que está por traz desses comportamentos deriva também da rápida obsolescência dos conhecimentos provocada pela multiplicação dos meios de comunicação e ao fato de, ao ter se

popularizado, o diploma que ela oferece já não é mais garantia de ascensão e mobilidade social, como foi nos períodos em que a escola pública era altamente seletiva.

Nesse sentido, torna-se imperativo um trabalho entre as instituições, as famílias e de toda a sociedade civil, no sentido de resgatar o valor da escola e do professor. Para isso, é necessária forte articulação da unidade escolar com a família, tornando claras as responsabilidades de ambas. As normas de comportamento na escola, bem definidas e claras, devem estar registradas no Regimento, construído com a participação da comunidade escolar, inclusive a dos alunos. O Regimento deve pautar-se na legislação educacional pertinente assim como no Estatuto da Criança e do Adolescente, não apenas para garantir os direitos dos alunos, como também para indicar os deveres que com eles devem ser acordados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, M. M. Qualidade da educação: conceitos, representações, práticas. Trabalho apresentado na mesa redonda Qualidade da Educação: conceitos, e representações, no Ciclo *A qualidade da educação básica*, promovido pelo Instituto de Estudos Avançados/USP, em 26 de abril de 2007.

CURY, C. R. J. Direito à Educação, direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 116, jul. 2002.

DUARTE, C. S. Direito público e subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 2, abr./jun. 2004.

DUSSEL, I. A transmissão cultural sob assédio: metamorfoses da cultura comum na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.137, maio/ago. (no prelo).

GENTILI, Pablo. *Pedagogia da Exclusão*. Ed. Vozes.

UNESCO/OREALC. *The State of Education in Latin America and the Caribbean* Guaranteeing quality for all. Santiago: UNESCO/ OREALC, 2007 (disponível em www.unesco.cl).

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: *Educação & Sociedade*. Vol. 28 n. 101. Campinas set/dez/2007.